

PROCESSOS DE JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE PEDAGÓGICA

JUVENILIZATION PROCESSES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: TENSIONS IN THE CONSTRUCTION OF A NEW PEDAGOGICAL IDENTITY

PROCESOS DE JUVENILIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: TENSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA IDENTIDAD PEDAGÓGICA

Evanilson Alves de Sá¹, Carlos André Silva de Moura², Wellcherline Miranda Lima³

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4376

Recibido: 28/01/2026 | Aceptado: 30/01/2026 | Publicación en línea: 05/02/2026.

RESUMO

A juventude é uma categoria socialmente construída, em contextos particulares demarcados por circunstâncias econômicas, sociais e políticas, sujeita à modificação ao longo do tempo. Assim, por um lado é compreendida como uma etapa da vida, considerando certas regularidades nas características físicas, cognitivas, psicossociais dos seres humanos e, por outro lado, as múltiplas formas de experiências sociais associadas a essas etapas da vida. Sobre os sentidos atribuídos ao processo de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos - EJA, estudos reconhecem que esses estudantes mais jovens são vítimas das adversidades dos processos de escolarização, sendo que a presença desses sujeitos na escola tende a ser interpretada como ameaças às possibilidades de sucesso nos estudos dos estudantes adultos. O trabalho configura-se em um estudo de caso realizado por meio de observações e entrevistas semiestruturadas aplicadas a professores e estudantes de uma escola pública. A pesquisa, sinalizou que a escola é uma instituição importante para se ensinar e aprender sobre os direitos humanos e, em cooperação com outras instituições, contribui para a proteção e promoção da dignidade humana. Finalmente, constatamos que atividades realizadas na escola, por meio da “roda de ciranda” e do “toque do maracatu”, constituem experiências que se coadunam com a Educação em Direitos Humanos. Concluiu-se que o trabalho realizado por meio de expressões artísticas estimulam o respeito às diversidades e que os adolescentes-jovens, que “não gostam da sala de aula”, quando tocam as “alfaias”, o “gonguê” e os “maracás”, tencionam a EJA para que assuma uma nova identidade.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação de Jovens e Adultos. Educação em Direitos Humanos. Juvenilização. Prática Pedagogia

¹ Pós-Doutorando em História, Universidade de Pernambuco (UPE), Recife, Pernambuco, Brasil.

E-mail: evanilsonadv@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9055-1663>

² Pós-Doutor em História, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Recife, Pernambuco, Brasil.

E-mail: carlos.andre@upe.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5584-1398>

³ Pós-Doutora em Ciências da Religião, Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: wellcherline@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5361-5864>

ABSTRACT

Youth is a socially constructed category, within particular contexts demarcated by economic, social, and political circumstances, and subject to change over time. Thus, on the one hand, it is understood as a stage of life, considering certain regularities in the physical, cognitive, and psychosocial characteristics of human beings and, on the other hand, the multiple forms of social experiences associated with these stages of life. Regarding the meanings attributed to the process of juvenilization in Youth and Adult Education (EJA), studies recognize that these younger students are victims of the adversities of the schooling processes, and the presence of these individuals in school tends to be interpreted as a threat to the possibilities of success in the studies of adult students. This work is configured as a case study carried out through observations and semi-structured interviews applied to teachers and students of a public school. The research indicated that the school is an important institution for teaching and learning about human rights and, in cooperation with other institutions, contributes to the protection and promotion of human dignity. Finally, we found that activities carried out at school, through the "circle dance" and the "maracatu rhythm," constitute experiences that align with Human Rights Education. It was concluded that the work done through artistic expressions stimulates respect for diversity and that adolescents and young people, who "don't like the classroom," when they play the "alfaias," the "gonguê," and the "maracás," encourage Adult Education to assume a new identity.

Keywords: Human Rights. Youth and Adult Education. Human Rights Education. Juvenileization; Pedagogical Practice

RESUMEN

La juventud es una categoría socialmente construida, dentro de contextos particulares, delimitados por circunstancias económicas, sociales y políticas, y sujeta a cambios a lo largo del tiempo. Así, por un lado, se entiende como una etapa de la vida, considerando ciertas regularidades en las características físicas, cognitivas y psicosociales de los seres humanos y, por otro, las múltiples formas de experiencias sociales asociadas a estas etapas. En cuanto a los significados atribuidos al proceso de juvenilización en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA), los estudios reconocen que estos estudiantes más jóvenes son víctimas de las adversidades de los procesos de escolarización, y su presencia en la escuela tiende a interpretarse como una amenaza para las posibilidades de éxito académico de los estudiantes adultos. Este trabajo se configura como un estudio de caso realizado mediante observaciones y entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y estudiantes de una escuela pública. La investigación indicó que la escuela es una institución importante para la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos y, en cooperación con otras instituciones, contribuye a la protección y promoción de la dignidad humana. Finalmente, descubrimos que las actividades realizadas en la escuela, a través de la danza circular y el ritmo del maracatú, constituyen experiencias alineadas con la Educación en Derechos Humanos. Se concluyó que el trabajo realizado mediante expresiones artísticas estimula el respeto por la diversidad y que los adolescentes y jóvenes, a quienes no les gusta el aula, cuando tocan las alfaias, el gonguê y los maracas, incentivan la Educación de Adultos a asumir una nueva identidad.

Palabras clave: Derechos Humanos. Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Educación en Derechos Humanos. Juvenilización. Práctica Pedagógica.



INTRODUÇÃO

Na análise sobre os sentidos atribuídos ao processo de “juvenilização”⁴, identifica-se que os estudantes mais jovens são reconhecidos como vítimas das adversidades dos processos de escolarização, sendo que, comumente, a sua presença no ambiente escolar tende a ser atribuída um significado de ameaça à possibilidade de a EJA atender a adultos que não tiveram oportunidades de concluir seus estudos em condições de normalidade, na dita ‘idade certa’⁵, ou seja, no tempo cronológico previsto na Legislação Educacional.

Portanto, ao que expõe, verifica-se nos estudantes, adolescentes-jovens, na sua maioria, marcadores discursivos que alimentam expectativas que atestam um ideal de estudante que escapa à moldura do que, subjetivamente, construíram como representação de um estudante ideal.

Incursos na dinâmica de voltar à escola, muitas vezes a mesma na qual acumularam sucessivos fracassos, quando o seu “tempo humano” (Arroyo, 2011) não mais corresponde ao tempo de estudante “na idade própria”, na incerteza-certeza de que precisam se qualificar, para, assim, arrumar um emprego, ganhar melhor e crescer na vida. Não obstante, não são raras as vezes que se volta à escola com objetivo de aprender a ler para ler a Bíblia, e, conseqüente, servir melhor a Cristo. São essas, partes dos dilemas que enfrentam os/as estudantes da EJA, próprio de um tempo a quem precisa trabalhar para sobreviver, mas que precisa estudar enquanto trabalha, para, assim, “[...] crescer na vida e ser gente [...]” (Teixeira, 1969).

⁴“O desafio de pensar as juventudes remete-nos à compreensão dessa categoria como construto atravessado pelas diversas formas de ser e de pensar das diversas sociedades nos mais variados contextos. Assim, cada povo, em uma dada época, a partir de suas culturas, atribuiu determinados sentidos, idades, significados, ao que no século XXI chamamos de juventudes. Essa constituição histórica, cultural e social tem se dado sob múltiplos olhares, os quais atribuem a esse grupo – os jovens – significados próprios de cada momento enquadrando-os em um perfil previamente traçado a partir dos discursos e dos aparelhos do Estado [...]” (Silva et al., 2021, p. 194).

⁵ Evitaremos utilizar a expressão ‘idade certa’ sempre que possível, pois, à luz do pensamento pedagógico corrente, não existe idade certa para aprender. Também, diga-se de passagem, a referida expressão não se coaduna com o postulado da educação ao longo da vida, que compreende a educação como um direito humano que acompanha homens e mulheres ‘ao longo da vida’ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2024). Assim, mesmo quando empregado, tenham-se em mente as nossas ressalvas.

O que Dizer das Juventudes que Emergem em Cenário Nacional com Estatuto Jurídico-político

Por sua vez, o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 (2013), cronologicamente, embora se saiba que o tempo cronológico, mesmo sendo necessário, não é suficiente para definir as juventudes, destaca que são considerados jovens as pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos. Contudo, aos adolescentes com idade entre quinze e dezoito anos aplica-se, em regra, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 (1990), aos quais, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente, aplica-se, em caráter complementar, o Estatuto da Juventude.

Não obstante, verifica-se do cruzamento entre os dois dispositivos legais acima referenciados que, conforme o tempo cronológico, os ditos adolescentes-jovens compreendem o grupo humano identificado com idade compreendida entre 15 e 18 anos. Coincidentemente, quiçá, estranhamente, o referido marco temporal, nas suas extremidades, simultaneamente, demarca a idade para o ingresso de estudantes nos Ensinos Fundamental e Médio e na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 1996).

No mesmo tecido, observa-se que a EJA no Brasil passou por profundas mudanças ao longo dos tempos, dentre elas, a crescente juvenilização de seus estudantes, portanto, sinaliza à necessidade de novas formas de atuação docente, com base em conhecimentos e metodologias que atentem para necessidades formativas desses sujeitos.

Consequentemente, a inserção do jovem nessa modalidade de ensino tem se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA, conforme esclarece Ribeiro (2001), ao destacar o processo de juvenilização como um dos fatores que dificultam a construção de uma identidade pedagógica da modalidade de ensino e de sua adequação às características específicas da população à qual se destina.

Não obstante, a juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar que se corporificam na evasão e na repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série, as quais motivam esse grupo humano à busca pela certificação escolar, oriunda da necessidade e dificuldades de acesso ao trabalho formal, incursos em um cenário no qual se apresenta, muitas vezes, a ausência de motivação para o retorno à escola.

O ingresso cada vez mais antecipado dos jovens no mercado de trabalho, principalmente das camadas de baixa renda, tem provocado uma grande demanda para a EJA, no princípio apenas

requerida por pessoas adultas, e que, à luz dos discursos de educadores ofertada mediante projetos, programas ou formas assemelhadas (Paiva, 1971). Portanto, a juvenilização, que se intensifica na atualidade, possivelmente associa-se ao ingresso e à intenção de ingressar no mundo do trabalho, cujas expectativas estão direcionadas às novas exigências da contemporaneidade, no que se refere à ascensão e à mobilidade social.

A referida dinâmica reivindica ajustes na referida modalidade de ensino, para assim responder adequadamente às necessidades e às particularidades de cada estudante. Portanto, o ingresso de adolescentes-jovens, em número cada vez maior na EJA, demanda dos/as docentes a capacidade de repensar a prática pedagógica e, sendo desafiados, buscar saídas.

Entretanto, destaca-se que a não incorporação da problemática da juventude na EJA, enquanto conteúdo dos cursos de formação de professores, na sua maioria, deixa uma lacuna nos processos formativos que não se resolve com as disciplinas práticas vinculadas a esses cursos. No mais, professores agindo individualmente, sem uma discussão coletiva e um trabalho colaborativo que torne possível a sistematização das experiências individuais, de forma a levantar elementos teórico-metodológicos que contribuam para o enriquecimento da prática pedagógica e que apontem caminhos capazes de responder aos desafios pedagógicos trazidos pela presença dos jovens no cotidiano da EJA, não resolvem o referido dilema.

Os estudos sobre a juventude e sobre a EJA, geralmente assentes na compreensão da juventude enquanto uma fase homogênea, tomando-se como fio condutor a idade cronológica, e muitos deles aportados na concepção de juventude associada a certas demandas sociais, entre elas instabilidades sociais, irresponsabilidade, desinteresse para os estudos e desvios comportamentais, precisam mudar de itinerário, para assim resgatar a juventude como construção social.

Por conseguinte, para se entender melhor a juventude, os estudos sobre a educação devem, portanto, inverter a rota, para, dessa forma, compreender a juventude como uma construção social, composta por um conjunto heterogêneo de indivíduos, com culturas diversificadas, diferentes situações econômicas, diferentes estilos de vida, comportamentos, interesses e necessidades. A idade, desta feita, se constitui em um elemento biologicamente definido. Sendo assim “[...] socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação [...]” (Bourdieu, 2003, p. 153).

O problema fundamental diz respeito à transferência obrigatória, na verdade à “expulsão” dos alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei nº 5.692 (1971); portanto, destaca-se que o problema é bem mais antigo do que, à primeira vista, parece.

Concebida inicialmente como educação de adultos – designação que perdura até hoje nos eventos internacionais – está sendo obrigada a atender um contingente de jovens para os quais as propostas pedagógicas adotadas mostram-se inadequadas [...] (Fávero; Freitas, 2011, p. 384).

A juvenilização da EJA, que se refere à transferência ou à matrícula de estudantes ainda muito jovens para essa modalidade de ensino, corresponde ao processo que se iniciou com maior evidência a partir da década de 1980 (Haddad; Di Pierro, 2000). Consequentemente, a dita juvenilização, que produz tensionamentos no campo da EJA, relaciona-se, notadamente, à sua ofertar cada vez maior para estudantes jovens. Entretanto, ao que se expõe, a juvenilização corresponde ao crescimento das matrículas de estudantes na EJA; sendo esses, em boa parte, adolescentes, em consequência de processos de exclusão entranhados na escola brasileira.

Não obstante, os mais jovens que atualmente acessam a referida modalidade de ensino tiveram oportunidade de matrícula na escola, mas sua permanência foi inviabilizada. Ao que se infere, caso escrita hoje, o fenômeno da juvenilização viraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) pelo avesso, já que, talvez, teria a seguinte redação:

Art. 37⁶. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso [ou que majoritariamente tiveram acesso à escola, mas não deram] continuidade aos estudos nos ensinos fundamental e médio na idade prevista e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1996).

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tiveram oportunidades escolares. “A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida [...]” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 15).

Consequentemente, sobre o processo de juvenilização da EJA, a perspectiva que assumimos é que ela instaura nas fendas, nas fissuras, que se intercalam ao longo dos processos

⁶ O artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destina a educação de jovens e adultos a quem não teve acesso à escola na idade adequada (Brasil, 1996).

educativos, das quais decorrem a produção discursiva do jovem e, nesse sentido, os processos podem se articular para (res)significar a juventude para além da ameaça, destacando as suas presenças no ambiente escolar como uma potencialidade para a produção curricular na EJA e, conseqüentemente, para a prática pedagógica no sentido de construção de uma escola que caiba a todos e a todas, segundo o postulado da educação ao longo da vida, concebido, assim, como um direito que acompanha o ser humanos ao longo da vida, logo, “do berço ao túmulo”.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, um princípio fundamental à educação emancipatória, abrange diversos aspectos da vida humana, tais como o desenvolvimento pessoal, competências laborais e participação cidadã, inseridos em contextos de disputas ideológica entre abordagens humanizadoras e aquelas que servem à razão contemporânea que demanda por arranjos educacionais para fazer frente às reivindicações expressas pelo mundo do trabalho, presentes, sobretudo, em discursos pela empregabilidade.⁷

REFERENCIAL TEÓRICO

Concepção da Aprendizagem ao Longo da Vida: “do Berço ao Túmulo”

Não obstante, defende-se a aprendizagem ao longo da vida como uma concepção de educação capaz de subsidiar propostas de emancipação de grupos sociais subalternizados, contrapondo-se à múltiplas estruturas de opressão que operam sobre os sujeitos, estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Logo:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. A aprendizagem ao longo da vida [...] é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem [...] quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros [...] (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010).

Por sua vez, a aprendizagem ao longo da vida, necessária à sociedade do conhecimento, no âmbito das pedagogias críticas, passou a ser concebida como uma alternativa para a superação

⁷ A empregabilidade é aquilo que define se os profissionais estão aptos ou não para **concorrer a uma vaga no mercado de trabalho**. Portanto, é uma junção de habilidades fundamentais que uma pessoa deve ter para ocupar determinada posição.

da educação compensatória na EJA. Assim, relaciona-se, portanto, a uma multiplicidade de dimensões do desenvolvimento humano, tanto pessoal como coletivo, entre elas, “[...] a aquisição de competências laborais, o manejo de novas tecnologias, a aprendizagem de línguas, a interculturalidade, a socialização política e a participação cidadã, em todos os ciclos da vida humana.” (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 28).

Entretanto, arremata-se que os discursos educacionais se encontram embebidos por sentidos e representações de mundo, sentidos esses em permanentes processos de negociações e de traduções. Portanto, esse outro, por assim dizer adolescente-jovem, nas suas diferenças, muitas vezes caracterizadas no ambiente escolar como ameaça, na dureza do cotidiano, busca na EJA a possibilidade de continuar estudando e de concluir os seus estudos.

No mesmo enredo, Pereira (2020), desta vez com o propósito de interpretar quais sentidos os docentes atribuíam à EJA, e, conseqüentemente, como eles definem a identidade da referida modalidade de ensino, para assim tentar entender se a juvenilização se revelava para eles como um problema e quais argumentos usam para defender seus posicionamentos, por meio da análise de suas narrativas. Como resultado, concluiu que o processo de juvenilização decorrente da entrada problemática de jovens na EJA é uma consequência cabal de processos de exclusão da escola brasileira. Os mais jovens que atualmente acessam a modalidade tiveram oportunidade de matrícula na escola, mas sua permanência foi inviabilizada. Ademais, o dito processo de juvenilização é resultado de um sistema escolar excludente. Conseqüentemente, estes estudantes peticionam uma nova identidade para a educação de jovens e adultos (Pereira, 2020).

Educação em Direitos Humanos e Formação do Sujeito de Direito

Nos estudos sobre Educação em Direitos Humanos (EDH), apoiamo-nos na compreensão apresentada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos [PNEDH] (2007) que e no Parecer que aprova a Resolução nº01 CNE (2012), que essa trata-se das Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos e em teóricos que tomam a referida área como campo de estudos e pesquisas.

A compreensão é de que a Educação em Direitos Humanos perpassa diferentes práticas sociais e as práticas pedagógicas, no espaço escolar, têm prevalência. Entendemos como Souza (2007, p. 10), que a prática pedagógica se configura na “[...] ação social coletiva da instituição na qual se interrelacionam, conformando uma unidade: a prática docente, discente, gestora e

epistemológica, permeadas pela afetividade na busca de garantir a construção da humanidade do ser humano [...]”.

Levando isso em conta, a Educação em Direitos Humanos (EDH) assenta-se nos paradigmas das pedagogias críticas e, portanto, propõe processos metodológicos ativos, dialógicos, críticos e reflexivos, estimulando o protagonismo do estudante e aguçando a sua capacidade de entendimento da realidade na qual se encontra imerso com vista à sua transformação, de forma a possibilitar que ele se situe no mundo. Situar-se no mundo, metaforicamente, implica ao longo da caminhada, identificar o ponto de partida e ponto de chegada, sem desconhecer, portanto, em qual lugar se encontra ao longo da travessia.

Assim, a EDH elege como ponto de partida – marco referencial – o ideal de uma sociedade que respeite integralmente os direitos humanos como premissa para se alcançar a justiça social. Como diagnóstico, identifica-se uma sociedade que viola diuturnamente os direitos humanos e busca, por meio da intervenção pedagógica, mecanismo que proporcione o conhecimento do direito e dos procedimentos necessários à sua proteção e promoção, no contexto do exercício da cidadania ativa. Portanto, entende-se por cidadania ativa “[...] o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos [...]” (Brasil, 2012, p. 13).

Nesse contexto, advoga-se que a EDH enfrenta os seguintes desafios: inserção do estudo sobre a cultura dos direitos humanos na formação docente; valorização do profissional da educação; socialização de estudos e experiências exitosas vivenciadas no âmbito da EDH; o respeito à diversidade; a participação democrática; a produção de materiais pedagógicos; destacar a relação existente entre a EDH, a mídia e as tecnologias da informação e da comunicação; e a efetivação do diálogo intercultural (Brasil, 2012).

Com a pretensão de incorporar em todos as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica o estudo dos conteúdos e/ou temáticas da EDH, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007) determina que a EDH tome como referência os seguintes princípios: a educação básica como um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais; o papel fundamental da escola na formação de uma cultura dos direitos humanos, que deverá conceber a EDH de forma articulada no enfrentamento ao racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira; a educação intercultural e de diálogo inter-religioso, como conteúdos inerentes à EDH, que devem permear o currículo não devendo ser reduzida a disciplina ou a uma área curricular

específica.

No mesmo ensejo, a Resolução nº01 CNE (2012) reconhece a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um dos eixos fundamentais do direito à educação, ao conceituá-la como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. Portanto, tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global.

A EDH, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.

Do exposto, infere-se que a EDH se contrapõe ao racismo, ao sexismo, à discriminação social, cultural, religiosa e a outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira, devendo a educação intercultural e o diálogo inter-religioso permear o currículo não devendo, dessa forma, ser reduzida a disciplina ou a uma área curricular específica, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Segundo Arroyo (2011, p. 13), no interior do espaço educativo, “[...] o currículo é núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado [...]”. Acrescenta ainda, que, compreendido enquanto espaço-tempo, no currículo, educadores e educandos, “[...] experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço [...], mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos [...]” (Arroyo, 2024, p. 10).

Teoria Crítica sobre o Currículo: Conexões com a Educação em Direitos Humanos

Observava-se, portanto, que práticas violentas, não raramente, são perpetradas no espaço de escolarização, principalmente na forma simbólica. Sendo assim, a violência simbólica se projeta impulsionada pelo currículo que, por sua vez, preceitua o respeito às diversidades e às diferenças; porém, não tem sido suficiente na mediação de práticas pedagógicas isentas de discriminação ou preconceito. Sendo assim, ainda se observa que é principalmente no interior do dito currículo oculto que práticas e atos preconceituosos se manifestam.

Segundo Moreira (2001), a desmistificação do currículo oculto demanda por um/a professor/a que se assume como um profissional transformador e reflexivo, que leve em consideração as diferentes dimensões da prática pedagógica. Observa-se, portanto, que, ao longo dos tempos, a teoria sobre o currículo atribui diferentes significados para a palavra currículo. Logo, verifica-se que predominam os que vinculam a concepção de currículo à ideia de conteúdos, bem como os que “[...] veem o currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como plano, como objetivos educacionais, como texto e [...] como quase sinônimo de avaliação.” (Moreira, 2001, p. 4).

Sendo assim, o autor propõe que as políticas curriculares devam respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais, como condição para reconquistar a democracia e preservar a esperança. Prontamente, concebe o currículo como “[...] conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes.” (Moreira, 2001, p. 4).

Consequentemente, a teoria crítica contemporânea sobre o currículo depreende esforços focalizados na compreensão do currículo oficial, do currículo oculto e do currículo em ação, como também nos recursos pedagógicos “[...] e nas relações sociais estabelecidas na prática curricular, [procurando-se] entender como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem os privilégios de outros.” (Moreira, 2001, p. 4). Para tanto, faz-se necessário ao enfrentamento desses processos excludentes, evidenciados em estados de angústias, desesperos, desesperanças, ódio, medo e violência que acometem os grupos sociais dos quais vozes são silenciadas e de quem direitos são flagrantemente desrespeitados. Para esse fim, considerando o papel estratégico da escola no enfrentamento a essa cultura do desespero e da desesperança, também se faz imprescindível priorizar na formação docente o debate sobre as diferentes dimensões do currículo, procurando conciliar o currículo formal, o currículo oculto e o currículo em ação.

Neste asoalho, assentam-se produções mais recente sobre a teoria crítica de currículo, assumindo a perspectiva que concebe o currículo como instrumento privilegiado de construção e reconhecimento de identidade. Sendo assim, essa visão de currículo inclui planos e proposta (currículo formal), o que de fato acontece na escola e na sala de aula (currículo em ação), e as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aulas (currículo oculto) (Moreira, 2001). Sendo assim, a perspectiva crítica sobre o currículo assume dentro dos seus pressupostos que a prática pedagógica se encontra balizada pelo currículo formal, currículo oculto e pelo currículo em ação.

Portanto, no enfrentamento as diversas formas de subalternização, realidade essa, na qual encontra-se submersos diferentes grupos humanos que historicamente passaram por diferentes processos de exploração e opressão, pretensão de transformar realidades injustas que atentam contra a dignidade humana, a teoria crítica sobre o currículo entrelaçam-se, dão-se as mãos, tomando-se, desta forma, coparticipantes no desvelamento de realidades injustas, convictos de que qualquer transformação social passa pela educação. A frase "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (Freire, 2000, p. 67) é uma das frases mais emblemáticas de Paulo Freire, e reflete sua visão de que a educação é fundamental, mas não suficiente, para a transformação social. Ele argumentava que a educação, por si só, não é capaz de mudar a sociedade, mas que sem ela, a mudança é impossível. Neste enredo, concebe-se a Educação Popular como uma teoria educacional capaz de orientar quaisquer processos educativos e, por sua vez, coerente com os princípios e a Resolução nº 01 CNE (2012).

Doravante, à luz dos nossos referenciais empíricos, discorreremos sobre o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos e acerca dos desafios e tensões a serem enfrentados na construção de uma nova identidade pedagógica para educação de pessoas jovens-adultas, considerando as trajetórias escolares truncadas inseridas em contextos de exclusão social e negação de direitos relativos a esses sujeitos.

Ao que se expõe, reiteramos que a educação popular, assim entendida, é conducente com a EDH, principalmente no que se refere à concepção de educação como ato de conhecimento e de transformação social.

No mesmo esteio, a compreensão da educação como direito humano orientado para o pleno desenvolvimento da pessoa humana que não se desenvolve na ausência de outros direitos dado o seu caráter interdependente nos aproxima do pensamento de Gadotti (2000), já que o direito à educação tem uma natureza singular, haja vista que, além de ser um direito em si mesmo, compreende um direito que promove o acesso a outros direitos. Sendo assim, nas suas palavras, “o direito dos direitos.”

Da Pesquisa Empírica à Assunção dos Resultados: Desafios e Tensões na Construção de uma Nova Identidade Pedagógica

Apoiado na concepção de que a Educação em Direitos Humanos - EDH integra o amplo direito à educação, perfazendo um conjunto de práticas educativas embasadas nos direitos

humanos, e de que a escola perfaz um espaço privilegiado para vivência, efetivação e conquista de novos direitos, o trabalho configura-se em um estudo de caso realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação em uma escola situada em uma área de ocupação na periferia urbana da Cidade do Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco/Brasil. Para tanto, foram entrevistados oito docentes, que atuam nos 1º e 2º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA⁸ e oito estudantes afetos a referida Modalidade de Ensino.

Sobre os diferentes processos de juvenilização, de acordo com a fala da professora, os adolescentes-jovens “ficam deslocados”⁹, mesmo assim são mais rápidos nas respostas às atividades e têm outros interesses. Ainda nas atividades em equipe, às vezes consegue agrupar jovens-adultos e adolescentes-jovens, que, geralmente, apesar das diferenças, conseguem ser amigos. Nesse contexto, o/a professor/a tem que dar um jeito. Depõe que a transferência de estudantes com mais de quinze anos para a EJA resulta em ganhos para eles em decorrência da convivência com pessoas adultas que, “dando-lhes um freio”, fazem com que eles amadureçam mais rápido. Também há ganhos para os do ‘sextão’¹⁰, pois ainda são muito jovens e os interesses divergem.

Ao que se verifica, os argumentos não se dirigem aos processos cognitivos ou metacognitivos, mas para aspectos vinculados ao processo de socialização presentes na representação da professora sobre as afinidades e comportamentos diferentes de crianças e adolescentes. Sendo assim, como já foi afirmado, a escola para os adolescentes-jovens ainda precisa ser inventada, pois, quando passam a frequentar a EJA, na sua maioria, são tidos como não desejados e como aqueles estudantes que causam problemas, posto que, a matriz dos seus comportamentos tensionam os processos educativos que, na sua origem, foram pensados para pessoas jovens-adultas.

Acaba que a diferença de faixa etária é muito grande para este aluno permanecer no horário da manhã e da tarde. Imagina, faz 6º ano um menino que já está com 15 anos. À noite, idade parece ficar mais nivelada. Os alunos do 6º ano não estão com aquela mente ainda muito ligada em sexo [...] os do sexto ano ainda é um pouco mais inocente do que

⁸ O 1º e 2º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA correspondem ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

⁹ Eles brincam demais, porque o contexto dele não cabe, porque o adulto tem um aprendizado de vida, porque quando ele vem para a escola não é só para aprender a ler e escrever, tem todo um contexto social dentro da sala e aula. [Os adolescentes] ficam deslocados. À noite a gente pode dizer que, mesmo assim, eu ainda acho que eles funcionam melhor no horário da noite. Porque como eles estão convivendo com pessoas mais adultas, já de certa idade, eles mudam o comportamento. Há ganho para eles. Acontece muito choque, eles querem aprender mais rápido, querem outras coisas. (Professor. Entrevista 8).

¹⁰ A referência que a professora faz ao ‘sextão’, encontra-se dirigida aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, na sua maioria crianças com idade com idade entre 10 e 11 anos.

aqueles [...] eu acho que os com mais idade não deveria ficar ali [...] é mais fácil eles ficarem à noite. Acabam se beneficiando e beneficiando aos outros. (Professor. Entrevista 7).

Ainda no que se refere ao processo de juvenilização, os adolescentes, na sua maioria remanescentes do turno da tarde, quando perguntados sobre questões referentes à escola, todos, nas suas respostas, reportaram-se à tarde enquanto turno de referência, denotando, assim, falta de integração com o turno da noite. Quando perguntado, por exemplo, sobre o que poderia acontecer se chegasse à escola uma pessoa vestida com roupas próprias àquelas que frequentam terreiros de macumba, o estudante respondeu: “De noite não ia ter assim nada não, mas de tarde. Eu acho que a gente estava querendo tirar liberdade. Seria assim, falar alguma coisa que os outros não gostem. [...] à noite não, mas acho que sim à tarde [...]” (Aluno. Entrevista 8).

Assim, possivelmente, a transferência do/a estudante para o turno da noite, que, de certa forma, assemelha-se a um processo de “expulsão”, porque o estudante migra para o turno da noite com o argumento de que traz prejuízo ao estudante matriculado na “idade certa”, acaba, por vezes, não sendo uma escolha dele/a, mas uma determinação da própria escola, tendo-se em vista os processos de enturmação de acordo com a idade e de forma a facilitar o trabalho em sala de aula (Sá, 2024). Alguns professores, não raramente, nominam o referido expediente, com seguinte jargão: “A escola a cada ano faz a limpeza. Por isso, são tantos à noite. Eles atrapalham muito!”

O adulto tem um aprendizado de vida, porque quando ele vem para a escola não é só para aprender a ler e escrever tem todo um contexto social dentro da sala. O adolescente, ele brinca demais, porque o contexto dele não cabe [...]. Mas, eu ainda acho que eles funcionam melhor no horário da noite. Porque como ele está convivendo com pessoas mais adultas, já de certa idade, eles mudam o comportamento. (Professor. Entrevista 7).

Perguntada sobre a organização da prática docente, tendo-se em vista a contemplação de um público diverso, também com diversos interesses, segue a resposta: “Mesmo que a gente trabalhe mais a questão de um... acontece muito choque! Eles querem mais rápido, querem outras coisas. Então, o professor vai ter que, em sala de aula, saber lidar com esse contexto [...]” (Professor. Entrevista 7).

Portanto, a professora esclarece que o trabalho em sala de aula é planejado na perspectiva do estudante jovem-adulto; no entanto, no que se refere ao adolescente, menciona ser necessário “dar um jeito”, mas não explica qual jeito e quais suas implicações pedagógicas. Consequentemente, tem-se que a prática de sala de aula, em nível de planejamento, não contempla os interesses desses adolescentes-jovens.

Por conseguinte, abrem-se as fendas, as fissuras, nas quais emergem os discursos, sendo assim, ao que se observa das colocações da professora, a EJA passou a ser demandada majoritariamente por outros sujeitos. Metaforicamente, outros passageiros noturnos ingressaram na locomotiva, pugnando por espaço, espaço esse que, na referida modalidade de ensino, ainda está por ser inventado ou, no máximo, está parcialmente constituído. Quando se muda o sujeito, muda-se o ritmo da toada; portanto, muda-se também a dança e o jeito de dançar. Sendo assim, a escola precisa se reencontrar consigo mesma para fazer frente aos desafios decorrentes das demandas formuladas por esses novos sujeitos que adentram os seus espaços. Consequente, o processo de juvenilização tensiona por uma nova identidade pedagógica para a EJA. Contudo, essa nova identidade pedagógica demanda uma nova concepção de juventude que, assim concebida, legitima a juventude como uma categoria social diversa, mutável e com múltiplos interesses.

CONCLUSÕES

O processo de juvenilização sinaliza para a necessidade de a escola revisitar a cartografia de suas práticas curriculares, para melhor se aproximar das juventudes e de suas respectivas culturas. Assim, tem-se com imprescindível potencializar ações formativas de caráter colaborativo, pautadas em “giros curriculares de insurgências” e de inclusão (Costa, 2020). Desse modo, possibilita-se contemplar os interesses de educandas e educandos, que tiveram seus percursos escolares acidentados, e pleiteiam o direito à conclusão dos seus estudos em uma modalidade de ensino, que, na sua nascentes, não fora planejada para elas/es.

Por conseguinte, a acepção de que a EJA teria como público prioritário pessoas que não tiveram acesso à escola na “idade própria”, segundo os discursos¹¹ docentes, atualmente, perdeu sustentação empírica, pois, reiteradamente, observam que a maioria dos estudantes que frequentam a modalidade de ensino são adolescentes-jovens, que tiveram acesso à escola na “idade própria” e, tendo seus percursos escolares acidentados, na maioria das vezes na própria escola que passam frequentar no turno da noite com a pretensão ampliar a sua escolarização.

Do ponto de vista discursivo, quando o significante não corresponde mais ao seu

¹¹ Por conseguinte, “[...] o discurso é um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações. [Que, não obstante, poderá ser] mais bem entendido pelas possibilidades de polissemia dos significantes [...]” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 14).

significado literal, abrem-se “fendas” no campo linguístico, que passam demandar por “suturas”, tendo-se em a compressão de um tecido que tende a se esgarçar. Nesta ocasião, o sentido literal descoloca-se para a seara das metáforas e metonímias em busca de explicação da realidade. Nesse contexto, o discurso opera no interior da “cratera”, localizada entre significante e significado, com a pretensão de realizar a “sutura” e recompor o tecido ora esgarçado, com o objetivo de resgatar o sentido ou construir novos sentidos, recompondo, assim, o “sentidos perdidos” no percurso dos deslocamentos semânticos em busca de explicação da realidade, sempre parcial, contingente e contextualizada.

Diante da polissemia dos significantes o discurso assume elasticidade, assim, instala-se a “crise de sentidos”. Consequentemente, os elementos de amarração discursiva são “afrouxados” precisando de um restabelecimento. Portanto: “Quando demandas heterogêneas são identificadas num mesmo significante, o seu sentido deixa de ser literal e assume *status* de uma metáfora” (Ferreira, 2011, p. 13). Consequentemente, o sentido de algo é sempre determinado por sua relação com outros elementos. Ademais, todo discurso é uma tentativa de explicação da realidade social, embora preserve o seu caráter aberto, dado a precariedade em estabelecer estabilidade. Logo, os discursos constituem as várias representações da vida social. Sendo assim, atores sociais posicionados diferentemente veem e representam a vida social de modo distinto, com discursos distintos.

Não obstante, reafirmamos que a atividade desenvolvida pelo professor de Arte sinaliza que a escola é uma instituição importante para se ensinar e aprender sobre a cultura dos direitos humanos e que práticas escolares embasadas em saberes artísticos, referendadas na cultura regional e local, contemplam os interesses dos ditos “passageiros noturnos” que nas suas lutas cotidianas tencionam à escola, por uma nova identidade pedagógica, conferindo à educação estatuto de um direito autoconstruído.

Concebemos a experiência relatada como balizada pelos princípios e diretrizes da EDH, com potencial para questionar e tencionar a escola, reinventando o direito à educação no interior da referida modalidade de ensino, em contextos que reconfiguram à educação como direito público subjetivo. Nessa acepção, os direitos humanos podem ser compreendidos como “diamantes éticos”, que irradiam halos capazes de alumiar caminhadas noturnas de coletivos humanos que, atuando em sinergia, organizam-se em redes, na luta por direitos e novas formas de inclusão social (Sá, 2024).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2024.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2021.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. São Paulo: Ed. Fim de Século – Edições, sociedade Unipessoal, 2003.
- BRASIL. Lei nº 5.692 (1971). **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília: Senado, 1971.
- BRASIL. Lei nº 8.069(1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394 (1994). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.852 (2013). **Estatuto da Juventude**. Brasília: Presidência da República, 2013.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. Resolução nº 1 CNE(2012). **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. CNE. Ministério da Educação, 2012.
- COSTA, G. S. “A juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares”. **Revista Práxis Educacional**, vol. 16, n. 42, p.24-57, 2020.
- FÁVERO, O; FREITAS, M. “A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente”. **Inter-Ação**, vol.36, p. 43-54, 2011.
- FERREIRA, F. A. “Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau”. **Revista Espaço Acadêmico**, vol. 14, p. 21-32, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Ed. Artes Médicas, 2000.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. “Escolarização de jovens e adultos”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 07, p. 37-41, 2021.
- LACLAU, E.; MOUFFE. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma democracia radical. Itermeios, 2015.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e formação de professores**. Editora da UFPR,2001.
- OLIVEIRA, G.G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A. “Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação”. **Educação & Realidade**, vol.38, p. 44-57, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções**. Genebra: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Belém: Assembleia Geral das Nações Unidas, 2010.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1971.

PEREIRA, T. V. ; OLIVEIRA, R.A.A . “Em busca do estudante ideal? Reflexões docentes sobre o processo de juvenilização da EJA”. *Revista e-Curriculum*, vol. 20, p. 30-41, 2021..

RIBEIRO, V. M. “Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. *Cad. CEDES*, vol.21, p. 14-22, 2001.

SACAVINO, S. “Os desafios da Educação em Direitos Humanos no fortalecimento da democracia”. *RIDH* , vol. 10, p. 23-33, 2002.

SÁ, E. A. **É possível ter religião e ser laico? A escola como espaço e tempo de mediação e coexistência de discursos seculares e religiosos**. 2024. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Curso de Ciências da Religião – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2024.

SILVA, J. C. et al. “A juvenilização da educação de jovens e adultos: um fenômeno histórico”. *Revista Entramados*, vol.10, p. 25-36, 2021.

SOUZA, J. F. **E a educação popular**: Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.