

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL
DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: JUVENILIZAÇÃO NO CEEBJA DE
CHOPINZINHO-PR**

Ana Claudia de Camargo

**Francisco Beltrão-PR
2022**

Ana Claudia de Camargo

**JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: JUVENILIZAÇÃO DO CEEBJA DE
CHOPINZINHO-PR**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida Martins

Francisco Beltrão-PR
2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

CAMARGO, ANA CLAUDIA DE
JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: JUVENILIZAÇÃO NO CEEBJA
DE CHOPINZINHO-PR / ANA CLAUDIA DE CAMARGO; orientadora
SUELY APARECIDA MARTINS . -- Francisco Beltrão, 2022.
135 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2022.

1. Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). .
2. Juventude. 3. Educação . 4. Trabalho . I. MARTINS , SUELY
APARECIDA , orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA CLAUDIA DE CAMARGO

TÍTULO DO TRABALHO: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO:
JUVENILIZAÇÃO NO CEEBJA DE CHOPINZINHO, PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Suely Aparecida Martins (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Alessandro de Melo

Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)



Gilmar Fiorese

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

*“Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo
Todos os dias
Antes de dormir
Lembro e esqueço
Como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder
Nosso suor sagrado
É bem mais belo
Que esse sangue amargo
E tão sério
E selvagem! Selvagem!
Selvagem!
Veja o sol
Dessa manhã tão cinza
A tempestade que chega
É da cor dos teus olhos
Castanhos
Então me abraça forte
E diz mais uma vez
Que já estamos
Distantes de tudo
Temos nosso próprio tempo
Temos nosso próprio tempo
Temos nosso próprio tempo
Não tenho medo do escuro
Mas deixe as luzes
Acesas agora
O que foi escondido
É o que se escondeu
E o que foi prometido
Ninguém prometeu
Nem foi tempo perdido
Somos tão jovens
Tão jovens! Tão jovens!”*

Composição: Renato Junior Manfredini

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os jovens estudantes da classe trabalhadora que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas e voltaram a estudar na EJA, pois, apesar das dificuldades do tempo presente, resistem e almejam, dentre tantos, um mundo melhor e mais igualitário.

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas a quem devo agradecer, pois foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Inicialmente agradeço ao meu pai, Francisco Moreira de Camargo (*in memoriam*), que desde cedo me mostrou o valor da escola e de aprender, pois foi ele quem me tomou as primeiras leituras em casa e, desde então, nunca mais parei. Igualmente à minha mãe, Doraci, que lutou incansavelmente para estudar e tornar-se professora, aos meus irmãos, Diego e Caroline, por tudo que já passamos e conseguimos superar, pelos momentos de descontração e riso, fundamentais nesta jornada. De igual forma, à minha cunhada Tatiane que é como uma irmã, pela afetividade e gentileza. Aos meus sobrinhos Rayana e Théó, por iluminar nossas vidas, com tanta graça e amor.

Agradeço profundamente ao meu companheiro Marcos Eduardo Cerbatto, por me incentivar e estar comigo em todos os momentos, principalmente naqueles em que achava que não ia conseguir, especialmente pelo presente que recebemos ao longo desta caminhada: nosso filho Heitor Geórgio (maior amor do mundo), que deu vida ao meu sonho de ser mãe. Obrigado, filho, por estar comigo, partilhando estes momentos. Este trabalho é para e por você.

Sou imensamente grata à minha orientadora professora Suely Martins, pelos ensinamentos, pela experiência, pelo rigor teórico e a disposição constante em me atender e socorrer, sempre presente nas solicitações, como também pela paciência que teve comigo nestes anos, guiando-me frente aos desafios e obstáculos enfrentados para a realização desta pesquisa.

Agradeço aos professores e professoras da Banca de Qualificação e Defesa: Alessandro Melo, Franciele Soares dos Santos, Gilmar Fiorese, Mayara P. Yamanoe, por suas correções e importantes contribuições nas análises rigorosas para a composição deste trabalho. Aos professores e professoras do Programa pelos ensinamentos, na contribuição efetiva para a construção deste trabalho, à secretária do Programa, Zelinda, por sua disposição e prontidão nas requisições e aos colegas companheiros que estiveram comigo em boa parte deste processo de aprendizagem.

A toda equipe de professores, direção e funcionários do CEEBJA de Chopinzinho pela acolhida, pelas contribuições em fornecer as informações necessárias atreladas a este trabalho e a todos os alunos e alunas desta escola, especialmente aos jovens participantes da pesquisa.

A todos, meu muito obrigada!

RESUMO

CAMARGO, Ana Cláudia de. **Juventude, educação e trabalho: juvenilização no CEEBJA de Chopinzinho-PR**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão-PR, 2022.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão-PR, vinculada à linha de pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, tendo como temática central os alunos jovens da educação de jovens e adultos (EJA), uma vez que pesquisas desde a década de 1990 vêm apontando um crescente número de estudantes jovens nesta modalidade de ensino, suscitando uma série de questionamentos e análises e promovendo a chamada juvenilização na EJA. Neste sentido, a questão problematizadora foi: Quais as possíveis causas que levam o jovem da classe trabalhadora a interromper os estudos na escola regular e, posteriormente, buscar a EJA? Para tanto, foi definido como objetivo geral: Analisar o aumento da presença de jovens na EJA no município de Chopinzinho-PR e sua relação com os processos de desigualdade educacional e social. Esta pesquisa está estruturada com vistas a analisar a juventude da classe trabalhadora e seus processos educacionais relacionados ao mundo do trabalho a partir do materialismo histórico-dialético, sendo este o método capaz de levar à compreensão de como ocorre a juvenilização na EJA na realidade social de Chopinzinho. Constituindo-se de caráter qualitativo, este estudo divide-se em três capítulos, que buscam atingir os objetivos propostos. O primeiro toma como base conceitual as categorias juventude, educação e trabalho e suas relações estabelecidas no âmbito das contradições inerentes ao sistema capitalista. O capítulo segundo realiza uma descrição da história dos aspectos políticos e sociais estruturantes da EJA no Brasil com o recorte temporal a partir da década de 1960 até hoje. Considerando estes aparatos teóricos, tem-se a pesquisa de campo, descrita no capítulo terceiro, onde são trazidos alguns elementos históricos, sociais e econômicos de Chopinzinho, para posteriormente analisar os dados da educação de Chopinzinho e relacioná-los com o Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) e, propriamente, os dados concretos obtidos dos números de matrículas nos últimos anos que demonstram a juvenilização na EJA de Chopinzinho. Em seguida, são desenvolvidas reflexões e análises mediante a devolutiva dos questionários aplicados aos jovens estudantes de 18 a 29 anos do Ensino Médio do CEEBJA, os quais demonstram alguns dos fatores que levaram estes estudantes a interromper os estudos na escola regular e retornarem para a EJA, com destaque para as questões sociais atreladas ao mundo do trabalho e da família.

Palavras-chave: Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Juventude. Educação. Trabalho.

ABSTRACT

CAMARGO, Ana Claudia de. **Youth, Education and Work: Juvenilization in Chopinzinho's CEEBJA, in the State of Paraná.** Thesis (Master's). Graduation Program in Education, Western Paraná State University, Francisco Beltrão, PR, 2022.

The study was developed in the scope of the Graduate Program in Education of the Western Paraná State University (UNIOESTE), in Francisco Beltrão, in the Society, Knowledge, and Education line of research, having as its central theme the young students of the Education of Young People and Adults (EJA), given that research since the 1990's has pointed out that there is an increasing number of young students in this type of education, raising questions and analysis and leading to what is called the juvenilization in the EJA. In this sense, our central question is: What are the possible causes that lead the working-class youths to stop studying at regular school and then start at EJA? Our general objective is to analyze the increased presence of young people in EJA in the city of Chopinzinho, Paraná state, and its relationship with educational and social inequality processes. We structured our study to analyze the working-class youth and its educational processes related to the world of work from dialectical-historical materialism. That is the method capable of leading us to understand how juvenilization occurs in the EJA, in the social reality of Chopinzinho. As a qualitative study, the thesis is divided into three chapters. With them, we seek to achieve our objectives. The first chapter takes as a conceptual ground the categories of Youth, Education, and Work and the relations set within the framework of the contradictions inherent to the capitalist system. The second chapter describes the history of the structural political and social aspects of EJA, in Brazil, with the timeframe of the 1960's to the present day. Bearing in mind these theoretical frameworks, we proceeded to field research, described in chapter three, where we present some historical, social, and economic elements of Chopinzinho, to analyze the educational data of the city and relate them to the State Center of Juvenilization in Education of Young People and Adults (CEEBJA) and the concrete data collected from the numbers of enrollments in recent years demonstrating the juvenilization in EJA of Chopinzinho. We then reflect on and analyze the answers to questionnaires applied to young students between the ages of 18 and 29 who attended CEEBJA's high school. These questionnaires show some of the factors that led the students to stop studying at regular school and start at EJA, with emphasis on social issues related to the world of work and family.

Keywords: Juvenilization in Education of Young People and Adults (EJA). Youth. Education. Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APDS	Ações Pedagógicas Descentralizadas de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CELEPAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adulto
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONFITEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
DESU	Departamento do Supletivo
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEB	Movimento de Educação Popular de Base
MEC	Ministério da Educação

MOBRAL	Movimento de Alfabetização de Adultos
MP	Medida Provisória
MTE	Ministério Público do Trabalho
NAES	Núcleo Avançados de Estudos Supletivos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAT	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	O Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso do Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEMA	Secretaria Estadual de Meio Ambiente
SINPRO	Sindicado dos Professores do Distrito Federal
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habitantes de 18 a 29 anos de idade.....	91
Quadro 2 – IPDM Chopinzinho.....	92
Quadro 3 – Estabelecimentos segundo atividades econômicas.....	93
Quadro 4 – Trabalhadores de 18 a 24 anos e remuneração.....	94
Quadro 5 – Trabalhadores de 25 a 29 anos e remuneração.....	94
Quadro 6 – Jovens de 18 a 29 Anos Inscritos no Programa Bolsa Família	95
Quadro 7 – Total de matrículas Educação Infantil	97
Quadro 8 – Total de matrículas Ensino Fundamental Anos Iniciais	98
Quadro 9 – Total de matrículas Ensino Fundamental Anos Finais	98
Quadro 10 – Total de matrículas Ensino Médio.....	99
Quadro 11 – Taxa de distorção idade/série Ensino Fundamental	99
Quadro 12 – Taxa de distorção idade/série Ensino Médio	99
Quadro 13 – Taxa de aprovação Ensino Fundamental	99
Quadro 14 – Taxa de aprovação Ensino Médio	100
Quadro 15 – Taxa de reprovação Ensino Fundamental	100
Quadro 16 – Taxa de reprovação Ensino Médio	100
Quadro 17 – Taxa de abandono.....	100
Quadro 18 – Taxa de abandono Ensino Médio	101
Quadro 19 – Número das matrículas do CEEBJA de Chopinzinho de 2015 a 2021.....	104
Quadro 20 – Comparativo de matrículas do Ensino Médio na EJA.....	105
Quadro 21 – Idade.....	106
Quadro 22 – Estado civil.....	107
Quadro 23 – Ano/série que estudou antes de vir para a EJA	108
Quadro 24 – Tempo que ficou sem frequentar a escola.....	108
Quadro 25 – Nível de escolaridade dos pais	109
Quadro 26 – Principal motivo de ter deixado o ensino regular.....	110
Quadro 27 – Situação atual de trabalho	111
Quadro 28 – Situação profissional.....	112
Quadro 29 – Para quem não está trabalhando	112
Quadro 30 – Renda mensal familiar	113
Quadro 31 – Motivo para voltar a estudar.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de Desocupação de Jovens de 15 a 24 anos	96
Gráfico 2 – Faixa Etária das Matrículas da EJA	105

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa da Localização de Chopinzinho do Estado do Paraná	89
Imagem 2 – Mapa da Terra Indígena de Mangueirinha.....	90
Imagem 3 – CEEBJA de Chopinzinho	102

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	16
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO FRENTE ÀS CONTRADIÇÕES DO SISTEMA CAPITALISTA	26
1.1 A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA JUVENTUDE	26
1.2 AS RELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS EDUCAÇÃO E TRABALHO E SUAS MANIFESTAÇÕES NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	34
1.3 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SEUS IMPACTOS NA ESFERA DA EDUCAÇÃO	40
1.4 IMPLICAÇÕES DO MUNDO TRABALHO PARA A JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA	46
1.4.1 Escolarização da juventude em tempos de trabalho precarizado	53
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	57
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 E 1980: ALTERAÇÕES E EMBATES	58
2.2 A DÉCADA 1990 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB OS AJUSTES DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS.....	65
2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: AMPLIAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO	78
2.4 JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE: ENTRE O DESMONTE E OS PROBLEMAS PERENES	83
CAPÍTULO III – A JUVENILIZAÇÃO NA EJA DE CHOPINZINHO-PR	87
3.1 CARACTERÍSTICAS SÓCIO-HISTÓRICAS DE CHOPINZINHO	87
3.2 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DE CHOPINZINHO.....	91
3.3 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO EM CHOPINZINHO	97
3.4 CEEBJA DE CHOPINZINHO.....	101
3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A JUVENILIZAÇÃO NO CEEBJA/CHOPINZINHO	103
3.5.1 Trajetórias Escolares dos Jovens Pesquisados	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	129

APÊNDICE 1 – Questionário	130
ANEXOS	132
ANEXO 1 – Autorização CONEP para a realização da pesquisa	133

PRIMEIRAS PALAVRAS

Nestas primeiras palavras apresento um pouco da trajetória que me trouxe ao mestrado e das dificuldades enfrentadas no caminho. Cursar uma pós-graduação *stricto sensu* já é algo desafiador para os filhos da classe trabalhadora, mais desafiador foi realizá-la em um período de pandemia e regressões de direitos em nosso país. Ao expor um pouco da minha história neste trabalho, espero que sirva de inspiração para aqueles que acreditam na educação, mesmo com todas as adversidades presentes. Filha de trabalhadores assalariados, atravessei muitas dificuldades financeiras e, com elas, várias limitações. Apesar das dificuldades, o desejo de aprender sempre esteve comigo e quando estava na escola o mundo parecia melhor. O tempo passou, as dificuldades diminuíram até chegar a hora de cursar a faculdade. Consegui passar em uma universidade estadual, longe de casa e, infelizmente, não pude concluir o curso de Letras. Transferi o curso para uma cidade mais perto, mas a faculdade era privada e novamente a falta de recursos financeiros pesou, como também a separação dos meus pais. Os problemas familiares ficaram intensos, juntamente com o trabalho como vendedora. Tive que deixar de lado a faculdade, fiquei desempregada, sem ânimo, desalentada, porém não parei de ler, buscando nos livros alguma resposta para minha situação e, em 2007, comecei o Curso de Serviço Social e, desta vez, consegui conciliar trabalho e estudos. Assim que me formei, passei em concursos públicos e optei em atuar em Chopinzinho-PR. Por um tempo, me dediquei intensivamente ao trabalho, além de fazer inúmeros cursos e capacitações na área profissional. Depois, as coisas foram mudando e as questões políticas passaram a afetar minha prática profissional. Neste período, tive a oportunidade de cursar uma especialização na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o que me fez novamente despertar o desejo pela área da educação e, diante das mudanças no meio profissional, fiquei um tanto desmotivada; parecia que tudo estava desmoronando. Os retrocessos que vieram de 2018 para cá me afetaram e eu não tinha mais forças para lutar pelas causas que até então eu acreditava. Até que um dia, em uma reunião de trabalho, fiquei muito furiosa com o que ocorreu e pensei que não queria mais destinar meu pensamento e meu esforço em algo que parecia ter voltado trinta anos para trás, e naquele dia pensei: vou me inscrever para o mestrado, quero conversar, dialogar com pessoas que tenham um objetivo maior, que tenham conhecimento para avançar e, naquele dia, determinei isso para minha vida, e coincidentemente tinha edital aberto para aluno especial e passei, cursei uma disciplina, ao mesmo tempo em que me inscrevi para aluno regular e, ao entrar em contato com o as aulas, percebi que o processo para entrar era difícil, mas sabia que seria apenas a primeira tentativa, iria ganhar experiência e no momento certo passaria. Para minha surpresa, passei na

prova escrita e para minha maior surpresa passei na entrevista e eu nem acreditava. As aulas foram muito instigantes, além do convívio com os colegas ser maravilhoso, estava vivendo um sonho de estar num período tão bom num ambiente que adoro, que é a universidade. Depois que passaram as aulas presenciais, era o momento de escrever e eu, que sempre conseguia escrever bastante, fiquei travada por uns quatro meses. Não conseguia ler direito e nem escrever; veio o momento da página em branco, síndrome do impostor, realmente não sei. Além disso, mais uma vez problemas no trabalho, dificuldades e o aparecimento de um problema de saúde. Em meio a tudo isso, eu tinha outro sonho de ser mãe, mas até então tinha um diagnóstico desfavorável para ter filho naturalmente e, como planejei, iria fazer um tratamento depois de concluir o mestrado. No entanto, a vida me surpreende novamente, pois quando me estabilizei no trabalho e estava conseguindo, enfim, ler e escrever a dissertação, engravidei naturalmente. Nos primeiros meses de gestação, fiquei com tantos enjoos e fraqueza que mal conseguia sair da cama. Ir para frente do computador ou ler um livro foi quase impossível. Tudo isso acontecendo em meio à pandemia, que causava por vezes terror e medo e eu pensava nos perigos e na inconstância de estar vivendo, ao mesmo tempo, meus dois maiores sonhos. Tive que alterar os rumos da pesquisa e, muitas vezes, pensei em desistir. Meu filho, Heitor, nasceu Maio de 2021 com plena saúde, tivemos uma ótima recuperação e eu estava animada para voltar à escrita. Ao completar um mês de vida, meu filho teve refluxo e eu fiquei apavorada, pois tinha que segurá-lo em pé e cuidar para não se afogar. Fiquei em torno de quarenta dias sem dormir à noite, segurando sua cabeça, apenas cochilava e, durante o dia, ficava o tempo todo com ele no colo. Os momentos para a escrita eram raros. Não conseguia me concentrar e, diante disso, ficava nervosa em virtude do prazo que estava se esgotando para finalizar meu trabalho. Foram dias de exaustão física e emocional, e as reflexões sobre a dissertação pareciam cada vez mais distantes. Passado algum tempo, fui retomando as leituras e, aos poucos, fui adentrando mais uma vez no universo da pesquisa e a composição foi fluindo novamente, trazendo algumas percepções diferentes, e diante dos muitos desafios enfrentados finalizei minha pesquisa e as palavras da minha escritora favorita, Isabel Allende, de alguma forma resumem os sentimentos enquanto, mulher, mãe, trabalhadora e estudante: “Todos nós temos uma reserva de força surpreendente que aparece quando a vida nos coloca diante de alguma prova.”

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação de jovens e adultos (EJA), no Brasil, tem suscitado uma série de questões em torno de suas especificidades enquanto modalidade de ensino voltada aos sujeitos que não tiveram acesso à escola na idade considerada apropriada, seja por trajetórias escolares marcadas por interrupções, rupturas, seja em virtude de múltiplos fatores nos contextos sociais onde se inscrevem esses sujeitos, e também sendo destinada àqueles estudantes trabalhadores que necessitam de uma oferta de ensino com maior flexibilidade de horário.

Inicialmente imbuída de erradicar o analfabetismo no país, sendo constituída predominantemente pelo público adulto, a EJA vem, ao longo dos tempos, passando por alterações nos seus aspectos políticos e sociais. Atualmente, tem apresentado o aumento do número de jovens que, por diversos motivos, encontram-se nesta modalidade de ensino, passando a modificar sua configuração discente e trazendo questionamentos diversos sobre como ocorre este processo denominado de juvenilização na EJA por alguns autores.

A juvenilização na EJA pode ser descrita como a entrada de jovens cada vez mais jovens na EJA, uma vez que as primeiras pesquisas desenvolvidas sobre este tema, especificamente, começaram na década de 1990. Nesse período, “alguns autores começam a denominar de ‘Juvenilização da EJA’, em função das evidências empíricas que a presença dos/das jovens já constitui um fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de Educação de Jovens e Adultos” (SILVA, 2019, p. 57). Deste modo, é possível perceber que, da década de 1990 até o hoje, as questões que envolvem a juvenilização da EJA continuam presentes, levantando uma série de inquietações a serem discutidas.

Buscando analisar a educação no sistema capitalista e como esta se expressa na EJA, a presente pesquisa procura problematizar a juvenilização em face dos processos de desigualdade educacional e social, os quais são vivenciados por grande parte dos jovens da classe trabalhadora que, por diversas razões, apresentam trajetórias escolares de forma irregular e em algum momento, após saírem do ensino regular vão para a EJA e, devido a isso, atualmente vêm constituindo-se em boa parte do país, no maior número de alunos desta modalidade de ensino.

Diante desta problemática, houve o desejo de compreender este processo de juvenilização na EJA, a partir do materialismo histórico-dialético, partindo do pressuposto que a sociedade está dividida em classes que se originam na divisão social do trabalho e dos meios de produção, gerando um sistema capitalista, contraditório e desigual. Sendo assim,

[...] o método dialético marxista se constitui em um método histórico. Nesse caso, a análise dialética não parte da razão do Espírito, mas dos fatos concretos, que são o ponto de partida necessário da análise, porém não suficientes: esses fatos têm de ser analisados no processo de contradições em que se encontram definidos. (MELO, 2022, p. 8)

Mediante tais contradições inerentes ao modo de produção capitalista, o referencial do método corresponde a um instrumento analítico que busca compreender a totalidade mediante o universal e o particular, possibilitando apreender, por meio das mediações e contradições, a concretude das relações sociais manifestadas no real. Deste modo, a dialética materialista, focada na análise e no desvelamento das relações reais construídas pelos homens e mulheres em sociedade, a partir do fato de que existem, entre fenômeno e essência, mediações, sendo o trabalho abstrato e o valor os fundamentos desta relação no capitalismo, e cuja apreensão se faz fundamental para compreender o movimento do capital e, também, as formas da dominação social neste modo de produção (MELO, 2022). A partir de tais concepções, evidenciou-se como estes processos são expressos no âmbito educacional e, de certa forma, constituem-se na materialização da juvenilização na EJA.

Assim, reconhecendo a complexidade deste tema e com o intuito de investigar os condicionantes educacionais e sociais que estão levando esta entrada precoce do jovem estudante na EJA, levantamos os seguintes questionamentos:

Quais as causas que levam os jovens a esta modalidade de ensino? Quem são os jovens matriculados no EJA do município de Chopinzinho-PR? A juvenilização da EJA está relacionada com os processos de desigualdade educacional e social dos jovens em Chopinzinho?

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão, e na linha de pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, o qual visa propor análises acerca das categorias de juventude, educação e trabalho e, como tal, se expressam nos condicionantes que vêm provocando a rejuvenescimento dos estudantes da EJA.

Cabe aqui destacar que as ideias iniciais deste trabalho foram fomentadas a partir da minha formação acadêmica em Serviço Social, devido ao interesse constante na relação da classe trabalhadora com a educação e como as desigualdades se situam neste processo. Posteriormente com a atuação profissional, no atendimento diário de jovens da classe trabalhadora, passei a verificar que grande parte do público jovem, quando questionados a respeito de aspectos educacionais, informava que estavam frequentando a EJA. Frente a estas

constatações no campo profissional, diversas inquietações começaram a emergir, principalmente a respeito de como se estabelece a relação do jovem da classe trabalhadora com os sistemas de ensino e o porquê de muitos deles interromperem suas trajetórias escolares no ensino regular e, posteriormente, de maneira precoce, estarem na EJA.

Com esta problemática entre o jovem da classe trabalhadora com a educação, e com a finalidade de aprofundar os conhecimentos das possíveis causas que levam o jovem a interromper o ensino regular e a frequentar a EJA, decidi buscar as relações entre os processos de desigualdade educacional e social que atravessam a trajetória escolar destes jovens.

Deste modo, ao estabelecer como objeto de pesquisa a juvenilização na EJA, inicialmente busquei encontrar as pesquisas que foram desenvolvidas em torno desta temática. Para tanto, realizei, de março a maio de 2019, um levantamento na plataforma Sucupira, da CAPES, em torno das produções nos programas de mestrado e doutorado na área da educação e nas demais áreas das ciências humanas e sociais. Entre 2014 e 2018, encontrei um total de 19 trabalhos em nível de mestrado e nenhum trabalho em nível de doutorado, conforme listado abaixo:

- 1- *“Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos” – biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010-2013)*. Universidade Federal do Pará, Mestrado em Educação. Autora: Letícia Carneiro da Conceição. Ano: 2014.
- 2- *Juvenilização na educação de jovens e adultos de Ouro Preto-MG: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens* Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais, Mestrado em Educação. Autora: Lorene Dutra Moreira E Ferreira Ano: 2015.
- 3- *Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes*. Universidade Federal de Santa Maria-RS. Mestrado em Educação. Autora: Larissa Martins Freitas. Ano: 2015.
- 4- *Pisando em campo minado: a escolarização de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos*. Universidade Federal de Rondônia. Mestrado em Psicologia Autora: Luci Vieira Catellane Lima, Ano: 2015.
- 5- *Juventude, educação e trabalho: um estudo sobre a juvenilização no CEJA de Brusque-SC*. Universidade do Vale do Itajaí. Mestrado em Educação Autor: Olavo Larangeira Telles da Silva. Ano: 2015.

- 6- *Uma compreensão sobre a presença de estudantes jovens na EJA do município de Vitória-ES.* Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrado em Educação
Autora: Eliane Saiter Zorzal, Ano: 2015.
- 7- *Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis.* Universidade Federal Fluminense. Mestrado em Educação Autora:
Leila Mattos Haddad de Monteiro Marinho, Ano: 2015.
- 8- *“Juvenilização na EJA” reflexões sobre juventude e escola no município de Angra dos Reis.* Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação.
Autor: Marcelo Laranjeira Duarte. Ano: 2015.
- 9- *Juvenilização da educação de jovens e adultos em Abaetetuba: representações sociais e projeto de vida escolar.* Universidade do Estado do Pará. Mestrado em Educação Autora: Marivane Silva de Alcantara. Ano: 2016.
- 10- *Juvenilização da educação de jovens e adultos no ensino médio: um estudo de caso do município de Salvador, Bahia.* Universidade Federal de Sergipe. Mestrado em Educação. Autora: Luana Leão Afro. Ano: 2016.
- 11- *Jovens na modalidade EJA na escola pública: autodefinição de jovem e função das TDICES.* Universidade de Brasília. Mestrado em Educação, Autora: Helga Valéria de Lima Souza. Ano: 2016.
- 12- *Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo sobre a inclusão de adolescentes no centro integrado de educação de jovens e adultos (CIEJA).* Universidade Nove de Julho. Mestrado em Educação. Autora: Ana Luiza Bacchereti Soderro de Toledo. Ano: 2017.
- 13- *Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens.* Universidade Federal do Maranhão Mestrado em Educação. Autora: Carolina Coimbra de Carvalho. Ano 2017.
- 14- *Perfil dos jovens e não jovens estudantes da EJA ensino médio da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.* Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação. Autora: Aparecida dos Santos Mercês. Ano: 2017.
- 15- *Olhares sobre a educação de jovens e adultos: o rejuvenescimento da EJA nos espaços da educação pública em Rio Grande-RS.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado em Educação. Autora: Veridiana Gomes Caseira. Ano: 2017.

- 16- *A formação docente e o fenômeno da juvenilização na educação de jovens e adultos: desafios formativos*. Universidade do estado da Bahia. Mestrado Profissional em Educação. Autora: Núbia Sueli Silva Macedo. Ano 2017.
- 17- *EJA digital: um estudo sobre a juvenilização e aplicação da modalidade EAD na educação de jovens e adultos*. Universidade Metodista de São Paulo, Mestrado em Educação, Autora: Andrea Christina Wolfsohn. Ano: 2018.
- 18- *Discursos docentes atribuídos a educação de jovens e adultos a partir do tensionamento provocados pela juvenilização da modalidade: analisando o contexto de uma escola municipal de Duque de Caxias, RJ*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação. Autor: Roberta Avoglio Alves Oliveira. Ano: 2018.
- 19- *O abandono do ensino médio regular pelos estudantes e a juvenilização da EJA: uma teia de relações*. Universidade Estadual de Londrina, PR. Mestrado em Educação. Autora: Juliana Bicalho de Carvalho Barrios. Ano 2018.

Grande parte dos trabalhos encontrados desenvolveu pesquisas voltadas para a relação do jovem com a EJA e como esta vem sendo concebida pelos educadores. Além disso, alguns trabalhos procuraram descrever os sentidos de ser e estar jovem na EJA. Outro aspecto estudado nas produções diz respeito à categoria trabalho e, como tal, se expressa na juvenilização na EJA e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem.

Das dissertações encontradas, constatei que apenas um trabalho foi desenvolvido no Paraná, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestrado em Educação. Ele relacionou a juvenilização na EJA com o Ensino Médio Regular¹ e como estes são condicionados pelo aprofundamento das políticas neoliberais implantadas no país.

Contudo, foi possível observar também que a maioria dos trabalhos realizados no referido período foi desenvolvida em grandes centros urbanos e que muitos destes apontaram as questões referentes a estes espaços, sendo que nenhuma pesquisa foi desenvolvida em municípios menores, especialmente no Paraná.

Levando em consideração a discussão da juvenilização da EJA nos trabalhos concretizados até o período do levantamento, saliento a pertinência deste estudo, uma vez que, além da EJA não deter grande parte das pesquisas na área da educação no referente à juvenilização na EJA, ficou evidente que há um amplo campo ainda a ser investigado e que

¹ Trata-se da dissertação de Juliana Bicalho de Carvalho Barrios (2018), número 19 da lista acima apresentada.

admite aprofundamentos em torno da temática, especificamente no que se refere às relações entre juventude, educação e trabalho.

Neste sentido, esta pesquisa procura, por meio de um recorte específico da realidade social, mediante o estudo de caso no município de Chopinzinho, verificar, através da coleta de dados, de indicadores educacionais e sociais, suas interferências neste processo da juvenilização da EJA e, assim, estabelecer relações entre a juventude da classe trabalhadora e a educação, considerando as contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

Sendo assim, entendemos que tal tema necessita ainda ser amplamente aprofundado, em face de suas relações com as transformações que vêm ocorrendo, tanto na esfera educacional quanto na sociedade atual como um todo, uma vez que a entrada precoce de jovens na EJA não é algo que acontece de maneira isolada, fragmentada ou que parte apenas de casos particulares. Para tanto, tal estudo pretende, de certa maneira, fornecer elementos de reflexão sobre a relação entre a juventude da classe trabalhadora e como esta vivencia cotidianamente os efeitos de uma sociedade desigual, que, de algum modo, tem condicionado irregularidades que atingem o percurso educacional de muitos jovens e a sua relação com a escola, daí a relevância acadêmica e social do presente estudo.

Dentro deste aparato e diante da especificidade do tema em questão, foi delineado como objetivo geral analisar o aumento da presença de jovens na EJA de Chopinzinho e sua relação com os processos de desigualdade educacional e social.

Como objetivos específicos, foram estabelecidos os seguintes:

- a) Analisar como se constituiu historicamente a EJA no Brasil e como esta modalidade de ensino se apresenta na atualidade.
- b) Entender a juvenilização na EJA e a sua relação com os processos de desigualdade educacional e social.
- c) Caracterizar quem são os jovens que frequentam a EJA e a relação com os processos de desigualdade educacional e social em face da juvenilização da EJA no município de Chopinzinho-PR.

De acordo com os objetivos propostos, que visam analisar em que medida os processos de desigualdade educacional e social estão relacionados com a juvenilização na EJA, entendo que esta pesquisa se estabelece de natureza qualitativa, uma vez que se apresenta com a finalidade de explorar as contradições, implicações, além de procurar estabelecer relações entre os aspectos históricos, educacionais e sociais envolvidos com o objeto de pesquisa: os jovens na EJA.

Ao buscar evidenciar a juvenilização na EJA na realidade específica de Chopinzinho, considerando suas particularidades e singularidades, e relacionar com outros contextos presentes neste trabalho, compreendi que esta pesquisa é um estudo de caso. Conforme Chizzotti (2000, p. 102), este tipo de pesquisa é considerado “[...] um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação”.

Partindo de tais pressupostos, a primeira etapa da pesquisa é de caráter bibliográfico, subdividida em dois capítulos. O primeiro capítulo apresenta o aporte teórico referente à categoria juventude e às relações estabelecidas com o mundo do trabalho e os processos de escolarização, especificamente da juventude da classe trabalhadora, considerando o sistema capitalista, suas contradições inerentes e a luta de classes entre burgueses e proletários, seguindo para como os elementos deste modo de sociabilidade, marcado pela exploração, manutenção e reprodução do capital, decorrem das transformações do mundo do trabalho que afetam as formas de escolarização da juventude. Aqui, as principais referências são Campos (2019), Margulis e Urresti (1996), Frigotto (2010) e Antunes (2018).

O segundo capítulo desenvolve, a partir de uma perspectiva histórica, os principais eventos que marcaram a EJA no Brasil, elencando como marco temporal a década de 1960, uma vez que neste período já havia registros de um expressivo número de jovens nesta modalidade de ensino. Em seguida, trato do processo de redemocratização, da formulação da Lei de Diretrizes e Bases e como esta sistematizou a EJA, bem como as formulações políticas advindas a partir de 1990 de matriz neoliberal, as quais marcaram fortemente a EJA, expressando-se até hoje. Posteriormente, o capítulo aborda os governos presidenciais do Partido dos Trabalhadores (PT) e as ações em torno da expansão da EJA como um todo e com a tomada do poder mediante golpe, o que levou à ascensão um governo autoritário, conservador e ultraliberal, que tem realizado uma série de ações de desmonte da educação, especificamente na EJA, e como tais descompassos políticos se materializam nesta modalidade de ensino. Nessa seção, os principais teóricos são: Arroyo (2017), Haddad (2015), Di Pierro (2005), Fávero e Freitas (2011), Rummert (2007), Ventura (2008).

A segunda parte deste trabalho configura-se na proposta de pesquisa empírica, sendo esta pesquisa de campo realizada no Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) de Chopinzinho. Nela, também busquei fontes documentais nas esferas nacional, estadual e municipal, especificamente a respeito do número de matrículas nos últimos anos dos jovens alunos da EJA.

De acordo com as orientações relacionadas às especificidades da pesquisa qualitativa, optei usar, como técnica de pesquisa, o questionário estruturado, uma vez que, ao utilizar, coletamos informações básicas a respeito dos participantes da pesquisa que serão os jovens de 18 a 29 anos de idade estudantes do Ensino Médio. Optei em delimitar a faixa etária de análise deste pesquisa conforme a Lei 12.852/2013, que institui o Estatuto da Juventude e estabelece no Art. 1º “§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013, s.p.). Assim, como esta pesquisa desenvolve-se com estudantes do Ensino Médio, estabeleci a idade tanto para a aplicação dos questionários como o levantamento de dados gerais dos jovens de 18 a 29 anos de idade. O recorte inicial nos 18 anos foi demarcado em função de que, geralmente, é nos 17 anos que os jovens concluem o Ensino Médio regular.

O capítulo terceiro apresenta a pesquisa de campo, onde busco trazer à discussão alguns dados da realidade socioeconômica de Chopinzinho, algumas de suas particularidades e sua relação com dados referentes aos índices educacionais municipais e, mais precisamente, sobre a EJA.

Após este levantamento panorâmico, faço uma descrição e uma análise referentes à coleta de dados com os sujeitos da pesquisa de campo, conforme os eixos delineados nos instrumentais da pesquisa. Reflito acerca do aporte conceitual e teórico estudado nesta pesquisa, buscando as relações encontradas na pesquisa de campo. Inicialmente, busquei realizar a pesquisa de campo de forma mais ampla, com aplicação dos questionários aos estudantes da EJA e, posteriormente, a realização de entrevistas, conforme o projeto de pesquisa aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sob o número 38991020.0.0000.0107.

A pesquisa de campo seria desenvolvida no decorrer de 2020, porém, devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19, o que levou à paralisação de vários setores públicos, entre eles a educação, uma vez que os estudantes de todos os níveis de ensino realizaram atividades em seus lares e/ou remotamente, como também os alunos da EJA de Chopinzinho, fiquei impossibilitada de seguir com o planejamento inicial. Com o retorno gradativo das aulas presenciais em outubro de 2021, optei por aplicar somente o questionário para os estudantes do Ensino Médio do CEEBJA de Chopinzinho, sendo que a descrição e análise estão no capítulo três e demonstram dados significativos sobre como se expressa a juvenilização na EJA e suas relações com as categorias de trabalho e educação.

Após, apresento as considerações finais, sintetizando o caminho percorrido para a realização desta pesquisa e os principais resultados atingidos.

CAPÍTULO I – JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO FRENTE ÀS CONTRADIÇÕES DO SISTEMA CAPITALISTA

Ao desenvolver esta pesquisa, que tem como temática central a juvenilização na EJA, entende-se ser necessário analisar, a partir de alguns elementos teóricos das categorias juventude, educação e trabalho, como estas se inter-relacionam em face do modo de produção capitalista.

Inicialmente discorreremos acerca do conceito de juventude. Neste estudo, consideramos a juventude sob uma perspectiva de classe social: a juventude da classe trabalhadora. Partimos do pressuposto que, ao trazer à tona a juventude enquanto pertencente a determinada classe social, mediante algumas das principais correntes teóricas, buscamos caracterizar este segmento de vida, levando primordialmente em consideração os alunos jovens pertencentes à classe trabalhadora que frequentam a EJA. Mesmo que as diferentes concepções acerca da juventude não sejam o objeto específico deste estudo, entendemos ser relevante trazer algumas análises referentes ao modo de ser e estar jovem, especialmente na sociedade de classes, bem como a juventude e sua relação com os processos educacionais e o mundo do trabalho e as transformações que se desenvolvem e atingem muitos jovens, afetando suas trajetórias de vida, especificamente no âmbito da educação.

Em seguida, conceituamos trabalho e educação considerando as múltiplas determinações e contradições advindas do modo de produção capitalista e como estas influenciam direta e indiretamente na forma como os jovens estabelecem relações tanto na esfera da educação como do mundo do trabalho. A partir de tais pressupostos, evidenciamos as transformações do sistema produtivo e como estas implicaram em transformações no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nas formas de escolarização do jovem da classe trabalhadora, com vistas às conseqüências advindas do trabalho precarizado, o qual os atinge sorrateiramente e, de certo modo, constituiu uma das possíveis causas do jovem da classe trabalhadora interromper seus estudos no ensino regular e, posteriormente, ir buscar a EJA como forma de conseguir concluir a Educação Básica.

1.1 A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA JUVENTUDE

Esta parte do texto não pretende e nem conseguiria apresentar uma extensa e exaustiva revisão da ampla literatura sobre o tema da juventude. Entretanto, para compreender os sujeitos sociais investigados neste trabalho, optamos por descrever algumas das interpretações e visões

sobre ser jovem e, principalmente, o que significa ser um jovem pertencente à classe trabalhadora.

Assim, da necessidade de atentar para as diferentes concepções sobre juventude em determinados tempos e espaços, procuramos compreender a juventude partindo da sua condição de classe social, buscando analisar sua inserção no mundo da educação e do trabalho no que diz respeito ao modo de produção capitalista. Mesmo que haja múltiplas concepções que são conferidas à juventude, há elementos que os unificam de acordo com a classe social, a qual pertencem e, neste caso, a classe trabalhadora.

Embora sejam diversas e controversas as definições e perspectivas de análise sobre juventude, há um consenso de que a juventude é um produto histórico da modernidade. É o resultado de uma modernidade que trouxe consigo a escola para as massas, a demarcação de um tempo específico para aprender, instituída a partir da intervenção do Estado-nação na regulação da sociedade. A modernidade construiu a juventude como uma categoria social e, especialmente, provocou profundas mudanças sociais, muitas delas fizeram nascer um conjunto de problemas que, associados a uma população jovem, contribuíram para que esta se tornasse objeto de consciência social.

Foi essa mesma modernidade que, segundo Silva (2012), solidificou uma concepção de juventude associada ao período de preparação para a vida adulta, principalmente demarcada pelo período de transição da inatividade para o ingresso no sistema produtivo capitalista. Sendo assim, a juventude vem a ser compreendida como uma mera passagem para a maturidade, vivida em uma espécie de “etapa moratória social”, cuja tarefa é a preparação para a vida adulta, constituindo um crédito de tempo concedido a esse segmento para a aquisição de estruturas necessárias à vida adulta.

Assim, se por um lado a modernidade trouxe para alguns o tempo e o lugar para aprender, por outro acarretou, para uma grande maioria de jovens, problemas construídos no interior de uma sociedade capitalista, como pobreza, exploração econômica, delinquência e marginalidade. Porém, a natureza desses mesmos problemas e a ameaça que eles constituem para ordem social estabelecida e o tipo de jovens sobre os quais eles incidem – o jovem pobre – permitem afirmar que a constituição social da juventude moderna comporta, em si, uma “marca de classe”. (SILVA, 2019, p. 51)

Dentro deste aparato, por muito tempo imperou o entendimento da juventude a partir dos fatores biológicos e psicológicos característicos da fase da vida que transita entre a infância e a fase adulta. Essa caracterização partia da observação de ocorrências mais ou menos típicas ou características-padrão relacionadas às alterações orgânicas que marcam esse período de vida.

Por outro lado, Cassab (2011) analisa a categoria juventude mediante um resgate histórico e destaca que, a partir do século XIX, esta passa a ser concebida como um período de vida com características próprias, sendo possível desfrutar certos privilégios, correspondendo a uma etapa entre a maturidade biológica e social, pois “Com a industrialização, os jovens, filhos da burguesia, são liberados do trabalho” (CASSAB, 2011, p. 151).

Tal período é situado como uma fase de transição e preparação para a vida adulta mediante a escola e a profissionalização, como forma de preparação para o futuro, uma vez que “A juventude prolonga-se e torna-se uma época de formação e de escolhas” (CASSAB, 2011, p. 152).

Neste sentido, o entendimento da juventude como moratória social associa-se às transformações ocorridas desde o início do século XX, no modelo de socialização dominante na Europa ocidental, especialmente entre as famílias burguesas. Trata-se de um modelo cunhado por Erik Erikson e, décadas depois, atualizado por Margulis e Urresti (1996). Estes autores propõem a superação de considerações sobre a juventude como mera categorização por idade e como portadora de características uniformes, uma vez que “a condição histórico-cultural de juventude não se oferece de igual forma para todos os integrantes da categoria estatística jovem” (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 25).

Na perspectiva analítica dos estudiosos sobre o assunto, os jovens eram socializados em meio a outras gerações, sendo educados para a vida em contato direto com o adulto. Essa imersão com outros grupos etários não formava a juventude como uma categoria sociologicamente diferenciada. Desta forma, os jovens passaram a ser afastados da vida social e separados em escolas com o objetivo de aprender as normas e regras da vida em sociedade.

A partir de então, começam a se estruturar como uma categoria social específica. Mantidos fora do sistema produtivo, os jovens passam a viver esta moratória, ou seja, ficam suspensos da vida social ou, ao menos, do processo produtivo.

Por meio de diversas formas ritualísticas, foi se constituindo o reconhecimento de que esta é uma fase especial para o desenvolvimento do indivíduo. Cresceu o entendimento de que a juventude vai além da adolescência, dado que o jovem passa por processos complexos que geralmente incluem os estudos de nível médio e superior, a partida da família de origem, a definição e início da vida profissional e, muitas vezes, a formação de uma nova família. (SOARES, OLIVEIRA, 2013, p. 230)

Contudo, esta mesma modernidade que trouxe para alguns o tempo e lugar para aprender, trouxe para uma grande maioria de jovens problemas construídos no interior da sociedade capitalista: pobreza, exploração econômica, delinquência e marginalidade.

Dessa maneira, enquanto os jovens da burguesia eram liberados do trabalho e constantemente supervisionados pela família e pela escola, os filhos de operários, afastados da escola, eram precocemente inseridos no mundo do trabalho, quando não incorporavam a figura do delinquente. (CASSAB, 2011, p. 153)

Porém, é a natureza desses mesmos problemas, a ameaça que eles constituem para ordem social estabelecida e o tipo de jovens sobre os quais eles incidem – o jovem pobre – que permitem afirmar que a constituição social da juventude moderna comporta, em si, uma marca de classe.

É importante ressaltar que o modo pelo qual se percebe o jovem e a escolha das maneiras pelas quais se pretende lidar com a “questão do jovem” estão diretamente relacionados ao pertencimento de tais sujeitos às diferentes classes sociais, deste modo, não se pode esquecer que para tratar de tal questão é preciso compreendê-la no contexto da sociedade de classes (burguesa). (SOARES, OLIVEIRA, 2013, p. 226)

Em consequência, pode-se reconhecer a existência de jovens não juvenis (como é, por exemplo, o caso de muitos jovens dos setores populares que não gozam da moratória social e não portam os signos que caracterizam hegemonicamente a juventude) e não jovens juvenis (como é o caso de certos setores médios e altos que vêm diminuindo seu crédito vital excedente, mas são capazes de incorporar tais signos) (MARGULIS; URRESTI, 1996).

Prosseguindo, os autores ressaltam a especificidade de classe nas definições do que é ser jovem. Eles consideram que há classes nas gerações, assim como há gerações nas classes. Contudo, ressaltam a especificidade de gênero na definição de juventude: a juventude depende também do gênero, do corpo processado pela sociedade e pela cultura; a condição de juventude se oferece de maneira diferente para o homem e a mulher (MARGULIS; URRESTI, 1996).

Com isso, a juventude vem a ser compreendida como uma mera passagem para a maturidade, vivida em uma espécie de moratória social, cuja tarefa é a preparação para a vida adulta, ou seja, um crédito de tempo concedido a este segmento para a aquisição de estruturas necessárias à vida adulta.

No entanto, analisar juventude requer refletir teoricamente sobre esse sujeito que se constitui enquanto jovem em determinadas sociedades, no caso deste estudo, o jovem pertencente à classe trabalhadora:

A diversidade na fase juvenil identificada numa sociedade de classe tende a ser geralmente obscurecida pelo retrato que se constitui geralmente associado à uma fase dourada. Isso acontece frequentemente porque as referências das informações sobre a juventude concentra-se, na maior parte das vezes, nos jovens pertencentes às camadas privilegiadas, como no passado à monarquia, e, no presente à burguesia em contraponto aos jovens filhos dos escravos e filhos dos mais pobres. (POCHMANN, 2004, p. 231)

Soares e Oliveira (2013) afirmam que quando estudamos a juventude, devemos ter em mente o pertencimento desses jovens às diferentes classes sociais existentes no contexto do sistema capitalista vigente. Devemos entendê-los dentro desse contexto para justamente não correremos o risco de homogeneizar o grupo que a compõe.

Partindo dessa perspectiva, a noção de juventude está limitada a certa classe de jovens que têm meios econômicos e culturais que permitem o prolongamento dos estudos e a prorrogação da efetiva entrada no mercado de trabalho.

Entretanto, os aspectos macroestruturais da sociedade globalizada, marcada por crises financeiras que se sucedem, pela incapacidade de geração de emprego e renda para todos e pelo questionamento sobre o papel da educação escolar nesse contexto, conformam a juventude a uma condição de “problema” e se refletem nas inúmeras políticas públicas destinadas a esse público.

Por sua vez, Arroyo (2012) reflete a respeito das concepções negativas que são atreladas aos jovens da classe trabalhadora. Para o autor,

A tendência será pensá-los tendo como referência as representações sociais tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa; ver o povo, os subalternos, como foi e continuam sendo vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo lado negativo: carentes de valores, dedicação, esforço; carentes de cultura, de racionalidade; com problemas mentais, de aprendizagem, lentos, desacelerados, desmotivados, indisciplinados, violentos. Essas visões tão preconceituosas nos meios de comunicação, nos noticiários que tanto destacam o protagonismo negativo dos jovens e adolescentes e até da infância populares. Há uma intencionada reprodução dessas visões negativas mostrando-os como violentos, agressivos, fora da ordem, em conflitos permanentes com a lei. Os fora da lei, dos valores, da moralidade ordeira, das cidades, dos campos e das escolas. (ARROYO, 2012, p. 36)

Se, por um lado, colocam a juventude como “problema”, por outro a definem como “protagonista” na esperança de futuro das gerações, sendo que ambas as visões idealizadas não atentam para esta fase da vida, marcada por diferenciações sociais, econômicas, culturais e educacionais, as quais são determinantes no período demarcado como juventude em uma sociedade de classes.

Esta tendência em considerar a população jovem de maneira idealizada, conforme os princípios da sociedade de consumo que coloca no público juvenil várias referências e tendências a serem seguidas, é observada por Campos (2019, p. 69), que escreve:

Ao ser considerado como importante fatia do mercado consumidor, foi criada uma cultura juvenil sedutora para esse momento do sistema capitalista. Uma geração vista como problemática, mas, também, como espelho refletor da sociedade americana do pós-guerra.

Há, então, idealizações distintas que procuram caracterizar a juventude. A grande maioria dos jovens da classe trabalhadora é representada como os jovens “problema”. Já para os jovens da burguesia há a representação de uma cultura a ser seguida pelas demais gerações, sendo que tal cultura juvenil passa a ser cooptada pelo mundo do consumo. Nestas duas idealizações sobre o mundo jovem, há a intenção de mercantilizar a juventude, sendo que tais preceitos tendem a mascarar as disparidades e desigualdades daí decorrentes.

A representação social propalada é de uma genérica e idealizada juventude engajada no mundo das tecnologias, nas redes sociais, mais comunicativa, informada e participativa e, por isso mesmo, bastante heterogênea e fluida em seus gostos, comportamentos e interesses. (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 315)

Neste âmbito, Cassab (2018) aborda a juventude neste processo e o significado associado a um “modo de ser”, uma vez que se manter jovem é um ideal a ser atingido, implicando comportamentos e atitudes de não fixação e projeção, pois de uma vivência transitória a juventude passa a ser um estilo de vida, fortemente identificado com padrões de consumo, em que ela mesma se converte em mercadoria, sendo que “Dinâmico e mutável, o ‘modo de ser’ jovem permitiria ao sujeito se adequar às novas exigências do capital” (CASSAB, 2018, p. 22).

Nesta dinâmica do sistema capitalista, em que tudo torna-se mercadoria, o que se transmite a partir da idealização da juventude é que ela está propensa a ser flexível, mutável e altamente voltada para o consumo:

A imagem da juventude tornada mercadoria poderia ser vendida e comprada por adultos e idosos. A cultura jovem foi integrada à produção de mercadorias em geral, processo intensificado conjuntamente com o uso da propaganda e da publicidade pela concorrência empresarial. Mercadorias igualmente descartáveis, compatíveis com a cultura descartável. (CAMPOS, 2019, 69-70)

Contudo, as desigualdades e heterogeneidades que prevalecem no país são vividas pelos jovens e expressas das mais variadas formas. Se, para alguns jovens, há a possibilidade de vivenciar plenamente a moratória social e são idealizados como um modo de ser para as demais categorias geracionais, para boa parte dos jovens da classe trabalhadora este tempo de vida pode ocorrer de maneira bastante diferenciada. Assim, o acesso aos direitos e aos bens culturais ocorre de forma desigual e, por vezes, injusta, especialmente quando se considera o que amplia ou restringe as suas possibilidades de acesso, tanto na educação como no mundo do trabalho:

Através da observação da realidade cotidiana desta juventude, percebemos as trincheiras de luta que a aflige. Políticas precárias de educação, escolarização fragmentada, negação do direito aos espaços e equipamentos de lazer e cultura, alto índice de desemprego, grande demanda de ocupações precarizadas, em especial através dos processos de uberização do trabalho, maior quantitativo da população carcerária e da assassinada etc. (FERNANDES, 2021, p. 3)

Ademais, para Furini, Durand e Santos (2011), a juventude depende de recursos financeiros e de tempo, ou seja, de uma moratória social para viver este período da vida sem preocupação e isenção de responsabilidades. Esse tempo legítimo proporcionado pela família permite a dedicação aos estudos e a capacitação. Mas quando as famílias se encontram em situações de vulnerabilidade social ou dificuldades financeiras, essas circunstâncias impedem os jovens de desfrutarem de um período de moratória social.

Quanto aos marcos legais e formais acerca da população jovem no Brasil, foi a partir da década de 1990 que a categoria juventude passa a ser debatida no cenário político, fruto de uma série de problemas vividos ou protagonizados pelos jovens, basicamente relacionados ao problema do desemprego, ao aumento da violência e às dificuldades de inserção e integração social, numa conjuntura marcada por transformações e mudanças na economia, no mundo do trabalho e nas relações sociais:

[...] os assuntos relativos à juventude vão se apresentando como questão relevante para ser pensada e discutida no Brasil, seja pelos problemas específicos da fase em que se encontra, seja pelo fato de fazer parte de uma sociedade marcada pela desigualdade econômica e social, cujos reflexos são

sentidos de forma mais marcante nesta parcela da população. (SOARES; OLIVEIRA, 2013, p. 233)

Sendo assim, uma série de ações governamentais federais e municipais formalizou o início de uma agenda pública que tomou os jovens como problema político e objeto específico da intervenção do Estado (FREITAS; PAPA, 2003). Na maioria das vezes, estas ações estiveram voltadas ao âmbito educacional e ao mundo do trabalho, objetivando amenizar os problemas decorrentes da acentuação das desigualdades que atravessavam a vida dos jovens da classe trabalhadora.

Para Sposito (2004), o fato de a juventude tornar-se o foco de políticas sociais ocorre dada a repercussão midiática que alguns atos de violência praticados por jovens no país. Assim, as ações são emergenciais, tendo um caráter compensatório, fragmentado e focalizado, resultando em grande precariedade. Há uma ausência de articulação, acompanhamento e avaliação dos programas federais, sendo dispersos na sua formulação, execução e dotação orçamentária.

Ainda que a visão sobre a juventude tenha sofrido algumas modificações, ao longo do século XX, os jovens da classe trabalhadora da sociedade brasileira seguiram sofrendo com os efeitos da desigualdade social, econômica e com a discriminação social, sendo que os estudos feitos por Souza e Paiva (2012, p. 356) indicam:

A inserção prematura e precária dos jovens pobres no mercado de trabalho informal, ou a sua desocupação prolongada, diferencia sua condição de moratória social da dos jovens de classes mais abastadas, posto que àqueles é associada uma perspectiva negativa dessa condição, enquanto a estes estão intrínsecos os ideais da liberdade, conforto, e tolerância do meio familiar à fase de moratória, aspectos tidos como naturais da juventude.

A relação dos jovens com o trabalho, portanto, segue o mesmo padrão das crises de acumulação do capitalismo. De acordo com as circunstâncias, a necessidade de arrocho é imposta aos trabalhadores pelos agentes produtivos, de modo que o trabalho ou a falta dele pode tanto aproximar quanto distanciar os jovens da escola. Afinal, baixos níveis de renda e consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens, demarcando um modo particular de viver o tempo de juventude que não se identifica com aquilo que o senso comum intui como o modelo do jovem com o direito assegurado de viver a moratória social (CARRANO, 2007).

Atualmente, o Brasil possui, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma população de cerca de 211 milhões de habitantes. Dentre estes, há 47,2

milhões com idade entre 15 e 29 anos. Frente a estes dados, o reconhecimento da juventude não somente como fase de transição, mas como etapa de maturação das experiências acumuladas, pode ser relacionado com a maior presença deste contingente de população nas estruturas etárias das sociedades contemporâneas. A presença quantitativa de população jovem faz com que estas sociedades tenham de projetar alternativas de incorporação destes indivíduos no circuito da vida econômica e social no presente, e não somente no futuro (SOARES, OLIVEIRA, 2013).

Mesmo com uma série de ações, projetos e políticas voltadas à juventude, persistem ainda lacunas na oferta de oportunidades para a maioria dos jovens brasileiros, relacionadas à educação, à profissionalização, ao trabalho, à cultura, entre outras, uma vez que esses setores influenciam diretamente os percursos trilhados em um contínuo descompasso de desigualdade e precarização. Por isso escreve Picanço (2015, p. 571): “A elevada desigualdade socioeconômica do país foi decisiva para que distintos papéis referentes à condição de jovem fossem construídos. Aos jovens de famílias de baixa renda foi delegado um lugar específico: o de trabalhador”.

O debate apresentado até aqui sobre a categoria juventude e o apontamento de algumas de suas inúmeras diferenças se estabelecem, em última instância, nas relações sociais de produção e se manifestam nas classes sociais, compostas pelas diversas questões como as desigualdades sociais, as opressões, as discriminações sejam por raça, seja por gênero, cultura e outras, que marcam a trajetória da juventude brasileira. Aqui, situamos a trajetória educacional do jovem da classe trabalhadora que, por muitas vezes, é obrigado a deixar os estudos da escola regular e, após um período afastado, retorna na EJA.

1.2 AS RELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS EDUCAÇÃO E TRABALHO E SUAS MANIFESTAÇÕES NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

As categorias trabalho e educação são intrínsecas e relacionam-se conforme a reprodução da estrutura produtiva no que diz respeito ao modo de produção capitalista e como tais se manifestam na sociedade, especificamente em relação à juventude da classe trabalhadora. Elas compreendem “a materialidade histórica da dualidade entre estudar e trabalhar” (FERNANDES, 2021, p. 2). Deste modo, educação e trabalho estão subordinados à estrutura capitalista: “Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade que eu te direi onde está a educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

Em toda a história do desenvolvimento humano, trabalho e educação estiveram presentes e vêm, através dos tempos, impactando a evolução do homem com o passar dos séculos. Isto ocorre desde as formas de escravidão e da servidão até entre os trabalhadores. De maneira gradual, o trabalho e a educação expressam-se como formas de desenvolvimento das sociedades.

Neste sentido, entendemos o trabalho como o elemento fundamental da realização do ser social: ele é a condição para sua existência e ponto de início para sua humanização. Esse é o sentido estabelecido por Karl Marx ao afirmar que o trabalho é uma condição da existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade (ANTUNES, 2005). Assim, o trabalho surge na gênese do ser social, articulada com a natureza à medida que o indivíduo se apropria da matéria natural para produzir valores de uso, ou seja, produzir bens para suprir suas necessidades. Essa atividade acontece em um contexto marcado em meio à luta por sobrevivência, sendo o processo de trabalho uma atividade necessária e condicional à existência humana.

Neste contexto, Lombardi (2010) escreve que a educação é determinada pela forma dos homens produzirem a vida material e as implicações das relações de produção e força produtivas, as quais são fundamentais para apreender o modo como vivem, pensam, transmitem suas ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e a realidade natural e social. Por ser uma dimensão da vida dos homens, a educação transforma-se historicamente conforme as transformações do modo que os homens produzem sua existência.

Deste modo, em cada modo de produção os homens engendram sua existência, e a educação ocupou funções e lugares distintos, conforme a necessidade de reprodução de determinado tipo de sociabilidade, uma vez que o desenvolvimento humano obtido pelo trabalho promove as transformações no processo educativo. Este, por sua vez, assegura e consolida o desenvolvimento social já alcançado por gerações anteriores, formando a humanidade de acordo com as necessidades sociais, pois:

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educação. Não há sociedade sem trabalho e sem educação. (KONDER, 2008, p. 112)

Com isso, o processo educativo realiza-se juntamente com o trabalho e a própria humanização, que se constitui pelos processos de objetivação e apropriação, pois, sendo um complexo histórico e mediado, a educação se identifica com a necessidade formativa da

humanidade em relação à sociedade em que essa se insere. Afinal, “[..] é o padrão de acumulação que determina a educação” (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 312).

Nesta perspectiva, tomando como ponto de partida o modo de produção capitalista, buscamos analisar a educação enquanto dimensão da vida social e, para tanto, expressa-se de maneira contraditória e desenvolve-se mediante a luta de classes entre capitalistas e os trabalhadores explorados. Para tanto,

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades e demandas do processo de acumulação do capital sob diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e determinadas pela esfera privada, e à sua reprodução. (FRIGOTTO, 2010, p. 33)

Desde o primeiro estágio de desenvolvimento do sistema capitalista, a educação já tinha como objetivo submeter a força de trabalho, tais como a adaptação às manufaturas e a aquisição de hábitos em torno da organização e disciplina, necessários à expansão e reprodução do capital. Como pontua Ponce (2007, p. 149):

A burguesia do século XIX preparava nela seus peritos industriais, da mesma forma que no século XVI preparava nas suas escolas os peritos mercantis. Uma educação primária para as massas, uma educação superior para os técnicos, eis o que em essência, exigia no campo da educação.

A educação, deste modo, está situada enquanto dimensão da vida social. Ela é permeada por contradições e lutas, sendo também a interposição em que se vislumbram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, a partir de um processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana de formação integral.

Neste contexto, Kuenzer (2007) enfatiza que a produção do conhecimento não ocorre apenas nos ambientes escolares, mas no interior das relações sociais e, para tanto, é elaborado e sistematizado privadamente. Sendo assim,

Historicamente, a classe social que detém a posse e os instrumentos materiais também e não por coincidência, detém a posse dos instrumentos intelectuais que lhe permitem sistematizar o saber socialmente produzido, transformando-o em teoria. Assim, mesmo existindo nas relações sociais, o saber é elaborado pela classe dominante, passando a assumir o ponto de vista de uma classe social que o utiliza a seu favor. (KUENZER, 2001, p. 27)

Na atualidade, ao tratar do modo de produção capitalista, é necessário compreender como se estruturam os traços de continuidade e ruptura que respondem às demandas de ampliação do capital na contemporaneidade e como eles incidem, tomadas as devidas

proporções e particularidades, sobre as transformações na estrutura de empregos, nas formas de precarização do trabalho e na educação escolar dos jovens trabalhadores.

Quanto à educação no contexto brasileiro, expresso pela escola pública e suas formulações sociais e políticas, as quais historicamente são marcadas pela luta de classes em que está a escola pública numa ordem burguesa, a qual engendra uma série de contradições, pois “Para a burguesia, a educação é uma esfera a ser mantida sob seu controle, sobretudo, em vista da produção social da força de trabalho” (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 313).

No Brasil, a questão da associação entre nível de escolaridade e oportunidades de emprego vem, através dos tempos, funcionando como uma naturalização do processo social de exclusão e dualidade, que destina os sujeitos a espaços socioeconômicos predefinidos, de acordo com a sua origem de classe.

O aumento da escolaridade coincide, em geral, com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens [...] Enxergando por esse prisma, é possível afirmar que os condicionantes sociais que delimitam determinada estrutura de transição (processo de mudanças para distintas situações de vida) interferem na constituição das trajetórias sociais dos jovens, na constituição de seus “modos de vida” e na possibilidade que encontram de elaborar seus sentidos de futuro. (CARRANO, 2010, p. 160)

Neste sentido, a maioria dos jovens busca, por intermédio da educação, sua possível ascensão social. De outro modo, tal perspectiva aponta também para os objetivos da classe dominante em deter o poder sobre a esfera educacional para, com isso, forjar, de acordo com os seus interesses no processo produtivo, a formação da juventude para a empregabilidade:

Um denominador comum das demandas das principais frações burguesas é a necessidade de formar trabalhadores adequados às condições postas pela precarização e pela intensificação da exploração de força de trabalho. (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 313)

Logo, a escola concebida para atender aos jovens da classe trabalhadora, e que inevitavelmente interferirá nas suas trajetórias sociais, deve considerar as vivências, tanto do âmbito escolar constituído para o processo educativo quanto da concretude e totalidade da vida que se realiza em espaços e tempos que vão além do ambiente institucional.

Entretanto, a burguesia, em seus projetos educativos, estigmatiza o jovem da classe trabalhadora, pois mesmo com a democratização do acesso à escola, o que se observa é uma

educação que carrega ainda as marcas da seletividade e de formas de segregação no seu interior. É o que apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 126):

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições de ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ela não ter vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluírem os estudos com êxito.

Neste âmbito em que estão expostas as contradições na esfera educacional no sistema capitalista, que ao mesmo tempo abarca os preceitos democráticos de expansão, traz consigo as mazelas da desigualdade em que muitos estudantes mesmo tendo acesso aos sistemas de ensino por diferentes razões acabam não concluindo os estudos na idade considerada apropriada. Considerando a esfera social em relação à educacional, Sposito (2008, p. 85) diz da universalização da educação brasileira e suas contradições, especificamente em relação à juventude no âmbito escolar:

Apesar das alterações quantitativas, o sistema escolar está ainda muito distante da população jovem. Parcela significativa ainda não tem possibilidades efetivas de acesso ou de permanência em função das condições precárias de vida. Por outro lado, a própria expansão produz novas desigualdades internas aos sistemas de ensino: ausência de recursos materiais e humanos para assegurar uma escola minimamente capaz de ser significativa para amplos segmentos juvenis e escolas com qualidade diversa para públicos socialmente diversos (patamares de funcionamento diferentes entre a rede pública e privada ou mesmo no interior da rede pública).

Do mesmo modo, Arroyo (2015, p. 24) chama a atenção para a relação da juventude com a escola e os aspectos sociais: “As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais”. Ainda que as desigualdades sociais decorram de um sistema produtivo caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção e pela divisão sociotécnica do trabalho e que estejam impregnadas no aparelho estatal e nas suas diversas organizações, à escola continua sendo atribuído o papel hegemônico na formação e no desenvolvimento das condições indispensáveis à inserção socioeconômica. Isto asseguraria uma participação na vida social, marcada hoje pela competitividade e pelo individualismo, os quais se estabelecem como marcas das desigualdades educacionais e sociais. Afinal de contas,

[...] a desigualdade, enquanto condição estruturante da formação histórica da sociedade brasileira, não se restringe à imensa pobreza econômica que atinge um enorme contingente de brasileiros. Parte-se do entendimento de que a desigualdade se reflete tanto na forma de distribuição da renda como nas formas de acesso aos bens socialmente produzidos e aos direitos formalmente garantidos. (MAGALHÃES, 2012, p. 88)

Seguindo em uma perspectiva semelhante de análise, Netto (2007) salienta que nas sociedades de formações econômico-sociais fundadas no domínio do modo de produção capitalista, pobreza e desigualdade estão intimamente vinculadas. O autor pontua que os padrões de desigualdade e de pobreza não são meras determinações econômicas. Eles se relacionam por intermédio de “[...] mediações extremamente complexas, às determinações de natureza político-cultural; prova-o o fato incontestado dos diferentes padrões de desigualdade e de pobreza vigentes nas várias formações econômico-sociais capitalistas” (NETTO, 2007, p.142).

Assim, quanto aos aspectos sociais e econômicos da realidade brasileira, a problemática em torno da educação de jovens é latente. De acordo com dados do IBGE de 2018, a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos ficou em 87,2% em 2017, mas apenas 68,4% dessa população estava na série de estudo adequada, ou seja, cursando o Ensino Médio. Isso significa que cerca de 1,3 milhão de jovens dessa faixa etária estão fora da escola, enquanto outros dois milhões estão atrasados.

Estes dados estatísticos auxiliam a perceber que há uma parcela expressiva da população jovem brasileira que, de algum modo, não consegue completar regularmente educação básica na idade recomendada. Entre as possíveis razões desta problemática estão as desigualdades sociais, as quais se expressam no contexto educacional, interferindo diretamente na vida do jovem da classe trabalhadora.

Nesta perspectiva, “a desigualdade de renda tem um impacto notório no acesso e na permanência da educação” (CASASSUS, 2002, p. 38). De modo semelhante, Arroyo (2010, p. 1384) alerta:

É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência.

Diante disso, é possível entender a configuração de uma educação pautada na formação da classe trabalhadora, conforme os ditames do sistema capitalista, sua reprodução e expansão. No entanto, a educação, mesmo sujeita aos interesses do capital, apresenta-se como um espaço de disputa hegemônica, tendo sua história repleta de conflitos, principalmente por ser regulada e subordinada às necessidades do capital.

Desta forma, considerando o atual quadro de precarização no ensino e no mercado de trabalho, a pesquisa revela a necessidade de apresentar este elo permeado por aspectos que podem se expressar como dilemas sofridos pela juventude, que se depara com as exigências por maior escolaridade para que, com isso, ocorra o ingresso no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, encontra-se sem condições propícias no campo escolar para que seja possível, tendo como consequência que a relação entre a formação escolar e o trabalho sejam exercidos de forma dual e que até mesmo ocorra o abandono de uma das partes ou de ambas.

1.3 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SEUS IMPACTOS NA ESFERA DA EDUCAÇÃO

Mediante as questões levantadas até então acerca da relação entre trabalho e educação e como estas são expressas no modo de produção capitalista e como tal pretendem, via educação, formar determinado tipo de trabalhador e garantir a reprodução e expansão do capitalismo como forma de sociabilidade, buscamos agora aprofundar alguns aspectos que impactaram o mundo do trabalho e, conseqüentemente, geraram mudanças no âmbito educacional para a juventude da classe trabalhadora.

Refletindo sobre os processos de reestruturação produtiva, como afetam a classe trabalhadora, tomando por base a perspectiva marxista, observamos a contradição existente entre os avanços que têm permitido um desenvolvimento imensurável de bens materiais, que advêm com estas transformações, e o quanto a classe trabalhadora está, de certa forma, distanciada e limitada ao acesso a estes bens materiais.

É a partir de 1970 que se acentua a crise estrutural do capital, expressa na queda de taxas de lucros e no esgotamento do padrão de produção taylorista-fordista. Esta situação impôs um rearranjo do capital global com o objetivo de retomar os níveis de acumulação mediante a intensificação da força de trabalho.

O resultado é a exacerbação da insegurança e da instabilidade, na medida em que as massas de capital e de trabalho são transferidas entre linhas de produção, deixando setores

inteiros devastados, enquanto o fluxo perpétuo de desejos, gostos e necessidade do consumidor se torna um foco permanente de incerteza e luta (HARVEY, 2006).

Neste período, com a recessão que afetou a maioria dos países desenvolvidos, fortaleceram-se as teses neoliberais² que condenam a ingerência do Estado no funcionamento da economia, suposta responsável pelas distorções nas decisões de investimento e nas expectativas dos agentes – distorções que precisariam ser corrigidas, a começar por um enxugamento do setor público e por uma liberalização dos mercados (internos e externos). A liberalização implicaria a desregulamentação de mercados, ou seja, o abandono de regras que cerceavam o livre funcionamento da economia.

No olhar vesgo da burguesia, a crise atual uma vez mais aparece como um desvio das leis “naturais de mercado”. A pedra de toque dos neoconservadores na crítica à excessiva intervenção e agigantamento do Estado, e postula-se como remédio a volta da regulação do mercado e as políticas monetaristas. (FRIGOTTO, 2010, p. 84)

Esse processo já havia começado na esfera financeira (com a autonomia dos fluxos de capitais especulativos) e, posteriormente, atingiria o comércio internacional (aumentam as pressões para a eliminação das barreiras alfandegárias) e, finalmente, o mercado de trabalho (flexibilização dos contratos de trabalho).

Se, no modelo fordista-taylorista, o trabalhador era considerado um apêndice da máquina, mero executor de uma atividade repetitiva, desqualificada e alienante, a acumulação flexível necessita de um trabalhador multifuncional, com grande capacidade de adaptação e certo poder de iniciativa. Este trabalhador, além de cumprir as atividades propostas, deve compreender o processo produtivo como um todo para que possa, a partir daí, detectar as falhas do processo e encontrar formas de corrigi-las.

A mobilização da ciência e da tecnologia proporciona ao capital a capacidade organizada de revolucionar quase à vontade as forças produtivas. Ela aumenta a separação do trabalho manual do mental e, quando combinada com a gerência científica, garante que o controle do processo do trabalho passe das mãos do trabalhador para aquelas da gerência – “essa transição se apresenta na história como a progressiva alienação do processo de produção do trabalhador” (HARVEY, 2006, p. 193).

Dessa maneira, iniciou-se um processo daquilo que Antunes (2018) denomina de subproletarização do trabalho, fenômeno que eclodiu com a expansão dos trabalhadores parciais,

² Cf. capítulo II do presente estudo para um aprofundamento a respeito do neoliberalismo.

temporários e subcontratados e pelo crescimento do trabalho terceirizado e informal. Tais modalidades não garantem a continuidade de renda e não asseguram direitos trabalhistas comuns ao trabalhador contratado em regime regular.

Nesta perspectiva, Ventura (2008, p. 35) entende que “A expansão das novas tecnologias contribuiu para a difusão da ideia da necessidade de um trabalhador flexível, sempre disposto a se adaptar diante das transformações e incertezas do novo contexto, no mundo do emprego ou do desemprego”.

Essas transformações requerem um trabalhador polivalente, capaz de realizar múltiplas funções, operando várias máquinas, eficiente e ágil, apto ao trabalho em equipe e participativo na gestão mais horizontalizada da produção, bem como para maior solicitude às constantes mudanças no trabalho. Essas novas formas de gerenciamento da produção, aparentemente participativas e horizontalizadas, ocultam a apropriação da subjetividade do trabalhador pelo capital.

As constantes transformações decorrentes do modo de produção capitalista acarretaram uma série de mudanças para o mundo do trabalho e para a classe trabalhadora. Assim, as mudanças na composição global do trabalho são realizadas quando há abundância de mão de obra e, com isso, diminuem os conflitos entre trabalho e capital. Isto e aquilo se devem ao aumento do número de trabalhadores sem carteira assinada, aliados às convicções de que se houver pressão por melhores salários e benefícios sociais pode acelerar a migração de capital de mercados regionais dos países do capitalismo avançado para os mercados globais, com a finalidade de contratar mão de obra qualificada com baixos salários.

No caso do Brasil, configura-se como capitalista-dependente e subalterno, resultado das contradições internas da dominação mais ampla que atravessa o capital imperialismo mundial, carregando consigo as marcas históricas da dominação burguesa.

Considerando as densas análises acerca do desenvolvimento do país efetuadas por Florestan Fernandes, Frigotto (2011) esclarece que o desenvolvimento tem sido um processo de modernização e de capitalismo dependente em que a classe dominante brasileira se associa ao grande capital e abre espaço para sua expansão. Estas coisas resultam na combinação de uma alta concentração de capital para poucos, com a manutenção de grandes massas na miséria, o alívio da pobreza ou um precário acesso ao consumo, sem a justa partilha da riqueza socialmente produzida.

Sendo o Brasil um país da periferia do sistema, a partir de um desenvolvimento desigual e combinado tem retomado e ampliado um processo de reprimarização de sua

economia, com a produção voltada para alguns produtos agrícolas e pela mineração, sendo esta sua posição para a economia mundial.

Na atualidade, é possível destacar alguns elementos que vêm sendo intensificados como a metamorfose da sociedade salarial e as suas consequências precarização das relações de trabalho, altos índices de desemprego, estratificações e fragmentações: “Vive-se hoje o desmonte da estrutura da relação salarial, o que modifica o próprio conceito de sociedade e o sentido das questões sociais” (VENTURA, 2008, p. 44).

Desse modo, no âmbito mundial observamos que a crise e a reestruturação do capitalismo contemporâneo envolvem questões como as da globalização, das reformas políticas e ajustes econômicos neoliberais, da ampliação das desigualdades decorrentes da chamada “exclusão social”, da redução do espaço público, da desarticulação do poder de pressão dos trabalhadores organizados (VENTURA, 2008). Antunes (2018) chama a atenção para ampliação da precarização do trabalho de forma exponencial, gerando o que denomina de superexploração com características cada vez mais degradantes:

As formas de intensificação do trabalho, a burla dos direitos, a superexploração, a vivência entre a formalidade e a informalidade, a exigência de metas, a rotinização do trabalho, o despotismo dos chefes, coordenadores e supervisores, os salários degradantes, os trabalhos intermitentes, os assédios, os adoecimentos, padecimentos e mortes decorrentes das condições de trabalho indicam o claro processo de proletarização dos assalariados de serviços que se encontra em expansão no Brasil e em várias partes do mundo, dada a importância das informações no capitalismo financeiro global. Constituem-se, portanto, numa nova parcela que amplia e diversifica a classe trabalhadora. (ANTUNES, 2018, p. 70-71)

Percebemos, pois, que as transformações pelas quais passa o capitalismo contemporâneo, com seu espantoso desenvolvimento tecnológico e efeitos sobre o emprego, como a diminuição dos postos formais de trabalho, com um lugar de destaque para os mercados financeiros (financeirização econômica) e com relações flexibilizadas e fragmentadas, obscurecem, mas não eliminam, a existência da classe trabalhadora (VENTURA, 2008).

A recomposição do capital induzida pela crise o oxigena e garante a permanência do seu domínio sobre o trabalho, via de regra intensificando a taxa de exploração, sendo que “Na realidade não se trata de uma alternativa para a crise, mas a busca da recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exacerbação da exclusão social” (FRIGOTTO, 2010, p. 85).

A flexibilização e a transformação tecnológica e administrativa do trabalho e das relações produtivas dentro e em torno da empresa são o principal instrumento por meio do qual

o paradigma da era da informação e o processo de globalização afetam a sociedade em geral (CASTELLS, 1999).

Com o aumento significativo da inserção da população mundial disponível, proletários e sub-proletários contribuem para o exército de reserva que batalham para submeter-se aos trabalhos precários, em situações precárias de trabalho ou, ainda, ao desemprego que se apresenta de forma alarmante.

A partir do século XXI, ocorre uma maior amplitude e intensidade das principais determinações da nova condição salarial advindo da nova era do capitalismo no Brasil. Neste período, o contexto trabalhista precário do país adquire uma nova forma com a expansão e reorganização do capitalismo, que impactam o mercado de trabalho, sobretudo em altas taxas de desemprego, as quais afetam de maneira marcante os jovens trabalhadores.

Portanto, o trabalho na atualidade permanece pautado no modo de produção capitalista, com os avanços de uma nova economia em uma nova sociedade supostamente conduzida pelo conhecimento, que ainda permanece marcada pela informalidade e, cada vez mais, pela precarização do trabalho e das condições de trabalho.

Em relação às flexibilizações do mundo do trabalho no caso do Brasil, temos a reforma trabalhista que alterou significativamente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). De acordo com Krein (2018), a CLT, ocorrida em 1943, é um conjunto de normas e regimentos que visam garantir direitos trabalhistas. Com o objetivo desde o seu projeto e da sua implantação de garantir, juridicamente, a regulação das relações de trabalho e os direitos dos trabalhadores, a CLT estabeleceu algumas garantias ao trabalhador e a sua inserção no trabalho. Ela também promoveu o estabelecimento de direitos a determinados auxílios diante dos possíveis afastamentos e no momento da demissão do trabalhador.

Com a aprovação, em 2017, da lei nº 13.467/2017, denominada reforma trabalhista, alteraram-se mais de 200 pontos da CLT, e a lei nº 13.429/2017 passou a liberar a terceirização, ampliando o contrato temporário (BRASIL, 2017). Além disso, em 2 de janeiro de 2019, a partir da Medida Provisória (MP) n. 870, o Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) foi dissolvido, um fato histórico desde a sua fundação (BRASIL, 2019). Tais medidas têm gerado sérios impactos para a classe trabalhadora, uma vez que, além de fragilizar as relações de trabalho, elas promovem a informalidade e a precarização de forma intensificada.

Por conseguinte, é possível observar, via dados concretos, como as mudanças no mundo do trabalho, aliadas aos aspectos legais, têm refletido concretamente para os trabalhadores. De acordo com dados do IBGE, em 2017 dos 91,3 milhões de indivíduos que

exercem alguma ocupação remunerada no Brasil, 37,3 milhões estavam fora do regime CLT. Já em 2019, o país apresentou dados alarmantes: 41,4% da força total de trabalho do país é informal. Esses dados demonstram o frequente e significativo crescimento de trabalhadores informais no Brasil, sendo que a população assalariada atingiu, nesse ano, seu menor número, com apenas 22,35%.

A flexibilização do trabalho, associada à utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), vem auxiliando a disseminar os trabalhos realizados através de plataformas digitais, processo denominado de uberização do trabalho ou capitalismo de plataforma.

O conceito de uberização emerge com a criação da empresa Uber, no exterior, em 2010, e no Brasil, em 2014. A Uber é uma plataforma digital que propõe o estabelecimento de uma relação colaborativa entre motoristas e passageiros, onde ambos se beneficiam por meio da realização de trajetos curtos e longos com um custo.

A uberização do trabalho é um processo mais amplo do que a simples implantação da Uber e do que o próprio trabalho através de plataformas digitais:

[...] a uberização do trabalho resulta de processos globais em curso há décadas e que envolvem transformações no controle, gerenciamento e organização do trabalho. Desse modo as plataformas são reconhecidas como um resultado, ao mesmo tempo que materializam um novo estágio desse processo. (ABILIO, 2019, p. 2)

Atualmente, o número de empresas que trabalham dentro deste perfil é consideravelmente alto. Além disso, a terceirização do trabalho e o trabalho intermitente – insidiosos no modelo flexível – seguem lógicas semelhantes ao capitalismo de plataforma:

A Uber é outro exemplo mais do que emblemático: trabalhadores e trabalhadoras com seus automóveis, isto é, com seus instrumentos de trabalho, arcam com suas despesas de seguridade, com os gastos de manutenção dos veículos, de alimentação, limpeza etc., enquanto o “aplicativo” – na verdade, uma empresa privada global de assalariamento disfarçado sob a forma de trabalho desregulamentado – apropria-se do mais valor gerado pelo serviço dos motoristas, sem preocupações com deveres trabalhistas historicamente conquistados pela classe trabalhadora. (ANTUNES, 2018, p. 40)

Assim, o termo, apesar de ser derivado do nome da empresa, é resultado da

[...] materialização de décadas de transformações políticas do mundo do trabalho, apresentando-se como tendência que permeia generalizadamente o mundo do trabalho [...]. Trata-se, sobretudo, de uma tendência que está em expansão e que vai variando suas estratégias de captação, controle e de burla à legislação trabalhista. (ABÍLIO, 2020, p. 111)

Com estas transformações do mundo do trabalho, que estão imbricadas na questão do desemprego estrutural que perdura no país, atingindo um grande número de trabalhadores, temos aproximadamente 14,4 milhões de pessoas desempregadas, 6 milhões de pessoas desalentadas e uma taxa de informalidade permeando 39,6% da população ocupada, ou seja, 31 milhões de sujeitos. Os trabalhadores por conta própria são 23,7 milhões. Já os sem carteira assinada são 9,8 milhões e, por fim, os com carteira assinada permeiam 29,1 milhões de pessoas que também compõem esse universo diverso dos mundos do trabalho no Brasil (DIEESE, 2021).

Nisso, percebemos que a precarização do trabalho e o crescente desemprego acirram as expressões da desigualdade social, aliado ao enxugamento do Estado relativo à efetivação de direitos e proteção legal para a classe trabalhadora. O cenário revela uma realidade que submete milhares de pessoas, entre elas estando os jovens que, muitas vezes, são os mais afetados em todo este processo, conforme visto a seguir.

1.4 IMPLICAÇÕES DO MUNDO TRABALHO PARA A JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA

Como pontuamos acima, a reestruturação produtiva provocou profundas modificações no mundo do trabalho a partir da década de 1970. Ela esteve acompanhada de imperativas alterações sobre os mais diversos âmbitos da reprodução da vida social e o acirramento das lutas de classes por meio de forte ofensiva ideológica do capital. No caso do Brasil, além de alterações nas esferas da gestão e no uso de novas tecnologias mais ou menos difundidas em larga escala, o novo complexo de reestruturação produtiva (ALVES, 2007) também promoveu transformações no perfil da classe trabalhadora e, conseqüentemente, afetou de maneira sistemática as questões referentes ao trabalho dos jovens.

É fato notório que historicamente a juventude vem enfrentando determinados desafios em relação ao mundo do trabalho. Neste sentido, acentuamos a necessidade de analisar a categoria social juventude e, posteriormente, traçar um paralelo com as transformações do mundo do trabalho que levam às transformações na esfera da educação, especialmente para estes jovens.

Diante da realidade posta do trabalho precarizado e flexibilizado, as exigências profissionais e pessoais impulsionadas pelo capitalismo global e pela flexibilidade impactam diretamente na inserção dos jovens da classe trabalhadora no mercado de trabalho. Assim sendo, “No âmbito das relações de trabalho, a inserção precarizada e a estrutura ocupacional devem

ser observadas com base nas condições materiais de reprodução, que condicionam as posições determinadas para jovens no mercado de trabalho” (CAMPOS, 2019, p. 81). Muitas vezes, tais jovens não possuem as ferramentas necessárias para atender os requisitos básicos de contratação, o que resulta em maior precariedade nas relações de emprego e no aprofundamento das desigualdades.

A intensificação do trabalho no contexto atual reflete-se também na inserção dos jovens no mercado de trabalho e na forma assumida pela mercadoria força de trabalho juvenil, expressando como o trabalho coletivo tem se complexificado e utilizado das formas domésticas, domiciliares, legais e ilegais, rurais e urbanas para ampliar a extração da mais-valia, seja ela relativa (pela intensificação da jornada de trabalho) ou absoluta (pela ampliação da jornada de trabalho). (VENDRAMINI *et al.*, 2017, p. 2157)

Vale salientar que as características do desemprego juvenil são bem específicas, pois mesmo quando há um crescimento econômico a taxa de desemprego juvenil é mais alta em relação à dos adultos. É possível observar também que a relação dos jovens com o trabalho segue o mesmo padrão das crises de acumulação do capitalismo, sendo este o segmento populacional que mais sente as consequências destes processos impostos do capital.

Desde o início da década de 1980, quando o país abandonou seu projeto de industrialização nacional, o mercado de trabalho tornou-se extremamente desfavorável ao conjunto das classes trabalhadoras, especialmente aos jovens. A piora da ocupação em geral atingiu, sobretudo, o segmento etário entre 15 e 24 anos a partir de 1990 com a predominância de políticas de corte neoliberal (POCHMANN, 2004).

É preciso ressaltar que, apesar de o combate às desigualdades educacionais ser uma condição necessária para o alcance do trabalho decente, ele não é condição suficiente. Isso ocorre porque os determinantes sociais e econômicos do próprio mercado de trabalho podem gerar novas desigualdades, ampliando aquelas decorrentes do sistema educacional.

No caso específico dos jovens, se, por um lado, a busca por emprego representava cada vez mais uma alternativa à pauperização das famílias, por outro, as novas estratégias empresariais valiam-se da formação de uma nova geração de trabalhadores que, diferentemente das antecessoras, seriam mais avessos ao discurso sindical, fundamentado na solidariedade de classe (ALVES, 2007).

Nesta perspectiva, Campos (2013) refere-se sobre o fato de ser determinante a origem social do jovem, quando este busca se inserir no mercado de trabalho:

A origem social é determinante para as condições de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Cerca de um terço dos jovens brasileiros podem ser considerados pobres, uma vez que vivem em famílias com renda domiciliar per capita de até meio salário-mínimo. (CAMPOS, 2013, p. 55)

A compreensão da juventude, sobretudo a juventude pobre pertencente à classe trabalhadora, como um problema social não deixou de existir e/ou de preocupar os guardiões da ordem e da estrutura social vigente. O que muda é a estratégia, visto que agora passa a ser difundida para os jovens a ideia de que o fracasso, a pobreza e o desemprego podem ser resolvidos a partir do investimento em formação para o trabalho.

Os novos coletivos geracionais de trabalhadores que se desenvolveram na década de 1990 tenderam a incorporar em si, novas experiências ideológicas e emocionais do sociometabolismo do capitalismo toyotista. O que significa que os jovens trabalhadores são mais receptivos aos valores, expectativas e utopias de mercado que se disseminam com a crise estrutural do capital e a reestruturação capitalista. (ALVES, 2007, p. 203)

É nesse contexto que, em substituição a uma noção de qualificação como dimensão virtuosa da dinâmica econômica em favor da elevação dos níveis de produtividade e de renda, adotou-se outra noção que passou a tratar a qualificação como determinante da situação de desemprego. Isto é, o desemprego passou a ser visto como decorrente de baixa qualificação do trabalhador, cujos conhecimentos seriam incompatíveis com as novas necessidades do processo produtivo.

Campos (2019) aborda o conceito de mercantilização da juventude e como estes jovens passam a ser inseridos no mercado de trabalho frente à acumulação capitalista da década de 1970 em diante. Para o autor, “a vida da juventude, ao ser ocupada de maneira quase absoluta pela dedicação ao trabalho, é sequestrada por um padrão de acumulação do capital que degrada e retira sentidos de viver” (CAMPOS, 2019, p. 67).

A situação dos jovens fica mais clara quando comparada aos grupos etários mais elevados. Se o assalariamento é central na obtenção de renda, para os jovens a dependência do assalariamento é ainda maior, o que implica dizer que eles, mais do que os grupos etários menos jovens, estão mais suscetíveis às regras do mercado de trabalho para a inserção laboral.

Com um enorme crescimento da produtividade e da incorporação de novas tecnologias, principalmente da microeletrônica e da informática na organização da produção, mas também com a eliminação de postos de trabalho, levando à crescente exclusão de um número cada vez maior de trabalhadores no mercado de trabalho, muito deles jovens que ainda

buscam o seu primeiro emprego, consolida-se a inversão das bases de reprodução da ordem social existente: faltam empregos e aumentam as desigualdades sociais.

Para tanto, a juventude da classe trabalhadora vivencia uma complexa realidade em relação ao mundo do trabalho, especialmente no que diz respeito aos altos índices de desemprego, às formas de trabalho precarizadas aliadas aos aspectos políticos e sociais em formas de mudanças de leis e regimentos que vêm retirando direitos básicos da classe trabalhadora, como um todo e atingindo muitas vezes de maneira mais intensa os jovens.

De acordo com Picanço (2015), no Brasil o trabalho das crianças, adolescentes e jovens sempre esteve presente, sendo que o padrão de inserção ocupacional dos jovens é marcado pela precariedade: “Tal precariedade pode ser entendida de duas formas: trata-se tanto da tendência a estar nas piores ocupações no mercado de trabalho, quanto ter a pior remuneração e relações de trabalho instáveis quando comparados aos adultos em ocupações semelhantes” (PICANÇO, 2015, p. 571).

Portanto, é possível evidenciar como o trabalho vem sendo sistematicamente negado à classe trabalhadora, sobretudo à parcela mais jovem da população. O discurso oficial, que promete melhorar os níveis de escolaridade e dar uma formação de caráter profissional, por si só não tem sido suficiente para o ingresso do trabalhador jovem no mundo do trabalho. Ser jovem desempregado tem demonstrado ainda mais difícil, sobretudo atualmente no Brasil, onde o grau de pobreza e desigualdade social é um indicador de privação de questões básicas de sobrevivência para um número crescente de jovens:

As mutações sofridas nas relações de trabalho e no papel do Estado no período de hegemonia neoliberal no Brasil produziram efeitos devastadores sobre o padrão de inserção ocupacional da juventude brasileira, consolidando-a como segmento mais vulnerável. (CAMPOS, 2019, p. 71)

Frente a isso estão os aspectos macroestruturais da sociedade globalizada, marcada por crises financeiras que se sucedem, pela incapacidade de geração de emprego e renda para todos e pelo questionamento sobre o papel da educação escolar nesse contexto. Este estado de coisas conforma a juventude a uma condição de “problema” e se reflete nas inúmeras políticas públicas destinadas a esse público. Somadas a tais mudanças, estão associadas as ações do Estado refletidas em políticas públicas sociais, econômicas e educacionais, as quais vêm dilacerando os direitos conquistados pela classe trabalhadora e apregoando alguns princípios progressistas para mascarar tal precariedade, tais como o protagonismo juvenil e o empreendedorismo.

O empreendedorismo corresponde a mais um dos pontos a serem evidenciados nas mudanças no mundo do trabalho, afetando a juventude da classe trabalhadora. Tomado pela ideologia dominante como um meio positivo de ascensão e mobilidade social, difunde-se a ideia de individualismo e do “seja a empresa de si mesmo”:

[...] os jovens principalmente os de baixa escolaridade, ficam expostos à ideologia do empreendedorismo. Trata-se de educar, ao seu modo, essa massa de jovens trabalhadores, qualificados ou não, para as adversidades que o mercado impõe e manter as condições de políticas públicas e sociais necessárias para a reprodução ampliada do capital. (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 317)

Estes preceitos estão impregnados no ideário de boa parte da sociedade, que acredita que a juventude que não está inserida no mercado de trabalho deve procurar seus próprios meios para, de certa forma, inserir-se. Contam com o apoio dos organismos internacionais mediante instituições, como a UNESCO e o Banco Mundial, para difundir tais ideias. Entretanto,

[...] essas ações deliberam uma realidade que atinge em maior proporção os jovens, enquadrando-os em percentuais consideráveis em aspectos como: maior população precarizada, desocupada, desalentada, encarcerada, assassinada e com acesso fragmentado a políticas sociais e de educação. (FERNANDES, 2021, p. 14)

Para Silva (2012), os grupos juvenis pertencentes às classes mais vulneráveis possuem maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho, restando-lhes empregos de baixa qualidade, inscritos na precariedade, informalidade e na ausência de proteção social. Isto acentua cada vez mais os níveis de desigualdade social dos jovens da classe trabalhadora. Tendo em mente essas questões, é preciso considerar outros elementos que lançam luz sobre a compreensão da heterogeneidade do velho (e novo) fenômeno da precarização que atinge grande parte da força de trabalho jovem no Brasil.

Quanto à terceirização, é possível considerar que os jovens são os mais afetados neste processo, em particular na redução de garantias e proteções na segurança e na saúde dos trabalhadores. Alves (2020), falando a partir de um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) feito em 2012, constatou que a rotatividade dos trabalhadores terceirizados é maior entre as pessoas com idade entre 18 e 29 anos, com taxa de 76,2%. “Ante da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, os jovens são mais suscetíveis à precarização do trabalho, sendo que a terceirização tem predileção pelo público de crianças e jovens” (ALVES, 2020, p. 15).

Nas sociedades atuais, as desigualdades e as precarizações estão relacionadas diretamente com os processos de trabalho e geração de renda. Temos que o mundo do trabalho se encontra em um processo progressivo e constante de desemprego e precarização, afetando diretamente e de forma acentuada a juventude (CORROCHANO *et al.*, 2008). Isso implica constatar que, ao lado de uma parcela da juventude em condições degradantes de trabalho e emprego – subqualificadas, com baixos salários, sujeitas a altos índices de rotatividade e intensas horas de trabalho, vivendo do limiar da reprodução de sua força de trabalho –, há aquela para qual o “reino dos céus” foi prometido, mas que, pelas próprias condições objetivas implícitas na dinâmica do mercado de trabalho, não pôde ser alcançado. Isto é, aquela parcela da classe trabalhadora jovem que, mesmo investindo em anos de escolarização e qualificação, insere-se em relações precárias de trabalho:

A busca pela sobrevivência na sociedade estruturada desigualmente possibilita o barateamento da força de trabalho juvenil. Portanto, ocupações com predomínio de jovens são paradigmas de desvalorização do trabalho. A sobrevivência como objetivo central da inserção no mercado de trabalho reduz a busca por satisfação pessoal e projetos devida de longo prazo. (CAMPOS, 2019, p. 78)

Deste modo, mesmo o crescimento econômico sendo condição necessária, ainda assim não resolve plenamente o problema do desemprego juvenil, principalmente daqueles de baixa renda, baixa escolaridade, as mulheres, os negros e que moram nas áreas urbanas metropolitanas. Estes grupos possuem taxas de desemprego mais elevadas, o que permite caracterizar o desemprego juvenil como feminino, negro e metropolitano conforme apontamentos da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2009).

Neste cenário de restrição de oportunidades e vantagens por parte do mercado de trabalho, do Estado e da sociedade, o que cresce são as situações de vulnerabilidade social. Nesse processo, a juventude da classe trabalhadora é um dos grupos mais expostos, pela sua própria condição de instabilidade, insegurança e marginalidade, quando pertencentes a grupos historicamente estigmatizados, como é o caso muitas vezes do jovem negro e residente de áreas periféricas.

Frente às desigualdades socioeconômicas existentes, as lacunas contidas na educação para o trabalho se apresentam como potencializadoras do ciclo de exclusão dos jovens socioeconomicamente desfavorecidos. As relações de formação e trabalho em que estão inseridos faz com que tenham cada vez mais que conciliar a inserção precoce no mercado de

trabalho, por meio de subempregos, e a exigência por níveis mais altos de educação e formação profissional, impostas pelo mercado de trabalho (RETIZ, 2017).

A síntese do IBGE identificou que, entre 2012 e 2018, a faixa etária mais afetada pela desocupação foi a das pessoas entre 14 e 29 anos. A falta de oportunidades no mercado de trabalho destinadas aos jovens se coloca como um desafio internacional. Além disso, o relatório aponta que 29,6% dos jovens brasileiros têm o rendimento domiciliar *per capita* inferior a 5,50 dólares diários, ou seja, se encontram em situação de pobreza. Percebe-se que, além dos jovens serem identificados como um dos grupos em maior estado de vulnerabilidades acerca do mercado de trabalho, eles estão menos inseridos nesse e, sobretudo, é um dos grupos mais prejudicados financeiramente (IBGE, 2019). O relatório também identifica que a escolaridade é uma das características que contribuem para diferenças na inserção no trabalho, sendo que quanto mais elevado o nível de instrução, maior a inclusão em trabalhos formais.

Sendo assim, indica-se que existe um perfil de pessoas em situação de extrema desvantagem no mercado de trabalho, que possivelmente podem estar vinculadas à informalidade por falta de opção e necessidade de sobrevivência no modo de produção capitalista, e não por desejo ou porque necessariamente concebem vantagens nessa atividade em detrimento de outras. De acordo com os dados do IBGE (2019), este perfil é composto em grande parte por jovens.

Outra característica marcante da dinâmica dos jovens no mercado de trabalho é a elevada informalidade. Na PNAD–Covid 19³, são classificados como trabalhadores informais os seguintes grupos: a) empregado do setor privado sem carteira assinada; b) trabalhador doméstico sem carteira; v) empregador que não contribui para o INSS; d) trabalhador por conta própria que não contribui para o INSS; e) trabalhador não remunerado em ajuda a morador do domicílio ou parente.

A pesquisa mais recente do IBGE concluiu que o país tem 14,8 milhões de desempregados, o que representa 14,7% da população economicamente ativa. Mas esse índice é ainda maior entre os mais jovens. Na faixa etária de 14 a 17 anos, 46% estão em busca de trabalho. E, de 18 a 24 anos, o desemprego afeta 31% das pessoas.

Em face deste cenário desolador, situamos a esfera educacional e, como tal, se inscreve nestes processos de transformações do mundo do trabalho e, conseqüentemente, gera desafios

³ Em 11 de março de 2020, a COvid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de Covid-19 em vários países e regiões do mundo.

para os jovens da classe trabalhadora que buscam, mediante a educação, melhores condições de vida.

1.4.1 Escolarização da juventude em tempos de trabalho precarizado

Perante todas estas transformações que afetam de maneira sorrateira a classe trabalhadora e, especialmente, sua população jovem, é possível analisar alguns aspectos referentes a tais impactos que condicionam a escolarização desta juventude. As questões que envolvem os processos de trabalho, suas transformações decorrentes do modo de produção capitalista e seus múltiplos ditames em face da sua necessidade de acumulação e expansão afetam continuamente o mundo da educação, uma vez que procuram definir os moldes de formação da classe trabalhadora, sobretudo dos jovens, de acordo com os seus interesses.

O crescimento da economia capitalista no Brasil combina produção com uso de tecnologia de ponta e atividades ilegais, domésticas e comércio ambulante em grandes cidades. Tanto no caso da economia doméstica familiar, quanto na venda ambulante que garante o escoamento das mercadorias produzidas, o trabalho precoce é fundamental e constante, aparentemente associado a uma relação de aprendizagem entre gerações. (VENDRAMINI *et al.*, 2017, p. 2158).

É possível observar o lugar que a educação vem ocupando na vida dos jovens da classe trabalhadora, uma vez que grande parte disso é devido ao aprofundamento das desigualdades sociais e das condições de pobreza daí advindas, e que inúmeros jovens são obrigados a trabalhar em detrimento de estudar.

Os jovens oriundos de famílias com as menores rendas abandonam mais cedo seus estudos, se comparados aos filhos de famílias com as maiores rendas. Eles são obrigados, pela condição econômica da família, a dedicar integralmente o seu tempo ao trabalho. (CAMPOS, 2013, p. 57-58)

Pochmann (2007) observa que, talvez, a maior complexidade esteja relacionada com a verdadeira crise que se encontra em curso na transição do sistema educacional para o mundo do trabalho. Assim sendo, na fase juvenil é que tomam contato com várias outras instituições, nas quais o trabalho se torna mais importante do que a própria escola, particularmente a partir dos 18 anos.

Nesse sentido, tem importância central a análise da atual situação do jovem no mercado de trabalho brasileiro. “Se há constrangimentos no ingresso e progresso do jovem no

interior do mercado de trabalho, o agravamento da condição juvenil aparece como inexorável, reproduzido pela decadência educacional e pela degradação social” (POCHMANN, 2007, p. 3).

Frente a isso, as condições estruturais permanecem impondo desafios à juventude da classe trabalhadora, que se prolongam através dos tempos. Mesmo com a atenção de vários setores da sociedade em torno de alterar este quadro, tais questões por vezes até são acentuadas:

A sustentação da tese do subdesenvolvimento tem como decorrência a ideologia do círculo vicioso da pobreza, alegando-se que por meio da educação, do desenvolvimento do capitalismo e do acesso ao crédito será possível superá-la. Estado e empresas privadas desenvolvem programas de educação para as crianças e jovens, no intuito de afastá-los das drogas, do crime, do trabalho precoce, sem, contudo, melhorar a condição material de vida familiar e a diminuição das desigualdades no acesso à riqueza e à cultura que garantam o processo de humanização. (VENDRAMINI *et al.*, 2017, p. 2159).

Nesta perspectiva, a trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho pelos jovens é, de certo modo, desigual. Aos jovens de baixa renda e escolaridade, cabe ocupar as vagas disponíveis, sem expectativa de progressão, ou ao trabalho informal. Já aqueles jovens que possuem melhores condições, são-lhes oportunizada a moratória social, que permite que o adiem a inserção no mundo do trabalho para estudarem e possam alçar carreiras profissionais de fato. Dentro deste aparato também há os jovens que não estão nem estudando e nem trabalhando:

Com relação aos jovens que não estão estudando e nem trabalhando, podemos entender que muitos encontram-se numa situação de exclusão destes espaços. Uma exclusão proporcionada pelo próprio sistema capitalista, que visa formar um “exército industrial de reserva” como estratégia de submissão e superexploração. (FERNANDES, 2021, p. 13)

Se, por um lado, há uma fração dos jovens que interrompeu os estudos por uma gama variada de razões, no mercado de trabalho eles enfrentam uma situação de maior instabilidade e precariedade, além de maiores taxas de desemprego, que podem ensejar o desalento e a interrupção dos estudos.

Assim, o trabalho precário e a baixa remuneração no horizonte têm sido um forte obstáculo para a continuidade dos estudos, uma vez que a conciliação entre trabalho e escola posiciona a deserção escolar. Neste âmbito, Shiroma e Lima Filho (2011) explicam que esse modelo educacional nunca beneficiou os filhos da classe trabalhadora. Para estes, o acesso a

uma educação geral e profissional insuficiente de recurso, término em níveis elementares, cujo ensino não ultrapassa o mínimo necessário, faz parte de um cálculo para conduzir apenas ao atendimento da funcionalidade da estrutura produtiva que demanda força de trabalho barata.

Neste sentido, Kuenzer (2005), ao analisar o mundo do trabalho e a relação estabelecida com a educação, denomina tais processos como exclusão/includente. No mercado, identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos e melhores condições, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Aí, os trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas. Eles também podem passar à prestação de serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado:

Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo. (KUENZER, 2005, p. 15)

É nesse contexto que se encontra a raiz da atual condição de boa parte dos jovens brasileiros, os quais compõem uma força de trabalho, na maioria das vezes sem experiência e com pouca escolaridade – principalmente os jovens da classe trabalhadora, sendo que tais aspectos dificultam ainda mais a inserção destes no mercado de trabalho formal.

Assim sendo, o pressuposto fundamental para entendermos a questão da relação entre juventude, escola, trabalho e sociedade é de que as condições e trajetórias do jovem se articulam à desigual estruturação econômica, social e política historicamente constituída (FALEIROS, 2008). Não por acaso, lemos em Faleiros (2008, p. 65):

As trajetórias individuais, no entanto, são heterogêneas e, ao mesmo tempo, homogeneizadas pelos dispositivos e capitais disponíveis, praticamente acionados. No contexto hegemônico do capitalismo neoliberal, a juventude tem que se colocar diante de questões complexas trabalhar e/ou estudar, morar na casa dos pais ou ter a sua própria casa, entrar numa gangue ou num grupo religioso, morar junto com alguém ou morar só, estar empregado ou autônomo, migrar ou ficar no território conhecido, definir sua vida profissional entre várias carreiras.

Nessa perspectiva, escolarização e trabalho estão na centralidade da vida dos jovens. No primeiro caso, acentua-se a escola como espaço institucional de educação que fornece – ou

pelo menos deveria fornecer – um horizonte mais amplo no qual o jovem inscreve sua vida e, assim, assegura sua realização de forma plena. Isto é, para formar um indivíduo completo, propiciando condições de vida que não se resumam somente a lutar pela sobrevivência, sendo “a escolaridade é fundamental não só como capital de inclusão mas como capital político para a democratização e desenvolvimento, no sentido mais amplo, pois implica o acesso ao conhecimento, a condições de participação social e política e a melhores salários” (FALEIROS, 2008, p. 66).

Diante disso, a questão da educação do ponto de vista da formação humana tem sido constituída como uma problemática, da qual se acentua a exigência por maior escolaridade para a inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, a necessidade de trabalhar e as dificuldades iminentes de conciliar estudos e trabalho, muitas vezes, impede o jovem da classe trabalhadora de dar prosseguimento aos estudos e atingir determinados níveis de empregabilidade mais elevados:

Como resultado tem-se, em sua maioria, trabalho em caráter precoce que: antecipa a saída da escola; dificulta a continuidade da formação; e, quase sempre, interrompe completamente o ciclo da escolarização, gerando dissabores, comprometendo oportunidades futuras de trabalho. (ALVES, 2020, p. 15)

Dada essas contradições inerentes aos processos de escolarização e trabalho, quanto ao escasso acesso a níveis mais altos de escolaridade, esses jovens são os mais propensos a se sujeitarem aos baixos salários e trabalhos precarizados. Isso ocorre porque eles dependem de uma renda mensal para sua subsistência e/na contribuição do sustento de suas famílias e muitas vezes, sendo condicionados a deixarem o ensino regular devido aos entraves de conseguir conciliar escola e trabalho. Isso e aquilo leva-os a procurarem a EJA como forma de conseguir concluir seus estudos, com vistas a melhores oportunidades de trabalho.

Sendo assim, o capítulo seguinte procura analisar, mediante os principais eventos históricos, como está estabelecida a EJA no país. Busca ainda entender como esta modalidade de ensino se estabelece na vida dos jovens da classe trabalhadora.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Com base nas concepções teóricas apresentadas no capítulo anterior, destacamos que há um amplo leque de estudos em perspectivas variadas que se ocuparam em descrever e analisar historicamente a EJA desde o período da colonização do Brasil até a atualidade. Para tanto, ao nos propormos a levantar os principais eventos que marcaram esta modalidade de ensino, buscamos elementos que permitam refletir sobre como a escolarização de pessoas jovens e adultas fora estruturada enquanto uma expressão de educação, marcada pela desigualdade em suas formulações políticas influenciadas pela conjuntura econômica e social de cada época.

Quanto às políticas educacionais no âmbito federal em específico, destinadas para a escolarização de jovens e adultos, elegemos como marco temporal de análise o período da década de 1960. Este momento contou com a emergência dos movimentos de educação popular e com a ruptura democrática e instauração do Regime Militar. Esta delimitação ocorreu em virtude de alguns estudiosos da historiografia da educação de jovens e adultos já apontarem, no decorrer destes anos, a presença de jovens na educação de jovens e adultos em grande número.

Seguimos para o processo de redemocratização do país com o advento da Constituição Federal de 1988 e a luta dos movimentos sociais em torno da educação enquanto um direito. Nos anos que seguem de 1990, especialmente no ordenamento legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) que enquadra a EJA na Educação Básica, bem como os ditames impostos ao estado brasileiro de matrizes neoliberais, notadamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, as suas formulações subseqüentes com a perspectiva reformista em torno de programas e os projetos que foram desenvolvidos na área da educação, bem como a influência estabelecida pelos organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial. Seguindo para os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, governos de base popular com perspectiva conciliatória, destacados por ampliação de políticas públicas sociais, gerando um número considerável de programas e projetos em nível federal, voltados para a educação e profissionalização da população jovem e adulta e posteriormente, realizamos alguns apontamentos das ações políticas do governo golpista e, posteriormente, com a ascensão ao poder do governo conservador e de ultradireita e as ações de desmonte das políticas públicas e sociais, desenvolvidas pelos governos anteriores e, conseqüentemente, atingiram também a EJA.

Ao descrever estes movimentos históricos, que marcaram a educação de jovens e adultos nos períodos delimitados, buscamos elementos acerca de como esta modalidade de ensino foi acolhendo um grande número de jovens cada vez mais jovens. Trata-se de uma população cujas trajetórias estudantis foram interrompidas no ensino regular e que passaram a buscar na EJA a complementação dos seus estudos.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 E 1980: ALTERAÇÕES E EMBATES

A história dos processos de escolarização de jovens e adultos no Brasil é registrada por inúmeras ações em torno de programas, projetos e iniciativas populares com objetivos diversos, conforme os ditames políticos e socioeconômicos de cada época. São momentos repletos de rupturas, descontinuidades, fragmentações, muitas vezes caracterizando esta modalidade de ensino de forma secundária, marginalizada e subalterna.

Após anos seguidos de iniciativas isoladas, desde as campanhas de alfabetização das décadas de 1940 e 1950, do fortalecimento da educação popular nos anos 1960 e da criação do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) e do supletivo nas décadas de 1960 e 1970, respectivamente, o reconhecimento da educação como um direito de todos e dever do Estado foi regulamentado com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Entretanto, a educação de jovens e adultos carrega algumas marcas:

Em decorrência, a marca histórica das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos corresponde a uma educação pedagogicamente frágil, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. (VENTURA, 2015, p. 213)

Todavia, para o alcance de tal premissa no ordenamento legal e jurídico brasileiro, ocorre uma série de lutas e embates em prol da educação enquanto uma política pública, gratuita e universal e que contemplasse também a educação de jovens e adultos.

De acordo com Di Pierro (2005), as ações governamentais de escolarização de pessoas jovens e adultas, anteriores ao período de redemocratização, eram definidas a partir de uma cultura escolar impregnada pela concepção do paradigma de compensação. Entretanto, é possível situar, a partir de meados da década de 1950 e mais precisamente em 1960, as iniciativas voltadas para a educação popular. Esta educação nasceu no interior dos movimentos dos trabalhadores, tendo relação com um projeto social antagônico ao projeto capitalista

tomando a esfera política da educação. Os anos de 1958 a 1964 foram marcados por ações em que “a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as ‘reformas de base’ defendida pelo governo popular/populista de João Goulart” (ROMÃO, 2006, p. 36).

Conforme Beisiegel (2018), diferentemente de posições políticas anteriores que buscavam alfabetizar um imenso contingente populacional, que até então não teve acesso à educação e para tanto estavam sendo recrutados para participar do processo eleitoral, uma vez que os analfabetos neste período eram impedidos de votar, a educação popular buscava muito mais que a simples participação mediante o voto. Ela definia-se como campo de luta entre correntes ideológicas politicamente atuantes na busca do exercício de influência sobre as grandes massas desfavorecidas da população, deslocando-se para a compreensão das possibilidades de atuação do educando na preservação ou na transformação da ordem social, sendo que as tensões da luta política e ideológica desse período passaram a integrar e a determinar as características e orientações da educação popular.

Além disso, as propostas da educação popular assumiam o compromisso com as classes populares urbanas e rurais voltadas para a ação política, conforme relatam Fávero e Motta (2016, p. 3):

Assumiam outra concepção do analfabeto e outro entendimento do analfabetismo; partiam da cultura popular como matriz para a educação popular, o que gerou novas expressões na produção do cinema, do teatro e na poesia e possibilitou a “invenção” de novos materiais didáticos e a formação de nova geração de “educadores populares”.

Diante de várias iniciativas e tendo com um dos principais expoentes da educação popular Paulo Freire, elencamos alguns dos vários movimentos designados como de cultura popular que marcaram este período, conforme os registros de Fávero e Freitas (2011): Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961), que se expandiu para vários estados; Campanha de Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962); Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com apoio do governo federal; e o Sistema de Alfabetização de Paulo Freire, que, a partir da experiência de Angicos, em 1963⁴, inovou radicalmente não só o

⁴ Projeto de Alfabetização de Angicos no qual foram alfabetizados trezentos adultos com uma proposta metodológica com início no processo de leitura e escrita pelo aluno partindo de três princípios: a investigação temática, a tematização e a problematização.

conceito de alfabetização como consolidou o próprio modo de trabalhar com os adultos. Para ele,

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador. (FREIRE, 1987, p. 72)

Diversos aspectos podem ser evidenciados no legado de Paulo Freire, como sua marcante contribuição na EJA. Para ele, a alfabetização de pessoas jovens e adultas corresponde a um ato político com vistas a uma educação libertadora, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos e o contexto social em que vivem.

O golpe militar de 1964⁵, que rompeu com o ciclo das liberdades democráticas na história do Brasil, foi responsável pelas mudanças políticas, econômicas e socioculturais da época em consonância com o ideário militar. Os movimentos de educação popular foram sendo desmantelados apesar de algumas existirem algumas tentativas para o seu prosseguimento. Estas foram destituídas de seu caráter político e emancipatório. A então ruptura democrática e a instauração do Regime Militar, em 1964, marcaram profundamente a luta pela educação no país, como mostra Frigotto (2007, p. 1136):

Após a ditadura, do fim da década de 1940 até o golpe civil-militar de 1964, novamente a sociedade brasileira retomou seu projeto de nação e na pauta estavam as reformas estruturais e a universalização do que denominamos hoje de educação básica. A resposta truculenta foi a imposição pela violência física e política de um projeto econômico concentrador e espoliador da classe trabalhadora. Ampliou-se, durante vinte anos, o fosso entre ricos e pobres e se evidenciou, a olho nu, o desenvolvimento do Brasil “gigante com pés de barro”, como o caracterizou Florestan Fernandes.

Um governo pautado intensamente por repressão política e com o acirramento de ações truculentas e combativas por parte do Estado, o qual buscava legitimar-se mediante a força e a violência contra as tentativas de resistência ao regime. No caso da educação de jovens e adultos,

No caso específico do Regime Militar no Brasil, percebe-se a construção de uma hegemonia que vai se consolidando pelo domínio, pela força da repressão, mas também pela direção, mais moral do que intelectual, que vai se consolidar nas práticas da educação de adultos. Portanto, o conceito de educação, neste contexto, vai se constituindo numa dualidade, entre uma

⁵ O golpe que tomou o poder realizado em 31 de março de 1964, a Ditadura Militar depôs o então presidente João Goulart, conhecido como Jango, e colocou os militares no governo do país até o ano de 1985.

perspectiva “libertadora” e uma “massificadora” dos sujeitos a ela submetidos. (RODRIGUES; MACHADO, 2014, p. 331)

As reformas na área educacional são amplas neste período, com vistas a ajustar aos ditames impostos pela ditadura para determinado projeto de nação, onde as pautas divergentes eram cerceadas e reprimidas de forma violenta. “A *Pedagogia do oprimido*, ícone de uma concepção de educação emancipadora de jovens e adultos, foi substituída pelo Movimento de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) sob a pedagogia do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1136).

Sendo assim, devido ao grande número de analfabetos no país e à destituição dos diversos movimentos de educação de jovens e adultos que vinham sendo desenvolvidos até então, o governo militar buscou estruturar aos seus moldes um programa em nível federal diretamente ligado à presidência da República, o MOBRAL: “Tratava-se de uma iniciativa governamental para a ‘erradicação’ do analfabetismo no país que, respondendo às pressões dos organismos internacionais, sobretudo da UNESCO, teve à sua disposição um dos maiores volumes de recursos financeiros já investidos” (RODRIGUES; MACHADO, 2014, p. 338-339).

Para tanto, as exigências da expansão dos níveis de escolaridade da população brasileira, em virtude do setor produtivo, quanto à certificação de conclusão do ensino fundamental e médio, demonstraram na época:

A procura da certificação neste nível mobilizava milhares de pessoas, que lotavam estádios de futebol, obrigando a padronização dos exames em nível nacional. Embora com menor intensidade, a procura dos exames supletivos de 2º Grau, naquele período, também foi significativa, tendo se tornado crescente no período mais recente, quando o mercado de trabalho passou a exigir a certificação em nível do ensino médio. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 376)

É possível situar algumas características marcantes do MOBRAL como o amplo investimento financeiro por parte do governo federal e do setor empresarial. Nas concepções de Rodrigues e Machado (2014), predominava a perspectiva de desenvolvimento pautada na formação aligeirada dos trabalhadores, com o objetivo de fortalecer a economia industrial urbana, na medida em que educava os jovens e adultos que serviriam de mão de obra para a indústria nacional.

Destacamos a contradição já presente na EJA deste período, com o grande número de jovens que, de algum modo, tiveram acesso à educação regular, mas já neste período

demonstram que não conseguiram completar seus estudos e acabaram por buscar a educação e jovens e adultos.

Deve-se anotar, neste período, a presença de adolescentes e jovens nos cursos de ensino supletivo, em parte porque expulsos do ensino regular por terem superado a idade dos 14 anos, prevista como limite para a obrigatoriedade do 1º Grau, hoje do Ensino Fundamental, cunhando-se a expressão juvenilização do supletivo. Mas também porque muitos jovens migravam para as metrópoles, em busca de trabalho nas grandes obras de infraestrutura: pontes, elevados, metrô etc. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 376)

Conforme destacam Fávero e Freitas (2011) a respeito da presença crescente de jovens no supletivo analisando os estudos de Ribeiro (1992), constata-se que em torno de 60% dos estudantes do MOBREAL eram jovens com menos de vinte anos, sendo que mais da metade deles já havia frequentado a escola. Porém, ressaltamos que neste período o acesso à educação básica, principalmente ao Ensino Médio, não era ainda democratizado. A educação, na época, era marcada por uma seletividade e segregação, principalmente para os jovens da classe trabalhadora, onde o acesso ainda era demasiadamente limitado.

A luta pela educação há muito tempo já vinha acontecendo em variados espaços e em diversas configurações. No entanto, mesmo com toda violenta repressão do regime militar, vários movimentos sociais em torno da luta pela educação começaram a ser organizados.

Em meados da década de 1970, começou um amplo processo de abertura do debate sobre a educação brasileira e de crítica à ditadura, com uma série de produções acadêmico-científicas voltadas à discussão de propostas para a criação de uma escola pública universal e de qualidade para toda a população. Esta escola deveria ser mantida pelo Estado. Neste embate, Sanfelice e Coutinho (2016, p. 30) argumentam:

Trata-se da socialização da cultura produzida social e historicamente resultante do processo de produção da existência humana que tem sido apropriada por uma pequena parcela da população. E mais. Evidencia-se que a luta travada pela educação implica em que esta escola que está sob os domínios do Estado seja mantida por este, mas que se articule aos interesses da “massa pobre da população”, instrumentalizando-a para a luta por melhores condições de vida, o que se poderá ocorrer se os fins da educação forem definidos por essa mesma população.

A escola pública, diante desta pauta, deveria ser mantida pelo Estado, porém priorizando os interesses da população como um todo, com condições objetivas de sua expansão, e não mais uma escola desigual e elitista que se tinha até então: “Visto que a expansão da oferta escolar às pessoas mais pobres vinha se dando em situações de extrema precariedade

o que, conseqüentemente, implicava na tradução das desigualdades sociais em desigualdades educacionais” (SANFELICE; COUTINHO, 2016, p. 33).

Foi então no final da década de 1970 que a ampliação das lutas pela democratização criou um contexto favorável à reorganização no campo educacional: “No processo de abertura política em que se articulava a luta pela democratização e por eleições diretas, ocorre a mobilização dos educadores e tem-se início a organização do campo educacional” (SANFELICE; COUTINHO, 2016, p. 26-27).

Entretanto, havia dois projetos em disputa em torno da redemocratização. De um lado, estava o projeto liderado pelas forças populares, com a busca pelo direito à educação e à participação popular nas decisões de grandes questões nacionais; de outro lado, estavam as forças conservadoras que desejavam a redemocratização, porém sem a ampliação de direitos sociais e do poder de decisão das classes populares. Estas buscavam manter a ordem vigente.

Estes processos ocorrem de forma contraditória, pois, de um lado, a luta visava alterar as estruturas sociais vigentes e, de outro, a abertura democrática aconteceria com a reforma do Estado e a continuidade do controle econômico e político da elite do país. Quanto às propostas de formulação de políticas públicas de educação de jovens e adultos, é possível situar alguns impasses e contraditoriedades desencadeados no processo de redemocratização:

De um lado, formou-se um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como esteios da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho em transformação, o que se refletiu no alargamento dos direitos educativos dos jovens e adultos consagrados na legislação. (DI PIERRO, 2005, p. 1123)

A década de 1980 representou um terreno fértil de reivindicações sociais e o avanço das forças progressistas para a construção de um projeto contra-hegemônico de educação e as iniciativas de educação de jovens e adultos com os movimentos sociais. Estes emergiram na cena política, impulsionando o reconhecimento da educação de jovens e adultos na Constituição Federal de 1988.

Neste contexto, é relevante destacar o agravante quadro de instabilidade econômica pelo qual passava o país diante do padrão de desenvolvimento e sua subordinação dependente do capitalismo global. Aqui também se viu um agravamento das tensões sociais e como estas determinam, de certo modo, as ações políticas frente as questões educacionais:

Como reflexo da expansão tardia da escola pública e da histórica negligência das elites com a educação das camadas populares, agravada por aquela situação socioeconômica conjuntural, a Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios de 1985 aferiu que os brasileiros tinham, em média, pouco mais que 4 anos de estudos, e registrou 17,5 milhões de analfabetos absolutos, um índice médio de 20,6% da população com 15 anos ou mais. (DI PIERRO; CATELLI JR. 2017, p. 36)

Na Nova República, com a presidência de José Sarney, extinguiu-se o MOBRAL, sendo substituído pela Fundação Educar, que contou com elaboração de diretrizes de vários pensadores renomados da educação, entre eles Paulo Freire. Estes pensadores propuseram, entre tantas medidas, que os municípios e os estados realizassem o atendimento diretos a jovens e adultos estudantes, fomentando sobretudo iniciativas de universidades, empresas e organizações da sociedade civil, permitindo que projetos inovadores de alfabetização pudessem ser financiados com recursos públicos federais (DI PIERRO; CATELLI JR. 2017).

Porém, Rodrigues e Machado (2014), os quais realizam um balanço histórico da educação de jovens e adultos, no que concerne às ações da sociedade política no contexto dos 21 anos de Ditadura Militar, asseveram que a EJA do século XXI é herdeira desta mentalidade, consolidada a partir das experiências do MOBRAL e do ensino supletivo, prevalecendo uma proposta de aligeiramento das classes de alfabetização à formação geral, pela redução de tempos e conhecimentos produzidos em programas de alfabetização sem continuidade da EJA, mantendo as características de suplência e uma concepção de formação profissional para jovens e adultos trabalhadores como “reciclagem” e “treinamento”. Embora possam ser identificadas tentativas de alteração destas concepções, mesmo nas ações implementadas pelo governo federal em experiências estaduais e municipais, pode-se afirmar que ainda não se constituiu uma outra hegemonia que suplantasse as marcas deixadas pela Ditadura Militar.

Para tanto, o que se observa neste determinado período, em torno da educação de jovens e adultos, de certo modo constitui-se como um meio para buscar solucionar a problemática em torno dos baixos níveis de escolaridade da população, especialmente para os jovens pertencentes à classe trabalhadora.

É possível, todavia, considerar na esfera de políticas realizadas as discontinuidades e rupturas de ações, programas, projetos, os quais não conseguiram atingir os objetivos propostos e nem mesmo retirar as marcas persistentes da educação de jovens e adultos como o seu caráter de suplência, aligeiramento e formação para o trabalho simples. Isso irá percorrer em certa medida, apesar de alguns avanços no plano formal e legal dos anos seguintes.

2.2 A DÉCADA 1990 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB OS AJUSTES DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Ao buscarmos elementos constitutivos das políticas educacionais referentes à educação de jovens e adultos na década de 1990, encontramos nos referenciais de Rummert (2007) a educação de jovens e adultos compreendida com um caráter de subalternidade reiterada, e nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000) marcada pela relativização, com a desconstrução dos compromissos ético-políticos firmados na Constituição Federal de 1988, já descritos acima. Para Haddad e Di Pierro (2000), as conquistas no campo normativo e formal foram contraditórias diante do reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação, com a responsabilização do Estado para sua oferta pública, gratuita e universal:

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entre tanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas de outro. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119)

Estas contradições podem ser analisadas a partir do contexto político, econômico e social em que se encontrava o país. Com os interesses de colocar o Brasil no quadro hegemônico mundial, a partir dos anos de 1990 o país passa a adotar medidas em várias esferas, correspondentes a ideologia neoliberal.

O termo neoliberalismo traz prefixo *neo*, de novo, pois ressurgiu após aproximadamente quarenta anos nos quais era praticado um tipo de política econômica em que o Estado intervinha na economia. O neoliberalismo tem a sua gênese no liberalismo econômico do século XVIII, sendo que este ganhou força principalmente com a teoria de Adam Smith e este “novo” liberalismo passa a ganhar força depois da Segunda Guerra Mundial, conforme sinaliza Anderson (1995, p. 9):

[...] na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Assim, a ideologia neoliberal não vai apenas para os setores econômicos e políticos, ela vai aos poucos perpassando todos os demais âmbitos da sociedade, com ênfase no campo social:

A ortodoxia neoliberal não se verifica apenas no campo econômico. Infelizmente, no campo do social, tanto no âmbito das ideias como no terreno das políticas, o neoliberalismo fez estragos e ainda continua hegemônico. Pode-se inclusive afirmar que o caráter ortodoxo das ideias e das propostas em torno das questões sociais que nos afligem no mundo contemporâneo se manifesta ainda de forma mais intensa do que no campo econômico. (SOARES, 2003, p. 11)

Sob a ótica neoliberal, somou-se à educação a nova função de atender, conforme as exigências do capital, os interesses do mercado. A influência do neoliberalismo nas políticas educacionais vai além do mercado de trabalho emitir sinais que a orientam. Ela aprofunda-se e determina que a educação seja subordinada e ajustável ao mercado. Com esta ideologia, promove-se a empregabilidade, a qual vai perpassar todos os níveis de ensino e de forma particular a EJA como debateremos adiante.

O primeiro presidente eleito por votação direta foi Fernando Collor de Mello, o qual realizou a adesão subordinada ao Consenso de Washington⁶. Este governo, apesar de sua brevidade, realizou ações na política educacional que refletiram também na EJA. Destacamos a extinção da Fundação Educar e a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), o qual prometia substituir a Fundação Educar e alocar recursos de instituições públicas e privadas para a alfabetização e elevação de níveis de escolaridade de pessoas jovens e adultas.

Diante dos entraves sociopolíticos da situação do país, com a saída de Collor do poder, o governo interino de Itamar Franco foi marcado especificamente em relação à EJA pela extinção do programa que estava sendo desenvolvido, o PNAC, caracterizando mais uma ruptura nesta modalidade de ensino. Na efervescência dos anos conturbados da era Collor, FHC

⁶ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington". A mensagem neoliberal que o Consenso de Washington registraria vinha sendo transmitida, vigorosamente, a partir do começo da Administração Reagan nos Estados Unidos, com muita competência e fartos recursos, humanos e financeiros, por meio de agências internacionais e do governo norte-americano. Acabaria cabalmente absolvida por substancial parcela das elites políticas, empresariais e intelectuais da região, como sinônimo de modernidade, passando seu receituário a fazer parte do discurso e da ação dessas elites, como se de sua iniciativa e de seu interesse fosse (BATISTA, 1994).

é eleito presidente do Brasil, especialmente motivado por seu trabalho na estabilização da moeda brasileira mediante a implantação do Plano Real, quando foi Ministro da Fazenda de Itamar Franco, e das promessas difundidas em torno da situação econômica do país.

No primeiro mandato a partir de 1995, FHC passa a adotar os ditames da ideologia neoliberal de forma deliberada, ficando claro a partir do conceito apregoado de redefinição do papel do estado. Neste sentido, é criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob o comando de Luiz Carlos Bresser Pereira, incumbido especificamente de realizar as reformas, as quais eram objetivadas sob a lógica de mercado e, para tanto, o estabelecimento do Estado mínimo como uma premissa básica do neoliberalismo.

Este vai subordinando sob várias tratativas o Estado às leis de mercado, visando ao ajuste político, econômico e social as matrizes neoliberais demandadas internacionalmente para a inserção do país, de forma subalterna, no quadro econômico vigente. É o que sublinha Frigotto (2007, p. 1134, grifo do autor):

A transição inconclusa da década de 1980 e a adesão subordinada ao *Consenso de Washington* a partir do governo Collor, mas realizado sobretudo nos oito anos de governo Fernando H. Cardoso, aprofundaram o fosso de uma sociedade *que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela*.

Neste período, passou a ser difundida amplamente em vários mecanismos de informação a ideia da necessidade de reformas em todo o estado brasileiro, elaborando consenso coletivo de que para o país sair da crise em que se encontrava, a alternativa seria reformular o papel do Estado. Para Algebaile (2009), o debate que propiciou a estruturação da reforma educacional neste contexto girou em torno dos problemas da eficiência do ensino e da baixa produtividade da escola brasileira. Segundo a autora,

Transcorridos mais de vinte anos do início da última da última grande reforma educacional de abrangência nacional, conduzida pela lei 5692/1971, o que se destacava no panorama da escolarização nacional era a persistência de antigos problemas relativos ao ingresso e a permanência à formação escolar. (ALGEBAILLE, 2009, p. 53)

Com efeito, as políticas educacionais passariam a ser adotadas a partir da lógica gerencial na gestão da educação, em uma perspectiva utilitarista, voltada à mercantilização e subjugação, delimitadas para a razão econômica, sendo que nas concepções de Sanfelice e Coutinho (2016) a educação nesta era passa a ser um produto a ser consumido pelos alunos que

passam a ser considerados clientes consumidores. São colocadas em pauta questões referentes à produtividade e eficiência da escola, reavivando os ideais de modernização, porém com

Um ideário cuja sustentação na identificação fechada entre modernização e racionalização técnica era o que permitia deixar as sombras das relações que efetivamente produziam o quadro de “atraso” econômico, político social e educacional que se dizia urgente superar. (ALGEBAILLE, 2009, p. 54)

Esta relação entre o arcaico e o moderno marca a dualidade brasileira, acendendo o debate sobre as funções da educação e da problemática em torno da expansão da oferta educacional, tendo como foco central a correção de fluxo escolar, em vista dos altos índices de analfabetismo e da insuficiente taxa de escolarização da população entre 7 e 14 anos de idade (ALGEBAILLE, 2007). As vagas disponíveis naquele momento não eram suficientes, daí a necessidade de construção e ampliação de escolas polarizavam as discussões sobre o direito à educação.

Entretanto, estes pressupostos foram invertidos e remetidos como um problema de ordem de eficiência da escola, sendo que a falta de vagas nas concepções dos interlocutores do governo não se devia à inexistência, mas à ocupação de alunos de maior idade: “Com isso a ‘solução’ do problema era remetida para a eficiência do processo de escolarização, que permitiria corrigir a capacidade de atendimento do sistema” (ALGEBAILLE, 2009, p. 78).

Os problemas relativos à educação foram, então, colocados em uma perspectiva focalizada, definindo a necessidade de racionalização administrativa dos sistemas de ensino, baseando os discursos de FHC, centrando-se na gestão do setor educacional, priorizando as questões administrativas e pedagógicas e não abrindo espaço para demais questões referentes à escola do país. Afinal, “Não penetrou na problematização das relações que efetivamente produziam uma “escola que não ensina” e dos limites de uma escola assim configurada frente ao agravamento do quadro social” (ALGEBAILLE, 2009, p. 79).

Os discursos de ordem hegemônica dominantes atribuem à educação a tarefa de colocar o país em destaque econômico internacional: “A educação é, assim, (re)apresentada como a via de superação das assimetrias de poder entre os países centrais e aqueles que aspiram ao ingresso no bloco hegemônico, bem como entre classes, frações de classe e indivíduos” (RUMMERT, 2007, p. 37).

Acerca da realidade social, política e econômica da década, Rummert e Ventura (2007) destacam que, nos anos de 1990, as políticas de ajustes sistematizadas pela estabilização macroeconômica incidem em adotar medidas para ajustar a educação à reestruturação

produtiva. Elas permeavam a desconstrução dos compromissos ético-políticos firmados pela Constituição de 1988, documento que garantia a todos o direito à educação. Como ressalta Frigotto (2007, p. 1138), neste ideário neoliberal

O que se oculta é opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe nos planos mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual.

Para tanto, no âmbito da política externa a reforma educacional deveria estar de acordo com os interesses do capital, que buscava ajustar as políticas sociais e econômicas. Já no plano político interno, ela serviria para legitimar os ideais reformistas do governo, mediante o estabelecimento de consenso da necessidade de mudanças e, assim, a modernização da educação. Com isso, conseqüentemente haveria um desmantelamento da noção de educação enquanto direito, permitindo a consolidação do projeto hegemônico em curso e o então esvaziamento das perspectivas críticas das décadas anteriores no debate nacional, uma vez que as propostas amplamente discutidas e delineadas acerca da educação dos trabalhadores não foram consideradas, sendo desconsideradas por completo.

Quanto à educação dos trabalhadores, durante as discussões da Constituinte de 1987, as primeiras propostas, inscritas no capítulo dos direitos dos trabalhadores, previam sua liberação para a realização de atividades educativas no próprio local de trabalho ou em instituições próximas. Elas foram recusadas, no final da primeira fase nas discussões, pelo rolo compressor da bancada conservadora do Congresso Nacional, apoiada por forças de direita. (FÁVERO; FREITAS, (2011, p. 378)

A condição do país de renovação capitalista dependente promoveu políticas que aumentaram o desemprego, reduziram de postos formais de trabalho que atingiram diversos setores até mesmo da indústria e geraram/aprofundaram várias condições favoráveis ao crescimento de trabalho precário, informal, sazonal ou terceirizado. Para estes, acorreram novos contingentes trabalhadores expulsos do mercado formal e que se somaram àqueles já vitimados por nossa herança histórica de acumulação capitalista subordinada e dependente (RUMMERT, 2007).

No bojo das ações neoliberais, Ventura (2015) reforça que educação é prática social que se constitui como campo de disputas hegemônicas no interior das relações de produção. A

EJA, sob o modo de produção capitalista, articula-se aos processos de reprodução mais amplos, contribuindo para a construção de uma sociabilidade adequada ao sistema, sendo a lógica do próprio capital a distribuição desigual do saber entre as classes. Nele, os indivíduos são considerados iguais em relação às leis, ao direito à vida, à liberdade, à propriedade e à educação, embora não sejam material e socialmente iguais, particularmente naquilo que mais contribui na fixação dos limites da sua ação, isto é, na sua posição dentro da estrutura econômica da sociedade.

Os princípios descritos no relatório Jacques Delors⁷ delinearam as propostas de educação do ministro da Educação de FHC, sendo que “suas propostas são em geral divulgadas quando não assumidas como dogmas, sem contextualizar sua produção, nem procurar referi-la a outras realidades distintas dos países considerados desenvolvidos” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 380).

O demorado e conturbado processo de formulação da LDBEN de 1996 ocorre em um terreno de disputas e entraves, especificamente no que diz respeito à educação de pessoas jovens e adultas. Ventura (2008) esclarece que na versão que ficou conhecida como “substitutivo Jorge Hage”, a comunidade educacional, através principalmente do Fórum em Defesa da Escola Pública, estava mobilizada e influenciou a relatoria do deputado Jorge Hage. Inspirada nas reivindicações da comunidade educacional, a EJA aparece em um capítulo próprio intitulado *Capítulo XII – Da educação básica de jovens e adultos trabalhadores*, que aponta a necessidade de um tratamento articulado com a educação escolar regular e assegura as condições legais para solucionar os principais problemas de acesso e permanência do aluno trabalhador na escola.

Entretanto, como é sabido o projeto de Jorge Hage foi substituído pelo projeto do senador Darcy Ribeiro, e quanto à educação de jovens e adultos:

Projeto retrocede na concepção de EJA no texto da lei ao substituir a expressão “educação básica” por “educação supletiva” e suprimir o termo “trabalhadores” associado aos jovens e adultos, ficando assim o título do capítulo sobre EJA: *Da educação supletiva de jovens e adultos*. (VENTURA, 2008, p. 112, grifo da autora)

Contudo, mais alterações são realizadas e algumas destas ficaram descritas nos textos legais sendo que, em 1996, é promulgada a Emenda Constitucional n. 233, posteriormente

⁷ Com o título *Educação: um tesouro a descobrir*, e a fim de estabelecer uma educação ideal para as próximas gerações, este relatório estabeleceu temas transversais: tecnologias de comunicação; professores e processo de ensino; administração e finanças e seis linhas investigativas de trabalho: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação, trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação pesquisa e ciência.

transformada em projeto de Lei n. 92/1996, que por meio de uma sutil alteração no inciso I do art. 208 da Constituição retrocedeu na obrigatoriedade do cumprimento do direito à educação, proposto na Constituinte, para os alunos que ultrapassaram a idade escolar.

O governo FHC também conseguiu suprimir, do artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, o compromisso com a eliminação do analfabetismo em dez anos e de vincular 50% dos recursos para este fim e para universalizar o ensino fundamental (HADDAD, 1997). Com a promulgação da LDBEN em 1996, a EJA é reconhecida como modalidade da educação básica, com especificidades próprias. A LDBEN nº 9.394/1996 reconheceu a modalidade EJA nos seguintes termos:

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão **I** - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; **II** - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, s.p.)

Reservados para a EJA os artigos citados acima, o que se pode analisar inicialmente como um ponto considerável é enquanto uma modalidade de ensino com suas atribuições e especificidades. No entanto, no artigo 38 são elucidadas algumas questões, pois “[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que tratou a EJA de forma contraditória, pois se por um lado conferiu à EJA uma nova identidade, assumindo-a como uma modalidade da educação básica, por outro lado, manteve a ênfase em cursos e exames supletivos” (VENTURA, 2008, p. 113), claramente destacando a continuidade do caráter de suplência na letra da lei.

Não obstante, ao analisar estes artigos e a definição das idades mínimas, é possível evidenciar enquanto tal ordenamento legal constituiu-se em mais um fator que propiciou ainda mais a entrada de jovens cada vez mais jovens para a EJA:

Tal dispositivo legal, que expulsou da escola regular diurna, do Ensino Fundamental, os jovens a partir dos 14 anos de idade, evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico. (RUMMERT, 2007, p. 39)

Mediante este pressuposto legal, como colocou Rummert (2007), abre-se mais um amplo leque de questões em torno dos níveis de escolarização da juventude pertencente à classe trabalhadora. Afinal, ao fixar e estabelecer as idades mínimas, acaba por “empurrar coercitivamente” jovens de trajetórias escolares não regulares para a educação de jovens adultos, a qual vai abarcando um número cada vez mais alto de jovens, chegando veremos, no alunado preponderante desta modalidade de ensino.

Outro ponto dos ordenamentos formais que atingiram de forma direta a educação de jovens e adultos na presente década estudada e que se constituiu como um dos principais instrumentos da reforma educacional foi a aprovação da Emenda Constitucional 14/1996. Esta emenda desobrigou o governo federal da erradicação do analfabetismo e da universalização da educação básica até 1998.

E foi com esta Emenda Constitucional que se criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁸. Ao focalizar os investimentos públicos na educação de crianças e adolescentes até 14 anos de idade, o FUNDEF, com a regulamentação da Lei 9.424/1996, impediu que as matrículas de jovens e adultos fossem computadas e, assim, desestimulou o setor público de investir nesta modalidade de ensino.

Ao estabelecer o padrão de distribuição de recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 123)

O FUNDEF redefiniu os rumos da educação, o que significou um retrocesso para a EJA, estabelecendo novamente como uma educação de caráter secundário, perceptível mediante as leis e demais normativas que demarcaram a educação de jovens e adultos, sendo que

⁸ O FUNDEF é um mecanismo engenhoso pelo qual a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foi reunida em cada unidade federada em um Fundo Contábil, posteriormente redistribuído entre as esferas do governo estadual e municipal proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A legislação ratificou, assim, tanto a subordinação da educação dos trabalhadores aos interesses do capital em sua atual fase de acumulação, quanto a valorização de medidas que alteram os indicadores estatísticos de baixa escolaridade da população, sem que se verifique efetivo compromisso com a oferta de educação de qualidade para a maioria da classe trabalhadora. (RUMMERT, 2007, p. 39)

Dentro de tais aparatos normativos, encontra-se a reforma educacional sob o imperativo da restrição do gasto público, alinhada ao modelo de ajuste estrutural político e financeiro que culminou na subalternidade da EJA, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 122) destacam:

Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando tendências à descentralização do financiamento e da produção de serviços.

Neste contexto, a democratização no plano formal foi atacada pela crise de financiamento e pela reforma do Estado, consolidando a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, demarcando a posição subalterna e marginal da EJA com a ofensiva do projeto neoliberal em voga:

Assim desenhadas, as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos omitem, não questionam e, principalmente, não alteram as raízes históricas do fracasso escolar (a desigualdade social e a baixa qualidade da educação oferecida às frações mais vulneráveis da classe trabalhadora). (VENTURA, 2017, p. 102)

Sendo assim, o acesso e a progressão da educação foram suprimidos por instâncias administrativas do Estado: “Nesse contexto, as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, foram abordadas com políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza” (DI PIERRO, 2005, p. 1123). O Decreto n. 2.208/1997, da institucionalidade da educação profissional, favoreceu para a desqualificação da EJA, pois estava desvinculada da escolaridade e atreladas ao Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Uma nova identidade da EJA vai se forjando de forma mais ampla, mais heterogênea e fragmentada e, de acordo com os pressupostos de Rummert (2007), mesmo a EJA sendo regulamentada como uma modalidade de ensino permanece, a dualidade e constitui-se uma educação de classe: “É, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora, cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores

investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção” (RUMMERT, 2007, p. 38-39).

Esta então foi a tônica dos programas de educação de jovens e adultos dos anos entre 1996 e 2002, tendo como um dos maiores programas o Programa de Alfabetização Solidária (PAS)⁹, que foi criado inicialmente com o objetivo de estimular a solidariedade nacional em torno do analfabetismo, consistindo num programa de alfabetização inicial de apenas cinco meses de duração, destinado preferencialmente aos jovens e adultos das periferias urbanas.

O programa recebia também doações de indivíduos que aderissem à campanha “Adote um Analfabeto”. Apesar das tentativas de mobilização da sociedade em torno do programa, este não conseguiu atingir suas metas, ficando com resultados abaixo do esperado. Entre os problemas do PAS, Di Pierro e Catelli Jr. (2017, p. 46) afirmam:

Dentre as razões que contribuíram para esses resultados estão a curta duração do processo de alfabetização, o baixo investimento realizado e a insuficiente formação dos educadores, que não permaneciam no Programa tempo suficiente para construir as necessárias competências profissionais.

Como é possível observar mediante a análise sucinta de tais programas, uma das características que se sobressaem são a ruptura do princípio da universalidade e a desconstrução de um direito duramente conquistado. As ações focalizadas inerentes do governo FHC materializam-se na gestão da educação, conforme as análises de Di Pierro (2005, p. 1127), acerca do PAS:

Durante os oito anos da presidência de Fernando Henrique Cardoso, o governo federal conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional, fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) – e, por meio do programa Alfabetização Solidária, remete para a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo.

Mesmo de forma dispersa, tais programas desenvolvidos pelo governo federal guardam traços comuns: “Nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação e todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais,

⁹ O PAS foi idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação, mas é coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado a presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124).

O paradoxo em torno da ampliação da oferta escolar e a exclusão educacional têm levado, a partir desta época, um contingente de jovens e adultos que passam pelo sistema de ensino, que não conseguem efetivar sua trajetória de maneira regular, segmentando os chamados analfabetos funcionais:

O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se a gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124)

O parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu, em 2000, as Diretrizes Curriculares para a EJA estabelecendo as idades mínimas para ingressar na modalidade. A partir de então, a transferência compulsória de alunos de 14 anos do Ensino Fundamental para a EJA, conforme Fávero e Freitas (2011). O que ocorre é praticamente a expulsão destes jovens, uma vez que “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).

Outro ponto desta questão, da presença numerosa de jovens na EJA, diz respeito ao processo de aceleração dos estudos. Segundo Di Pierro (2005, p. 1122), são “adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural”.

A presença marcante de jovens na EJA compreende série de fatores, como a relação entre as necessidades relacionadas ao mundo do trabalho e as configurações estabelecidas pelo sistema educacional. Conforme visto a seguir:

O perfil marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica. (DI PIERRO, 2005, p. 1122)

Estas amplitudes referentes à educação, e suas variadas multiplicidades que vêm sendo configurada através dos tempos, marcam esta modalidade de ensino. Porém, elas não alteram sua marca história por

[...] ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. E comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora. (RUMMERT, 2007, p. 33)

Pelo que podemos observar, até 2004 os estados continuaram os grandes mantenedores da escolarização de jovens e adultos, pois não fora estabelecida uma política nacional, embora todos os aparatos legais e normativos, como também a continuidade e reiteração das questões que ainda acompanham esta modalidade de ensino. Neste sentido, buscamos trazer para a discussão algumas ponderações que os organismos internacionais trazem para a educação de jovens e adultos e como estes são materializados no contexto do Brasil.

No contexto internacional, ocorre um importante evento determinante para as novas perspectivas de educação de adultos. A Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos. O evento reuniu, pela primeira vez, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial.

A Declaração de Jomtien deu destaque à EJA, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais. Na prática, porém, pouco foi feito.

Neste documento e nas discussões que se tornam efervescentes nesse período de orientações neoliberais, vem se reservando espaço para o direcionamento desta modalidade para a qualificação ou requalificação da força de trabalho a fim de atender as exigências do mundo capitalista contemporâneo. Esse eixo norteador fica evidente nos anais do Encontro Latino-americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, realizado em 1993, em Olinda. O evento foi organizado pela parceria MEC/UNESCO, em que alguns pronunciamentos vão construindo o arcabouço teórico que sustenta e justifica este novo direcionamento para a modalidade. Seu eixo norteador se tornará ainda mais forte a partir de

2000. As prioridades da educação de jovens e adultos devem a internacionalização de agendas educacionais, pois

As políticas de EJA são particularmente suscetíveis à ascensão das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAs) promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em intervalos de aproximadamente doze anos. (DI PIERRO, CATELLI JR., 2017, p. 39)

Na preparação da V CONFITEA, foi desenvolvida uma série de relatórios, a maioria deles por profissionais atuando diretamente na EJA, sendo então rejeitados pelo ministro da Educação. No entanto, ao discutir os aspectos econômicos da EJA, a V CONFITEA também segue essa mesma direção, ao colocar a importância dos recursos atrelados a uma gestão eficiente na promoção da qualidade nessa modalidade, além de colocar a educação de adultos com objetivo profissional, sendo responsável por desenvolver “competências e habilidades específicas que permitam a inserção e a mobilidade profissionais, e melhore a capacidade dos indivíduos para exercer tipos diversificados de empregos” (UNESCO, 1997, p. 44).

Esta tendência focalizadora, e que prioriza o aumento da escolarização como forma de ascensão social e como possibilidade para a manutenção da empregabilidade também, fica bem evidente no Parecer n. 11/2000. Ele estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. O documento afirma:

[...] num mercado de trabalho onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável. [...] No século que se avizinha, e que está sendo chamado de "o século do conhecimento", mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 8)

A VI CONFITEA, realizada em Belém do Pará, reassume o compromisso da educação ao longo da vida, e a tendência de forma de ascensão social por via da empregabilidade continua nos documentos produzidos pela UNESCO como o documento Marco de Ação de desenvolvido no evento. Nesse documento, os organismos internacionais reafirmam a busca por uma EJA, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos. Sob esse direcionamento, colocam-se, para a modalidade, desafios semelhantes ao anteriores, como o de contribuir para a autonomia do indivíduo perante a sociedade, possibilitando a estes sujeitos jovens e adultos se tornarem adaptáveis às rápidas transformações socioeconômicas.

Além disso, o documento reforça a perspectiva que coloca a educação como meio de ascensão social e como um meio determinante para o fim do desemprego. Com isso, os sistemas educacionais, sobretudo a modalidade voltada ao público jovem e adulto, deverá adaptar-se às novas exigências da sociedade, conforme explícito na seguinte formulação:

Estamos diante de mudanças estruturais nos mercados da produção e de trabalho, crescentes inseguranças e ansiedades na vida cotidiana, dificuldades em atingir a compreensão mútua e, atualmente, diante de uma profunda crise econômica e financeira mundial. A mesmo tempo, a globalização e a economia do conhecimento nos forçam a atualizar e adaptar nossas habilidades e competências a novos ambientes de trabalho, a formas de organização social e a canais de comunicação. Essas questões, além de nossas necessidades de aprendizagem urgentes, coletivas e individuais, colocam em cheque nossos princípios e pressupostos nessa área, bem como alguns aspectos dos alicerces de nossos sistemas educacionais e de filosofias estabelecidas. (UNESCO, 2010, p. 15-16)

Assim, fica evidente a influência dos documentos fomentados pela UNESCO em relação às formulações que deveriam ser seguidas pela educação de jovens e adultos, demonstrando a centralidade dada ao trabalho como foco na empregabilidade como meio de enfrentamento e sobrevivência na sociedade atual a partir dos anos 2000 e que pode ainda ser evidenciado até hoje.

2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: AMPLIAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO

Quanto ao plano político, em 2003 Luiz Inácio Lula da Silva torna-se presidente da República. Nos primeiros anos do mandato de Lula, ocorre um crescimento do investimento público federal nas áreas sociais, como no desenvolvimento do programa de transferência de renda, denominado Bolsa Família. Acontece também o aumento real do salário-mínimo e demais programas sociais voltados às populações mais vulneráveis.

O começo, em janeiro de 2003, traduz-se no fato de que, não obstante as diferenças entre a eleição de 1989 e a de 2002, as forças sociais progressistas que conduziram ao poder o atual governo tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas. (FRIGOTTO, 2011, p. 237)

Mesmo dando continuidade, especialmente na política macroeconômica da década anterior, Frigotto (2011) chama atenção para algumas diferenciações políticas do governo Lula:

retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário-mínimo; relação distinta com os movimentos sociais, não mais tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo.

No plano educacional, o que se observa, inicialmente, é a persistência de antigos problemas, entre os quais estando a não universalidade da educação básica e como estes ainda continuam atingindo a população jovem do país. Conforme afirma Rummert (2007, p. 36-37),

O país encontra-se, portanto, numa situação aparentemente paradoxal. Por um lado, convive com elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional, com baixas taxas de terminalidade do Ensino Fundamental e com possibilidades ainda menores de acesso ao Ensino Médio, atingindo particularmente a juventude.

Entre as principais iniciativas para a EJA é possível elencar os seguintes: os programas Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação (MEC); a implantação do FUNDEB, que passa a abarcar a EJA.

Ainda que diante de uma clara ampliação de oferta da escolarização de pessoas jovens e adultas no Brasil por intermédio de programas e projetos no referido período, há uma proliferação de políticas focalizadas e fragmentadas e conseqüentemente “como educação de classe, a EJA, enquanto possibilidade de elevação de escolaridade e de qualificação dos trabalhadores, é apresentada como geradora de oportunidades diferenciadas de trabalho” (RUMMERT, 2007, p. 39).

Ocorre a ampliação da oferta de possibilidade de acesso a programas e projetos voltados para a EJA, tanto na esfera da educação básica como profissional. O trecho a seguir alerta para algumas características desta ampliação:

Tal ampliação de *oportunidades* circunscreve-se a uma ação pedagógica que difunde uma máxima disciplinadora: a imposição da permanente busca individual por qualificação para assegurar o ingresso num mercado de trabalho cada vez mais restritivo e marcado por diferentes condições de precarização revestidas por uma aparência de liberdade que valoriza o empreendedorismo,

o auto emprego, a capacidade de adaptação às regras da flexibilização e da informalidade. (RUMMERT, 2008, p. 190)

Em 2007, ocorre a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), com o objetivo de equacionar as necessidades de financiamento de todas as modalidades de ensino até 2020, e em 2008 ocorre a mudança na LDBEN em relação à EJA, incluindo a educação profissional.

Atrelando estas e demais ações governamentais, os estudantes da EJA de Ensino Fundamental passaram a ser contabilizados pelos programas nacionais Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de Alimentação (PNAE) e Transporte Escolar (PNATE), tendo início o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Em 2009, o PNLA foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), que fomentou a produção de obras didáticas pelas editoras comerciais, até então alheias ao ensino de jovens e adultos. Quando a Emenda Constitucional 59 tornou obrigatório, a partir de 2016, o ensino dos 4 aos 17 anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, os estudantes da EJA de Nível Médio também passaram a receber os benefícios da assistência estudantil, como a merenda e o transporte escolar e os livros didáticos gratuitos, e suas matrículas passaram a ser contabilizadas para fins do PDDE.

Quanto ao Programa Brasil Alfabetizado, estava vinculado à Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e demonstrava algumas contradições:

Dentre os aspectos polêmicos do Programa, destaca-se o desenho assemelhado às campanhas de alfabetização do passado, como a curta duração do módulo de ensino e aprendizagem, ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação, improvisação de alfabetizadores com nenhuma ou escassa formação pedagógica, falta de mecanismos que assegurem aos alfabetizados a continuidade de estudos e consolidação das aprendizagens. (DI PIERRO, 2005, p. 1129)

Neste período, também foram sistematizados os seguintes programas: Programa Fazendo Escola, Programa Escola da Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA).

Sobre tais programas, Rummert (2007) argumenta que, ao serem proliferadas políticas focais, que, de certo modo, não ofereceram respostas concretas à universalização do direito à educação, demonstram os limites da lógica tanto conservadora como progressista, de que tais

medidas buscam minorar os problemas das desigualdades inerentes ao sistema do capital, porém não eliminam suas determinações estruturais.

Além disso, a ampliação dos mecanismos de certificação e pouca expressividade em relação à conclusão do Ensino Médio representa expressões de uma política fragmentada para a classe trabalhadora, sendo de caráter seletivo e mantendo uma parcela significativa da população à margem do processo de escolarização (RUMMERT, 2007). Ele foi substituído pelos processos de certificação. Afinal, “trata-se de uma concepção de educação para jovens e adultos trabalhadores restrita às necessidades do modelo societário do capital, que nos coloca, predominantemente, como consumidores e não como produtores de tecnologia” (RUMMERT, 2007, p. 41), o que também pode ser evidenciado nas palavras de Kuenzer (2005, p. 15): “A certificação vazia, e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência”.

Para tanto, esta focalização no aumento da escolaridade como meio de ascensão social e a formação para empregabilidade vêm desde a década anterior quanto à dualidade, sendo esta estabelecida entre a uma educação para a classe trabalhadora e outra diferenciada para as elites:

Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. (FRIGOTTO, 2011, p. 245)

Os baixos níveis de escolaridade são tratados de forma secundarizada, reeditando o viés discriminatório e a insuficiência para a universalização da educação básica com o rearranjo do mesmo pensamento hegemônico. Com ele, buscam-se amenizar as tensões sociais e dos impasses inerentes à lógica do capital, pois o caráter classista da EJA é encoberto pelo discurso inclusivo, assumindo novas identidades e tornando-a mais fragmentada, complexa e heterogênea, conforme pontuam Ventura e Bomfim (2015, p. 221):

De tal superficialidade, decorrem tanto a naturalização das desigualdades sociais e do acesso diferenciado ao direito à educação como a responsabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso, visões funcionais ao sistema social e produtivo. Tais visões, vale dizer, não são casuais e decorrem de um processo histórico cuja apreensão é indispensável para se discutir possibilidades concretas de atuação na Educação de Jovens e Adultos.

A análise de tais programas e a não superação do padrão assimétrico, uma vez que em nome de um discurso defensor da universalização da educação básica para pessoas jovens e adultas, materializam-se políticas de governo fragmentárias, que na verdade conferem o direito à não educação, mas a certificação da escolaridade (FÁVERO; FREITAS, 2011). Em síntese, tal período foi marcado pela expansão, porém de forma fragmentada, levando muitas vezes à certificação:

As ações governamentais restringem-se, ainda, a metas quantitativas modestas, que não fazem frente ao grande contingente populacional sem escolaridade completa. Soma-se a isso a clara ausência de uma política unitária e fecunda que aponte, de forma segura, para a efetiva democratização do acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos e não para a mera ampliação de indicadores de elevação de escolaridade da classe trabalhadora destituída do direito à educação. (RUMMERT, 2007, p. 40)

Adiante na esfera política em 2011, Dilma Rousseff assume a presidência da República, buscando dar continuidade a muitos dos programas e projetos desenvolvidos no governo de Lula, com investimentos voltados para políticas sociais e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003. Em suma, o que se pode notar é que os baixos níveis de escolaridade da população ainda são tratados de uma maneira secundária, com ações descontínuas, focalizadas e resumidas a ações, de maneira geral, ligadas à alfabetização e a uma formação para o trabalho simples.

Di Pierro e Haddad (2015) relatam que a primeira gestão da presidenta Dilma se evidencia por um novo acordo institucional que incorporou a extensão da SECAD, agregando a esta secretaria a gestão do PROJOVEM Urbano e da Educação Especial, motivo do acréscimo de Inclusão ao seu nome, cuja sigla passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Outra marca de destaque foi a criação do Programa Nacional de Acesso do Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei nº 12.513/2011. De acordo com o governo, sua finalidade seria a de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, atrelando mais uma vez a educação conforme as necessidades do mundo do trabalho.

2.4 JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE: ENTRE O DESMONTE E OS PROBLEMAS PERENES

Quanto ao plano especificamente político no Brasil, vivenciamos ainda os impactos de um golpe de Estado, o que eleva ao poder outro grupo político voltado ao desmonte das políticas sociais estruturadas até então, levando à ascensão de um governo demasiadamente conservador, ultraliberal e autoritário de Jair Messias Bolsonaro. Este governo segue com o desmantelamento de vários setores, em especial da educação e da EJA, conforme descreveremos adiante.

Tais impactos refletem diretamente nas políticas educacionais e evidenciam um desmonte e destituição de direitos sociais, a exemplo a Reforma Trabalhista, Reforma da Previdência bem como as medidas impostas referentes ao teto de gastos públicos, entre outros desdobramentos que enfatizam o demasiado retrocesso do país.

Contudo, os cenários político e econômico na contemporaneidade indicam profundas mudanças nas políticas públicas em geral e, em específico, nas da área da educação com: “A perspectiva geradora de tais medidas estruturas e a partir de falsas premissas, entre as quais se destacam a naturalização da pobreza e a relação linear entre escolaridade e superação individual das desigualdades” (RUMMERT, 2007, p. 46).

O atual governo Bolsonaro, iniciado em 2019, não só dá prosseguimento à política conservadora neoliberal, como também coloca em execução o projeto de ultraconservadorismo político e cultural, no qual a educação e os demais direitos humanos têm sido fortemente confrontados. Desse modo, além dos sucessivos cortes orçamentários, a educação e a ciência passaram a sofrer um agressivo ataque ideológico, que se expressa na deslegitimação do pensamento científico e crítico, na desvalorização da universidade pública e no término das políticas e programas federais destinados aos jovens, adultos e que desde o governo Temer, conforme fora constatado, não estavam sendo cumpridos adequadamente. Por meio do Decreto n. 9.759/2019, extinguiu a SECADI e a CNAEJA, dando fim a todos os setores responsáveis pela política de EJA no MEC.

Até aqui, observamos que a EJA, em suas mais variadas configurações através dos tempos, fora marcada por rupturas e descontinuidades, fatores que ainda se fazem presentes. Entretanto, um dos aspectos que prevalece, mesmo com as constantes alternâncias de programas e projetos que a regem, é o fato de permanecer como uma modalidade de ensino subalterna.

No que diz respeito à realidade contemporânea da EJA no Brasil, é possível levantar algumas problematizações em torno da sua juvenilização na atualidade, a partir do levantamento de alguns de dados que levam a refletir sobre as desigualdades inerentes do

sistema capitalista que podem, de certo modo, estar relacionadas com os baixos níveis de completude da escolaridade dos alunos jovens da classe trabalhadora.

Assim, em relação aos aspectos sociais e econômicos da realidade brasileira, a problemática em torno da educação de jovens é latente. De acordo com dados do IBGE de 2018, a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos ficou em 87,2% em 2017, mas apenas 68,4% dessa população estava na série de estudo adequada, ou seja, cursando o Ensino Médio. Isso significa que cerca de 1,3 milhão de jovens dessa faixa etária estava fora da escola neste período, enquanto outros 2 milhões estão atrasados.

Acerca das diversas configurações das desigualdades sociais e educacionais, as estatísticas do mundo do trabalho são reveladoras e podem fornecer importantes indicativos sobre os jovens das classes populares. Segundo pesquisa do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), a taxa de desemprego dos jovens com idade de 18 a 24 anos ficou em 27,3% no primeiro trimestre de 2019, sendo praticamente o dobro da taxa de desemprego nacional que se situa entre 12,7% no referido período. Diante de tais dados, fica evidente como o desemprego vem atingindo a população jovem e, como este, pode reforçar os efeitos das desigualdades educacionais e sociais para a juventude da classe trabalhadora.

Entre estes jovens com trajetórias escolares irregulares, podemos situar aqueles que passam da escola regular e, de algum modo, não conseguem concluir os estudos e passam para a EJA, sendo que as desigualdades sociais no contexto societário vigente se manifestam também em desigualdades educacionais.

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. Até como causa de nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. A cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes. (ARROYO, 2010, p. 1382)

De acordo com o IBGE, em 2018 um total de 11,3 milhões de brasileiros são analfabetos com mais de 15 anos, o que corresponde a 6,8% da população. Outro ponto relevante desta pesquisa mostra que mais da metade (52,6%) da população brasileira com mais de 25 anos não completou o Ensino Médio, número que corresponde a 70 milhões de brasileiros.

Desses, a maior parte (44 milhões) não tem nem o Ensino Fundamental, 33% da população com mais de 25 anos.

Apesar dos dados apresentarem números extremamente elevados, tanto do analfabetismo no país como da não completude dos níveis escolares do Ensino Fundamental e do Médio, especialmente da população jovem, outra pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) referente ao Censo Escolar de 2019, aponta uma queda de 7,7% no número de alunos na EJA no ano de 2019, o que ocorre também na redução das matrículas no nível fundamental (8,1%) e no ensino médio (7,1%).

Diante de tais constatações, Ventura e Oliveira (2021) alegam que, com a ascensão do ultraliberalismo, multiplicaram-se e fortaleceram-se políticas de certificação, em detrimento das políticas de escolarização na EJA, como o fechamento de turmas e/ou escolas que ofertam a modalidade, a diminuição das matrículas na EJA presencial, a ampliação das matrículas na educação a distância (EAD) no Ensino Médio e o revigoramento do ENCCEJA. Trata-se de um conjunto de fatos que vinculam a ênfase na certificação à progressiva desresponsabilização do Estado com a escolarização presencial, abrindo espaço aos modelos mercantis que transitam da escolarização à educação não formal de jovens e adultos trabalhadores.

Além disso, demais dados trazidos pelo INEP (2020) apontam que dos 3.273.668 estudantes matriculados na educação de jovens e adultos, 62,2% são alunos com menos de 30 anos, e nesta faixa etária 57,1% dos estudantes é do sexo masculino, demarcando aí na esfera nacional a juvenilização na EJA.

Diante de tais constatações, há também o fato de que o MEC, em 2019, realizou o menor investimento da década para a EJA. Foram gastos apenas R\$ 16,6 milhões na área no referido ano, o que corresponde a 22% do previsto (R\$ 74 milhões). Em comparação com o ano de 2012,, o montante chegou a R\$ 1,6 bilhão (em valores corrigidos) – 115 vezes maior do que neste ano (SINPRO, 2020).

Neste âmbito, Rummert (2019) alerta para a crise a ser enfrentada pela educação básica no país, com ênfase para o desmonte e desqualificação da EJA, considerando a multiplicidade de problemas que se acarretam através dos anos e que parecem se intensificar atualmente:

Problemas candentes que reafirmam o fato de que, no Brasil, a lógica dominante, lamentavelmente com grande capilaridade no tecido social, considera desnecessário ou pouco estratégico assegurar a milhões de jovens e adultos o direito objetivo e subjetivo à educação plena, à formação integral. (RUMMERT, 2019, p. 389)

Como observamos, a EJA vem trazendo consigo uma série de problematizações e tomando por referência o campo educacional como espaço de reprodução das desigualdades, atuando em favor da manutenção dos ideais burgueses como classe dominante. Situamos o processo de juvenilização na educação de jovens e adultos na atualidade, conforme sinaliza Ventura (2015, p. 213):

Os alunos da EJA, jovens com mais de 15 anos e adultos trabalhadores ou filhos deles, moradores do campo, das pequenas e das grandes cidades, das periferias, em situação de privação de liberdade etc., integram um conjunto extremamente diverso nos seus interesses e nas suas necessidades educacionais, embora esse conjunto expresse a desigualdade social existente no Brasil.

A partir da análise dos dados elencados que se apresentam na atualidade brasileira referentes à EJA, podemos verificar a acentuação dos problemas já evidenciados nos períodos anteriores, aliados agora com o que “parece” diante das ações governamentais apresentadas até então ao claro desmonte desta modalidade de ensino. Isto acontece mesmo diante do perene analfabetismo que assola por séculos o país e a não continuidade dos estudos dos jovens da classe trabalhadora, conforme visto adiante na pesquisa de campo, na especificidade da realidade social de Chopinzinho.

CAPÍTULO III – A JUVENILIZAÇÃO NA EJA DE CHOPINZINHO-PR

Diante do aporte teórico apresentado até aqui, entendemos que a juvenilização na EJA constitui-se de uma problemática que perpassa aspectos para além do âmbito estritamente educacional. Isto ocorre porque as trajetórias escolares dos jovens da classe trabalhadora que estudam na EJA são atravessadas por fatores estruturais, como as mudanças decorrentes do mundo do trabalho e da crescente exploração que atinge a classe trabalhadora como um todo e conseqüentemente que afeta as formas de vida dos jovens, os quais são levados a deixarem o ensino regular e posteriormente buscarem a EJA.

Neste capítulo, procuramos seguir com os objetivos propostos nesta pesquisa. Apresentamos, descrevemos e analisamos os dados da pesquisa de campo realizada no CEEBJA de Chopinzinho, Paraná. Na primeira parte, buscamos trazer alguns elementos históricos de Chopinzinho e como ocorreu a sua formação. Em seguida, partimos para algumas particularidades referentes ao perfil socioeconômico e, posteriormente, para o perfil demográfico, com destaque para a população jovem delimitada nesta pesquisa.

Na sequência, descrevemos alguns dados gerais sobre a estruturação dos sistemas educacionais em Chopinzinho, tais como o número de estabelecimentos de ensino, número de matrículas em cada nível e as taxas de distorção idade/série, aprovação, reprovação e abandono, a fim de buscar relações destes e os demais dados, com a proposta inicial desta pesquisa, isto é, entender como ocorre a juvenilização na EJA realidade de Chopinzinho.

Posteriormente, destacamos a EJA em Chopinzinho com a descrição de sua estruturação no CEEBJA. Adiante, apresentamos os dados relativos ao número de alunos matriculados, com as devidas análises dos alunos na faixa etária de 18 a 29 anos, estudantes do Ensino Médio, partindo para a apresentação dos dados coletados dos alunos obtidos mediante a aplicação do questionário e as respectivas análises em torno das possíveis causas que têm levado os jovens de Chopinzinho a estudarem na EJA.

3.1 CARACTERÍSTICAS SÓCIO-HISTÓRICAS DE CHOPINZINHO

A região dos Campos de Palmas, onde situa-se Chopinzinho, foi descoberta em 1726 por Zacarias Dias Côrtes. Seu povoamento começou em 1855 com a chegada dos expedicionários Joaquim Ferreira dos Santos e Pedro Siqueira Côrtes, fundando a Freguesia de Palmas em 28 de fevereiro de 1855. Foi elevada à condição de município em 1877.

O atual município de Chopinzinho foi uma colônia militar, a Colônia Militar do Chopim, criada por ordem do imperador Dom Pedro II, em 16 de novembro de 1859, pelo Decreto n.º 2.502, com o objetivo principal de defender a região sudoeste do Paraná da Argentina, que reivindicava essas terras. A Colônia Militar do Chopim foi fundada pelo coronel Francisco Clementino de Santiago Dantas, em 27 de dezembro de 1882, segundo Ata de Fundação. Os trabalhos, no entanto, iniciaram em novembro de 1881, com a chegada dos militares e colonos, que imediatamente iniciaram a derrubada da mata, construção das casas e exploração dos arredores, assim como a abertura de estradas, como a que havia para o Distrito de Manguairinha.

Em 30 de abril de 1909, a colônia militar passa para o domínio civil, passando a se chamar Distrito Policial de Chopim, pertencente ao município de Palmas. Em 26 de março de 1920, pela lei n.º 1.955, foi elevado a Distrito Judiciário de Colônia de Chopim, distrito de Manguairinha, que havia se emancipado de Palmas. Com a promulgação da lei n.º 253/52, de 14 de dezembro de 1954, Chopinzinho passa à condição de município. “Chopinzinho” deriva do rio de mesmo nome que, por sua vez, deriva do rio Chopim, que tem seu nome devido a um pássaro, preto e canoro, que se chama Chopim ou Chupim, abundante na região na época.

A economia da erva-mate foi importante para o povoamento da região. E a alternância entre o cultivo da erva no inverno e a suinocultura no verão levou à consolidação da estrutura social e econômica da cidade. Chopinzinho está localizado na região Sudoeste do Paraná, conforme a Imagem 1:

Imagem 1 – Mapa da Localização de Chopinzinho do Estado do Paraná

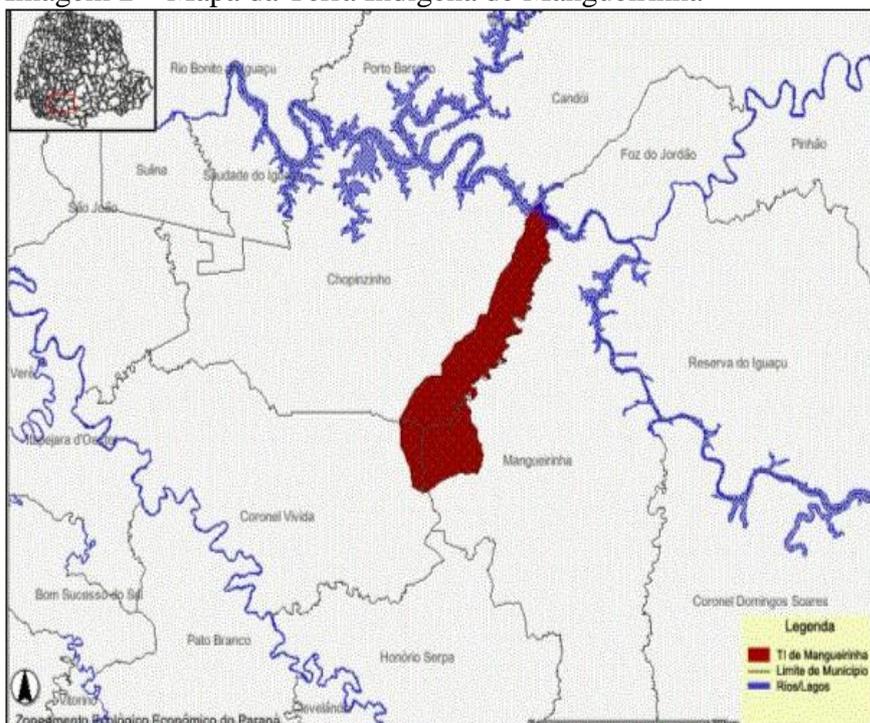


Fonte: IBGE, 2022.

Uma particularidade de Chopinzinho refere-se à presença de comunidades indígenas no seu território, situadas nas comunidades rurais de Linha Passo Liso e Palmeirinha do Iguaçu, as quais fazem parte a Terra Indígena de Mangueirinha¹⁰. A área da Terra Indígena de Mangueirinha localiza-se na divisa entre três municípios. Um total de 65,69% da TI está no município de Chopinzinho, 25,47% em Mangueirinha e 8,85% em Coronel Vivida.

¹⁰ A definição de terras tradicionalmente ocupadas pelos índios encontra-se no parágrafo primeiro do artigo 231 da Constituição Federal: são aquelas por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seu usos, costumes e tradições.

Imagem 2 – Mapa da Terra Indígena de Mangueirinha



Fonte: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2022.

É possível identificar que Chopinzinho possui a maior parte da Terra Indígena de Mangueirinha, sendo que neste espaço há uma divisão em duas aldeias: Kaingang e Guarani. Contam com aproximadamente 623 indígenas residentes, conforme dados do IBGE de 2014.

Em relação ao perfil demográfico, de acordo com dados do IPARDES de 2022, Chopinzinho possui uma população estimada em 19.679 habitantes. Destes, 9.775 são do sexo masculino, o que representa 49,67% da população, e 9.904 são do sexo feminino, sendo 50,33% do total de habitantes. Observamos certa paridade entre homens e mulheres residentes no município, com um número um pouco mais elevado de mulheres, o que equipara Chopinzinho com o Paraná, que possui uma população feminina em torno de 51,0% e masculina de 49,0%, de um total de 11.532.178 de habitantes e do Brasil, que apresenta um percentual de 51,1% de mulheres e de homens 48,9%, de uma população total estimada em 211.652.369 em 2020, conforme dados da PNAD de novembro de 2020.

Acerca da faixa etária de 18 a 29 anos, que representam os jovens destacados nesta pesquisa, em Chopinzinho distribuimos por anos e gênero conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Habitantes de 18 a 29 anos de idade

Faixa etária/anos	Masculino	Feminino	Total
18	172	189	361
19	181	187	368
20 a 24	833	816	1649
25 a 29	717	745	1462
Total Geral	1903	1937	3840

Fonte: Elaborado pela autora a partir de IPARDES, 2022.

Verificamos, a partir da demonstração destes dados referentes à população jovem de Chopinzinho, que correspondem a mais de 19% do total da população. Além disso, observamos que nas idades elencadas a população feminina é predominante, sendo que apenas na faixa etária de 20 a 24 anos o número de homens é pouco maior que o de mulheres, o que não altera o fato de que as mulheres jovens de Chopinzinho representam maioria deste quadro etário.

Com base nestas características gerais do município estudado, partimos para a descrição de algumas características socioeconômicas visando traçar um panorama que implica, de alguma maneira, nas condições de vida dos jovens estudantes que frequentam o CEEBJA desta localidade.

3.2 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DE CHOPINZINHO

Devido ao seu perfil demográfico e o número de habitantes, Chopinzinho é considerado um município de pequeno porte, tendo como principais atividades econômicas a agricultura e a pecuária, de acordo com o IPARDES.

O produto interno bruto (PIB) de Chopinzinho *per capita* está em R\$ 34.459,48 em 2019, de acordo com o IBGE. Já o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) está em 0,740, o que é considerado alto. Em relação ao IPARDES de Desenvolvimento Municipal (IPDM)¹¹, tendo como referência o ano de 2019, Chopinzinho apresenta um desempenho geral de 0,7761, como o Quadro 2 mostra, sendo descritas as dimensões que compõem este indicador.

¹¹ O IPDM é um índice que mede o desempenho dos 399 municípios do Estado do Paraná, considerando três dimensões: renda, emprego e produção agropecuária; saúde e educação. Sua elaboração se baseia em diferentes estatísticas de natureza administrativa, disponibilizadas por entidades públicas. As bases de dados do Índice são estatísticas oficiais disponíveis publicamente, oriundas, em sua maioria, de registros administrativos obrigatórios. Esses grandes bancos de dados possuem periodicidade anual e recorte municipal. A escolha dos indicadores foi feita considerando-se aspectos importantes para o desenvolvimento local, o que permite subsidiar ações conjuntas das três esferas de governo e do empresariado.

Quadro 2 – IPDM Chopinzinho

Dimensão	Índice	Desempenho
Emprego, Renda e Produção Agropecuária	0,5238	Médio Baixo
Educação	0,9092	Alto
Saúde	0,8954	Alto
Geral	0,7761	Médio

Fonte: Elaborado pela autora a partir de IPARDES, 2022.

O que chama atenção nas informações levantadas do IPDM refere-se à dimensão de Emprego, Renda e Produção Agropecuária situar-se no âmbito médio baixo. Este dado evidencia a sinalização das desigualdades sociais presentes em Chopinzinho, uma vez que, ao compararmos com os outros índices de educação e saúde, estas estão em um nível alto, sendo que as questões do mundo do trabalho permanecem em índices inferiores, levando a inúmeros questionamentos, principalmente em relação aos jovens que compõem também esta dimensão.

Mediante a reflexão sobre estes dados gerais, podemos considerar que Chopinzinho varia entre os seus indicadores citados acima como mediano, ora com índices consideráveis no âmbito da saúde e educação, ora com níveis relativamente baixos no que se refere a trabalho, emprego e renda.

Dentro deste aparato, apresentamos alguns dados referentes aos setores que empregam em Chopinzinho:

Quadro 3 – Estabelecimentos segundo atividades econômicas

Atividades Econômicas – Setores e Subsetores	Estabelecimentos	Nº de empregos
INDÚSTRIA DE TRANSFORMAÇÃO	73	1325
Produtos minerais e não metálicos	8	47
Metalurgia	15	128
Mecânica	6	10
Material elétrico e de comunicações	1	1
Material de transporte	1	2
Madeira e do mobiliário	13	317
Papel, papelão, editorial e gráfica	5	87
Borracha, fumo, couros, peles e produtos similares e indústria diversa	4	132
Química, de produtos farmacêuticos, veterinários, de perfumaria, sabões, velas e matérias plásticas	1	5
Têxtil, do vestuário e artefatos de tecidos	6	18
Produtos alimentícios, de bebida e álcool etílico	13	578
SERVIÇOS INDUSTRIAIS DE UTILIDADE PÚBLICA	01	28
CONSTRUÇÃO CIVIL	96	174
COMÉRCIO	214	1141
Varejista	27	848
Atacadista	208	293
SERVIÇOS	09	793
Instituições de crédito, seguros e de capitalização	45	125
Administradoras de imóveis, valores mobiliários, serviços técnicos profissionais, auxiliar de atividade econômica	64	127
Transporte e comunicação	49	142
Serviços de alojamento, alimentação, reparo, manutenção, radiodifusão e televisão		133
Serviços médicos, odontológicos e veterinários	34	170
Ensino	7	97
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	2	772
AGROPECUÁRIA (agricultura, silvicultura, criação de animais, extração vegetal e pesca)	92	147
TOTAL	713	4380

Fonte: Elaborado pela autora a partir de IPARDES, 2022.

Ao analisar os números contidos neste quadro, observamos que o setor industrial é o que mais fornece empregos em Chopinzinho, totalizando 1325 empregos, seguindo para o setor de serviços, posteriormente serviços atrelados a administração pública e, por fim, o setor da agropecuária. Este último, apesar de ter um número razoável de estabelecimentos, é o que menos dispõe de vagas no referido período pesquisado.

Seguindo para as questões referentes à remuneração dos trabalhadores em Chopinzinho, de acordo com as informações obtidas do IBGE Cidades, em 2019, o salário médio mensal era de 2.2 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 26,4%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 100 de 399 e 74 de 399, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1176 de 5570 e 742 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 32,2% da população nessas

condições, o que o colocava na posição 236 de 399 dentre as cidades do Paraná, e na posição 4234 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Além dos dados acima, apresentamos demais indicativos do mundo do trabalho, onde obtivemos os seguintes dados coletados através do Cadastro Geral dos Empregados e Desempregados (CAGED), tendo como último referencial os indicadores apresentados em 2020. Ao coletar os referidos dados, selecionamos segundo a faixa etária de trabalhadores de 18 a 29 anos, conforme a delimitação já justificada nesta pesquisa. Além disso, buscamos realizar agrupamentos entre mulheres e homens com os referidos valores médios de remuneração nos respectivos setores que os empregam em Chopinzinho, conforme as tabelas apresentadas logo abaixo.

Quadro 4 – Trabalhadores de 18 a 24 anos e remuneração

Faixa Etária de 18 a 24 anos de idade	Mulheres	Homens	Remuneração Mulheres	Remuneração Homens	Total
Indústria	95	211	1632.58	1795.41	289
Comércio	92	136	1429.12	1509.96	231
Serviços	78	45	1640.18	1632.17	137
Construção	2	23	2093.36	1701.24	25
Agropecuária	2	13	1045.00	1208.34	15

Fonte: Elaborado pela autora a partir de CAGED, 2020.

O que se observa ao analisar estes dados, refere-se ao município de Chopinzinho estar em uma região essencialmente voltada para a agropecuária e tendo esta como maior base de sua economia, o setor que mais fornece empregos para os jovens de 18 a 29 anos é o da indústria, com um total de 289 empregados. Destes, a maior parte são de trabalhadores do sexo masculino, os quais também possuem uma média maior de salário. Nota-se ainda que o setor agropecuário é o que menos emprega os jovens, somando apenas 15 empregos entre homens e mulheres e com uma faixa salarial mais baixa entre os setores levantados, apenas R\$ 1.208,34 para os homens e apenas R\$ 1.045.00 para as mulheres.

Quadro 5 – Trabalhadores de 25 a 29 anos e remuneração

Faixa Etária de 25 a 29 anos de idade	Mulheres	Homens	Remuneração Mulheres	Remuneração Homens	Total
Indústria	85	179	1939.40	2274.43	664
Comércio	74	110	1660.21	1949.31	184
Serviços	181	67	2502.88	2498.14	178
Construção	1	23	1923.34	1802.29	24
Agropecuária	3	9	1174.02	1672.90	12

Fonte: Elaborado pela autora a partir de CAGED, 2022.

Semelhante ao quadro anterior, os dados coletados dos jovens trabalhadores de 25 a 29 anos seguem com o maior número de empregados no setor industrial de Chopinzinho, sendo que a soma de empregos entre homens e mulheres corresponde a 664 trabalhadores. Releva-se, nesta faixa etária, que o setor agropecuário é o que menos dispõe de empregos para esta população: apenas 12 trabalhadores e para tanto, com a menor faixa salarial dentre os demais.

Além destes indicativos da realidade social de Chopinzinho, conforme dados do Observatório do Trabalho Decente nos Municípios Brasileiros, o Valor Adicionado Bruto (VAB)¹² está assim disposto: serviços, 42,7; administração pública, 16,9%; indústria, 14,4%; e agropecuária, 26%. Analisando tais dados e ao compararmos com os quadros anteriores das remunerações de cada esfera de emprego, constatamos que o setor de serviços é o que fornece a remuneração mais alta para seus trabalhadores, constituindo o que mais movimenta a economia do município.

Ao analisar estes e demais dados, obtivemos ainda informações de acordo com Matriz de Informação Social (2022), tendo o ano de 2018 como referência. Chopinzinho tem 15,5% da sua população vivendo em situação de pobreza e extrema pobreza, o que significa que aproximadamente 3.050 pessoas estão nesta condição.

Para além destas informações, levantamos elementos a respeito do Cadastro Único¹³ e do Bolsa Família¹⁴, referentes a 2021, com destaque para os jovens de 18 a 29 anos. A partir da síntese de alguns destes dados, evidenciamos aspectos indicativos da condição socioeconômica desta população, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 – Jovens de 18 a 29 Anos Inscritos no Programa Bolsa Família

Dados	Quantidade
Pessoas Inscritas no CADÚNICO de 18 a 29 anos de idade	1345
Total de Pessoas que recebem o Bolsa Família	3000
Famílias que recebem o Bolsa Família	1066
Total de pessoas que recebem o Bolsa Família de 18 a 29 anos de idade	590
Pessoas Indígenas entre 18 a 29 anos inscritas no CADÚNICO	194
Pessoas Indígenas entre 18 a 29 anos de idade que recebem o Bolsa Família	153

Fonte: Elaborada pela autora a partir de BRASIL (2021).

O que observamos a partir destes dados é que um grande número de jovens está inscrito no CADÚNICO, somando um total de 1.345 jovens de 18 a 29 anos, levando em consideração

¹² Valor que a atividade agrega aos bens e serviços consumidos no seu processo produtivo.

¹³ É um instrumento de coleta de dados e informações que busca identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país para fins de inclusão em programas de assistência social e redistribuição de renda.

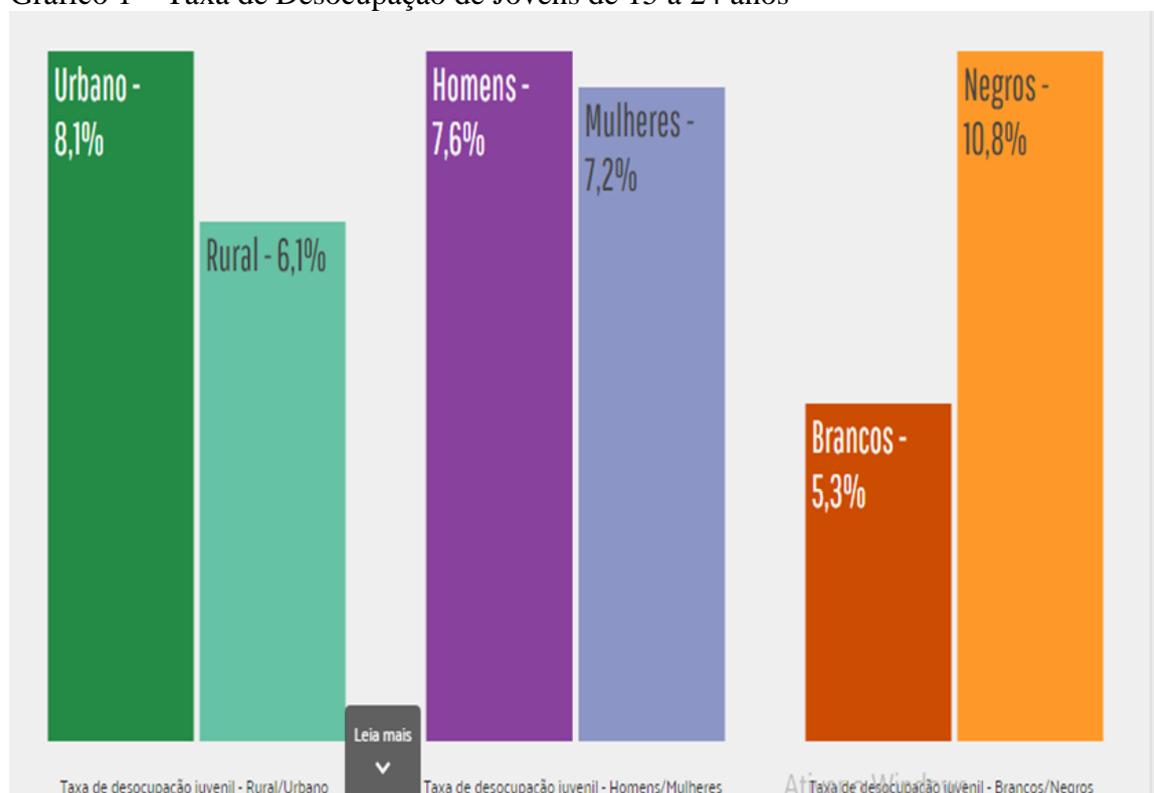
¹⁴ Programa de transferência de renda do governo federal, sob condicionalidades, instituído no governo Lula pela Medida Provisória n. 132/2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836.

que a maior parte de pessoas inscritas no referido cadastro possuem renda de até três salários mínimos e, destes inscritos, a maioria (1.066) recebe os valores do Bolsa Família, o que soma aproximadamente 80% dos jovens inscritos no Cadastro Social. Atentamos para o fato que do total de 3.000 pessoas que recebem o benefício, aproximadamente 35% são jovens, o que significa que esta faixa etária, em Chopinzinho, possui menor renda financeira, correspondendo a uma parcela da população que visivelmente vive sob as mazelas das desigualdades sociais.

Aliando a estes dados, observamos que os jovens indígenas inscritos no CADÚNICO também apresentam um número expressivo, chamando a atenção que a maioria dos inscritos de 18 a 29 anos estão enquadrados para o recebimento dos valores do Bolsa Família. Isto revela, mais uma vez, que este segmento populacional apresenta baixos índices de renda financeira, aumentando ainda mais a quantidade de jovens que vivenciam cotidianamente os problemas relacionados às desigualdades sociais.

Outros dados relevantes dizem respeito à composição da taxa de desocupação dos jovens de 15 a 24 anos, os quais foram sistematizados pelo Observatório do Trabalho Decente nos Municípios Brasileiros, situando-se em torno de 7,4%, como visto no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Taxa de Desocupação de Jovens de 15 a 24 anos



Fonte: Observatório de Segurança e Saúde no Trabalho, 2022

O que vemos é que a desocupação juvenil é maior no meio urbano, com 8,1%. Ela é ainda praticamente igual entre homens e mulheres, 7,6 e 7,2, respectivamente, sendo que os jovens negros somam a maior porcentagem 10,8% em relação aos jovens brancos 5,3%. Podemos compreender estes dados a partir das considerações de Fernandes (2021), segundo o qual os jovens enquadram-se em percentuais consideráveis na maior população precarizada, desocupada, desalentada, encarcerada, assassinada e com acesso fragmentado as políticas sociais e a educação.

Diante das informações até aqui descritas, percebemos que Chopinzinho, dada a sua condição de município pequeno, situado no interior do Paraná, e em face de suas particularidades históricas, econômicas e sociais, apresenta-se, conforme muitos dos indicadores oficiais já descritos, como uma localidade com níveis medianos nos aspectos elencados, porém com ponderações indo para níveis menores nas questões de emprego e renda, o que interfere indireta e diretamente nos processos de escolarização da juventude da classe trabalhadora, conforme abordado nas seções a seguir.

3.3 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO EM CHOPINZINHO

Iniciamos a descrição de alguns aspectos componentes da educação em Chopinzinho, como o número de estabelecimentos de ensino e o número de estudantes matriculados em 2021, bem como as taxas de distorção idade/série, aprovação, reprovação, conforme os dados obtidos do INEP (2022). Buscamos traçar um panorama geral da educação, visando relacionar com os dados específicos da EJA neste município.

A oferta de Educação Infantil em Chopinzinho conta com 12 escolas, sendo 9 públicas e 3 privadas, com um total de alunos matriculados conforme as referências administrativas do Quadro 7:

Quadro 7 – Total de matrículas Educação Infantil

Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
957		39	803	115

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

A oferta de Ensino Fundamental no município está distribuída atualmente em 24 estabelecimentos de Ensino Fundamental, sendo que 11 escolas ofertam os Anos Iniciais, 7 ofertam os Anos Finais, 3 que ofertam Anos Iniciais e Finais, sendo que destes, 2 são Escolas

Indígenas¹⁵ e 2 Escola Particular; 1 de Educação Especial e 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos. As distribuições das matrículas estão dispostas nos quadros 8, 9 e 10:

Quadro 8 – Total de matrículas Ensino Fundamental Anos Iniciais

Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1369		92	1096	181

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

As matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental concentram-se, em sua maioria, na rede municipal, sendo que as matrículas na rede estadual correspondem às escolas indígenas que ofertam esta modalidade de ensino. Uma característica peculiar refere-se à oferta Educação em Tempo Integral¹⁶ em todas as instituições de ensino da rede municipal. Encontra-se respaldo legal na Constituição Federal, artigos 205, 206, 207, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei n. 9.089/90; na LDBEN n. 9394/1996, artigos 34 e 87 e no Plano Nacional de Educação (PNE), 10.

Quadro 9 – Total de matrículas Ensino Fundamental Anos Finais

Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1174		1068		106

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as matrículas estão agrupadas na rede estadual contando com o maior número de alunos e uma parcela que estão matriculados nas escolas particulares. Já os estabelecimentos de Ensino Médio de Chopinzinho totalizam 8 colégios, destes 3 são do campo, 2 são da área urbana e 1 que oferta na modalidade EJA e 2 particulares. O total de matrículas destas escolas segue no Quadro 10:

¹⁵ Resolução n. 2.075/2008 da SEED, que dispõe sobre a regularização e funcionamento de escolas indígenas no Paraná em que consta a oferta de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na esfera Estadual.

¹⁶ Chopinzinho iniciou o projeto de implantação da Educação em Tempo Integral em 2005, atendendo aproximadamente 130 alunos. Em 2007, inaugurou uma nova para atender mais 130 alunos, em turno único. A partir de 2008, o projeto foi sendo expandido para as demais escolas, ofertando-se Educação em Tempo Integral para os educandos que apresentassem interesse ou necessidade de permanecer o dia todo na escola. Atualmente, 2 escolas ofertam Educação Integral em turno único e 9 escolas ofertam jornada ampliada. Nas Escolas de Tempo Integral – Turno Único, é obrigatória a frequência de todos os alunos, o dia todo. Nas Escolas com Jornada Ampliada, a modalidade é opcional, sendo que o aluno pode frequentar o ensino regular em um turno e fazer a opção pela Educação Integral no turno contrário, permanecendo o dia todo na escola. A administração municipal objetivou ofertar a modalidade em todas as escolas da rede e conseguiu efetivar o processo de implantação de Educação em Tempo Integral no ano de 2012.

Quadro 10 – Total de matrículas Ensino Médio

Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
755		713		42

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

Ademais, procuramos trazer outros elementos sobre a situação educacional de Chopinzinho, a fim de aprofundar as análises de como ocorre o processo de juvenilização na EJA. Sendo assim, buscamos elementos que possibilitam embasar e substanciar as possíveis causas que levam o jovem estudante da classe trabalhadora a buscar a EJA de maneira precoce e constante, como analisaremos adiante. Dentro deste aparato, apresentamos as seguintes taxas: distorção idade/série; aprovação e reprovação; abandono do Ensino Fundamental e Médio referentes a 2020.

Quadro 11 – Taxa de distorção idade/série Ensino Fundamental

Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1 ano	2 ano	3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano
5,3	2,2	8,9	0,0	1,1	1,4	3,1	5,8	6,2	8,4	10,7	10,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

Verificando os números dispostos no Quadro 11, é possível perceber que a distorção idade/série vai crescendo de maneira gradativa até o 8º ano do Ensino Fundamental, chegando a 10,7 e uma pequena redução no 9º ano com 10,2.

Quadro 12 – Taxa de distorção idade/série Ensino Médio

Total	1 ano	2 ano	3 ano	4 ano
12,2	12,9	7,9	14,4	41,7

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

Além do aumento considerável da distorção em todos os anos do Ensino Médio, chama a atenção para o valor demasiadamente alto para o 4º ano, o qual corresponde ao Ensino Profissionalizante que, no caso de Chopinzinho, é oferta do Curso de Magistério.

Quadro 13 – Taxa de aprovação Ensino Fundamental

Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1 ano	2 ano	3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano
99,5	99,9	99,1	99,6	100	100	100	100	98,2	99,3	100	98,9

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

Observamos que as taxas de aprovação seguem em um patamar alto, próximo à totalidade dos anos, principalmente na primeira etapa do Ensino Fundamental com poucas alterações nos anos seguintes.

Quadro 14 – Taxa de aprovação Ensino Médio

Total	1 ano	2 ano	3 ano	4 ano
93,4	90	93,2	96,7	100

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

Quanto ao número de alunos aprovados no Ensino Médio, é possível verificar um determinado decréscimo ao compararmos com os dados do Ensino Fundamental. Se observamos, o total desta fase de ensino chega a 93,4%, com uma menor taxa no primeiro ano.

Quadro 15 – Taxa de reprovação Ensino Fundamental

Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1 ano	2 ano	3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano
0,4	0,1	0,7	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	0,7	0,0	0,4

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

No Quadro 15, vemos que os índices de reprovação seguem baixos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo uma alteração considerável no 6º ano que corresponde ao 1º ano da segunda fase do Ensino Fundamental.

Quadro 16 – Taxa de reprovação Ensino Médio

Total	1 ano	2 ano	3 ano	4 ano
3,9	6,8	3,6	1,5	0,0

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

Destacamos o aumento nos índices de reprovação no Ensino Médio, especialmente no 1º ano desta fase do ensino, que também apresenta uma maior taxa de abandono, juntamente com o 2º ano, como visto no Quadro 17:

Quadro 17 – Taxa de abandono

Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1 ano	2 ano	3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano
0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

As taxas de abandono seguem praticamente inalteradas em todos os anos da primeira fase do Ensino Fundamental, com uma elevação de 0,7% para o 9º ano que findaria este período de ensino.

Quadro 18 – Taxa de abandono Ensino Médio

Total	1 ano	2 ano	3 ano	4 ano
2,7	3,2	3,2	1,8	0,0

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

Conforme exposto no quadro acima, as taxas de abandono no Ensino Médio são relativamente elevadas se compararmos com as taxas do Ensino Fundamental, que são praticamente inexpressivas e passam a se elevar quando os alunos chegam ao Ensino Médio e, assim, demonstram que determinado número de alunos não consegue completar os estudos e concluir a educação básica.

A partir da constatação destas taxas, obtivemos também os números do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) de Chopinzinho, onde na esfera municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental obteve um índice de 6,4; na esfera estadual dos Anos Finais obteve 5,0 e na mesma esfera no Ensino Médio ficou no índice de 4,1, o que nos fornece indícios de que, nos anos iniciais, o município apresenta dados relativamente avançados, porém há um decréscimo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio o que corresponde a um nível proficiente.

A partir destes dados, podemos traçar um panorama das possíveis causas que levam à juvenilização na EJA em Chopinzinho. Conforme Haddad (2007), os fenômenos produzidos na dinâmica escolar como a reprovação, a baixa aprendizagem, a evasão, a distorção entre a idade e a série, somadas às pressões geradas pelo mercado do trabalho e à diminuição das idades para a realização de exames supletivos, são alguns dos fatores considerados como desencadeadores do processo de juvenilização da EJA, como explicitaremos adiante.

3.4 CEEBJA DE CHOPINZINHO

O Núcleo Avançado de Estudos Supletivos (NAES), atualmente Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), nasceu em 1991 com a visita da chefe do Departamento do Supletivo (DESU), Ieda Viana Tomaz, de Curitiba, ao município de Chopinzinho para conhecer a realidade do local. Após a observação, a chefe do DESU solicitou que fosse elaborado projeto para a implantação da escola, visto que este era um anseio da população. Assim sendo, em 1992, via Resolução n. 142, foi autorizado o seu funcionamento.

Atualmente, são ofertados o ensino Fundamental e Médio, nos turnos tarde e noite. São atendidos alunos do Ensino Fundamental e Médio no sistema presencial e através das Ações

Pedagógicas Descentralizadas da Educação Sulina (APDES), Saudade do Iguaçu, São João e São Francisco.

Imagem 3 – CEEBJA de Chopinzinho



Fonte: PARANÁ, 2022.

A escola está localizada na rua Padre Anchieta, 4344, bairro São Miguel. Possui como contato o telefone (46) 3242-1954 e o *e-mail*: chpceebjachopinzinho@seed.pr.gov.br. Atualmente, de acordo com informações obtidas na SEED/PR, o CEEBJA possui 1 profissional técnico administrativo, 1 profissional merendeira, 1 profissional secretário escolar, 2 profissionais serventes de limpeza, 17 professores, 1 diretora, 1 profissional que compõem a equipe pedagógica.

A escola, em sua estrutura física, conta com 9 salas de aula, sendo 5 com capacidade para 16 alunos, 1 para 18 alunos e 3 para 22 alunos. Ressaltamos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2011) do CEEBJA, que as salas são organizadas em forma de “salas ambiente” com os materiais específicos de cada área do conhecimento, buscando facilitar o trabalho de docentes e educandos. Cabe salientar que as salas de Química, Física, Biologia e Ciências estão agrupadas em um bloco que permite a acessibilidade aos materiais do laboratório para aulas práticas.

Ademais, a escola possui sala de recepção, laboratório, biblioteca, além de salas administrativas, para a equipe pedagógica, direção e para os professores, constituindo um amplo e diversificado ambiente escolar.

Quanto à proposta pedagógica desta instituição de ensino, verificamos, em seu PPP, que a EJA está concebida de forma elementar, buscando superar seu caráter supletivo e compensatório. Assim, destacam:

[...] enquanto modalidade educacional que atende educandos-trabalhadores, tem como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana e como acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. (PPP, 2011, p. 11)

Deste modo, observamos que no referido documento há elementos que retomam os sentidos da EJA já descritos por diversos estudiosos da área, como Rummert (2019) no destaque para a EJA destinada a alunos da classe trabalhadora, e como Arroyo (2017), que reflete em relação aos trabalhadores estudantes da EJA que adentram as noites num terceiro turno de trabalho-estudo. Para este autor, “quando o ponto de partida é reconhecê-los trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem se trabalham em trabalhos precarizados, se tem dificuldades de articular tempos de trabalho-sobrevivência e tempos de escola” (ARROYO, 2017, p. 45), colocando mais uma vez a centralidade do trabalho nos processos de escolarização dos jovens da classe trabalhadora que estão na EJA.

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A JUVENILIZAÇÃO NO CEEBJA/CHOPINZINHO

Para analisar a juvenilização na EJA, buscamos nas bases de dados do INEP o número de estudantes matriculados no Ensino Médio do CEEBJA de Chopinzinho com o intuito de verificar se há, de fato, um contingente maior de jovens matriculados nesta modalidade de ensino. Neste sentido, os dados referenciados são de 2015 a 2021:

Quadro 19 – Número das matrículas do CEEBJA de Chopinzinho de 2015 a 2021

Ano	18 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 ou mais	Total
2015	21	22	20	8	4	18	93
2016	18	26	16	13	9	18	100
2017	26	52	22	13	15	24	152
2018	22	55	34	16	19	24	170
2019	13	32	26	10	7	12	100
2020	4	18	9	6	4	7	40
2021	7	17	18	8	9	14	73

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

Como podemos observar no Quadro 19, as matrículas dos jovens de 18 a 29 anos seguem em maior proporção em relação às demais faixas etárias nos anos elencados, chamando a atenção para a faixa etária de 20 a 24 anos, que segue tendo o maior número de matrículas em todos os anos pesquisados, aumentando mais que o dobro em 2018. Esse ano tem o maior número de matrículas no Ensino Médio, com um total de 170 estudantes. Logo, nos anos posteriores a partir de 2019, o que se verifica é uma gradativa diminuição do número total de matrículas chegando a apenas quarenta matrículas em 2020, porém, permanecendo em maior quantidade o número de estudantes entre 18 e 29 anos. Frente a esta diminuição do número de matrículas na EJA, Ventura e Oliveira (2021) enfatizam sobre as barreiras sociais que afetam os jovens estudantes e os levam para a EJA:

Historicamente, as políticas públicas para a escolarização na EJA nunca foram muito além do foco nas pessoas que ativamente demandam a educação formal. Estruturar as ações prioritariamente naqueles que demandam a EJA submete essas políticas educacionais a toda sorte de eventualidades conjunturais que afeta a sociedade, e que vão, por exemplo, desde problemas com a localização da escola até a precarização do mercado de trabalho. (VENTURA, OLIVEIRA, 2021, p. 15-16)

Além destas questões, há ainda os fatores relacionados ao contexto atual desencadeado pela pandemia de Covid-19, que também tem influenciado neste descompasso no número de matrículas na EJA, não só em Chopinzinho, mas no Paraná e no Brasil como um todo, como demonstram os dados do INEP (2022) a seguir:

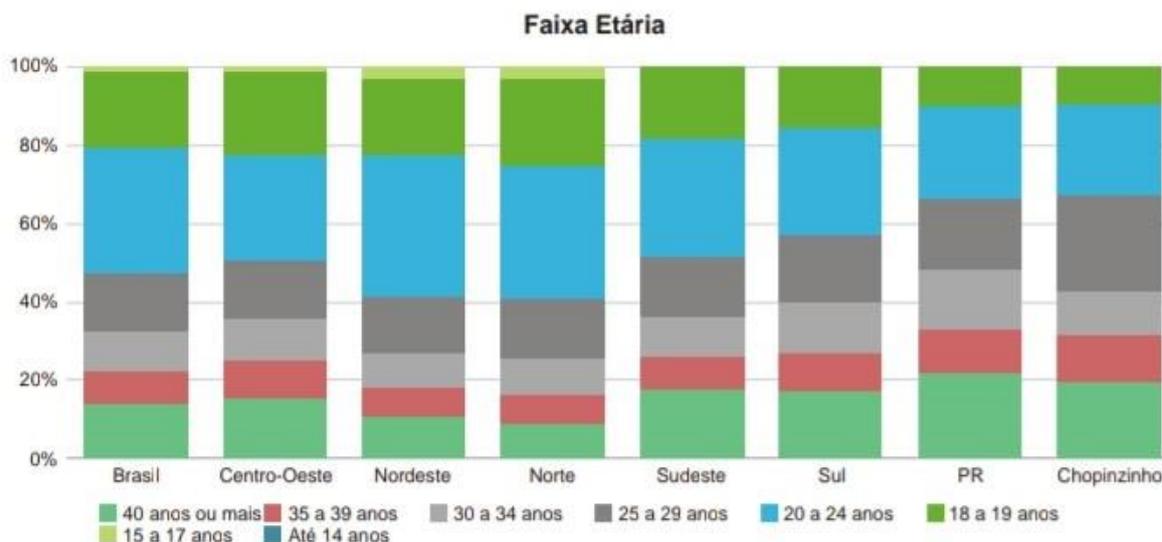
Quadro 20 – Comparativo de matrículas do Ensino Médio na EJA

Ano	Brasil	Paraná	Chopinzinho
2015	1.309.258	52.751	93
2016	1.376.639	57.559	100
2017	1.425.812	69.073	152
2018	1.437.833	71.150	170
2019	1.336.085	65.548	100
2020	1.252.580	53.241	48
2021	1.237.193	46.505	73

Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP, 2022.

Em relação ao número de jovens matriculados no Ensino Médio do CEEBJA de Chopinzinho, fica evidente a juvenilização na EJA também nesta instituição de ensino pesquisada, uma vez que persiste, no conjunto dos anos elencados, o maior número de estudantes jovens em relação ao número de estudantes adultos e idosos. No Gráfico 2, é possível visualizar que a juvenilização na EJA ocorre em todas as regiões do país.

Gráfico 2 – Faixa Etária das Matrículas da EJA



Fonte: INEP, 2022.

Assim como em Chopinzinho, no Brasil e em todas as suas regiões, o maior número de alunos do Ensino Médio matriculados na EJA é de jovens de 18 a 29 anos. De igual forma, os jovens de 20 a 24 anos correspondem ao maior percentual de alunos, demarcando mais uma vez que a juvenilização na EJA corresponde a uma questão que persiste em nível nacional.

Com o objetivo de aprofundar as análises sobre a juvenilização na EJA de Chopinzinho e, com isso, buscar conhecer este público, que possui especificidades, levantamos alguns elementos para além dos dados numéricos como suas trajetórias, identificando alguns aspectos

sobre o perfil, as expectativas em relação às categorias trabalho e educação de alguns alunos jovens do CEEBJA de Chopinzinho.

O instrumento utilizado para compreender os fatores associados ao objeto de pesquisa foi um questionário. Este instrumento foi distribuído aleatoriamente para um total de quinze alunos do Ensino Médio com idades entre 18 a 29 anos, que estavam agrupados num universo de 42 alunos matriculados correspondente a esta faixa etária. Quanto à devolutiva, foram recebidos um total de doze questionários respondidos na íntegra, constituindo aproximadamente 30% do total dos estudantes deste grupo etário, os quais estão sistematizados em seguida.

Para fazer o levantamento do perfil dos alunos questionados, foram levados em consideração fatores relativos ao sexo, ao estado civil e à idade, seguindo para questões relativas ao histórico educacional dos próprios jovens e seus pais, mundo do trabalho, renda familiar e perspectivas em relação às motivações em retornar para a escola na modalidade da EJA. Desta forma, procuramos organizar sistematicamente as questões elencadas no questionário aplicado.

Em relação ao sexo dos respondentes, 7 declararam-se do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Os dados revelaram que a maioria dos participantes da pesquisa é do sexo feminino, assim como diversas pesquisas sobre gênero e escolarização vêm demonstrando que as mulheres são, de certa forma, estigmatizadas e, muitas vezes, acabam excluídas da escola para assumirem funções domésticas e demais responsabilidades familiares. É o que escrevem Vígano e Laffin (2016 p. 8), as alunas mulheres da EJA vêm “de um longo período de exclusão de direitos a que foram submetidas, não podendo estudar ou sendo condicionadas a deixar a escola por questões impostas pela família, pela condição social ou pelo trabalho”. Deste modo, a possibilidade de acesso ao sistema educacional e, posteriormente, ao mercado de trabalho a EJA surge como uma oportunidade às mulheres.

Sobre a idade, segue abaixo, sintetizado no Quadro 21:

Quadro 21 – Idade

18 anos	19 a 24 anos	25 a 29 anos
5	4	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à idade dos sujeitos da investigação, ficou demonstrado que a maioria dos jovens tem entre 18 e 24 anos, ficando mais uma vez evidente a juvenilização na EJA no contexto da realização desta pesquisa de campo, o que leva a refletir sobre as motivações que

levam os jovens da classe trabalhadora a interromperem precocemente o ensino regular e após ficarem afastados da escola, a buscarem a EJA para retornarem aos estudos. De tal modo, Carvalho (2009, p. 16) aponta em sua pesquisa algumas das possíveis causas que tem levado os jovens a constituírem o maior público da EJA:

A inserção do jovem nesta modalidade de ensino tem se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA. A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras.

Assim, a juvenilização na EJA pode ser analisada por diferentes enfoques, porém no que tange a esta pesquisa, para além dos dados quantitativos que demonstram claramente a existência desta problemática, percebemos na totalidade do sistema capitalista e suas configurações no mundo da educação e do trabalho que incidem, cada vez, mais nas formas de desigualdade social que atingem o jovem da classe trabalhadora.

Em relação ao estado civil, podem-se observar os seguintes dados no Quadro 22:

Quadro 22 – Estado civil

Solteiro	Casado/Mora com Companheiro	Separado/Divorciado	Viúvo
6	5	1	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao estado civil dos jovens pesquisados, os dados apontam que são, de certo modo, ponderados entre os jovens que afirmam estar solteiros e aqueles que são casados, levando em consideração que um estudante pesquisado respondeu estar separado, sendo assim já vivenciou as experiências de união conjugal.

Dentro desta questão, podemos considerar que os alunos e alunas jovens que frequentam a EJA têm suas trajetórias de vida marcadas por inúmeras experiências, dentre elas formar uma família neste período e, assim, conseguir conciliar os estudos e muitos destes com o trabalho também, como visto a seguir.

3.5.1 Trajetórias Escolares dos Jovens Pesquisados

Todos os jovens que responderam ao questionário evadiram em algum momento dos bancos escolares. O quadro abaixo apresenta a série em que estes jovens deixaram a escola:

Quadro 23 – Ano/série que estudou antes de vir para a EJA

6º Ano E.F	7º Ano E.F	8ºAno E.F	9º Ano E. F	1º Ano E. M	2º Ano E. M	3º Ano E.M	Outra Série
2	2	4	3	1			

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os jovens pesquisados, é nos anos finais do Ensino Fundamental que a maior parte saem da escola. Arroyo (2007) já dizia que a EJA é marcada por negações. Entre elas, situamos a negação da continuidade dos estudos. Estes jovens estudantes evadem e abandonam a escola em detrimento do trabalho, motivados muitas vezes por questões de ordem financeira, para auxiliar no sustento de suas famílias.

Além disso, soma-se a trajetória de insucesso na escola, marcada por desistências e reprovações. Rodrigues (2021, p. 29) traz dados referentes ao PNAD Contínua 2019, que mostram situação de atraso ou abandono escolar no Brasil:

Em relação ao atraso ou abandono escolar, a pesquisa mostra que 28,6% dos jovens entre 15 e 17 anos e cerca de 75% dos jovens entre 18 e 24 anos se encontram nesta classificação. Através dos resultados também foi possível observar que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar: dos 8,1% aos 14 anos passa para 14,1% aos 15 anos.

O retorno aos estudos na EJA, portanto, vem marcado por longos períodos distanciados da escola, conforme demonstrado no Quadro 24:

Quadro 24 – Tempo que ficou sem frequentar a escola

1 a 2 anos	3 a 4 anos	5 anos ou mais	Nunca parou de estudar
3	4	5	

Fonte: Elaborado pela autora.

Em se tratando da interrupção na trajetória escolar, os dados revelaram que a maioria dos jovens permaneceu um longo período fora do ambiente escolar, situando entre três anos e mais de cinco anos sem estudar. Estes jovens alunos, assim como tantos outros, são levados a deixar a escola por uma série de condicionantes que estão situados em questões que incidem entre fatores internos e externos da escola. Eles e elas

[...] deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso ou de segurança são precárias; deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vaga, não tem professor, não tem material. Deixam a escola, sobretudo, porque não considera que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali. (FONSECA, 1996, p. 32)

A partir dos dados obtidos, podemos refletir sobre o longo período que estes estudantes permaneceram afastados do ambiente escolar e como os obstáculos, neste período, apresentaram-se intransponíveis (FONSECA, 1996). Outro dado importante, refletido na trajetória escolar dos jovens, relaciona-se com o grau de escolaridade dos pais. Assim, para conhecer um pouco a respeito do processo de escolarização dos pais dos jovens pesquisados, perguntamos sobre o nível de escolarização do pai e da mãe. Os dados podem ser observados no Quadro 25:

Quadro 25 – Nível de escolaridade dos pais

	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio	Ensino Médio Incompleto	Ensino Superior	Analfabeto
Pai	8	2		1		1
Mãe	6	2	2	2		

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos pais não chegou a completar o Ensino Médio, chamando atenção para o pai de um jovem pesquisado que diz ser analfabeto. Neste contexto, chama a atenção o fato da taxa de alfabetização em Chopinzinho. O Observatório de Trabalho Descendente dos municípios brasileiros informa que 92,2% da população com quinze anos de idade ou mais é alfabetizada, tendo um número de aproximadamente 1,2 mil de pessoas analfabetas. A respeito do nível de instrução, o total é de 7,8 mil pessoas sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto, tendo como resultado uma taxa de 52% para este segmento. Já as pessoas com nível fundamental completo e médio incompleto, elas somam 19%. E aquelas com médio completo e superior incompleto chegam a 20%, e com ensino superior completo totalizam apenas 9%. Além disso, ao analisar as trajetórias escolares truncadas de jovens, são a reflexão e a compreensão de até que ponto o grau de escolaridade da família influi na trajetória escolar desses jovens. Os dados coletados indicam um ciclo no qual os jovens tendem a reproduzir a condição social de origem, conforme alertado na década de 1970 pelas teorias da reprodução¹⁷.

¹⁷ Pierre Bourdieu, um dos mais importantes expoentes das teorias da reprodução, aborda as relações entre poder material e simbólico, uma vez que incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção, de apreciação e de ação, as estruturas da ordem social. Para ele, a reprodução social não se dá apenas pela posse do capital econômico, mas também pela detenção do capital cultural, sendo que este último se torna a principal estratégia de reprodução nas sociedades avançadas. Capital cultural é entendido tanto como a incorporação intransferível de capacidades cognitivas quanto a posse de bens e certificados que garantem vantagens àqueles que os detêm. Esse novo capital transfigura-se como inato, encobre seu longo processo de aquisição e atua por legitimar privilégios sociais herdados. Para que os processos de reprodução social se realizem, acirram-se os modos de dominação (HEY; CATANI, 2010).

Quadro 26 – Principal motivo de ter deixado o ensino regular

Trabalho	Dificuldade Financeira	Gravidez	Casamento	Desmotivação com a Escola	Reprovação
4	2	1	1	1	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre as motivações apontadas pelos jovens, podemos afirmar que quatro delas dizem respeito a questões externas a escola (8 respondentes), ou seja, trabalho, dificuldades financeiras, gravidez e casamento. As outras duas (4 respondentes) – reprovação e desmotivação com escola – vinculam-se mais diretamente com a própria escola. Porém, se considerarmos os doze respondentes, podemos dizer que metade deles relacionou a evasão da escola regular com questões relacionadas à sobrevivência, ou seja, trabalho e dificuldades financeiras. Evidenciamos, assim, que, para a grande maioria dos jovens conseguir emprego para ajudar a família ou custear suas próprias despesas é o fator que motiva a saída da escola. Em alguns casos, este processo acontece pela constituição de uma nova família. Eles precisam conseguir se sustentar, quebrando os laços econômicos com seu núcleo familiar para adquirir a autonomia de suas vidas. Tomazzi e Corrochano (2020) afirmam que o trabalho atravessa a experiência juvenil brasileira. As autoras, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2019), do IBGE, afirmam:

O trabalho e a busca por trabalho são realidades presentes nas trajetórias de um conjunto significativo deles e delas: 38,1% dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos trabalhavam e 11,6% estudavam e trabalhavam no Brasil em 2019, sendo essa presença ainda mais intensa a partir dos 18 anos, para jovens de todos os segmentos sociais. (TOMAZZI; CORROCHANO, 2020, p. 253)

No caso dos jovens de Chopinzinho cursando o ensino médio na EJA, conforme indicam os dados, esta experiência está estreitamente relacionada à manutenção da sobrevivência, um perfil, portanto, de jovens da classe trabalhadora e, como veremos adiante, realizando trabalhos pouco qualificados e com baixa remuneração. O próprio abandono do ensino regular relaciona-se a isso:

Entendemos que esses sujeitos estão permanentemente na condição de potenciais trabalhadores. Ao ainda muito precocemente vivenciarem essa realidade acabam por concorrer na dinâmica trabalhar e/ou estudar. Com isso tornam-se potenciais alunos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). (FERNANDES, 2021, p. 3)

Observamos, portanto, as dinâmicas de trajetórias individuais vinculadas à dinâmica social que, por sua vez, é desigualmente estruturada, tendo em vista que, no contexto do

capitalismo, a juventude é colocada diante de dilemas, tanto no percurso escolar como no mercado de trabalho.

Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades. (KUENZER, 2005, p. 15)

Esta exclusão includente incide na relação entre trabalho e educação dos jovens da classe trabalhadora que, devido às múltiplas situações que vivenciam de desigualdade, são excluídos da escola e depois são incluídos novamente pela necessidade de inserção no mundo do trabalho.

Pois não há uma divisão entre o tempo para estudar e o tempo para trabalhar. Uma vez que a posição social em que os jovens estão inseridos na maioria das vezes é o que condiciona o processo de escolarização e a entrada precoce no mundo do trabalho, levando-os a situações de abandono escolar, retenção em série, ciclos repetidos de entradas e saídas da escola, e como resultado uma escolarização descontínua.

Quanto à situação de inserção no mercado de trabalho, dos doze jovens que responderam ao questionário, 9 declaram estar trabalhando e 3 disseram que não, sendo que nenhum deles afirma nunca ter trabalhado, conforme vemos no Quadro 27.

Quadro 27 – Situação atual de trabalho

Trabalha	Não Trabalha	Nunca Trabalhou	Afastado INSS
9	3		

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das respostas trazidas pelos jovens participantes da pesquisa, observamos que a EJA é constituída majoritariamente por estudantes trabalhadores. De acordo com Gadotti (2003, p. 23), “o perfil dos alunos da EJA da rede pública são na maioria trabalhadores proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais”. Apesar da necessidade colocada pelo mundo do trabalho, sabemos que em diversos casos a dupla jornada tornou-se um marcador no processo de escolarização de muitos alunos da EJA, acarretando situações de abandono, retenção em série, ciclos repetidos de entradas e saídas da escola, e como resultado uma escolarização descontínua.

Quando analisamos a relação entre trabalho, escola e renda, percebemos que não é possível dicotomizar ambas as relações, pois, para os alunos da EJA, trabalho e escola são

experiências que se complementam e caminham no mesmo período. Não há uma separação entre o tempo de estudar e o de trabalhar. A posição social, na maioria das vezes, é que condiciona o processo de escolarização e a entrada mais cedo no mundo do trabalho.

Quadro 28 – Situação profissional

Por Conta Própria	Assalariado com Carteira Assinada	Assalariado sem Carteira Assinada	Servidor Público	Trabalhador Eventual
1	3	3		2

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às formas de empregabilidade, é possível observar que, entre os que afirmaram estar trabalhando, a maioria é assalariada, porém, entre estes, apenas 3 jovens possuem carteira assinada, além de alguns estarem trabalhando de forma eventual. Eles, apesar de estarem atuando no mercado de trabalho, não recebem respaldo legal e nenhuma forma de garantia ou proteção trabalhista. Neste sentido, enquadram-se no contingente de jovens brasileiros que trabalham em condições precárias, com jornadas longas e sem direitos. Conforme os dados da PNAD Continua para 2019, “podemos estimar em 49,4% a proporção de jovens trabalhando na informalidade, com apenas 28,4% inseridos no mercado formal de trabalho” (TOMMASI; CARROCHANO, 2020, p. 354).

Além disso, podemos verificar o reflexo das desigualdades vivenciadas pelos jovens da EJA ressaltadas e sentidas sob diversos aspectos. Um deles se refere ao modo como os alunos da EJA realizam as etapas de ensino, aliando trabalho e estudos. “A desigualdade social como estruturante da pobreza é fator determinante da entrada dos jovens no mercado de trabalho e faz com que seja uma questão de sobrevivência” (FALEIROS, 2008, p. 73), reforçando mais uma vez que os jovens da classe trabalhadora estão em grande parte vivenciando formas de trabalho precarizadas.

Ressaltamos ainda o número de desempregados matriculados na EJA em Chopinzinho:

Quadro 29 – Para quem não está trabalhando

Desempregado	Nunca Trabalhou	Desistiu de Procurar Emprego	Não Trabalha devido aos estudos
3			

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Silva (2011), os grupos juvenis pertencentes às classes mais vulneráveis possuem maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho, restando-lhes empregos de baixa qualidade, inscritos na precariedade, informalidade e na ausência de proteção social. Nas sociedades atuais, as desigualdades e as precarizações estão relacionadas diretamente com os

processos de trabalho e geração de renda. Temos que o mundo do trabalho se encontra em um processo progressivo e constante de desemprego e precarização, afetando direta e acentuadamente a juventude (CORROCHANO *et al.*, 2008).

Somam-se, ainda, os desafios sociais desses alunos, em particular a questão do acesso ao emprego e à renda, que, muitas vezes, seduz o aluno para o mundo do trabalho, promovendo a exclusão da vida escolar. “A relação estabelecida pela juventude brasileira ao longo dos anos com o trabalho e a educação é estruturante para consolidação e permanência do fenômeno da juvenilização da/na EJA” (SILVA, 2019, p. 60). Deste modo, o trabalho ou a falta dele estão na centralidade da presença maciça de jovens na EJA, seja quando estes jovens são levados a deixar o ensino regular, seja quando assumem a necessidade de voltar aos estudos na modalidade da EJA.

A precarização e o desemprego nas relações de trabalho podem ser observados na renda mensal familiar dos jovens da EJA de Chopinzinho, conforme o Quadro 30:

Quadro 30 – Renda mensal familiar

Até 1 Salário Mínimo	2 Salários Mínimos	3 Salários Mínimos	Mais de 3 Salários Mínimos	Sem Renda
3	7	2		

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a categoria renda familiar, percebemos que a maior parte transitou entre até um salário-mínimo e dois salários-mínimos, o que representa em síntese que a realidade socioeconômica dos jovens da EJA está em níveis baixos, ainda que não apresente níveis de extrema pobreza. Pode-se considerar que influência do contexto social sobre as desigualdades escolares é uma questão latente, conforme os dados apresentados nesta seção. Corroborando com os dados levantados, Ferreira (2016), Di Pierro e Haddad (2000) afirmam que os alunos da EJA são, em sua maioria, pobres, trabalhadores e refletem as desigualdades que podem ser observadas e sentidas sob diversos aspectos. Um deles se refere ao modo como os alunos da EJA realizam as etapas de ensino, aliando trabalho e estudos.

Embora para a maioria dos jovens que responderam ao questionário o trabalho e as dificuldades financeiras se constituíram como a principal motivação para deixar a escola regular, para cinco deles é a o próprio trabalho uma motivação para o retorno aos estudos, conforme observado no Quadro 31:

Quadro 31 – Motivo para voltar a estudar

Trabalho	Concluir Educação Básica	Cursar Faculdade	Melhorar de Vida
5	2	2	3

Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de conhecer os motivos que levaram os jovens a voltarem para a escola, chegamos às respectivas respostas da maioria ser por questões relativas à necessidade de trabalho. Conforme Brunel (2008), muito jovens retornam para escola motivados pela perspectiva de conseguir oportunidades de trabalho, bem como aumentar a qualidade de vida.

Além disso, a juvenilização pode ser considerada um dos efeitos da sociedade capitalista, na qual os jovens pertencentes à classe trabalhadora necessitam ingressar no mercado de trabalho para contribuir com a subsistência familiar. Por esse motivo, eles buscam os cursos noturnos da EJA com o intuito de conciliar trabalho e estudo e obterem a certificação requerida para ter melhores posições no mercado de trabalho.

Nesse contexto, Leão (2018, p. 74) reconhece que “estudar é, um dos poucos caminhos ainda vislumbrados pelos jovens pobres como possibilidade, ainda que remota de realizar seus projetos de vida” A EJA, desse modo, representa uma alternativa capaz de suscitar experiências significativas a eles (elas). Há, portanto, uma sinalização em relação à contribuição que a escolaridade pode fornecer aos que buscam melhores condições de trabalho e ascensão social.

Os dados analisados na seção anterior colocam luz no quanto a condição de ser jovem pobre e trabalhador é um elemento central para esse processo migratório do ensino regular para a EJA.

Deste modo, a juvenilização nas turmas da EJA tem se justificado como consequência de problemas estruturais que vêm se apresentando ao longo do tempo, de toda ordem, sejam educacionais ou sociais. Assim, se por um lado é importante destacar a existência de fatores endógenos e/ou que circunscrevem a escola, produtores desse fenômeno, por outro é importante ratificar o quão as condições econômicas e sociais em que se inscrevem os jovens são estruturantes para configurar esse fenômeno. (SILVA, 2019, p. 59)

Desta maneira, podemos perceber que há dois principais obstáculos a serem considerados, sendo o primeiro a falta de interesse e o segundo a necessidade de trabalho. Apesar de não ser menos importante, consideramos, em primeiro caso, que se tratam de questões muito abrangentes e que o próprio estudo não consegue desvelar. Neste sentido, importa destacar os indicadores que apresentam o crescente número de jovens que procuram ingressar no mercado de trabalho.

Partimos da hipótese de que grande parcela dos jovens busca empregabilidade motivados pelas necessidades financeiras, passando a contribuir com a renda familiar. Por este motivo, entendemos que para muitos adolescentes e jovens trabalhar é parte da definição e expectativa de vida, seja pelo processo de autonomia, seja para auxiliar nas despesas de suas famílias (PICANÇO, 2015).

Analisando o conjunto dos dados sistematizados sobre este pequeno recorte da realidade educacional de Chopinzinho, em relação à especificidade da EJA que vem sendo juvenilizada, podemos perceber na dinâmica evidenciada algumas das fragilidades que incidem na não garantia do direito à educação, combinada ao contexto social de muitos estudantes que são levados a interromper os estudos e precocemente chegam à EJA.

Portanto, os obstáculos encontrados nesses processos são diversos. No entanto, o que cabe destacar é que estes não ocorrem de forma isolada; são resultantes de processos sociais mais amplos, isto é, inerentes de uma estrutura que, por sua vez, é social, política, econômica, cultural e que implica nas formas de comportamentos e agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido para a realização desta pesquisa foi um tanto sinuoso, repleto de obstáculos e algumas adversidades. Entretanto, foi ao enfrentarmos tais percalços que este trabalho acabou adquirindo sua materialidade. Foi no enfrentamento dos desafios impostos que pudemos analisar e entender a juvenilização na EJA em Chopinzinho-PR.

Desde a graduação, os assuntos relacionados à categoria da juventude me chamavam a atenção, pois percebia a rigidez nas cobranças da sociedade em geral para que os jovens, principalmente os da classe trabalhadora, atingissem resultados positivos, tanto no âmbito educacional como no mundo do trabalho. Estas cobranças vinham atreladas às questões de violência, criminalidade e o uso de drogas que incidiam sobre a juventude, que muitas vezes parecia não encontrar um espaço nesta sociedade. Estas inquietações foram se intensificando com a prática profissional, no atendimento dos jovens da classe trabalhadora que estavam fora da escola, sem trabalho e, por vezes, sem perspectiva de futuro. Enquanto profissional da área social, na ânsia de aprofundar os conhecimentos, com a oportunidade de realizar uma pesquisa de Mestrado em Educação, aos poucos este trabalho foi sendo moldado, tendo como centralidade a juventude, a educação e o trabalho.

Ao pensar sobre juventude e educação e suas múltiplas possibilidades de pesquisa, voltei para a minha prática profissional, onde constantemente verificava que jovens da classe trabalhadora que estavam estudando, estavam inseridos na EJA. A partir de então, passei a refletir sobre as possíveis causas que levavam os jovens a esta modalidade de ensino de forma precoce. Aí nasceu a temática central deste trabalho: a juvenilização na EJA.

No decorrer da composição da pesquisa, demais questionamentos vieram à tona, especialmente no tocante às categorias juventude, educação e trabalho, bem como sobre a política educacional que, através dos tempos, vem estruturando e delineando as formulações estruturais e legais da EJA e, como tal, se expressam no contexto social de Chopinzinho, culminando na juvenilização da EJA no país e, conseqüentemente, no município pesquisado.

Partindo destes questionamentos, o primeiro capítulo foi estruturado com vistas a abordar as categorias juventude, educação e trabalho e como elas se relacionam no modo de produção capitalista, uma vez que são permeadas por múltiplos processos complexos e contraditórios. Demarcando as discussões pautadas na categoria juventude enquanto pertencente à classe trabalhadora, juventude à qual, muitas vezes, não lhe é permitido vivenciar a moratória social, o tempo destinado de preparação para a vida adulta. Afinal, eles são obrigados a trabalhar e assumir funções domésticas e obrigações financeiras muito

precocemente. Diante deste cenário, o contexto educacional também se apresenta de forma desigual e excludente para boa parcela dos jovens da classe trabalhadora. Como visto acima, eles e elas vivenciam os múltiplos desafios que lhes são impostos, frente ao sistema capitalista que os vulnerabiliza e massacra cotidianamente, tornando-os muitas vezes como mercadoria. Assim, seguindo para as especificidades do mundo do trabalho, são estes mesmos jovens que são os mais atingidos pelas constantes mudanças que assolam os trabalhadores brasileiros, como os baixos salários, empregos temporários e sem proteção legal. São eles os que mais sofrem com os processos da terceirização, uberização e desemprego, formando o grupo etário mais afetado pela precarização do trabalho e configurando na superexploração de sua força de trabalho. Esta parcela da população é levada a condições de vida degradantes e sem acesso aos direitos fundamentais básicos, como educação em sua plenitude, pois o tempo demarcado para os estudos foi interrompido e, por isso, como forma de concluir a educação básica, retornam para a EJA.

Após este embasamento teórico-conceitual, o segundo capítulo foi produzido. Nele, procurei descrever aspectos históricos, políticos e sociais que marcaram a EJA no Brasil a partir da década de 1960. Dentro deste recorte, percebemos que alguns problemas desta modalidade de ensino são persistentes e parecem intransponíveis. Exemplo disso são os baixos investimentos públicos e a escassez de recursos para a EJA, que são recorrentes e, atualmente, chegaram a níveis extremamente baixos, o que denota que, no plano político, a EJA é desvalorizada e comumente estigmatizada. Entretanto, foi observado que, apesar do desmonte da educação como um todo, engendrado pelo atual governo conservador e ultradireitista, ainda há espaços de luta e resistência em torno da educação pública, e da EJA especificamente, ainda existem possibilidades a serem estruturadas a fim de garantir, especialmente ao jovem trabalhador, o direito à educação.

Com isso, foi produzido o terceiro capítulo, estruturado a partir dos dados coletados na pesquisa de campo. Nele, apresentei as características gerais de Chopinzinho e suas principais particularidades, além de dados referentes aos índices oficiais de desenvolvimento econômico e social, onde o referido município apresenta-se variavelmente entre médio-baixo, médio e alto, considerando o seu perfil de município de pequeno porte, tendo sua base econômica voltada à agropecuária. Entretanto, ao analisar os dados referentes às questões de emprego e renda, viu-se que em Chopinzinho o setor que mais emprega é o industrial, mesmo tendo um número relativamente baixo de indústrias instaladas em seu território, assim como é

o setor de indústria que mais fornece empregos para a população jovem de 18 a 29 anos, sujeitos elencados nesta pesquisa.

Com as respectivas análises dos dados descritos da realidade socioeconômica de Chopinzinho, parti para as características educacionais, sendo que encontrei inúmeros dados que revelam alguns elementos de como está atualmente disposta a configuração do município. Foi possível perceber que Chopinzinho tem uma vasta rede de ensino, tanto municipal como estadual, e um amplo número de vagas que vão desde a Educação Infantil. Além disso, o município dispõe, desde 2011, de Educação em Tempo Integral em todas as escolas da rede municipal, constituindo em um diferencial para a cidade. Destaco que os números de estudantes matriculados são altos e seguem com índices favoráveis até o final do Ensino Fundamental. Todavia, de modo semelhante como ocorre em vários lugares do Brasil, é no Ensino Médio que são acentuadas as distorções idade/série e as taxas de reprovação e abandono escolar. Daí é possível considerar que decorrem alguns dos aspectos que levam à juvenilização na EJA em Chopinzinho.

Após a apresentação e análise destes dados gerais sobre a educação neste determinado contexto, foi feita uma análise específica do CEEBJA, *locus* da pesquisa. Inicialmente, ao compilar os dados referentes às matrículas dos estudantes da EJA do Ensino Médio nos últimos anos de acordo com as respectivas faixas etárias, notadamente verifiquei que no CEEBJA de Chopinzinho os jovens de 18 a 29 anos concentram o maior contingente de matrículas. Com isso, fica comprovado que a EJA, neste campo de pesquisa, encontra-se juvenilizada.

Frente a estes números, ao aplicar o questionário e diante da devolutiva dos estudantes, percebi que boa parte deles deixou o ensino regular, motivados pelas responsabilidades em torno de suas famílias, como a necessidade de trabalhar, dificuldades financeiras, como também o casamento e a gravidez, sendo que apenas um jovem respondeu que deixou a escola por problemas educacionais. Assim, o que prevaleceu entre os pesquisados foram circunstâncias específicas relativas a determinado contexto social, que os pressionam a não prosseguirem com os estudos. Além disso, no que foi visto da realidade social destes jovens alunos, as questões do mundo do trabalho são latentes, tanto para aqueles que já estão inseridos como aos que estão desempregados e buscam uma ocupação, sendo que, entre os motivos que os levaram a retornar para escola/EJA, as respostas giram em torno de melhorar de vida e conseguir melhores empregos. Isso remete, mais uma vez, à questão de que a EJA é constituída de alunos trabalhadores.

Ademais, a juvenilização da EJA tem se justificado como consequência de problemas estruturais que vêm se apresentando ao longo do tempo, de toda ordem, sejam educacionais, sejam sociais. Estes problemas se entrelaçam e interferem direta e indiretamente nesta problemática, sendo que a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo colocam luz no quanto a condição de ser jovem pertencente à classe trabalhadora, vivenciando condições sociais de falta de emprego ou emprego precário do próprio jovem e de sua família, constitui um elemento preponderante para esse processo migratório do ensino regular para a EJA.

Neste sentido, considero que há um conjunto de desafios que vêm sendo interpostos no caminho da escola e do aluno jovem na EJA. Frente ao exposto, a pesquisa destaca que se está diante de um fenômeno complexo, que envolve múltiplos fatores relacionais e, portanto, demanda novas pesquisas e aprofundamentos. Isso fica destacadamente claro no tocante às relações com Ensino Fundamental e Médio chamado de “ensino regular”, bem como com as mudanças contemporâneas do mundo do trabalho nos processos educacionais do jovem da classe trabalhadora.

Ao findar este trabalho, foi possível entender alguns dos desafios que cotidianamente são impostos aos jovens da classe trabalhadora, porém os jovens que foram levados a deixar a escola regular e hoje retornam à EJA, de certo modo, estão tentando mais uma vez, superar tais desafios na busca de uma vida melhor. A força e a resistência destes alunos fazem olhar para a realidade atual, que se apresenta cheia de incertezas, diante do quadro de retrocessos e autoritarismo instaurado, com um pouco mais de esperança, deixando de lado o medo e buscando sonhar novamente no sentido de que a educação pode, sim, tornar o nosso país mais justo e igualitário.

Enquanto estudante, pesquisadora, ao realizar este trabalho, além de ampliar meus conhecimentos, adquiri novas formas de ler, escrever e pensar sobre a realidade vivenciada. Esta realidade muitas vezes perversa, desigual, excludente, mas que, mesmo assim, permite refletir e projetar um mundo diferente, em que seja possível, além de sonhar, obter chances e possibilidades de realizar, que jovens possam seguir suas trajetórias escolares ininterruptas, que possam livremente escolher suas profissões e terem uma vida digna.

Acreditamos que as análises realizadas até então não se esgotam aqui. Muitas problematizações podem ser levantadas a partir desta pesquisa, conduzindo a novas concepções e aprofundamentos sobre a juvenilização na EJA.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Estudos Avançados**, 34(98), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/VHXmNyKzQLzMyHbgcGMNNwv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no brasil**: ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Praxis, 2007.
- ALVES, Yossonale Viana. **Educação profissional, terceirização e força de trabalho da juventude**: dilemas e perspectivas. Natal: IFRN, 2020. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2085>. Acesso em: 5 març. 2021.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 4. ed.; 2. Reimp. 2015, p. 19-50.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Consulta Popular: 1994.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 44, e104010, 2018.

BRASIL, CECAD. **Consulta, seleção e extração de informações do CADÚNICO**. Disponível em: <https://cecad.cidadania.gov.br/>. Acesso em: 14/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 11/2000**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em Outubro, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em maio, 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 23/2008**. Aprovado em 8/10/2008. Brasília; MEC: 2008.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAGED. 2020. **Painel de Informações da RAIS**. Ano Base 2020. Disponível em: <https://app.powerbi.com/>. Acesso em: 2 set. 2021.

CAMPOS, Anderson. Juventude trabalhadora entre o estudo, o trabalho e a ausência de ambos. In: KREIN, José Dari *et al.* (Org.). **Regulação do trabalho e instituições públicas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

CAMPOS, Anderson. Mercantilização da juventude, consumo e degradação do trabalho. In: VITAGLIANO, Luís Fernando. (Org.). **Juventude no Brasil Laura Martín**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista REVEJA**, Belo Horizonte, UFMG, 2007.

CARVALHO, Roseli Vaz. **A juvenilização da EJA**: quais práticas pedagógicas? UTP: Outubro de 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: UNESCO, 2002.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: Revista de História**, Juiz de Fora, v. 17, n.02 p. 145-159, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20352/10774> Acesso em: 26 nov. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORROCHANO, M. C.; FERREIRA, M. I. C.; FREITAS, M. V.; SOUZA, R. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Instituto IBI, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Sérgio Haddad. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do Terceiro Milênio. Uma análise das Agendas Nacional e Internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217 maio-ago., 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JR. CATELLI, Roberto. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente. *In*: GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. G. (Org.). **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Alameda, 2017.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Condição do Mercado de Trabalho Indicadores Trimestrais Brasil e Estados**. 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/IndicadoresPrimeirosTrimestresMercadoTrabalho.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FALEIROS, Vicente de Paula. Juventude: trabalho, escola e desigualdade. **Revista Educação e Realidade**, v. 33, n. 2, p. 63-82, jul/dez, 2008.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. Educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.

FERNANDES, Marcos Vinícios Reis. Uma análise materialista-histórica da juventude da classe trabalhadora brasileira. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, jan-jun. 2021, v. 34, n. 1.

FONSECA, Fábio do nascimento. **Fatores determinantes da evasão numa experiência de educação de adultos trabalhadores: um estudo de caso**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. Tese (dissertação de mestrado), 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. V.; PAPA, F. **Políticas públicas de juventude em pauta**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan.-abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2020.

FURINI, Dóris Regina Marroni; DURAND, Olga Celestina da Silva; SANTOS, Pollyana dos. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, espaços e múltiplos saberes. *In*: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 160-245, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Um cenário possível da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, maio-ago 2000, n. 14.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2. Julho/Dezembro de 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2006.

HEY, A.P.; CATANI, A.M. Reprodução social. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio – PNAD Contínua: Educação 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2020. **Indicadores educacionais: taxas de rendimento**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 1 jul. 2021.

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.2021. **Censo da Educação Básica**. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard> Acesso em: 20 jan. 2022.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Terras Indígenas no Brasil**: reserva Indígena de Mangueirinha. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3754>. Acesso em: 28 abr. 2022.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Chopinzinho**. 2022. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85560&btOk=ok>. Acesso em: 6 abr. 2022.

IPARDES. **Estimativas do Paraná**. PNAD, Covid-19, novembro de 2020. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/PNAD_COVID_novembro_2020.pdf. Acesso em: 4 jan. 2022.

IPARDES. **Índice de IPARDES de Desenvolvimento Municipal**. 2019. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Indexe-Ipardes-de-Desempenho-Municipal-0>. Acesso em: 7 fev. 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva Consequências da reforma trabalhista. **Tempo Social**, São Paulo, USP, v. 30, n. 1, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneide. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 4. ed.; 2. Reimp. 2018, p. 69-86.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões Sobre Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels**. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010 Faculdade de Educação.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. PROEX: UFU-MG, p. 88-97, 2012.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. “La juventud es más que una palabra”. *In*: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires, Biblos, 1996.

MELO, Alessandro de. A dialética materialista: princípios, diálogos e pesquisa em educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e20334, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 23 maio 2022.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Revista Theomai**, n. 15, 2008.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Ser Social**, 43. jul.-dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862/17577. Acesso em: 12 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho decente**: boletim de dados municipais. Disponível em: <http://www.bsb.ilo.org/simtd/download/411850>. Acesso em: 12 març. 2022.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 15, p. 105-106, 1990.

PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED. **Consulta escolas**: escola CEEBJA Chopinzinho-Ef M. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=525&codigoEstab=47770&codigoMunicipio=54>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PICANCO, Felícia Silva. Juventude e trabalho decente no Brasil: uma proposta de mensuração. **Caderno CRH**, Salvador, vol.28, n.75, pp.569- 590, Set/Dez, 2015.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho. 2 ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

POCHMANN, Marcio. Juventude em Busca de novos caminhos no Brasil. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2007.

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro Estadual de Educação Básica Para Jovens e Adultos - CEEBJA de Chopinzinho, Ensino Fundamental e Médio. Chopinzinho, 2011.

RETIZ, M. H. M. Juventude, educação e trabalho: novos desafios, velhos princípios. *In*: **Anais da VIII Jornada internacional de políticas públicas da UFMA**. 2017. São Luís: UFMA. Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo2/juventudeeducacaoetraballhonovo sdesafiosvelhosprincipios.pdf>. Acesso em: 2 out. 2021.

RODRIGUES, Maria Emília de; MACHADO, Maria Margarida. Educação de adultos em disputa – da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”. **RBP**, v. 30, n. 2, p. 329-349, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/12979>. Acesso em: 23 març. 2020.

RODRIGUES. Rodinéia Rekssua. **1ª Série do ensino médio em Pato Branco, motivações dos jovens para o abandono**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2021.

ROMÃO, J. E. Compromisso do educador de jovens e adultos. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2006. v. 5.

RUMMERT. Sonia Maria (Org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direitos em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019

RUMMERT. Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 2, jan/abr 2007.

RUMMERT. Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 8 maio 2020.

RUMMERT. Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANFELICE. José Luís; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais. *In*: SANFELICE, José Luis; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Org.). **Desafios da democratização da educação no Brasil contemporâneo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: www.editoranavegando.com. Acesso em: 14 març. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011.

SILVA, José Humberto. Juventudes, Trabalho e Educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil? **Revista Multidisciplinar de Ensino Pesquisa, Extensão e Cultura**, CAP UERG, v. 8, n. 19, set-dez, 2019.

SILVA, José. Humberto da. **Juventude trabalhadora brasileira: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in)certos**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil, 2012.

SINPRO. Sindicato dos professores do Distrito Federal. **Governo reduz investimento na EJA e deixa modalidade com os dias contados**. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SOARES, Laura T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOARES, Zelimar Bidarra; OLIVEIRA NETTO, Luciana Vargas. As políticas públicas brasileiras e a questão da juventude. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 2, n. 13, p. 225-238, 2013. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/4022/3898>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SOUZA, Candida de. PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, 17, 3, setembro-dezembro/2012, 353-360. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/ZBY9r5KFD5c7QnhzpZ6CVDk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 87-128, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**, 33(2), p. 83-98, jul/dez, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7065>. Acesso em: 23 maio 2020.

TOMMASI, Livia; CARROCHANO, Maria Carla. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7gJR8dVYp3WdpCy8hPnNMdF/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2022.

UNESCO. **Confitea VI**: Marco de ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFITEA. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos/Julho de 1997. *In*: UNESCO. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**, Brasília: MEC/UNESCO, p. 41-49, 2004.

VENDRAMINI, Célia Regina; et al. Escola, trabalho e perspectiva de futuro de jovens estudantes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2155-2176, out./dez. 2017. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8839>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 14 dez. 2021.

VENTURA, Jaqueline Pereira; BOMFIM, Maria Inês. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas Licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, 2015.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Direito à EJA em risco: uma análise da situação da Educação de Jovens e Adultos de Nível Médio no estado do Rio de Janeiro. *In*: RUMMER, Sonia (Org.). **Educação e jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direitos em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco. As matrículas na educação de jovens e adultos no ensino médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 25 març. 2022.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na Contemporaneidade Brasileira. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em Debate**, Instituto Federal de Santa Catarina, ano 5, n. 7, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br>. Acesso em: 1 març. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário

DADOS PESSOAIS:

Idade:

Local de nascimento:

Endereço:

Estado civil: () Solteiro () Casado/Mora com companheiro(a) () Divorciado/Separado ()

Viúvo.

EDUCAÇÃO

Até que série você estudou antes de vir para o CEEBJA?

() 5ª Série () 6ª Série () 7ª Série () 8ª Série

() 1ª Série EM () 2ª Série EM () Outra série.

Quanto tempo você ficou sem estudar?

() Nunca parei de estudar () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 anos ou mais

Nível de escolaridade do seu pai

() Fundamental

() Fundamental incompleto

() Ensino Médio

() Ensino Médio Incompleto

() Superior

() Analfabeto

Nível de escolaridade de sua mãe

() Fundamental

() Fundamental incompleto

() Ensino Médio

() Ensino Médio Incompleto

() Superior

() Analfabeta

TRABALHO

Qual sua situação de trabalho atual?

trabalha não trabalha nunca trabalhou Estou afastado pelo INSS.

Se esta trabalhando qual sua situação?

- por conta própria
- assalariado com carteira assinada
- assalariado sem carteira assinada
- negócio familiar
- servidor público
- faz bicos, trabalhador eventual

Se não está trabalhando, qual sua situação?

- já trabalhou, mas no momento está desempregado
- desistiu de procurar emprego por desânimo
- nunca trabalhou
- não está procurando emprego porque está estudando
- desistiu de procurar emprego

Sua renda mensal Familiar

- Não tenho renda
- 1 salário mínimo
- 2 salários mínimos
- 3 salários mínimos
- Mais de 3 salários mínimos

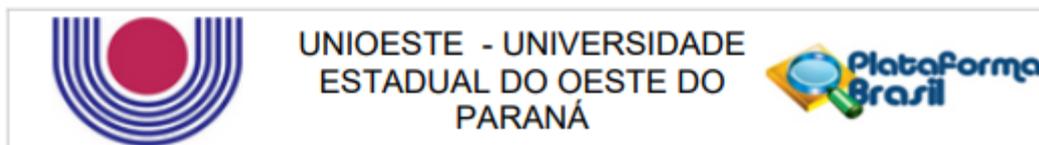
Qual o principal motivo de ter deixado a escola regular

- trabalho
- casamento
- gravidez
- falta de recursos financeiros
- desmotivação com a escola/estudos
- reprovação

Qual o principal motivo para voltar a estudar?

ANEXOS

ANEXO 1 – Autorização CONEP para a realização da pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Jovens na EJA: Um estudo sobre a relação das desigualdades sociais e educacionais no CEEBJA de Chopinzinho, PR

Pesquisador: ANA CLAUDIA DE CAMARGO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38991020.0.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.431.682

Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências

Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências sanadas

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	30/11/2020		Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.431.682

Básicas do Projeto	ETO_1563941.pdf	22:14:57		Aceito
Outros	Instrumental2.pdf	30/11/2020 22:14:29	ANA CLAUDIA DE CAMARGO	Aceito
Outros	Instrumental1.pdf	30/11/2020 22:13:37	ANA CLAUDIA DE CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tclentrevistados.pdf	30/11/2020 22:11:59	ANA CLAUDIA DE CAMARGO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	30/11/2020 22:11:11	ANA CLAUDIA DE CAMARGO	Aceito
Outros	Formulariodepesquisa.pdf	20/09/2020 17:26:47	ANA CLAUDIA DE CAMARGO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termodopesquisador.pdf	20/09/2020 17:25:31	ANA CLAUDIA DE CAMARGO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	20/09/2020 17:22:27	ANA CLAUDIA DE CAMARGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisadetalhado.pdf	20/09/2020 17:21:52	ANA CLAUDIA DE CAMARGO	Aceito
Declaração de concordância	termodeconcordancianre.pdf	20/09/2020 17:21:22	ANA CLAUDIA DE CAMARGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 01 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br