

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luciana da Costa Netto

“Somos tão jovens...”: o significado atribuído, pela juventude, aos processos de escolarização da EJA no município mineiro de Juiz de Fora

Juiz de Fora
2022

Luciana da Costa Netto

“Somos tão jovens...”: o significado atribuído, pela juventude, aos processos de escolarização da EJA no município mineiro de Juiz de Fora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Professor Doutor Rubens Luiz Rodrigues

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Costa Netto, Luciana da.

"Somos tão jovens..." : o significado atribuído, pela juventude, aos processos de escolarização da EJA no município mineiro de Juiz de Fora / Luciana da Costa Netto. -- 2022.

218 f.

Orientador: Rubens Luiz Rodrigues

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Juventude. 3. Trabalho. 4. Capitalismo. I. Rodrigues, Rubens Luiz, orient. II. Título.

Luciana da Costa Netto

"Somos tão jovens": o significado, atribuído, pela juventude, aos processos de escolarização da EJA no município mineiro de Juiz de Fora"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 30 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Rubens Luiz Rodrigues - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Mariana Cassab Torres
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo
Universidade Federal de Ouro Preto

Juiz de Fora, 31/08/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Rubens Luiz Rodrigues, Professor(a)**, em 30/09/2022, às 17:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cassab Torres, Professor(a)**, em 30/09/2022, às 19:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Magna Bonifácio de Araújo, Usuário Externo**, em 08/10/2022, às 19:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 0929582 e o código CRC

Dedico este trabalho especialmente à minha mãe, filha e irmãos pelo amor, paciência e incentivo durante esta minha caminhada. E também a todos aqueles que ainda acreditam na Educação, apesar dos inúmeros obstáculos que insistem em nos desanimar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sempre iluminar as minhas decisões. À minha família pelo amor, paciência, compreensão, dedicação e apoio neste e em todos os momentos de minha vida. Pela caminhada unidos, pelos sonhos vividos, pelos momentos de descontração, por me dar forças na concretização dos meus planos e por segurar a minha mão em meio às adversidades, fazendo-me acreditar que sempre é possível superá-las. Em especial à minha mãe Ivani e à minha filha Maria Vitória, fontes de força e inspiração, e ao meu irmão Marcos, sempre presente, zeloso e afetuoso – o melhor irmão do mundo!!! Obrigada por serem meu porto seguro, onde renovo minhas forças e encontro o motivo para seguir em frente. Amo vocês!!!

À minha amiga Amarílis, por ter acreditado em mim e me incentivado nesta aventura chamada Mestrado; pela companhia, exemplo, disposição e doação constantes. Obrigada pela presença, por fazer parte da minha vida!

Aos queridos amigos Amarildo e Jesus, pelo companheirismo, pela amizade, dedicação, presteza e empenho em sempre me apoiarem e me ajudarem na realização deste trabalho, por estarem comigo sempre. Vocês são incríveis!!!

A Carlos Bernardo González Pecotche, da Fundação Logosófica, pelos ensinamentos, e aos queridos amigos, estudantes de Logosofia da Sede Juiz de Fora, pelas vivências, experiências, pelo exemplo de esforço e de determinação!!!

A todos os meus professores, que muito contribuíram para fazer de mim a profissional que hoje sou, em especial à Cristiane Baquim, Josiane Silva e Tatiane Moraes pelo incentivo e pelas importantes dicas e observações.

À Tatiana Falcão, pela amizade, pela colaboração e por me ajudar nesta caminhada.

Aos meus educandos, que fazem com que eu busque ser uma docente e, principalmente, um ser humano melhor a cada dia.

Aos colegas de profissão, valentes lutadores que, apesar das adversidades, dos obstáculos e da dureza da realidade, seguem acreditando na Educação, realizando o seu trabalho com afeto, profissionalismo e resiliência, contribuindo para a formação de várias gerações com o seu exemplo e dedicação.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC), pelos estudos coletivos, debates, reflexões e aprendizagens, bem como pelos momentos de descontração.

Ao meu orientador Dr. Rubens Luiz Rodrigues, pela dedicação, paciência e apoio, por acreditar em mim e em minha proposta, por me ajudar na trajetória de pesquisa e, principalmente, pela possibilidade de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pelos ensinamentos e pela ampliação de visão sobre o que é sociedade e Educação.

Aos colegas de turma do Mestrado do ano de 2020, pelas vivências, aprendizagens e pelos momentos de alegria e estudo, ainda que num contexto de pandemia.

Às professoras da Banca de Qualificação, Dra. Geruza Cristina Meirelles Volpe, Dra. Mariana Cassab Torres e Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo, pelas valiosas observações, recomendações e sugestões, bem como pelo incentivo. E, novamente, às queridas Dra. Mariana Cassab Torres e Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo, assim como ao estimado professor Dr. Felipe Bastos, por terem gentilmente aceitado participar da Banca de Defesa e contribuir com este trabalho.

À Cleonice, Airam Martins, Úrsula Paula, Luciene, Juliane, Júlia, Kátia, Rosângela, Martinha, Ana Marlene, ao Grazianny, Douglas, Richard, André e Felipe pela colaboração, apoio, confiança, paciência, receptividade, carinho e presteza. A vocês, meus queridos, minha gratidão!!!

À Josiane, companheira, solícita, amiga e colaboradora! Por me auxiliar na pesquisa de campo, me acompanhando e me apoiando nas entrevistas com os estudantes. Você faz parte desta história!

A todos os educandos, gestores, educadores e colaboradores das escolas das redes municipal, estadual e federal, pela doação, generosidade e disposição em me auxiliar na concretização deste estudo. Pelas experiências e lições de vida que muito contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Pelos bons momentos juntos, pelos sorrisos, emoções, pelas reflexões e trocas de ideias. Sem vocês este trabalho não teria sido possível!!!

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, assim como do Comitê de Ética, da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo compromisso, gentileza, seriedade, atenção e presteza no atendimento.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação, pela formação de excelência e pelo ensino público e gratuito, assim como pela oportunidade de formação e de ampliação de saberes.

Àqueles que, embora não nomeados, brindaram-me com suas presenças em inesquecíveis momentos.

A todos vocês, meus sinceros e eternos agradecimentos!!!

Desconfiai do mais trivial,
Na aparência do singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece natural.
(...)
Em tempo de desordem sangrenta,
De confusão organizada,
De arbitrariedade consciente,
De humanidade desumanizada,
Nada deve parecer natural,
Nada deve parecer impossível de mudar. (BRECHT, 1982)

RESUMO

A presente dissertação teve por finalidade refletir sobre o significado atribuído pela juventude aos seus processos de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município mineiro de Juiz de Fora na hodiernidade. Nesse sentido, trouxe como questão de pesquisa a seguinte indagação: Quais as perspectivas e os desafios dos processos de escolarização da juventude na EJA em Juiz de Fora? E como objetivos: identificar os processos de escolarização da juventude no referido município, considerando a inserção brasileira nas atuais condições do Capitalismo, bem como analisar os desafios e as possibilidades destes processos de escolarização, com vistas a sinalizar alguns pontos que possam subsidiar um futuro projeto de educação e de sociedade voltado para os interesses, trajetórias e expectativas da juventude trabalhadora, diferente do atual. Esta investigação partiu de uma abordagem materialista histórico-dialética, sobretudo no que se refere à compreensão da educação escolar como reflexo das relações socioeconômicas existentes no Brasil, país periférico e subserviente ao grande capital. Realizou-se, no percurso metodológico, uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica de cunho crítico-analítico de publicações de livros, artigos e documentos sobre o assunto, assim como uma análise sócio-histórica qualitativo-interpretativa, com realização de entrevistas semiestruturadas com educandos de 15 a 29 anos que frequentam as turmas da referida modalidade. Buscou, pois, num primeiro momento, refletir sobre a relação entre Capitalismo, Educação e Juventude, explicitando os sentidos dos processos de escolarização desta última no contexto de reestruturação produtiva e de precarização do trabalho. Em seguida, apresentou a EJA no referido município, sua trajetória, a configuração do sistema de ensino e o público por ela atendido. No terceiro capítulo foram destacadas as concepções atuais de juventude, bem como as categorias de análise que embasaram este estudo. O quarto capítulo, por sua vez, traz o trabalho de campo, com os resultados da pesquisa realizada com os educandos. Por fim, à guisa de conclusão, sugere um caminho para a Educação de Jovens e Adultos, diverso do modelo imposto pelos donos do poder, almejando uma formação em que o ser humano e não o lucro seja a prioridade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Juventude. Trabalho. Capitalismo.

ABSTRACT

The current dissertation aims at pondering about the meaning that youngsters attribute to the schooling processes of Education of Youths and Adults (EJA) in the city of Juiz de Fora today. In that regard, the following question arises: What are the perspectives and challenges to the schooling of the youth within EJA in Juiz de Fora? And so, it seeks: to identify the schooling processes of the youth in the referred municipality, considering the Brazilian position within the current conditions of Capitalism as well as to analyze the challenges and possibilities of these schooling processes in order to highlight some aspects towards a future project of education and society directed to the interests, paths and expectations of the working youth, unlike the current one. This study begins with a historical-dialectical materialistic approach, above all within the comprehension of school education as a reflection of the existing social-economic relations in Brazil, peripheral and obedient country to the great capital. As far as the methodological approach is concerned, a bibliographical, documental and empirical research was carried out based on a critical-analytical character of publications of books, articles and documents about the subject, as well as a social-historical qualitative-interpretative analysis, with interviews partially structured of students aged between fifteen and twenty-nine, attending classes on the aforementioned modality of teaching. At first, it sought to think about the relation between Capitalism, Education and Youth, presenting the meanings of schooling processes of the latter within the context of productive restructuring and work precariousness. Then, EJA was presented in the referred municipality, highlighting its path, the configuration of the educational system and the public effectively making use of it. In the third chapter, the current conceptions of youth were highlighted, as well as the analytical categories that were employed in this study. The fourth chapter brought the fieldwork with the results of the research carried out with the students. Finally, in order to conclude this study, a way to the Education of Youths and Adults is suggested, different from the model imposed by the power holders, seeking an education in which human beings and not profit is the priority.

Keywords: Education of Youths and Adults (EJA). Youth. Work. Capitalism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Nº de matrículas na EJA em Juiz de Fora/MG	94
Tabela 2	- EJA e Educação Profissional	94
Tabela 3	- Nº de matrículas da EJA por sexo e cor/raça	95
Tabela 4	- Nº de matrículas da EJA por faixa etária	96
Tabela 5	- Estabelecimentos de ensino que oferecem EJA em Juiz de Fora ...	97
Tabela 6	- Nº de turmas de EJA em Juiz de Fora	97
Tabela 7	- Números da EJA em Minas Gerais	103
Tabela 8	- EJA estadual em Juiz de Fora	103
Tabela 9	- Números da EJA na rede federal juizforana	107

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADÚNICO	Cadastro Único para Programas Sociais
CESECs	Centros Estaduais de Educação Continuada
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
EAD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA'S	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EUA	Estados Unidos da América
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUST	Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
GEB	Gerência de Educação Básica
GPC	Gerência de Promoção da Cidadania
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF Sudeste	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTS	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NETEC	Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PE	Posto de Ensino
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PECONs	Postos de Educação Continuada
PEP-EJA	Programa de Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
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 ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SE	Secretaria de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SDS	Secretaria de Desenvolvimento Social
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEJA	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SIOP	Sistema Integrado de Operações
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
TCH	Teoria do Capital Humano
UES	Unidades de Ensino Supletivo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E JUVENTUDE: O SENTIDO DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DA EJA NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	23
2.1	MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E PRECARIZAÇÃO	24
2.2	ABORDAGEM DA ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE NO CONTEXTO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO.....	47
3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO MINEIRO DE JUIZ DE FORA	76
3.1	AS ATUAIS CONDIÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE NA EJA BRASILEIRA	77
3.2	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM JUIZ DE FORA.	82
3.3	O PÚBLICO DA EJA EM JUIZ DE FORA E OS SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	93
4	CAMINHOS E DESCAMINHOS: COMPREENDENDO AS JUVENTUDES..	113
4.1	AS CONCEPÇÕES ATUAIS SOBRE JUVENTUDES E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA	113
4.1.1	As juventudes	114
4.1.2	Os processos de escolarização na EJA	119
4.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DAS JUVENTUDES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	124
4.2.1	Educação libertadora	125
4.2.2	Trabalho e emancipação humana	128
4.2.3	Conhecimento escolar e formação discente	132
5	A EJA JUIZFORANA CADA VEZ MAIS JOVEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	136
5.1	CONHECENDO OS JOVENS DAS TURMAS DA EJA EM JUIZ DE FORA ..	136
5.2	OS DADOS DA PESQUISA: PERCEPÇÕES, SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS	143
5.2.1	Análise a partir da categoria Educação libertadora	143
5.2.2	Análise a partir da categoria Trabalho e emancipação humana	154

5.2.3	Análise a partir da categoria Conhecimento escolar e formação discente	162
6	CONCLUSÃO	176
	REFERÊNCIAS	183
	APÊNDICE A – ROTEIRO USADO NAS ENTREVISTAS	203
	ANEXO A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	206
	ANEXO B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ RESPONSÁVEL	210
	ANEXO C –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/MENOR DE IDADE	214

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho enfocou o significado que a juventude atribui aos seus processos de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Juiz de Fora, Minas Gerais, na hodiernidade. O objetivo foi analisar a apropriação dos processos de escolarização pelos educandos que se encontram na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade e que vivenciam essa experiência. O recorte etário aqui destacado é condizente com a Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude no Brasil e que considera como jovens pessoas com as idades em questão.

A EJA, importa ressaltar, é uma modalidade de ensino e componente constitutivo da educação básica, amparada por lei (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96), destinada a pessoas com 15 anos ou mais que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao ensino fundamental e/ou médio na idade considerada apropriada. Permite que os educandos retomem os estudos e os conclua em menos tempo, sendo ofertada tanto de forma presencial quanto à distância.

É dividida em etapas, abrangendo o ensino fundamental e o ensino médio. A EJA ensino fundamental destina-se àqueles estudantes a partir de 15 anos de idade e que não completaram a etapa entre o primeiro e o nono ano. A EJA ensino médio, por sua vez, é para os discentes maiores de 18 anos que não concluíram essa etapa de escolarização. Ao terminá-la, o educando pode realizar provas de vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingressar em universidades públicas ou privadas do país e, assim, cursar o ensino superior.

Há uma certificação para a referida modalidade. Os estudantes realizam uma prova que avalia suas competências para a conclusão do ensino fundamental ou do ensino médio. Esse exame para conquista de certificado pode ser feito por pessoas que estudaram por conta própria ou por outros programas que não tenham ligação com a Educação de Jovens e Adultos, sendo as secretarias municipais ou estaduais de educação as responsáveis por ele.

Recentemente tem-se observado o ingresso, em suas turmas, de educandos cada vez mais jovens. Jardimino e Araújo (2014) salientam que isso vem ocorrendo não apenas em solo brasileiro, mas também em muitos países latino-

americanos. Esse dado despertou nesta estudiosa uma inquietude, uma vontade de pesquisar, então, sobre a juventude na EJA juizforana, ainda mais que, sendo docente de escola pública percebeu que, anualmente, expressivo número de discentes dos anos finais do ensino fundamental tem se dirigido para aquela modalidade. Muitos, inclusive, ficam eufóricos, “contando os dias” para completarem a idade mínima exigida por lei para se matricularem. Daí a necessidade de se examinar, de saber o porquê destes sujeitos estarem indo para a Educação de Jovens e Adultos cada vez mais novos; o que buscam, pretendem e necessitam.

Além disso, a participação no Grupo de Pesquisa Escola e EJA, do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), coordenado pelo professor Dr. Rubens Luiz Rodrigues, também contribuiu para o interesse por pesquisar a temática. Isto porque, no grupo, as discussões têm proporcionado a compreensão da Educação e da Educação de Jovens e Adultos, por extensão, como sendo constituídas e constituintes de um contexto maior, o da sociedade brasileira, com toda a sua complexidade, marcada pela desigualdade e pela subserviência aos desígnios dos grandes conglomerados e organismos internacionais, que têm ditado as regras no mundo na contemporaneidade.

Tal conjuntura, inclusive, interfere sobremaneira na forma como a educação é ofertada, no trabalho docente e nos processos de escolarização dos educandos. Estudar e refletir sobre essa situação muito tem colaborado para o aprimoramento pessoal e profissional desta pesquisadora iniciante.

Tudo isto justifica a importância, pois, de se investigar o significado atribuído pelos jovens educandos aos processos de escolarização da EJA na atualidade. O que implica, também, pensar em novas práticas e as relações que se estabelecem no espaço escolar, tendo em vista as condições dos sujeitos envolvidos. Estes são, em sua maioria, oriundos das classes populares, trabalhadoras, explorados e preteridos socialmente e que, muitas vezes, repelidos da educação comum, quer dizer, dos níveis de ensino e faixas etárias consideradas apropriadas pela legislação, migram para a Educação de Jovens e Adultos – ou para ela são enviados pelo próprio sistema de ensino – como forma de prosseguir nos estudos e obter certificação para ingressarem no mercado de trabalho.

A concepção de juventude utilizada neste trabalho, vale enfatizar, parte do princípio de que a mesma se trata de uma categoria social, para além de mera etapa da vida, reconhecendo, desta forma, os jovens como sujeitos sociais, com trajetórias diversas, capazes de construir seus projetos de vida por meio da autonomia e do protagonismo, ainda que vivam em um contexto marcado pela desigualdade, alienação e escamoteamento da realidade, como é o capitalista. Um conceito, pois, aberto e plural, que é tendência importante nas atuais investigações desenvolvidas no país, corroborado por autores como Dayrell (2003), Raitz e Petters (2008), Carrano e Brenner (2014) e Silva, R. (2019).

Examinar a presença da juventude na Educação de Jovens e Adultos e a sua apropriação sobre os processos de escolarização implica refletir sobre quem são os sujeitos que adentram nesta modalidade, quais as suas condições de existência e expectativas, tendo em vista o momento presente. Este último, importa destacar, tem se caracterizado pelas transformações sociais e no mundo do trabalho, em que o aumento do desemprego e do pauperismo, a precarização das condições laborais e de vida, a ampliação das diferenças entre ricos e pobres, a perda de direitos trabalhistas e do poder aquisitivo dos salários, a violência, o individualismo, a competitividade, a frustração e o desânimo a nível global estão na ordem do dia.

Faz-se necessário, pois, averiguar de que forma têm se dado os processos de escolarização da juventude na EJA. Especialmente numa conjuntura em que ser jovem significa lidar com múltiplos desafios, concepções, escolhas, ambientes, em que a desigualdade, a violência, a vulnerabilidade, o desemprego, o subemprego e a restrição da cidadania perturbam sua existência e comprometem seu futuro, condenando-o a uma existência precária.

Aliás, a condição de existência precária, típica da hodiernidade, está atrelada a uma vida instável, baseada na perda de direitos sociais e trabalhistas, no aumento da informalidade laboral, de circunstâncias degradantes. É um dos efeitos nefastos da mundialização do capital e do Neoliberalismo, em que o Estado, atrelado aos desígnios do grande capital e de seus representantes, oferece cada vez menos aos cidadãos, responsabilizando estes últimos por sua situação.

Esse contexto produziu um elemento recente denominado precariado, que se trata, para Alves e Fonseca (2013, p. 93), de uma “[...] camada social da “classe” do proletariado tardio, espectro da nova pobreza social que [...] representa hoje o

fenômeno universal da massa “destituída de propriedade” nas condições do capitalismo do século XXI [...]”. Isto é, um vultoso e heterogêneo grupo de pessoas no mundo que sobrevive sem garantias de uma vida e trabalhos estáveis, na incerteza e sem perspectivas futuras. E que está a adentrar as escolas, desafiadas para lidar com tamanha diversidade, gerando conflitos e mal-estar.

Ou seja, a sociedade contemporânea não oportuniza a todos os cidadãos desfrutarem plenamente de qualidade de vida, emprego formal ou expectativas de consumo promovidas e estimuladas pela indústria cultural de massas em suas propagandas bem elaboradas e atrativas. É, pois, uma sociedade extremamente desigual, em que os imperativos do mercado e do lucro ditam as regras e os direitos essenciais dos trabalhadores e das trabalhadoras são veementemente negados mantendo-os, desta forma, alijados e preteridos de qualquer participação.

Tendo por base esta realidade, a presente dissertação trouxe como questão de pesquisa a seguinte indagação: Quais as perspectivas e os desafios dos processos de escolarização da juventude na EJA em Juiz de Fora? Assim como os objetivos de identificar os processos de escolarização da juventude no referido município, considerando a inserção brasileira nas atuais condições do Capitalismo, e analisar os desafios e as possibilidades destes processos de escolarização, com vistas a sinalizar alguns pontos que possam subsidiar um futuro projeto de educação e de sociedade voltado para os interesses, trajetórias e expectativas da juventude trabalhadora, diferente do atual.

A base epistêmica da investigação é o materialismo histórico-dialético (Marx, 2008), que orientou o modo de tratamento da teoria, de identificação e análise de dados, da organização dos procedimentos e das sínteses. A teoria marxiana embasa, pois, a compreensão apresentada neste estudo da educação escolar como reflexo das relações socioeconômicas existentes no Brasil, um país periférico e subserviente aos desígnios do grande capital, assim como para refletir sobre a juventude e as relações que esta estabelece com a educação, com o trabalho, com a família e com o ambiente em que se encontra inserida.

Logo, a pesquisa parte, como mencionado, de uma abordagem materialista histórica, que compreende a verdade como uma construção histórica. O real é, pois, construído pela intervenção de homens e mulheres, que mudam a história sob determinadas situações. Portanto, o objeto de pesquisa deve ser analisado como

produto da história, gerado pelas relações de poder existentes, parte de um todo que deve ser compreendido e desvelado.

Estudar a apropriação dos sujeitos sobre os processos de escolarização da EJA em Juiz de Fora significa, pois, analisar e interpretar tais processos para apreender suas singularidades e as particularidades de sua constituição no mundo concreto, para além da manifestação de suas formas imediatas e aparentes – o que Kosik (1976) denomina de “pseudo-concreticidade”. Isto é, não basta constatar que este fenômeno ocorre, mas interpretá-lo à luz da teoria para compreender o porquê e quais as suas implicações na realidade dos educandos e na própria Educação.

A epistemologia marxiana, conforme Martins, Souza e Pina (2020, p. 4), tem “como princípio central a prática social e a objetividade/materialidade dos fenômenos sociais que se encontram em movimento”. Ou seja, reconhece que os fenômenos da realidade podem ser analisados, interpretados e sistematizados no plano do pensamento para apreender as singularidades e as particularidades de sua constituição no mundo concreto, para além de suas manifestações aparentes. Quer dizer, esta perspectiva permite desvendar a realidade, de forma a conhecer a sua essência, interpretá-la e explicá-la de maneira crítica.

À vista disso, realizou-se, no percurso metodológico, uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica de cunho crítico-analítico de publicações de livros, artigos e documentos sobre o assunto, assim como uma análise sócio-histórica qualitativo-interpretativa, com realização de entrevistas semiestruturadas com educandos de 15 a 29 anos que frequentam as turmas de EJA nas redes municipal, estadual e federal. Importante ressaltar que, inicialmente, a ideia era incorporar, também, os discentes da rede privada de ensino nesta investigação. Porém, após um segundo levantamento de dados, foi verificado que a escola particular que oferecia Educação de Jovens e Adultos no município de Juiz de Fora, e que seria participante do estudo, não possui mais esta modalidade¹.

Não foram encontradas outras instituições privadas que a oferecessem neste momento, o que levou a uma readequação dos trabalhos, sendo a pesquisa

¹ A secretária da instituição de ensino privada que fazia parte deste estudo afirmou que, no presente ano de 2022, momento em que se desenvolveu a pesquisa de campo, não seria mais ofertada a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, não esclareceu os motivos que levaram a escola a fechar as turmas da referida modalidade.

realizada, então, na rede pública municipal, estadual e federal. Tal fato, entretanto, não minimiza ou inviabiliza esta investigação. Mostra-se, na verdade, um dado relevante, a saber, de que a educação dos jovens, adultos e idosos no referido município está sendo ofertada via rede pública de ensino.

No que se refere à técnica de entrevista usada para subsidiar este trabalho, importa esclarecer, que a opção pela entrevista semiestruturada deu-se por ser considerada adequada para responder aos objetivos propostos, assim como para ouvir a voz destes sujeitos que se encontram nas turmas de EJA, muitas vezes apagados e/ou silenciados pelas condições do contexto em que vivem. Constitui-se, assim, numa oportunidade para que seus anseios, expectativas e sentir sejam acolhidos e valorizados.

A partir de uma conversação face a face, como é uma entrevista, consoante Marconi e Lakatos (2003), Boni e Quaresma (2005) e Santos, Jesus e Battisti (2021), tendo um roteiro pré-estabelecido – importa mencionar que o utilizado nesta investigação encontra-se ao final do trabalho, nos Anexos –, procurou-se compreender o significado atribuído, pela juventude, aos processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos juizforana. Acredita-se ser, tal técnica, a mais adequada para dar a oportunidade dos educandos se expressarem, refletirem, organizarem seus pensamentos e concepções acerca da escola e da educação que tem sido a eles ofertada, bem como do contexto social em que estão inseridos. Trata-se, assim, de uma oportunidade de apreenderem a realidade, saírem do senso comum, dialogarem e produzirem conhecimento, reconhecendo-se como sujeitos históricos, que pensam e constroem.

Estruturalmente o trabalho está dividido em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão, sendo que, no primeiro, busca refletir sobre a relação entre Capitalismo, Educação e Juventude, explicitando os sentidos dos processos de escolarização desta última no contexto de reestruturação produtiva e de precarização do trabalho. Em seguida, apresenta a EJA no município mineiro de Juiz de Fora, com destaque para a sua trajetória, a configuração do sistema de ensino e o público por ela atendido, não sem antes tecer algumas considerações sobre as condições de escolarização da juventude brasileira que busca a referida modalidade. Este movimento é importante para compreender o panorama hodierno da Educação de Jovens e Adultos, marcado pela improvisação, pelo aligeiramento e pelo descaso,

apesar de conquistas verificadas nos últimos tempos como o dever do governo federal, de estados e municípios de ofertá-la de maneira gratuita e pública para todos os que não tiveram acesso à escola em idade apropriada, na infância ou na adolescência.

No terceiro capítulo são destacadas as recentes concepções de juventude, bem como as categorias de análise que embasam o presente estudo. O quarto capítulo, por sua vez, traz o trabalho de campo, com os resultados da pesquisa realizada com os educandos. Por fim, à guisa de conclusão, sugere um caminho para a Educação de Jovens e Adultos, diverso do modelo imposto pelos donos do poder², almejando uma formação em que o ser humano e não o lucro seja a prioridade.

Faz-se necessário averiguar quais são as perspectivas e as demandas da juventude juizforana em seus processos de escolarização na hodiernidade. Daí a importância desta pesquisa, pois se acredita que só compreendendo a situação será possível lutar por uma educação distinta, em que o ser humano e não os desígnios do mercado seja a prioridade. Uma educação, pois, eminentemente emancipadora, que não se restrinja à produção de força de trabalho tal como requer o capital.

Considera-se, ainda, que a realização deste estudo permitiu a esta estudiosa uma significativa ampliação de horizontes de conhecimento e de capacidade de reflexão. Percebe-se o quão é importante e grande a responsabilidade que envolve o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa. Espera-se que o mesmo possa contribuir para as reflexões e maior valorização da Educação de Jovens e Adultos que, apesar de mais estudada na atualidade, permanece, lamentavelmente, em segundo plano nas concepções e ações dos governantes brasileiros.

² A expressão “donos do poder” é utilizada, neste trabalho, em consonância com o conceito marxiano de burguesia para designar uma classe social, uma elite detentora dos meios de produção e, conseqüentemente, do poder político. Desta forma, além de deter o capital, valoriza a preservação da propriedade privada, visando, pois, garantir sua supremacia econômica na sociedade em detrimento às classes populares e trabalhadoras. Um grupo que comanda e dirige para si, valendo-se do Estado e da associação com o capital nacional e o transnacional para manter os seus privilégios.

2 CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E JUVENTUDE: O SENTIDO DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Atualmente vivencia-se a barbárie social imposta pelo capital. A humanidade e a própria natureza se veem ameaçadas pela busca desenfreada pelo lucro imposta pelos donos do poder. A vida foi relegada a segundo plano, a primazia é do mercado. A educação, nesse contexto, serve aos desígnios do Sistema Capitalista, buscando conformar as mentes a aceitarem a realidade que está posta sem questionamentos, como se fosse a única alternativa possível.

Na verdade, como ressaltam Batista e Novaes (2011), interessa à ordem burguesa a resignação, a desefetivação dos seres humanos, incapazes de uma intervenção efetiva e radical na realidade em que vivem. Daí investir apenas em uma educação instrumental e em um entretenimento alienante dos trabalhadores e das trabalhadoras, de forma que continuem servindo de massa de manobra facilmente controlável. Pensar é perigoso, na ótica do capital.

À medida que se agudizam as contradições do Capitalismo em sua atual etapa de crise estrutural, continuam Batista e Novaes (2011), ampliam-se e intensificam-se as formas de manipulação e de exploração. Disseminam-se novos modos de estranhamento social e a realidade é cada vez mais ocultada. Aliás, a percepção da realidade histórica é prejudicada pelo fetichismo, que impede que se veja a essência das coisas. Na sociedade guiada pelo mercado o homem, alienado, é impedido de perceber que é um ser social que se fez e que se faz homem através do trabalho e que este é o fundamento da vida social.

Diante deste contexto, há que se refletir acerca dos processos de escolarização e da própria educação, bem como da relação entre Capitalismo, educação e juventude, de forma a explicitar a apropriação, desta última, dos processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos no contexto de reestruturação produtiva e de precarização do trabalho na hodiernidade. Isto em uma conjuntura em que a ordem vigente visa legitimar-se à custa da alienação e da exploração de bilhões de pessoas ao redor do globo, obrigadas a trabalhar para gerar riquezas das quais, lastimavelmente, não usufruem. Este é o assunto da presente seção.

2.1 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E PRECARIZAÇÃO

Conforme Batista e Novaes (2011), a ofensiva do capital à crise que se instaurou nos anos de 1970 levou o mundo a um processo de reestruturação produtiva. Porém, no período pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945) até 1973 houve um imenso crescimento econômico denominado “Era de Ouro” ou “Anos Gloriosos”. Hobsbawm (1995) ressalta que, nesse momento, os países cêntricos do Capitalismo eram responsáveis por três quartos da produção mundial e por mais de 80% das exportações mundiais de manufaturados. Houve também um grande aumento populacional, conhecido como “Baby boom”, aliado à baixa da mortalidade e à ampliação da expectativa de vida.

No entanto, como destaca Rodrigue (2002), o crescimento demográfico foi maior nos países pobres, onde foi acompanhado por uma verdadeira explosão urbana. Essa foi sustentada por um intenso êxodo rural, que levou ao crescimento desordenado das cidades, agravando os já existentes problemas de moradia, transporte e infraestrutura. A intensa urbanização fez com que a população urbana ultrapassasse a rural em grande parte do mundo.

Além disso, evidencia Rodrigue (2002), as indústrias e o setor de serviços se incrementaram com o uso de novas máquinas. Ampliou-se o poder de compra e os preços dos bens de consumo baixaram com a introdução da produção em massa em diversos setores industriais. É o auge do modelo fordista³. Os meios de comunicação se expandem, entra em cena a TV. A propaganda, por sua vez, induz ao consumismo desenfreado, de maquiagem a eletrodomésticos.

Rodrigue (2002) mostra ainda que as nações dependentes – africanas, asiáticas e latino-americanas – expandiram-se atreladas aos ditames das grandes potências mundiais. Permaneceram econômica e tecnologicamente subordinadas a estas últimas. A África e a Ásia vivenciavam os traumas de um processo de

³ O Fordismo foi um modelo de produção industrial amplamente utilizado nos Estados Unidos, criado em 1914 por Henry Ford para as suas indústrias automobilísticas e que foi adaptado por outras no mundo ao longo dos anos. Como principais características citam-se a produção em massa, o parcelamento das tarefas, a presença da linha de montagem, a padronização das peças e a automatização das fábricas. Entrou em crise na década de 1970 e passou por um processo de resignificação com o advento do Toyotismo.

descolonização, iniciado após o fim da 2ª Guerra Mundial, e sofriam seus efeitos: violentas guerras civis, convulsões sociais, fome, miséria e doenças. Já a América Latina, transformada em “propriedade” dos Estados Unidos (EUA), submetia-se a governos ditatoriais, amplamente apoiados pelo Tio Sam⁴, silenciando a oposição e promovendo um crescimento à custa das dificuldades da população.

Nessa época de desenvolvimento e euforia, como também observa Rodrigue (2002), surgiram as multinacionais, pois a rapidez nos transportes e nas comunicações permitiu que as grandes indústrias transferissem setores de sua produção para nações onde a força de trabalho era mais barata e os governos locais ofereciam incentivos como redução ou isenção de impostos, infraestrutura completa e controle dos trabalhadores, por exemplo. Eram, essencialmente, países pobres da América Latina, África e Ásia, que faziam de tudo para atrair investimentos estrangeiros. A economia mundial tornou-se, assim, complementar e interdependente.

Os capitalistas, porém, sofrem um revés em 1973, quando outra crise vem tirar-lhes o sossego, anunciando o fim dos “Anos Gloriosos”⁵. Essa foi desencadeada, segundo Rodrigue (2002), pela elevação do preço do petróleo decidida pelos países árabes produtores. Provocou aceleração da inflação, desemprego, baixo crescimento econômico e recessão na maioria das nações. O Estado já não respondia às demandas sociais, o que ocasionou diversas manifestações.

Batista e Novaes (2011) apontam que a crise da década de 1970 levou o mundo a um processo de reestruturação do capital. Esse último, mais uma vez, teve que se reorganizar a fim de manter o controle, embora não fosse mais importunado

⁴ O termo “Tio Sam” foi criado em 1812 por soldados estadunidenses e, em 1870, o cartunista Tomas Nast realizou o desenho como uma homenagem a Abraham Lincoln (ex-presidente considerado um herói nacional). Esse desenho foi alterado por James Flagg a pedido das Forças Armadas americanas em 1917, quando foi-lhe acrescentado o dedo em riste e a expressão “I Want You”, em português, “Eu quero você”. Essa modificação foi uma jogada de marketing para o recrutamento de soldados para a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

⁵ A crise que ocorreu anteriormente, em 1929, originária nos EUA, foi devastadora e acarretou inúmeras falências, suicídios e estagnação. Aliás, não se pode deixar de mencionar que as crises são recorrentes no Sistema Capitalista, eclodindo de tempos em tempos, levando-o a constantes reinvenções. Como Marx e Engels (1998, p. 45) salientam, a burguesia vence as crises “De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos.” Essa ação leva, pois, a crises cada vez mais extensas e destruidoras e à diminuição dos meios para evitá-las. Quer dizer, o próprio Sistema engendra as crises que, sucessivamente, ocorrem em seu interior.

com a “ameaça vermelha”. Isso porque o Socialismo na Europa dava sinais de desgaste, até que na década de 1990 chegou ao fim com o desmantelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Esse episódio foi-lhe de grande valia, uma vez que permitiu às empresas capitalistas atuarem nos mercados dos países do Leste Europeu, até então sob comando de Moscou, e fechados aos apelos consumistas do Ocidente.

Emergiu, a partir de então, um processo de reestruturação produtiva baseado nas inovações tecnológicas e em novos dispositivos organizacionais, com destaque para o Toyotismo, originário do Japão e que veio ressignificar o velho Fordismo. Há que se destacar a relação de ruptura, continuidade e superação – no sentido dialético de superar/conservando – entre as referidas formas de organização do trabalho, tal como destacam Alves (2000), Batista, E. (2008) e Batista e Novaes (2011). Batista, E. (2008, p. 2) afirma que ambas “[...] são expressões particulares de um mesmo fenômeno: o controle do processo de trabalho pela dinâmica da acumulação capitalista”.

Batista e Novaes (2011) apontam como exemplo de permanência do Fordismo, ainda que sob novo formato, a questão da vigilância: não há mais a figura do capataz, todavia, os trabalhadores são controlados por câmeras, por softwares, pelo novo layout das empresas, pelos colegas de equipe e até por si mesmos, uma vez que são motivados ao autocontrole e à autodisciplina. Nesse sentido, observa Batista, E. (2008), as formas de gerenciamento da produção iniciadas com o Fordismo foram sofisticadas no modelo toyotista e estimuladas no ápice da crise capitalista dos anos de 1970.

Após essa crise seguiu-se um período de reestruturação produtiva do capital, que promoveu mais uma alteração nas formas das relações laborais. O trabalhador foi reduzido a supervisor de máquinas e, ao mesmo tempo, teve sua subjetividade apropriada ao internalizar a ideologia da suposta relação de cooperação e interesses comuns entre “patrão” e “empregado” disseminada pelo modelo japonês.

Alves (2000), por sua vez, evidencia que o Toyotismo é regido pelo princípio da flexibilidade e que articula pelo menos três valores universais: o envolvimento subjetivo do trabalho (ou seja, a captura da subjetividade deste pelo capital), os valores da produção fluida (utilização de novas tecnologias) e os da produção difusa (através da terceirização). Foram implantados diversos tipos de

programas de Gerenciamento pela Qualidade Total, o sistema *just-in-time*⁶, assim como novas formas de pagamento e remuneração flexíveis e, principalmente, a difusão da terceirização. Como o autor salienta:

O que consideramos como sendo o toyotismo pode ser tomado como a mais radical (e interessante) experiência de organização social da produção de mercadorias sob a era da mundialização do capital. Tal experiência é adequada, por um lado, às *necessidades da acumulação do capital na época da crise de superprodução*, e, por outro lado, é adequada à *nova base técnica da produção capitalista*, sendo capaz de desenvolver suas plenas potencialidades de flexibilidade e de manipulação da subjetividade operária (ALVES, 2000, p. 7. Grifos do autor.).

Desta forma, a implantação do sistema toyotista articulou a continuidade da racionalização do trabalho, típica do Fordismo, com as novas necessidades de acumulação capitalista constituindo, assim, “[...] uma *ruptura* no interior de uma continuidade plena” (ALVES, 2000, p. 7). O Toyotismo trouxe consigo a desregulamentação das condições e dos direitos trabalhistas. Além disso, proporcionou um aumento das terceirizações no processo de produção, acarretando desemprego, formação do exército de reserva de trabalhadores, diminuição média dos salários e, conseqüentemente, o aumento da precarização das condições laborais.

Ou seja, o capital lucra cada vez mais à custa da exploração da força de trabalho, da pauperização das condições de existência dos trabalhadores e das trabalhadoras e da destruição do meio ambiente. A vida não importa, o dinheiro vem em primeiro plano. A dimensão subjetiva dos trabalhadores se tornou essencial para a manutenção da acumulação capitalista, que os suga por inteiro, da força física às dimensões psicológica e emocional, condenando a maior parte da humanidade ao estranhamento e à alienação.

A crise da década de 1970, como ressaltado, abalou sobremaneira o capital. Paulani (1999) lembra que, a partir daí, para recuperar a economia, começaram a se fazer presentes práticas de um modelo socioeconômico denominado

⁶ O *just-in-time*, um dos traços do Toyotismo, caracteriza-se pela efetivação da produção num menor tempo possível. Além dele, a flexibilização, a terceirização, a subcontratação, o círculo de controle de qualidade total e a eliminação do desperdício, dentre outros pontos, tornaram-se dominantes no universo empresarial a nível mundial a partir dos anos de 1980, com a expansão do modelo japonês.

Neoliberalismo, provocando uma inversão na forma da condução da política econômica até então em curso. Na realidade, tal modelo se constitui num ferrenho crítico do Estado de Bem-Estar Social, também conhecido como Keynesianismo ou Welfare State que, até então, predominara nos países cêntricos do Capitalismo, notadamente nos europeus ocidentais.

O Estado de Bem-Estar Social defendia, conforme Paulani (1999), a atuação reguladora do Estado nas esferas econômica e social e conquistou avanços nos países desenvolvidos no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, garantindo-lhes crescimento e prosperidade. Porém, os arautos do Neoliberalismo passaram a culpar a referida orientação, assim como a intervenção do Estado na economia, pela crise que se instalara. E, em contrapartida, advogavam a redução da participação estatal, a privatização de setores públicos e o incentivo à livre competição como solução.

A doutrina neoliberal caracteriza-se pela defesa da plena liberdade econômica das empresas e a restrição do Estado, ao qual caberia prioritariamente o cuidado com a estabilidade financeira e monetária. Como evidencia Ianni (1998),

Trata-se de criar o “Estado mínimo”, [...] baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz. O que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais (IANNI, 1998, p. 28).

Fala-se muito na “morte” do Estado, entretanto, o que se observa na atualidade é uma redefinição de suas funções. Agora, seu novo e relevante papel é o de salvaguardar os interesses do mercado. Nesse sentido, como destacado por Ianni (1998), há um verdadeiro divórcio entre Estado e sociedade, ficando esta última à mercê de serviços básicos e deficitários. Além disso, “a mídia ocupa crescentemente as mentes e os corações dos indivíduos e coletividades” (IANNI, 1998, p. 30). Quer dizer, os meios de comunicação e, agora, as redes sociais, têm sido os grandes formadores de opinião pública, induzindo o consumismo, o individualismo e o narcisismo, típicos do Capitalismo em sua fase neoliberal.

À ideia de privatização está atrelada a concepção de ineficiência e insuficiência do Estado, se comparado ao sucesso da iniciativa privada. A política privatista é, pois, justificada como necessária para que se conquiste a eficiência da

máquina administrativa, a diminuição do déficit econômico e a democracia. Os primeiros a implantar tal ideologia foram Margareth Thatcher na Inglaterra (1979) e Ronald Reagan nos EUA (1980), como salienta Paulani (1999). Posteriormente espalhou-se pelo mundo como mais uma forma de os países do Norte submeterem os do Sul às suas determinações.

Importante destacar que as nações desenvolvidas são representadas por agências multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que tomaram para si a “missão” de auxiliar economicamente os países periféricos, entende-se, da América Latina, da África e da Ásia. Segundo De Tommasi, Warde e Haddad (2009), as referidas agências passaram a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar sobretudo a própria legislação dos países destes continentes.

Isso ocorreu devido à crise de endividamento que as nações latino-americanas, africanas e asiáticas enfrentaram a partir dos anos de 1980. Logo, como De Tommasi, Warde e Haddad (2009) ressaltaram, dada a situação de crise e a extrema vulnerabilidade destes países no período, eles passaram a depender quase que exclusivamente dos bancos multilaterais para receber recursos externos. Por isso, o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos, tornando-se primordial em seus processos de reestruturação nos últimos anos.

Na realidade, ao oferecerem a pretensa ajuda, essas agências estrangeiras querem evitar riscos ao desenvolvimento do Capitalismo mundializado, dada a integração existente entre as economias na atualidade. Uma das formas de auxílio, além dos empréstimos financeiros – que são liberados apenas quando o país aceita e segue as condições impostas –, é a intervenção na área educacional via financiamento de projetos e consultoria técnica. Como destacam De Tommasi, Warde e Haddad (2009), a educação é vista não apenas como instrumento de redução de pobreza, mas, principalmente, como fator essencial para a formação de força de trabalho adequada aos requisitos do novo padrão de acumulação. O que explica a ênfase dada à área educacional por esses organismos internacionais, essencialmente pelo Banco Mundial.

O tipo de educação concebido por este último, aliás, é extremamente utilitarista, que visa tão somente, como mencionado, produzir força de trabalho em

conformidade às exigências do mercado. Trata-se, assim, de um conjunto de proposições a serem aplicadas nos diversos países, não se preocupando muito com as diferenças existentes entre eles. O que importa, na verdade, é assegurar que os termos dos acordos sejam cumpridos integralmente pelos governos que os aceitaram⁷ e, também, evitar a emergência de tensões sociais que possam comprometer os lucros do capital.

Da década de 1990 em diante surgem as novas tecnologias digitais de informação e comunicação, as chamadas TDIC, tais como a telefonia móvel e os computadores conectados à rede mundial da internet, que deram maior rapidez aos negócios e passaram a exigir modificações também no processo de formação/qualificação profissional. Batista e Novaes (2011) evidenciam que o processo de reestruturação produtiva do capital, verificado nos últimos tempos, se apoiou nessas inovações tecnológicas, bem como nos novos dispositivos organizacionais, ou seja, no Toyotismo. Desta forma, o capital desenvolveu várias experiências de reorganização para manter a sua hegemonia.

O Capitalismo, em sua atual fase volátil e especulativa que diminui as fronteiras econômicas, demanda um trabalhador polivalente, flexível, dotado de habilidades e conhecimento geral e que saiba gerenciar e solucionar conflitos. Este é o perfil exigido pela dita sociedade da informação, que substitui o conceito de qualificação pelo de competências na formação dos trabalhadores e das trabalhadoras das diversas partes do planeta, tal como destacam Batista e Novaes (2011).

A mundialização do capital e a conseqüente concorrência intercapitalista têm implicações diretas sobre a superexploração dos trabalhadores, característica da hodiernidade. Batista e Novaes (2011) verificam que a aplicação de novas tecnologias e a generalização de modelos de organização do trabalho estão diretamente relacionadas à extensão do desemprego e do subemprego, ao mesmo tempo em que provocam o aumento da exploração dos trabalhadores, explicitada através da ampliação da jornada de trabalho, intensificação deste último e remuneração abaixo do seu valor.

⁷ COSTA NETTO, Luciana da. **A Educação Brasileira sob a Égide do Capital: uma análise das políticas públicas para o setor na contemporaneidade**. 2012. Monografia (Especialização *lato sensu* em Gestão Educacional) – Faculdade Metodista Granbery, Juiz de Fora, 2012.

Isto tem ocorrido não apenas nas regiões periféricas, mas também nos países centrais, onde os trabalhadores e as trabalhadoras sentem as consequências da superexploração e da precarização de suas condições de vida e de trabalho. Ou seja, os trabalhadores em geral, dos vários países do globo, que executam tarefas simples ou complexas, menos e mais qualificados, todos são atingidos por este processo que acarreta insegurança e descrença em relação ao porvir.

As políticas neoliberais e de reestruturação produtiva do capital suscitaram, pois, mudanças sociais, no mundo do trabalho e na esfera da educação, em que direitos e conquistas históricas como a estabilidade laboral, o pleno emprego, férias, bonificações, dentre outras, foram paulatinamente erodidos, produzindo, assim, uma massa sem identidade com o trabalho e com a comunidade. Uma multidão que sobrevive, pois, de empregos temporários, onde a incerteza e a instabilidade dominam, estando condenada, nestes termos, a uma vida indefinida.

O cenário que foi se configurando e que é característico da hodiernidade é, portanto, o das terceirizações, da informalidade e da uberização. Este último termo, que faz referência à empresa Uber, pode ser compreendido, conforme Pinheiro, Souza e Guimarães (2018, p. 53), como “uma nova forma de agudização da precarização do trabalho”. Isto porque é usado para expressar a conexão entre as recentes tecnologias, baseadas no desenvolvimento de softwares e no uso de aparelhos conectados à internet, e o aprofundamento da precarização das relações trabalhistas.

A Uber, vale destacar, é uma empresa multinacional fundada em junho de 2010 em São Francisco, nos EUA, que presta serviços eletrônicos na área do transporte privado urbano através de um aplicativo que permite a busca por motoristas baseada na localização, oferecendo um serviço semelhante ao do tradicional táxi. Sua expansão foi tamanha que, atualmente, está presente em setenta e um países do mundo, inclusive no Brasil, onde chegou em 2014⁸. Seu particular modelo de organização de trabalho, baseado na ausência de qualquer vínculo empregatício, em que o trabalhador atua como profissional autônomo que assume totalmente o oferecimento do serviço, passou a ser adotado por diversas empresas e tipos distintos

⁸ Disponível em: <https://www.uber.com/pt-BR/newsroom/fatos-e-dados-sobre-uber/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

de serviços constituindo-se, assim, numa nova e perversa tendência de relações trabalhistas articulada ao uso das recentes tecnologias.

A uberização é caracterizada pela ausência de direitos trabalhistas, pela jornada ilimitada de trabalho, pela utilização de aplicativo enquanto meio de trabalho e, principalmente, pela responsabilidade do trabalhador na obtenção e manutenção dos instrumentos laborais, a exemplo de carro e aparelho celular. Como Franco e Ferraz (2019, p. 845) ressaltam, “[...] representa um modo particular de acumulação capitalista, ao produzir uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva”. Isto é, mais um exemplo de exploração do trabalhador pelo capital, tendo agora a intermediação das tecnologias digitais neste processo.

Num cenário marcado pela redução de postos de trabalho, pela erosão de direitos trabalhistas e de atividades que não garantem uma remuneração satisfatória, a venda de força de trabalho via aplicativos não deve ser considerada mera escolha do trabalhador, iludido pela ideia do “ser patrão ou empreendedor de si mesmo”, mas, também, do contexto socioeconômico que condiciona esta opção. Um cenário em que não há oportunidades para todos e que, mesmo assim, insiste em reforçar o falso princípio de que, com esforço e dedicação, todos podem obter o êxito almejado. Lembrando Antunes (2018), havendo a possibilidade de emprego, os trabalhadores serão, na realidade, servos, uma vez que o emprego irá se configurar enquanto um privilégio e, os trabalhadores, servos diante da precarização que atravessa as relações laborais capitalistas.

Alves e Fonseca (2013), por sua vez, destacam que na década de 2000 nos países da União Europeia, notadamente nos de economia mais frágil como Portugal, houve um aumento expressivo do número de desempregados e trabalhadores precários, que sentiram os efeitos devastadores do receituário neoliberal. Assim, a crise social europeia desse período, sob a vigência da precarização estrutural do trabalho, ampliou o precariado, marcado por trabalhos temporários, frágeis vínculos laborais e incertezas quanto ao futuro. Isso vem ocorrendo não apenas no Velho Continente, como também em outras partes do mundo. Como os mesmos autores salientam,

No caso dos “precários”, eles têm a percepção clara da temporalidade fechada do capital, percepção estranhada de perda do futuro que os projeta, no plano da contingência, na “presentificação crônica” do metabolismo social do capital. Ideologicamente, na sua consciência contingente, incorporam a presentificação histórica do capitalismo posta pela consciência liberal. Na verdade, a consciência liberal só traduz, no plano ideológico, o modo de ser da “paralisante temporalidade restauradora do capital” (ALVES; FONSECA, 2013, p. 96).

Percebe-se, desta maneira, que não se trata apenas de um problema social expressado nos frágeis vínculos laborais, nos baixos salários e na falta de direitos que, cada vez mais são retirados, denotando uma falta de proteção aos trabalhadores na atualidade. Refere-se, também, a um problema existencial, que consome a individualidade pessoal. É, pois, a alienação/estranhamento na sua dimensão mais radical.

Esta lamentável condição é característica dos trabalhadores e das trabalhadoras em geral, porém, Alves e Fonseca (2013) perceberam em seus estudos um aumento significativo da precariedade laboral na faixa etária dos 15 aos 24 anos, bem como entre os jovens altamente escolarizados, o que corrobora com as observações de Batista e Novaes (2011) sobre a precarização estar acometendo todo tipo de trabalhador, independentemente de sua qualificação e de seu preparo para o mercado de trabalho.

Quer dizer, o discurso que alardeia a qualificação como garantidora do pleno emprego constitui-se, hoje, numa falácia. Qualquer um pode cair no precariado, independente de formação; o Sistema Capitalista é nefasto e destruidor para todos os que pertencem à classe trabalhadora. A utopia da boa vida, dos pequenos sonhos individuais de carreira e de consumo forjada nos “Anos Gloriosos” pela ordem burguesa não cabe mais na atualidade.

Como bem ressaltam Alves e Fonseca (2013, p. 98), “Na era de precarização estrutural do trabalho, as jovens gerações de proletários [...] que constituem o precariado, vivem sob o fogo cruzado do capitalismo manipulatório.” Expõe-se, assim, a carência de futuridade, tal como expressam os autores. O Capitalismo global comprometeu o futuro dos jovens que, mesmo preparados com o que a ordem burguesa receitou para obterem sucesso não encontraram o seu lugar, visto que o Sistema não é capaz de incluí-los como força de trabalho produtiva.

Portanto, é sob as condições da crise estrutural do capital que se explicita, com vigor, um dos traços característicos da ordem burguesa e uma particularidade da contemporaneidade: a interdição do futuro. Alves e Fonseca (2013, p. 99) resumem bem a atual época histórica quando afirmam que “O espectro do precariado, [...] é expressão do apodrecimento da ordem burguesa”.

Enfáticos, estes mesmos autores mostram que a precariedade das condições de vida e de trabalho vem desestabilizar as expectativas de mobilidade ascendente construídas por uma juventude que assimilou os padrões de vida de seus pais e construiu expectativas insufladas pelo Sistema Capitalista via propagandas difundidas pela mídia que, no entanto, não se concretizam. Ou seja, o futuro da juventude, aliás de todos os seres, está comprometido pela voracidade do capital que, em nome do lucro, condena grande parte da humanidade à servidão, destrói o meio ambiente e ameaça a vida do planeta.

Oliveira e Rosa (2010) também destacam os efeitos nefastos das transformações sociais e no mundo do trabalho impostas pela atual fase do capital na vida dos jovens. Para as estudiosas, trata-se de um processo de mudanças “que busca afirmar o mecanismo da individuação, ressaltando suas vantagens em torno da construção de uma certa autonomia e emancipação, porém desdenhando os danos e sofrimentos que causa, em especial, pela perda de referências” (OLIVEIRA; ROSA, 2010, p. 116).

Ou seja, a ideologia neoliberal, ao difundir a concepção de que cada um é responsável por sua própria vida e, portanto, que o sucesso e o fracasso competem apenas à (in) competência pessoal, na realidade contribui para promover nas pessoas um comportamento individualista, que vem se tornando dominante nas sociedades modernas. O que acarreta, pois, a negação da alteridade, em ver o outro como semelhante, inspirando desconfiança, temores e até mesmo variadas formas de violência.

O esvaziamento de referências para a juventude, segundo Oliveira e Rosa (2010), opera na construção de um mundo onde as regras são construídas e reconstruídas em função de conveniências momentâneas, das imposições do consumo, da primazia da satisfação individual, enfim, da emergência de novos modos de construção de subjetividades. A alteridade, nesse contexto, é dissolvida e a violência apresenta-se como forma de reverter os sinais visíveis de desvantagem que

o jogo da inserção social apresenta. A violência é, deveras, um sintoma típico das sociedades hodiernas, profundamente influenciadas pela indústria cultural de massas, pelas fantasias das redes sociais – as “superstars” do mercado globalizado, que vendem sonhos e encobrem a realidade –, garantidoras de vultosos lucros para o capital.

Sob o pretexto de promover o entretenimento, a cultura de massas contribui, pois, para a naturalização da realidade que está posta, produzindo um efeito alienante e ocultando a essência, a verdade. Está-se, hoje, frente à ausência de um sistema de referências alternativo aos valores do consumo, ao prazer imediato e ao hedonismo difundidos e reforçados pela mídia. Vivenciam-se tempos de descrença e de desconfiança em relação às instituições sociais basilares, a exemplo da polícia e da justiça. A política tornou-se algo obsoleto ou palco de disseminações de inverdades, discórdias e negacionismos, mormente num contexto de pandemia⁹ como este em que o presente trabalho se desenvolveu, acarretando ódios, perseguições, preconceitos e temores.

Este quadro interfere sobremaneira na própria sociabilidade e na definição da condição da juventude, que se sente desafiada diante desta situação. A nova fase do Capitalismo, como destacado, tornou os sujeitos empreendedores de si mesmos e, desta forma, movidos “pela pressão por rendimento”, como observa Silva, R. (2019). A relação com o tempo é pautada, segundo o autor, em uma administração multitarefas, que requer dos jovens um conjunto de destrezas e habilidades específicas.

As lógicas do rendimento, típicas das condições laborais contemporâneas, continua Silva, R. (2019), expõem esses sujeitos a condições subjetivas cada vez

⁹ Trata-se da Covid-19, doença cujo primeiro caso foi detectado na província de Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019. A partir daí ela se espalhou pelo mundo, chegando ao Brasil em fevereiro de 2020. Foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia, isto é, uma doença amplamente disseminada, no dia 11 de março de 2020. Já provocou, até agora, mais de quatorze milhões de mortes no planeta, sendo mais de seiscentas mil somente no Brasil. Por conta de sua rápida proliferação medidas como isolamento social, restrição de funcionamento do comércio, fechamento de escolas e de outros estabelecimentos tiveram de ser decretadas em fase mais aguda, ou seja, no início de 2020. Pesquisas e produção de vacinas foram intensificadas a fim de tentar refrear a doença, que segue infectando e ceifando inúmeras vidas e provocando mudanças no cotidiano das pessoas em todo o globo. O desenvolvimento desta dissertação, importa salientar, foi marcado por este cenário diverso e desalentador.

mais individualizantes e competitivas, em uma sociedade em que não há lugar para todos. Esta situação desumana ocasiona estresse, frustração, cansaço, doenças físicas e emocionais, a exemplo da depressão e da Síndrome de Burnout, que vêm acometendo pessoas nas mais diversas partes do mundo, inclusive no Brasil.

Corrochano e Abramo (2016) destacam que a despeito das transformações socioeconômicas ocorridas ao longo das últimas décadas, o trabalho permanece como um elemento central na vida dos jovens brasileiros. Isto porque se constitui em fonte de renda, portanto, como uma necessidade de sobrevivência para muitos destes sujeitos e suas famílias – haja vista a condição precária da maioria da população brasileira –, além de contribuir para o próprio processo de socialização e para a afirmação de identidade.

É através do trabalho que eles obtêm o dinheiro para consumirem os produtos e bens culturais que os identifiquem como jovens. Produtos estes que são tão propalados pelas mídias como símbolos de status e aceitação numa sociedade das aparências, em que cada vez mais ter se sobrepõe ao ser, em que valores como respeito, solidariedade, empatia e alteridade caíram em desuso. O individualismo é o que impera.

Como ressalta Marques (1997), para se compreender as relações que os jovens estabelecem com o trabalho é preciso reconhecer também a importância da sua condição juvenil que se expressa, frequentemente, na necessidade de ostentar os produtos que marcam o pertencimento à categoria jovem. Segundo a autora, o apelo ao consumo, estimulado pela indústria cultural e pelas mídias e redes sociais, por extensão, colabora para que os jovens entrem precocemente no mundo do trabalho e, algumas vezes, no mundo das drogas e da criminalidade, infelizmente.

Isto porque, continua Marques (1997), numa sociedade que enfatiza o consumo e o status e que não possibilita a todos desfrutarem dos produtos que propaga, muitos jovens são induzidos ao ato ilícito como forma de adquirir os frutos de seus desejos, já que a difícil condição socioeconômica da maioria de suas famílias não permite que os obtenham. Deste modo, pressionados pelos apelos consumistas, assim como pela desigualdade de oportunidades da sociedade em que estão inseridos, esses sujeitos trilham por um caminho tortuoso, muitas vezes sem volta, pagando até mesmo com a própria vida para conseguir o que almejam.

Lastimável que isto ainda ocorra; reflexos do Capitalismo que insufla sonhos sem proporcionar a todos a oportunidade de realizá-los.

Marques (1997) mostra que muitos jovens procuram trabalho não apenas por necessidade de ajudar as famílias, mas também em função da pressão do consumo. Da mesma forma, a relação com a escola mudou: esta é, para além do espaço de obter conteúdos para prosseguir nos estudos e garantir um trabalho, um local de socialização, entendida, pois, como ponto de encontro e de estabelecimento de relações:

Marcados por um cotidiano denso de relações conflituosas com o trabalho, com a família, esses jovens transformam o ambiente da escola em espaços agradáveis, onde há lugar para o namoro, a brincadeira, o encontro com os amigos. Esses espaços são recriados nos interstícios da organização escolar, entre uma aula e outra, nas ausências dos professores: [...] (MARQUES, 1997, p. 73).

Por conseguinte, para esses jovens que têm um cotidiano marcado por responsabilidades com trabalho, família, dentre outras, a escola passa a ter importância como um local de encontro e com pessoas com as quais mantêm uma relação diferente da que possui na família e no trabalho; espaço, pois, de novas relações. Consequentemente, como salienta Marques (1997), é na complexidade das relações entre família, trabalho, escola, consumo e lazer que os jovens constroem sua subjetividade, que estabelecem redes de relações sociais significativas, ampliam sua sociabilidade. É nessa variedade de papéis como estudante, filho, às vezes, pai e/ou mãe, trabalhador (a), colega e amigo (a) que eles tentam construir suas identidades, muitas vezes massacradas pelas condições materiais de existência numa sociedade que, o tempo todo, parece negar-lhes a condição de existir.

Dayrell (2007) frisa que é importante situar o lugar social desses jovens, já que isso vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem sua condição juvenil. O autor constata que a vivência da juventude das camadas populares, trabalhadoras, é dura e difícil, uma vez que enfrentam desafios consideráveis como a pobreza, a violência, a desigualdade de oportunidades, o preconceito, a pouca escolarização, dentre outros. Isto interfere sobremodo em suas trajetórias de vida e nas possibilidades e sentidos de suas vivências enquanto jovens.

Um grande desafio cotidiano dos jovens brasileiros, ressalta Dayrell (2007), é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. Isto porque, para o autor, o mundo do trabalho aparece como uma mediação na experimentação da condição juvenil destes sujeitos. É através do trabalho que se relacionam com outras pessoas para além dos círculos familiar e de amizades, adquirem certa autonomia financeira e conseguem consumir os produtos à disposição no mercado, objetos de desejo e, porque não, de ostentação, a exemplo do celular.

Além do trabalho, a cultura também dá identidade aos jovens e se expressa de variadas maneiras, demarcando-os individual e coletivamente. Assim sendo, a dança, a música e o corpo são os mediadores destas formas de expressão. “O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Nesse contexto, enfatiza Dayrell (2007), ganham relevância os grupos culturais, uma possibilidade de se introduzirem na esfera pública, terem uma participação social. Ao mesmo tempo, é preciso destacar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas, apresentando-se num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos dentro de cada agrupamento específico.

Aliada às expressões culturais, outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade. Nesse caso, a turma de amigos torna-se uma referência que define aqueles que estão mais próximos ou mais distantes. Como lembra o autor suprarreferido, a sociabilidade tende a ocorrer no cotidiano, no intervalo entre escola, trabalho, nos tempos livres e lazer ou, ainda, no interior das instituições, recriando um momento próprio para a condição juvenil se manifestar. Portanto, a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente de identidade contribuindo, assim, para distingui-los das crianças e dos adultos.

Entretanto, nesta dimensão há que se considerar, também, as expressões de conflitos, rivalidades e violência existentes no universo juvenil que, apesar de não serem generalizados, costumam ocorrer a partir dos grupos de amigos, sobretudo masculinos. Assim como Dayrell (2007), Marques (1997) observa a presença de formas de violência entre os jovens. Estas, contudo, estão inseridas num contexto

maior, da violência que permeia a sociedade brasileira. Expressam, na verdade, o descontentamento deste público diante de uma ordem social injusta, de uma descrença em relação às instituições e em função do esfacelamento dos laços de solidariedade, como destacados anteriormente.

Estas diferentes dimensões da condição juvenil, segundo Dayrell (2007), são influenciadas pelo espaço onde são construídas e passa a ter sentidos próprios, transformando-se no lugar onde a vida flui, em que se dão as relações sociais e todos os seus significados. Aliada ao espaço, tal condição expressa também uma forma própria de viver o tempo. Há o predomínio do tempo presente e este é vivenciado de acordo com o espaço: nas instituições como a escola, o trabalho e a família, o tempo é marcado pelos horários, pela pontualidade e por responsabilidades, em outros, porém, de natureza sociabilística, são enfatizados a aleatoriedade, os sentimentos e a experimentação.

Em relação às atividades laborais, o que se observa entre os jovens é o movimento constante dos empregos o que, atualmente, é reforçado pelas condições de precarização do mercado de trabalho, caracterizado pela informalidade, por empregos temporários e intermitentes, bem como pela falta de direitos trabalhistas e sociais historicamente garantidos. Além disso, muitos se encontram fora do mercado de trabalho. Outros, ainda, não trabalham e nem estudam, sendo conhecidos como a geração “nem-nem”, como destacam Costa e Ulysea (2014).

Segundo estes autores, em relatório de 2013 a Organização Internacional do Trabalho (OIT) constatou que, aproximadamente, dois terços da população jovem em países dependentes encontravam-se desempregados, empregados informalmente, inativos ou sem estudar. Situação semelhante à dos jovens dos países cêntricos do Capitalismo, nos quais um em cada seis não possui emprego, tampouco está estudando. Ou seja, em todo o mundo a juventude está encontrando dificuldades de acesso ao mercado de trabalho ou em encontrar um emprego que lhe garanta estabilidade. Costa e Oliveira (2014, p. 74), por sua vez, ressaltam o baixo nível de educação formal e a falta de experiência como entraves para que os jovens não consigam acesso a postos de trabalho com mais qualidade na contemporaneidade.

Estudos como os de Raitz e Petters (2008), Costa e Oliveira (2014) e Silva, R. (2019) destacam que apesar dos investimentos e avanços nas últimas décadas, a quantidade de jovens brasileiros afastados da escola e/ou com desempenho

insuficiente ainda é preocupante. Expressiva parte destes sujeitos, segundo os autores, não apresenta a escolaridade adequada para a sua faixa etária, o que contribui tanto para o atraso escolar quanto para o abandono da escola, bem como para a dificuldade de encontrarem um emprego, por extensão.

Num contexto como o atual, caracterizado pela reestruturação produtiva do capital, pela financeirização da vida, pela responsabilização individual pelo próprio sucesso ou infortúnio, pela precarização das condições materiais e de existência, os jovens se vêm cada vez mais numa difícil situação. Atraso escolar, evasão, escolaridade insuficiente, poucas oportunidades de trabalho, Tudo isso traz insegurança e insatisfação.

Há, ainda, os dilemas típicos desta fase da vida, tais como as incertezas e os conflitos intergeracionais. A violência, em todas as suas formas de manifestação, está a rondar suas vidas. O preconceito e a desigualdade social, racial e de gênero estão sempre presentes. Tudo isso influencia sobremaneira as condições de ser jovem, estudante e trabalhador na hodiernidade.

Assim sendo, Antunes (2018), ao analisar o processo de transformação das condições de trabalho atuais, destaca que o labor humano tem sido predominantemente espaço de sujeição, sofrimento, desumanização e precarização, isto é, bem diferente da concepção marxiana, na qual o trabalho é a marca especificamente humana do ser humano. O homem, segundo Marx (2013), só existe enquanto tal trabalhando, agindo, transformando o mundo, e se distingue dos outros animais a partir do momento em que começa a produzir sua vida material.

Mas o Capitalismo se estabeleceu enquanto modo de produção que veio justamente colocar o homem em oposição à sua essência, roubando-lhe as condições para um trabalho e uma produção autônomos. De atividade livre e criadora, o trabalho se tornou mera mercadoria, alienando o homem de sua capacidade criativa e criadora, simples meio de sobrevivência. Marx e Engels (1998) advertem sobre a mudança na concepção de trabalho com o desenvolvimento do Sistema Capitalista, que resultou nesta condição deplorável do trabalhador:

O crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho despojaram a atividade do operário de seu caráter autônomo, tirando-lhe todo o atrativo. O operário torna-se um simples apêndice da máquina e dele só se requer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de

aprender. [...] Portanto, à medida que aumenta o caráter enfadonho do trabalho, decrescem os salários. Mais ainda, na mesma medida em que aumenta a maquinaria e a divisão do trabalho, sobe também a quantidade de trabalho, quer pelo aumento das horas de trabalho, quer pelo aumento do trabalho exigido num determinado tempo, quer pela aceleração do movimento das máquinas etc. (MARX; ENGELS, 1998, p. 46).

O Neoliberalismo veio responder a uma das crises do Capitalismo na década de 1970 e permanece atuante até hoje, alardeando sua “fórmula mágica para resolver os problemas” dos vários países mundo afora. Sua estratégia, segundo Costa (2015), consiste na disciplinarização dos trabalhadores, na reestruturação da dívida pública dos países, na flexibilização do trabalho, na privatização dos bens públicos – vistos como mercadorias – e na desregulamentação objetivando, com isso, aumentar a eficiência e a produtividade do Sistema.

Entretanto, a despeito do que foi alardeado, a neoliberalização tem gerado, como afirma Costa (2015), ou estagnação econômica nos países sob intervenção do FMI, ou crescimento seguido de colapso, além de uma multiplicidade de crises, a exemplo da de 2007-2008, cujos efeitos ainda se fazem sentir. Esta última crise, que também estourou nos EUA, ficou conhecida como crise do *subprime* e foi considerada a maior desde a Grande Depressão de 1929¹⁰.

Corsi, Santos e Camargo (2017) ressaltam que a crise de 2007-2008 se espalhou rapidamente pelo globo, embora seus impactos e ritmos tenham sido desiguais. Suas principais características foram a queda da taxa de lucro, elevação do desemprego, deterioração das condições de vida e trabalho, estagnação, recessão ou desaceleração da economia de quase todos os países, acirramento da concorrência intercapitalista, forte incremento da centralização de capitais e existência de um enorme montante de capital fictício com dificuldade de valorização.

¹⁰ Os *subprime* são hipotecas oferecidas pelos bancos a clientes com pouca capacidade de pagamento. Com juros baixos, decretados pelo governo dos EUA, muitos americanos compraram imóveis financiados. Porém, a partir de 2006, quando os juros voltaram a subir e os preços dos imóveis estagnaram, aumentou o calote nas hipotecas. A bolha imobiliária estourou entre 2007 e 2008, abalando os mercados mundiais. Houve uma crise de confiança e uma súbita interrupção no crédito interbancário global. Bancos Centrais do mundo inteiro intervieram nos mercados para injetar recursos no sistema e evitar um colapso. O dia 15 de setembro de 2008 foi considerado o marco da crise, conhecido como Segunda-feira Negra, quando o Lehman Brothers, um dos maiores bancos americanos, declarou falência. A crise, então, se alastrou pelo planeta afetando, inclusive, o Brasil.

O capital financeiro, as instituições multilaterais e os governos dos países centrais optaram pela austeridade fiscal depois de num primeiro momento expandir o gasto público para salvar bancos e empresas insolventes, o que levou à explosão das dívidas públicas. Como apontam Corsi, Santos e Camargo (2017), essa política de austeridade baseada, sobretudo, no corte do gasto público, no incremento de impostos, na reforma da previdência social, na flexibilização das leis trabalhistas e no arrocho de salários e aposentadorias, ganhou terreno em todo o globo.

Tais medidas, consideradas fundamentais pelos neoliberais para salvaguardar os interesses do capital, recaíram exatamente sobre os trabalhadores e as trabalhadoras, levando à intensificação da exploração do trabalho, ao aprofundamento da precarização de suas condições, à redução dos gastos com programas sociais, à concentração de renda e cortes nos direitos sociais e trabalhistas, tal como observaram Corsi, Santos e Camargo (2017). Os autores destacam que essa política usada para salvar o capital, de caráter totalmente economicista e antissocial, trouxe como resultado o desmonte dos direitos dos trabalhadores brasileiros, garantidos na Carta Magna de 1988.

Essa política de austeridade, cujas características foram destacadas anteriormente, passou a ser adotada pelo Brasil, conforme Corsi, Santos e Camargo (2017), a partir de 2015 contribuindo, então, para o aprofundamento da crise. Os mesmos autores também evidenciam que os impactos iniciais desta crise do capitalismo global na economia brasileira foram relativamente pequenos. Na época, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), diante da situação, adotou uma política com o objetivo de estimular o consumo e o investimento.

A economia reagiu, porém, as medidas não significaram um rompimento com a política macroeconômica baseada em metas de inflação, superávits primários¹¹ e câmbio flexível¹², seguidas desde o governo anterior (de Fernando Henrique

¹¹ Superávit primário é o resultado positivo de todas as receitas e despesas do governo, excetuando gastos com pagamento de juros.

¹² Já o câmbio é uma operação financeira caracterizada pela troca da moeda de um país pela moeda de outro. É um elemento do sistema monetário internacional com o objetivo de facilitar as transações entre países. A taxa de câmbio é determinada em uma nação. No regime de câmbio flexível (ou flutuante) a taxa de câmbio oscila exclusivamente em função da oferta e demanda no mercado. O Brasil, importa salientar, adota esse sistema desde os anos 2000.

Cardoso – FHC, 1995-2003). O padrão de crescimento se aprofundou, sobretudo, na ampliação do mercado interno sem, entretanto, alterar a política econômica.

Todavia, Corsi, Santos e Camargo (2017) mostram que os sinais de esgotamento do padrão de crescimento começaram a se fazer visíveis, sendo que um dos resultados foi a tendência à desaceleração do crescimento, evidente desde 2011. Segundo os autores, este desempenho declinante contribuiu para a erosão das bases de sustentação do governo Dilma Rousseff (2011-2016). Esse governo tentou responder aos problemas que se avolumavam adotando a chamada “nova matriz de política econômica”, que já tinha sido esboçada por Lula em 2009.

A referida política baseou-se na redução de juros, na lenta depreciação da moeda, no aumento de tarifas, isenções fiscais, controle dos preços administrados pelo Estado, diminuição do superávit primário, ampliação do Estado na economia e incremento dos gastos sociais. Tal conjunto de medidas sugeria a possibilidade de ruptura com a política macroeconômica neoliberal e confrontava os interesses do setor financeiro, levando este último a fazer forte oposição ao governo que perdeu, assim, suas bases de sustentação (CORSI; SANTOS; CAMARGO, 2017).

Fragilizada, a presidenta Dilma não resistiu, sendo destituída do cargo por um golpe civil e antidemocrático em 2016. Como evidenciam Motta e Frigotto (2017),

O golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum com os demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada da manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Para estes mesmos autores, o golpe de 2016 é mais profundo porque a burguesia brasileira não precisou das Forças Armadas, tal como no passado (quando os militares tomaram o poder em 1964¹³). Na realidade, ao longo dos últimos tempos a burguesia nacional se constituiu organicamente como classe na defesa de seus

¹³ De 1964 a 1985, importa destacar, o Brasil foi governado por militares, representantes das burguesias nacional e transnacional, que instituíram um regime repressor em que prisões, torturas, exílio e morte de opositores estavam na ordem do dia. Um governo totalmente subserviente aos desígnios do grande capital internacional encabeçado pelos EUA, em pleno contexto de Guerra Fria, onde o medo do comunismo era usado para aterrorizar, controlar e justificar os excessos e a violação aos direitos humanos.

interesses e se estruturou em todas as esferas do Estado. Além disso, continuam Motta e Frigotto (2017), no âmbito da sociedade civil ampliou suas organizações privadas e intensificou as disputas dos projetos de sociedade e de educação. Ou seja, espalhou seus tentáculos por todas as instâncias de poder e da sociedade, de forma a conformar esta última aos seus desígnios, colocando suas concepções como verdade única e irrefutável.

Motta e Frigotto (2017, p. 366) destacam, ainda, que a aprovação no Congresso Nacional da PEC nº 55¹⁴, que limita as despesas do governo no prazo de vinte anos, representa “as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão”. O Estado brasileiro deixa, assim, de garantir os direitos dos cidadãos, a exemplo do trabalho, da educação, da saúde, da habitação, dentre outros, colocando-se à disposição dos propósitos do grande capital e de seus representantes.

Frigotto (2017) revela que esse verdadeiro desmonte dos direitos sociais no Brasil faz parte de um contexto mais amplo, ligado ao Capitalismo em sua atual fase volátil e neoliberal, caracterizada pela desresponsabilização do Estado em relação a serviços considerados essenciais, pela influência de organismos internacionais, notadamente do Banco Mundial e do FMI, na condução da política interna das nações, mormente as ditas dependentes, assim como pela flexibilização de leis trabalhistas. Tudo feito de forma a adequar a sociedade aos interesses dos donos do poder.

Com a deposição de Dilma assume o vice, Michel Temer (31 de agosto de 2016 a 1º de janeiro de 2019), seguindo à risca o receituário neoliberal, como bem observam Corsi, Santos e Camargo (2017). Dentre as medidas desse governo destacam-se a redução de programas sociais e de direitos trabalhistas e sociais, a realização de reformas da previdência e trabalhista, bem como maior abertura da economia com a consequente redução do papel do Estado e o alinhamento aos EUA. Entretanto, a adoção de tais medidas, ao contrário do que fora alardeado, não trouxe

¹⁴ Proposta de Emenda à Constituição, de 2016, referente ao teto dos gastos públicos, que institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União.

a recuperação da economia. Contribuiu, na realidade, para a deterioração das finanças públicas e para o desmonte dos direitos dos trabalhadores garantidos na Lei Maior.

O atual governo, do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2023), mantém a orientação política de seu antecessor, submetendo-se às determinações do grande capital e realizando reformas que, mais uma vez, recaem e penalizam os setores mais vulneráveis da população. Percebe-se, com isso, que os interesses do mercado, o lucro e o capital são mais importantes que as vidas humanas, haja vista o número de infectados e mortos com a pandemia da Covid-19, que vem fazendo vítimas no país desde fevereiro de 2020, e a pauperização das condições de sobrevivência de inúmeros brasileiros, cada vez mais dependentes de programas e auxílios sociais.

As evidências apresentadas indicam que o ônus da crise está sendo imposto exclusivamente aos trabalhadores e às trabalhadoras, com a mesma se arrastando por mais algum tempo, pois a política ortodoxa tende a aprofundá-la em um contexto de baixo crescimento da economia mundial, tal como revelam Corsi, Santos e Camargo (2017). O capital se refaz a cada crise, como Marx e Engels (1998) observaram. E as crises se mostram cada vez mais extensas e destruidoras, recaindo justamente, como relatado, nas parcelas mais fragilizadas da população, como os pobres e os trabalhadores.

Costa (2015) destaca que a transformação levada a cabo pelo Neoliberalismo trouxe, além da deterioração das condições laborais e de vida dos trabalhadores, uma reconfiguração das classes sociais, suas relações e sua consciência. As políticas de flexibilização do trabalho levaram a renegociações das condições do contrato laboral, resultando na perda de muitas conquistas do século XX.

O proletariado descrito por Marx, continua Costa (2015), tem passado por inúmeras modificações na atualidade, abarcando um conjunto diversificado de pessoas, vários tipos de profissão, formação cultural e acadêmica. Mas com algo em comum: se define pela negatividade e, à semelhança do operariado marxiano do século XIX, representa a alienação da humanidade, excluído da segurança no trabalho e de uma perspectiva de futuro. A crueldade do Capitalismo denunciada por Marx perpetua-se até os dias de hoje.

Esse sistema desumanizante, criador da precarização, contudo, produz a sua própria contestação. O que explica o clima de insatisfação que cresce dia a dia e penetra em vários estratos da população, levando ao questionamento da realidade e à emergência de grupos que se propõe a refrear a propagação do ideário neoliberal e a apontar caminhos alternativos, tal como evidenciam Alves e Fonseca (2013). O aparecimento de movimentos de trabalhadores na atualidade mostra o descontentamento em face da rápida degradação das condições impostas pela precariedade laboral e à forma como essa repercute nas experiências e nos projetos de vida de homens e mulheres e os destitui de sua capacidade de controle, além da descrença perante as formas de ação tradicionais.

Como destacam Alves e Fonseca (2013), as novas tecnologias de comunicação e informação, a exemplo da internet e das redes sociais, possibilitam outras formas de mobilização, que permitem divulgar as ações a um número cada vez maior de pessoas e estender, assim, as atuações para além dos espaços nacionais. Para os referidos autores, o chamado *cyberactivismo* é uma característica central do funcionamento destes movimentos e é essencial ao sucesso das ações que empreendem, lançando as bases para um novo tipo de militância e de ativismo adaptados aos “novos tempos”.

Há que se chamar a atenção, contudo, para o fato de que as forças hegemônicas e seus fiéis seguidores também se valem destas novas tecnologias e das redes sociais para espalharem seus valores e inverdades com o objetivo de dominar e confundir. A internet é, de fato, uma ferramenta muito eficaz e ambas, situação e oposição, têm-na utilizado para os seus objetivos, de conformar ou contestar, respectivamente, de forma a difundir suas mensagens ao grande público.

Um exemplo da expressão destes movimentos de oposição, elencados por Alves e Fonseca (2013), é o MayDay¹⁵, celebrado no dia 1º de maio como uma tentativa de atualizar o Dia do Trabalhador. Segundo eles, a primeira edição ocorreu em Milão em 2001, estendendo-se a várias cidades da Europa em 2005, formando a rede Euro MayDay. E, a partir de 2006 espalhou-se pelo mundo, marcando presença

¹⁵ CAMARGO, João. MayDay, MayDay! Um 1º de Maio contra a Precariedade do Trabalho. **Resistir.info**, 2009. Disponível em: https://resistir.info/portugal/may_day_01mai09.html. Acesso em: 04 jul. 2022.

até no Japão. Trata-se de um dia de ação contra a precariedade laboral, tendo por objetivo chamar a atenção para esta questão, expressar o descontentamento de todos aqueles que se sentem afetados por este problema, bem como propor uma resistência e uma contraofensiva aos avanços do Neoliberalismo.

Para Alves e Fonseca (2013), movimentos como este mostram que o consenso em torno da hegemonia neoliberal foi quebrado e, a partir daí, novas possibilidades podem se apresentar. Os trabalhadores e as trabalhadoras das diversas partes do mundo começaram a perceber que a realidade que está posta não é a única alternativa e que precisa ser questionada. Afinal, a emancipação humana ainda é possível, está a se realizar.

Diante do exposto, há que se pensar como fica a educação; de que forma tem ocorrido a escolarização da juventude da EJA neste contexto de precarização que se instalou. É preciso analisar e compreender a presente realidade a fim de captar a sua essência. Isto será feito a seguir.

2.2 ABORDAGEM DA ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE NO CONTEXTO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Uma das características essenciais da atualidade é a extrema dependência das nações periféricas em relação às centrais. Esta sujeição se expressa principalmente na área econômica via empréstimos financeiros que as últimas cedem às primeiras. Os empréstimos são viabilizados por instituições internacionais que representam os interesses dos países cêntricos e de grandes empresas que desejam aplicar seu capital para obter retorno com lucros garantidos. Dentre esses organismos internacionais destacam-se o Banco Mundial e o FMI, já mencionados.

Ao longo dos seus setenta e oito anos de atividade o Banco Mundial, criado em 1944, passou por muitas mudanças. Inicialmente ajudou a custear a reconstrução dos países devastados pela 2ª Grande Guerra Mundial. No contexto da Guerra Fria¹⁶

¹⁶ A Guerra Fria foi um conflito político e ideológico surgido logo após o fim da 2ª Guerra Mundial e que marcou a polarização do mundo em dois blocos: um liderado pelos EUA representando as nações capitalistas, e outro comandado pela URSS que liderava os socialistas, cada qual defendendo seus interesses e sua ideologia. Nunca houve um confronto armado entre essas duas superpotências, no entanto, a divergência de interesses entre ambas resultou em conflitos armados ao redor do globo e em uma disputa que ocorreu

financiou as nações dependentes, na época denominadas Terceiro Mundo, a fim de alinhá-las ao bloco capitalista liderado pelos EUA fortalecendo, desta forma, a aliança não comunista. E a partir da crise dos anos 1970, com o esgotamento do modelo keynesiano de desenvolvimento e com a intensificação da mundialização do capital, passou a auxiliar na reestruturação econômica dos países periféricos por meio de programas de ajuste estrutural. Como atestam De Tommasi, Warde e Haddad (2009),

De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009, p. 20-21).

Além disso verifica-se, também na década de 1970, a intervenção do referido Banco no campo educacional nas diversas nações do mundo, como destacam De Tommasi, Warde e Haddad (2009). Entretanto, é nos anos de 1990 que se percebe sua maior influência, quando passa a investir em políticas de alívio à pobreza nos países dependentes a fim de evitar a emergência de tensões sociais que pudessem comprometer as reformas neoliberais em andamento e a lucratividade do capital.

A educação nesse contexto, continuam De Tommasi, Warde e Haddad (2009), passou a ser vista como instrumento de atenuação de pobreza e, principalmente, como fator essencial para a formação do capital humano, entende-se, força de trabalho adequada às necessidades do novo padrão de acumulação. Mas essa estratégia vem se mostrando insatisfatória dado o aumento da indigência, da precarização e da exploração a nível mundial na contemporaneidade.

Ao defender que a educação é um dispositivo de contenção da pobreza, reforçam De Tommasi, Warde e Haddad (2009), o Banco, na realidade, apenas tenta ludibriar as populações, visto que defende uma educação “básica”, ou seja, mínima, reduzida às séries iniciais, que não garante uma formação crítica e participativa. O discurso da inclusão tenta conformar os pobres, inculcando-lhes a ideia de que, ao estudarem, ainda que pouco, tornam-se autênticos cidadãos, possuidores de direitos

em diversos níveis, a exemplo da economia, da diplomacia e da tecnologia. Terminou em 1991, com a dissolução da União Soviética e a conseqüente abertura do Leste Europeu para o Ocidente.

inalienáveis. Mas na verdade apenas servirão de força de trabalho alienada e barata, contribuindo para aumentar os lucros dos grandes capitalistas a quem o Banco representa com veemência.

A referida agência transformou-se nos últimos anos, segundo De Tommasi, Warde e Haddad (2009), no organismo com maior visibilidade no panorama educacional a nível mundial, alinhando sua concepção de educação à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), órgão das Nações Unidas especializado em educação. Os autores salientam que o financiamento não é o único, tampouco o mais importante papel do Banco Mundial na referida área. Ele se transformou, nos últimos tempos, na principal agência de assistência técnica nesta matéria para os países dependentes, apresentando um “pacote” de medidas que garante melhorar os sistemas escolares.

A ênfase sobre a educação básica, entende-se, ensino fundamental conforme De Tommasi, Warde e Haddad (2009), viu-se reforçada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Tal evento contou com o apoio da UNESCO, do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do próprio Banco Mundial, e definiu a educação básica como prioridade para a década de 1990 e o ensino fundamental como o “carro-chefe” da referida educação.

De Tommasi, Warde e Haddad (2009) evidenciam que o receituário do Banco Mundial para a educação constitui-se na imposição de políticas homogêneas para o conjunto dos países periféricos, não levando em consideração as diferenças culturais e as particularidades de cada um. Além disso, percebe-se que a análise econômica é a metodologia principal para a definição das políticas educativas, uma vez que são economistas e não educadores que as elaboram.

Nesse sentido, o Banco induz os sistemas de educação à descentralização e à privatização, ressaltando, como destacou Silva, M. (2003), o desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagem que garantam ao indivíduo a possibilidade de continuar estudando e, assim, adaptar-se às exigências dos grandes empregadores. Além disso, salienta a proposição da redução de custos na educação, priorizando-se a educação básica – entende-se 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, conforme Silva, M. (2003) –, sendo que os demais níveis de ensino podem ser ofertados pela esfera

privada; a implantação de sistemas de avaliação para medir a eficiência do ensino oferecido, assim como a capacitação do corpo docente mediante formação em serviço e, preferencialmente, utilizando recursos da educação à distância (EAD).

O Banco Mundial enfatiza, assim, segundo Silva, M. (2003), a introdução da mentalidade gerencial/administrativa empresarial na esfera educacional, a indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular – não se resolvendo, pois, os problemas existentes –, bem como uma visão da educação como serviço público que pode ser facilmente oferecido pelas empresas de ensino privadas. Isto porque o discurso neoliberal em defesa da livre concorrência e da privatização de serviços essenciais como a educação insiste na máxima de que o Estado não é capaz de oferecê-los com eficiência, daí a importância da iniciativa privada, que substituiria com maior eficácia e racionalidade o Estado ineficiente e obsoleto.

De acordo com essa concepção, a escola deve funcionar à semelhança de uma empresa, produzindo recursos humanos com certo nível de aprendizado ao menor custo possível. Daí priorizar a educação básica, quer dizer, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, consoante Silva, M. (2003), e recomendar o compartilhamento dos custos com as famílias dos estudantes e com a comunidade local e impulsionar a participação do setor privado e de Organizações não Governamentais (ONGs) como complemento do papel do Estado. É, pois, o discurso neoliberal invadindo a educação.

Desta forma a educação, acentuam De Tommasi, Warde e Haddad (2009), que é um direito universal, passa a ser exercida de maneira diferente por aqueles que podem e pelos que não podem pagar. Isto porque aos mais pobres é oferecido apenas um serviço “básico” pela via pública e quem tem melhores condições econômicas procura no mercado um ensino que ofereça algo além.

Como os mesmos autores destacam, a população fica, então, cindida em dois setores, a saber: os pobres, que só dispõem de serviços “básicos” gratuitos ou subsidiados, que tendem a ser de menor qualidade, e os que obtêm serviços mais amplos, integralmente por meio do mercado, incluindo serviços “básicos” de melhor qualidade. Fazem parte deste último grupo as classes médias e as elites. Nota-se, assim, que a educação, direito de todo cidadão, assim como a saúde, a segurança, a justiça, dentre outros, passa a ser considerada um serviço facilmente disponibilizado pelo mercado. Quem pode mais, leva mais. Eis a regra do jogo capitalista neoliberal.

O Brasil, importa salientar, vem adotando estas recomendações para a área da educação desde 1946, no período de governo do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), quando o Banco Mundial financiou um projeto para o ensino industrial da Escola Técnica de Curitiba, no Paraná, como afirmou Silva, M. (2003). Mas é a partir da década de 1990 que se percebe uma maior intervenção, cooptando o funcionamento interno da escola pública a fim de consolidar seus instrumentos de controle. É a época em que o processo de mundialização do capital e as políticas neoliberais por consequência se desenvolvem plenamente no país, que se adapta aos ditames internacionais dos “novos tempos”.

Sanfelice (1996) mostra que o modelo de educação imposto pelos organismos internacionais a partir da década de 1990 reflete, tão somente, o tipo de sociedade existente: desigual, excludente e elitista, em total conformidade com o que defendem os representantes do Sistema Capitalista. Bem como Freitas, L. (2004), que revela que as mudanças ocorridas no Capitalismo alteraram profundamente as relações sociais, causando incertezas e preocupações. Tal situação mostra a capacidade deste Sistema de se adaptar às mais diversas situações, utilizando agora uma estratégia que gera certo conformismo, o que favorece a manutenção do *status quo* vigente, criando a sensação de que não há alternativa.

Nesse sentido, o “pacote” do Banco Mundial para a educação pública brasileira parece a única opção para tirá-la do atraso, garantindo o acesso dos mais pobres. Porém, como fez em outros países, a referida agência não assume qualquer responsabilidade pelos projetos e programas fracassados, culpando os dirigentes locais e, em última instância, as escolas e seus profissionais. O que é típico do Neoliberalismo, que busca responsabilizar os outros pelo fiasco dos atos de seus representantes, não se comprometendo jamais com os insucessos. De Tommasi, Warde e Haddad (2009) lembram que o Brasil é um dos países que apresenta maior taxa de insucesso dos projetos financiados pelo referido Banco, embora este negue veementemente. Tal fato não pode ser desconsiderado.

Como se percebe, os organismos internacionais, representantes do grande capital transnacional, têm influenciado sobremaneira a educação na contemporaneidade. O processo de reestruturação produtiva, por sua vez, também demandou mudanças importantes, como atestam Batista e Novaes (2011). Segundo estes autores, ocorreu um deslocamento do conceito de qualificação para o de

competências e habilidades que o trabalhador deve adquirir a fim de se manter empregável e, assim, útil à reprodução capitalista. Ou seja, “O contexto de reprodução produtiva fez emergir a ideia de que o trabalhador necessita ser polivalente, multifuncional, flexível e capaz de se adaptar às mudanças” (BATISTA; NOVAES, 2011, p. 18).

Alardeia-se, conforme Batista e Novaes (2011), que as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos educandos são capazes de garantir a empregabilidade e/ou a laboralidade do indivíduo em condições adversas, o que quer dizer que, na perspectiva deste se encontrar desempregado, saberá sobreviver de forma criativa no mercado – entende-se no setor informal – como “empreendedor”. Na realidade, é a responsabilização do indivíduo por seu sucesso ou infortúnio, típica da atual fase neoliberal do capital, cujo discurso tende a ludibriar as pessoas para que elas acreditem que sua situação é um problema exclusivo delas e não do Sistema em que vivem que explora, exclui e que não oferece oportunidades para todos.

Essa concepção de educação defendida pelo Banco Mundial enfatiza, pois, o “aprender a aprender”, “aprender a pensar” e “aprender a ser” explicitados em documentos produzidos por organismos internacionais, a exemplo do Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (1999). Segundo este documento, a educação deve transmitir saberes condizentes com a “nova sociedade da informação” (DELORS, 1999, p. 63). Sendo assim, os educandos deveriam aprender a lidar com diversas circunstâncias e situações da vida, bem como com as novas tecnologias digitais, numa ideia de adaptação do indivíduo a um mundo que passa por rápidas mutações.

Mas, como bem destaca Ventura (2013), o referido Relatório, ao preconizar a adaptabilidade da pessoa às mudanças que se apresentam na hodiernidade, toma a realidade como algo dado e não passível de mudanças. Além do mais, a educação passa a expressar o novo paradigma político centrado na busca do consenso e da harmonia social, sem qualquer questionamento da ordem existente, repleta de desigualdades e contradições.

Na verdade tal documento, produzido no contexto de atuação dos organismos internacionais nas diversas nações do globo, notadamente nas periféricas a partir da década de 1990, expressa as concepções de mundo da burguesia

transnacional que, ávida por lucros, busca a todo custo explorar os seres vivos e os recursos do planeta de forma a assegurar a sua dominação. Daí inculcar seus valores tidos como universais usando, para isso, a educação. Nesse cenário, a educação passa a ter por base a formação de habilidades e competências que, teoricamente, capacitaria os educandos a prosseguirem nos estudos e, assim, conseguirem um emprego num mundo cada vez mais competitivo.

O capital, com sua capacidade de escamotear a realidade, faz com que os indivíduos se culpem por sua situação, impedindo-os, pois, de perceber que é o próprio Sistema em que vivem, excludente por natureza, é que impede que todos conquistem empregos e desfrutem de boas condições de vida. A aparência impede, pois, que se perceba a essência, tal como adverte Kosik (1976).

O Brasil, enquanto país dependente e subordinado no contexto da divisão internacional do trabalho, sobretudo aliado subserviente dos EUA, incorporou este ideário nas esferas educacional e laboral contribuindo, assim, para a situação precária que ambas se encontram na atualidade. Belo (2013) ressalta que no governo de José Sarney (1985-1990) medidas de cunho liberalizante já vinham ocorrendo, possibilitando a utilização de uma posterior agenda neoliberal no país. Isso se deu no momento de retorno da democracia¹⁷, ainda que de forma menos evidente.

A própria Constituição promulgada em 1988, apelidada de “Constituição Cidadã”, refletiu em certo sentido esses preceitos ao consagrar, no Inciso XXII do artigo 5º, o direito à propriedade privada e a liberdade individual. Pela primeira vez na história brasileira foi definida a função social da propriedade como direito fundamental, reconhecido e garantido. A partir de então, o Estado teve de obedecer a determinadas limitações face ao cidadão, o qual tem o direito de não sofrer invasões e de se ver livre de atitudes arbitrárias.

Por outro lado, a Carta Magna trouxe importantes avanços nos direitos sociais, dentre esses, a educação. Ela representou um marco para a popularização do ensino quando, em seu artigo 208, apresentou o ensino fundamental obrigatório e

¹⁷ Em 1985, quando o governo ditatorial liderado pelos militares por vinte e um anos chegou ao fim no Brasil com a eleição indireta para presidente da República. Essa eleição foi vencida por Tancredo Neves, candidato da oposição, que morreu antes da posse. Assumiu, então, o vice, José Sarney, iniciando um novo período democrático na história do país denominado Nova República.

gratuito e, por se tratar de direito público subjetivo, pressupôs que o acesso não se restringisse apenas à primeira entrada na escola, mas se estendesse, também, àqueles que a abandonaram por qualquer razão. Materializou, assim, o reconhecimento dos direitos dos jovens e adultos à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. Importa salientar que a Emenda Constitucional nº 59¹⁸, de 11 de novembro de 2009, substituiu o termo “ensino fundamental” por “educação básica” ao prever a obrigatoriedade deste nível de ensino definido por lei.

Em consonância com a Constituição Federal, em 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que passa a considerar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino da educação básica, nas etapas dos ensinos fundamental e médio deixando, pois, de ser vista como mero projeto de governo ou como ações pontuais de alfabetização e elevação de escolaridade, tal como até então ocorria. Sua oferta passa a ser regulamentada na perspectiva de oportunizar a todos os que não tiveram acesso à escola ou que não concluíram os estudos na idade considerada apropriada. Além da oferta dos ensinos fundamental e médio, também é possível sua integração a cursos de educação profissional, possibilitando qualificação para atuar no mercado de trabalho.

Entretanto, a LDB nº 9.394/96 – concebida no momento em que as reformas neoliberais estavam sendo amplamente adotadas no país –, dedica, segundo Haddad e Di Pierro (2000), uma curta seção à educação básica de jovens e adultos, mostrando-se pouco inovadora. Reafirma o direito desta população ao ensino básico adequado às suas condições peculiares e o dever do Poder Público em ofertá-lo gratuitamente na forma de cursos e exames. A única novidade foi o rebaixamento das idades mínimas para os exames, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Para os autores, a verdadeira mudança introduzida pela referida lei foi a integração da EJA ao ensino básico comum abolindo, assim, a distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo.

¹⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam, ainda, que a redução da idade mínima para a realização dos exames de que trata a LDB foi utilizada nos estados com o objetivo de corrigir o fluxo escolar, criando a possibilidade para o abandono da escola, notadamente para os discentes de determinada classe social, ou seja, os mais pobres. Além disso, abriu outro precedente ao permitir o ingresso de pessoas cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos, que tiveram acesso à escola, mas que, por motivos diversos, não conseguiram nela permanecer. Isto contribuiu, segundo os estudiosos, para mudar a configuração original do público da referida modalidade que, até então, era majoritariamente de idosos e adultos trabalhadores.

Houve, não se pode negar, um avanço legal no que se refere à EJA, entretanto, é preciso passos maiores. Ainda há muito a se fazer para que, de fato, a mesma conquiste tudo o que está explicitado no plano jurídico do direito formal, como bem destacam Haddad e Di Pierro (2000). Por isso não se pode esmorecer; os direitos dos educandos e das educandas desta modalidade, assim como os de todos os demais estudantes, precisam ser respeitados e colocados em prática para que não se constituam em mais um exemplo de letra morta, tão comum na história do país.

Julião, Beiral e Ferrari (2017), por sua vez, alertam que, no mesmo ano em que a EJA foi elevada à posição de modalidade de ensino e componente constitutivo da educação básica, sofreu um duro golpe ao receber do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um veto que impediu a contagem de suas matrículas no repasse de recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF – Lei nº 9.424/96, BRASIL, 1996). Esse último consistia num fundo de natureza contábil, usado para promover o financiamento do ensino fundamental público brasileiro.

Pinto (2002) lembra que esse mesmo governo suspendeu, também, através da Emenda Constitucional nº 14/96¹⁹, o compromisso constitucional referente ao combate ao analfabetismo e à expansão da oferta do ensino médio, pois estava imbuído em promover reformas dentro do contexto de implantação do Neoliberalismo no país, marcadas pelo enxugamento do Estado, pelas privatizações de estatais e pela ênfase à liberdade de mercado. Necessário lembrar que a década de 90 do

¹⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

século XX foi o período em que as políticas neoliberais foram adotadas com mais veemência pelos países da América Latina, em consonância com as propostas de cooperação técnica e financeira do FMI e do Banco Mundial para a região.

As reformas de Estado empreendidas tiveram ampla repercussão na esfera educacional, ao preconizar uma formação fundada em competências voltadas para a autonomia e para a adaptabilidade do indivíduo ao mundo do trabalho. Nesse sentido, a educação visava a constituição de pessoas autônomas, capazes de buscar permanentemente o conhecimento para acompanhar as rápidas transformações que se operavam na sociedade, dentro da concepção defendida no Relatório Delors, mencionado anteriormente.

As propostas neoliberais para a educação, ainda em voga, seguem, pois, a lógica do mercado, restringindo a ação do Estado à educação básica – entende-se 1º ao 9º ano do ensino fundamental, conforme Silva, M. (2003) –, deixando os outros níveis sujeitos às leis da oferta e da procura. Além da privatização, enfatizam a descentralização do ensino, delegando a responsabilidade a estados e municípios. Desta forma, a União reduz sua participação financeira na área, contribuindo para a reprodução das diferenças socioeconômicas e regionais existentes²⁰.

Também na década de 1990, mais precisamente em 1997, como aponta Carvalho (2017), foi realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)²¹ em Hamburgo, Alemanha, que reiterou a importância e a necessidade de se ofertar a EJA para todos, independentemente da idade. A referida Conferência contou com a participação de representantes da sociedade civil, além disso apresentou uma compreensão ampliada da educação de adultos, numa

²⁰ COSTA NETTO, Luciana da. **A Educação Brasileira sob a Égide do Capital: uma análise das políticas públicas para o setor na contemporaneidade.** Monografia (Especialização lato sensu em Gestão Educacional) – Faculdade Metodista Granbery, Juiz de Fora, 2012.

²¹ As CONFINTEA's são conferências internacionais que se constituíram na principal ferramenta da UNESCO para a defesa e promoção da Educação de Jovens e Adultos no mundo nos últimos sessenta anos. São encontros intergovernamentais, realizados de doze em doze anos, que buscam mobilizar as instituições oficiais para debater e definir políticas públicas para a EJA. Até o momento foram realizadas sete Conferências, sendo que a primeira foi realizada na Dinamarca em 1949; a segunda foi no Canadá em 1960; a terceira no Japão em 1972; a quarta foi na França no ano de 1985; a quinta foi na Alemanha em 1997 (inclusive, a partir desta Conferência, a EJA passou a ser vista como um direito para toda a vida); a sexta se realizou no Brasil em 2009. A sétima aconteceu no Marrocos neste ano de 2022.

perspectiva de aprendizagem ao longo da vida distanciando-se, assim, de uma prática pontual.

Contudo, em relação à perspectiva de educação ao longo da vida, presente nos documentos e orientações oficiais da atualidade, há que se tecer algumas observações. Ventura (2013) explicita que tal perspectiva se encontra a serviço dos interesses do mercado, numa clara subordinação da educação à lógica mercantil. Isto significa uma educação que adestre os sujeitos para desempenharem as funções laborais que demandam a expansão do capital, de maneira que sejam capazes de se adaptar constantemente às mudanças e, conseqüentemente, continuar a garantir os vultosos lucros dos donos do poder.

Ventura (2013) mostra, assim, que a noção de educação ao longo da vida acaba sendo usada como fator de busca de empregabilidade e adaptabilidade, como uma resposta individual aos desafios da mundialização dado o contexto de neoliberalização, precarização e fragmentação das condições de vida e de trabalho existente. Nesse sentido,

Entendemos que o discurso acerca da educação ou aprendizagem ao longo da vida configura-se em uma perspectiva de formação estritamente instrumental para a acumulação do capital e de amortecimento dos conflitos e da pobreza; portanto, não contendo em sua proposta nenhuma perspectiva de ruptura com a ordem estabelecida (VENTURA, 2013, p. 40).

Do mesmo modo, Gadotti (2016) ressalta que a noção em destaque deixou, aos poucos, de se referir à cidadania para se focar nas exigências do mercado. “Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação um serviço, e não um direito. [...] A visão humanista, inicial, foi substituída [...] por uma visão instrumental, mercantilista [...]” (GADOTTI, 2016, p. 54). Logo, a compreensão da educação ao longo da vida se reduziu, em tempos de Neoliberalismo, à formação profissional a serviço das empresas, acomodando-se cada vez mais à racionalidade econômica. Uma estratégia para acelerar o crescimento e a competitividade, ficando a formação humana no esquecimento, apesar de declarações em contrário.

Ainda em relação à V CONFINTEA, Melo e Silva (2017) destacam que a mesma teve importantes reflexos no Brasil. Isto porque desencadeou uma

mobilização nacional no campo da Educação de Jovens e Adultos, dando início aos Fóruns de EJA, que são espaços de interlocução e discussão entre os vários segmentos interessados nesta modalidade e que buscam propor ações que contribuam na construção de políticas públicas que efetivem o direito de seus discentes à educação.

Além disso, ressaltam Melo e Silva (2017), desde 1999 educadores, gestores públicos, pesquisadores e representantes de Organizações não Governamentais (ONGs) reúnem-se nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (os ENEJA'S) para avaliar, discutir e elaborar propostas para as políticas de Educação de Jovens e Adultos no país, buscando, assim, dar maior visibilidade a esse contingente²². Tais Encontros, conforme Dantas (2009), se destacam por serem um espaço político de diálogo e interlocução, no sentido de afirmar e consolidar estratégias, posições e compreensões acerca das políticas públicas nacionais voltadas para a referida modalidade, com vistas a interferir nas mesmas em defesa ao direito constitucional de todos à educação, independentemente da idade.

Como alerta Gadotti (2016), é preciso que estes espaços destinados à luta pela valorização da EJA não se deixem seduzir pelo discurso oficial, que pretende reduzi-la à produtora de força de trabalho barata e subordinada aos interesses capitalistas. A luta atual pela Educação de Jovens e Adultos vai além da dívida social histórica a ser reparada pelo Estado, acontece, principalmente, para afirmá-la como um direito que, enquanto tal, deve ser garantido e respeitado.

Di Pierro (2005) enfatiza que, apesar do direito à educação para todos, sem distinções, ser garantido por lei, percebe-se a manutenibilidade da visão compensatória e supletiva em relação à EJA no Brasil. Ademais, a história mostra que o reconhecimento de direitos neste país dá-se em meio a disputas constantes de projetos e movimentos sociais, sendo necessárias lutas e embates para a conquista dos mesmos.

No ano de 1997, na vigência do governo FHC, foi criado pelo Governo Federal o Programa Alfabetização Solidária (PAS). O intuito era reduzir os índices de analfabetismo, historicamente elevados no país, tendo por público-alvo os jovens de

²² Os ENEJA'S eram de periodicidade anual até 2009 e, partir daí, passaram a ser bianuais, intercalados com encontros regionais. Dos encontros dos Fóruns Estaduais é que são retirados os delegados para participarem do Encontro Nacional.

12 a 18 anos dos municípios brasileiros com porcentagem alta de analfabetos. Pautava-se na alfabetização inicial em apenas cinco meses de duração, atuando mediante “parceria”, ou seja, empresas custeavam metade dos gastos por educando e o restante era coberto com fundos públicos advindos do Ministério da Educação (MEC).

Barreyro (2010) mostra que o referido Programa se constituiu numa clara mostra do contexto de reforma de Estado que ocorria na América Latina nos anos de 1990. Isto porque na região, como destacado, estavam sendo implementadas políticas sociais compensatórias, caracterizadas pela focalização, pela descentralização e pela privatização, adaptadas às características de cada país, bem ao gosto neoliberal.

Em 1998 foi lançado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sob responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Através da articulação entre movimentos sociais no campo, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e universidades públicas, o Programa desenvolvia ações de educação de jovens e adultos do campo, incluindo a alfabetização, o ensino fundamental e o ensino médio e cursos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de especialização.

Entretanto, apesar dos esforços empreendidos, a educação no campo continua sendo um desafio. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²³, reunidos no estudo Referências para uma política nacional de educação no campo²⁴, mostram que, em 2003, os índices de analfabetismo nas zonas rurais permaneceram superiores aos dos centros urbanos, a taxa de escolarização era menor e havia uma elevada distorção idade-série.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua²⁵), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a educação em 2019, por sua vez, mostra que, lamentavelmente, os números do analfabetismo no campo permanecem altos, na casa dos 17,1%. Um dado relevante e que denota a

²³ O INEP é uma autarquia federal vinculada ao MEC, cujo objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, a fim de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.

²⁴ Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-mostra-realidade-da-educacao-no-campo/21206. Acesso em: 04 dez. 2021.

²⁵ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 13 jul. 2021.

pouca atenção que o Poder Público vem dando à população das zonas rurais brasileiras ao longo do tempo. Ainda há muito o que fazer para mudar essa triste realidade.

Além do mais, em 20 de fevereiro de 2020, o Decreto nº 10.252²⁶, publicado no Diário Oficial da União, reorganizou a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extinguindo a Coordenação responsável pela Educação no Campo. Na prática, este ato do atual governo Bolsonaro inviabilizou a continuidade do PRONERA contribuindo, desta forma, para a manutenibilidade do déficit educacional das populações do campo, bem como para sua marginalização.

No ano 2000 o MEC instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000), outro documento, além da Carta Magna e da LDB, que normatiza as políticas públicas educacionais para os jovens e adultos no país. Ao regulamentar a referida modalidade de educação, pleiteou o respeito ao perfil diferenciado de seu alunado, ressaltando-a como um direito substituindo, assim, a ideia de compensação pelas de reparação e equidade. Nesse sentido, enfatiza que a EJA é constituída de três funções: função qualificadora ou permanente, função equalizadora e função reparadora.

Conforme as referidas Diretrizes, a função qualificadora ou permanente propicia a atualização de conhecimento por toda a vida. É o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos e tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e, também, não escolares. A função equalizadora pressupõe o ingresso e/ou a reentrada no sistema educacional daqueles que tiveram uma interrupção forçada, seja por repetência, por evasão, pelas desiguais oportunidades de permanência ou quaisquer outras condições adversas, possibilitando aos sujeitos novas inserções no mundo do trabalho e na vida social. E a função reparadora, por fim, significa não só a entrada no circuito de direitos civis pela restauração de um direito negado mas, também, o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

²⁶ Disponível na seguinte página: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2019-2022/2020/Decreto/D10252.htm. Acesso em: 03 jan. 2021.

Todavia, é preciso ressaltar que a função atribuída à EJA de atualização de conhecimentos por toda a vida, presente em documentos legais no Brasil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é condizente com as recomendações das agências internacionais, defensoras do grande capital transnacional, que demandam um novo perfil de trabalhador, ou seja, o de ser adaptável às mudanças que se verificam recentemente, como destaca Ventura (2013). O discurso aparentemente humanista destes organismos revela, na realidade, o objetivo de construir uma proposta educacional capaz de dar respostas à atual fase neoliberal do Capitalismo, pautada na acumulação flexível, na volatilidade e no uso de tecnologias para garantir o lucro a todo custo.

Em 2010, portanto dez anos após a publicação das Diretrizes Curriculares, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 03/2010 – BRASIL, 2010). Essas normatizaram aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para o ingresso na referida modalidade, os exames de avaliação do desempenho dos educandos, a certificação nos exames e a utilização da Educação a Distância.

Como bem observam Haddad e Di Pierro (2000), a redução da idade mínima para o ingresso na EJA e para a realização dos exames aqui estabelecida acabou favorecendo a entrada de pessoas cada vez mais jovens na referida modalidade modificando o perfil de seus educandos, já que muitos jovens e adolescentes, oriundos do ensino fundamental “regular”²⁷, acabaram sendo para ela enviados como forma de corrigir o fluxo escolar. Outro exemplo de camuflagem da realidade visto que, pelo senso comum, a responsabilidade por esta situação é inteiramente do discente que “não se dedica aos estudos”, por isso há a distorção idade-série no sistema de ensino.

Entretanto, a essência do fato precisa ser desvelada, pois não se trata de “culpa do indivíduo”, como se alardeia no senso comum, mas da perversidade de um sistema escolar imerso num contexto capitalista que responsabiliza, pune e alija,

²⁷ A utilização do termo “regular” é para referir-se, neste trabalho, às etapas da educação básica voltadas para aqueles educandos que as concluem na idade considerada apropriada, ou seja, quando criança e adolescente. É usado para diferenciar da EJA, que é uma modalidade destinada a todo (a) cidadão (ã) jovem, adulto (a) e idoso (a), que não teve a oportunidade de frequentar o ensino fundamental e o ensino médio na idade prevista como certa pela legislação vigente.

deixando muitos educandos à margem. E, como eles precisam do certificado para prosseguir nos estudos ou para obter uma colocação no mercado de trabalho, acabam migrando para a EJA com o intuito de conseguirem o que desejam num tempo menor.

No final do governo FHC, em 2002, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Segundo Julião, Beiral e Ferrari (2017) trata-se de uma avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar e, também, nos processos formativos que se desenvolvem na vida cotidiana a exemplo da família, do trabalho, dos movimentos sociais, das manifestações culturais, dentre outros. Tal avaliação é realizada pelo INEP e tem por objetivo a obtenção dos certificados pelos participantes do ensino fundamental e do ensino médio. Para obter a certificação do ensino fundamental é preciso ter, pelo menos, 15 anos. Já para o ensino médio deve-se ter, no mínimo, 18 anos de idade.

O INEP transferiu a certificação do ensino médio para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2009, porém, a partir de 2017, na vigência do governo Michel Temer, retornou para o ENCCEJA sua responsabilidade inicial. O MEC alegou que o ENEM se tornou porta de entrada para o ensino superior não sendo, portanto, o melhor meio de avaliar os conhecimentos dos participantes que desejam concluir a educação básica. Mais um exemplo das idas e vindas que caracterizam a política brasileira contemporânea.

O governo do presidente Lula promoveu importantes reformulações na política nacional da EJA. Julião, Beiral e Ferrari (2017) destacam a criação, em 2004, da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD)²⁸; a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – que substituiu o FUNDEF a partir de 2007 e que, ao contrário de seu antecessor, passou a incluir as matrículas da EJA na previsão de seus recursos (Lei nº 11.494/07 – BRASIL, 2007) –; a instituição, em 2007, da proposta da Agenda

²⁸ A SECAD, a partir de 2012, passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, EJA, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Foi extinta em 2019, na vigência do governo Bolsonaro.

Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos e, por fim, a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA) em 2010.

Julião, Beiral e Ferrari (2017) apontam que a criação da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos pela SECAD foi reconhecida como importante estratégia que visava reunir representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para, em conjunto, estabelecer uma agenda de compromissos em que cada Unidade da Federação traçasse metas para a EJA. Contudo, a proposta não logrou êxito, sendo engavetada nos anos subsequentes tornando-se, assim, mais um projeto interrompido sem justificativa pelo Poder Público.

Outro ponto a se destacar e refletir é a inclusão da EJA no FUNDEB, que significou a destinação de recursos à referida modalidade – o que não acontecia com o FUNDEF –, tal como mencionado. Cruz, Sales e Almeida (2021) mostram que essa medida levou à expectativa de que haveria a ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos no país já que o Fundo, diferentemente de seu antecessor, assegurava recursos para que estados e municípios pudessem cumprir com as suas obrigações legais de garanti-la aos educandos.

Porém, as esperanças foram frustradas, segundo Cruz, Sales e Almeida (2021), porque foi mantido o histórico tratamento desigual da modalidade em relação ao financiamento. O FUNDEB limitou o percentual máximo de 15% dos recursos que poderiam ser destinados pelos estados à EJA fixando, também, um fator de ponderação²⁹ menor em relação às demais modalidades da educação básica. Ou seja, a restrição do financiamento, além de desestimular o oferecimento por causa do valor rebaixado por discente, bem como da limitação de 15% de efetiva participação

²⁹ O fator de ponderação, que varia de acordo com os desdobramentos da educação básica e possui diversas regras, é parte integrante da distribuição de recursos do FUNDEB. Ele norteia os limites proporcionais de aplicação de recursos usados como parâmetros de operacionalização deste Fundo. No Diário Oficial da União (DOU) de 29 de outubro de 2021 foi publicada a Resolução nº 1, de 28 de outubro, do Ministério da Educação, com as ponderações às diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e aos tipos de estabelecimento de ensino da educação básica a serem aplicadas em 2022. Nesse sentido, o fator de ponderação da EJA será de 0,80, enquanto que o do ensino fundamental anos iniciais urbano será de 1,00, o dos anos finais será de 1,10 e o do ensino médio será de 1,25.

no Fundo de cada unidade da Federação, não considerou o valor efetivamente necessário para uma oferta de qualidade. Isto contribuiu, pois, para a manutenibilidade da marginalização e do descaso com que, lamentavelmente, a EJA tem sido tratada pelo Poder Público no país.

A partir dos anos 2000 observa-se, também, uma mudança no que tange às iniciativas governamentais para com a EJA. Jeffrey, Leite e Dombosco (2011) ressaltam que os jovens se tornaram prioridade em detrimento de ações voltadas ao atendimento de adultos e idosos. Estes autores perceberam a crescente publicização de programas e projetos voltados aos jovens vinculados à profissionalização pelo Governo Federal nesse período.

Em 2005, por exemplo, foram instituídos dois programas que buscavam associar a EJA à Educação Profissional: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), criado como ação integrante da Política Nacional de Juventude, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Julião, Beiral e Ferrari (2017) evidenciam que o Projovem proporcionava a conclusão e a certificação do ensino fundamental articuladas à formação profissional inicial para pessoas com idades entre 18 a 29 anos. Já o Proeja tinha por objetivo promover a reintegração do jovem, a partir de 18 anos completos, ao processo educacional dos ensinos fundamental e médio, sua qualificação profissional inicial e de nível técnico e seu desenvolvimento humano.

O Proeja conquistou alguns avanços nos anos iniciais de sua implantação, no entanto, Julião, Beiral e Ferrari (2017) destacam que o Programa enfrentou desafios desde o princípio, sobretudo em relação à oferta reduzida de vagas, à formação de professores, propostas curriculares e evasão. Desafios esses que foram agravados, segundo os mesmos estudiosos, pela estagnação do Governo Federal que, desde 2011, interrompeu o investimento de recursos de ordem técnica e financeira, sendo a iniciativa substituída, gradativamente, pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec – Lei nº 12.513/11, BRASIL, 2011), do governo Dilma Rousseff.

Frigotto (2016) observa que em 2006 o Proeja passou por uma mudança, deixando de ser exclusivamente ofertado pelas instituições federais de ensino. A partir

daí, passou a ser oferecido, também, pelas redes de ensino estadual, municipal e pelo setor privado através do “Sistema S” (SESI, SENAI, SESC e SENAC). Ou seja, com a possibilidade de a iniciativa privada orientar a formação técnica e ideológica da classe trabalhadora, de forma a conformá-la à sua concepção aligeirada e básica de educação, subserviente aos desígnios do mercado e do capital. A formação fica, assim, em segundo plano, aliás, esta sequer importa para os donos do poder, pois, na realidade, a conformação e a produção de força de trabalho para gerar lucros é o que conta.

O Pronatec, por sua vez, criado em 2011 como ressaltado, tinha por objetivo ampliar o acesso à educação profissional para jovens do ensino médio e trabalhadores sem formação e que já atuam no mercado de trabalho³⁰. Pretendia, ainda, dar continuidade ao programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica iniciado na gestão Lula, bem como dar mais celeridade ao acordo firmado por esse governante com o referido “Sistema S”, segundo o qual as entidades deveriam aplicar dois terços de seus recursos advindos do imposto sobre a folha de pagamento do trabalhador na oferta de cursos gratuitos.

As ações do Pronatec também mostraram clara influência do ideário neoliberal ao realizarem a distribuição de bolsas de estudo a cursos de média e curta duração gerenciados pelo setor privado. Mais um exemplo da primazia deste último na área educacional no Brasil atual.

Aliás, a preocupação com a formação do jovem, seu lugar na sociedade e sua preparação para o trabalho, característicos no país nesse período e ressaltados por Jeffrey, Leite e Dombosco (2011) demonstra que, sob o discurso de garantia do direito do jovem a uma política educacional atrelada à proposta de empregabilidade há, na realidade, uma preparação de força de trabalho básica. Ou seja, realizadora de tarefas mais simples, que exigem pouca qualificação, destinada a garantir a manutenibilidade dos lucros do capital, representado aqui pela burguesia nacional atrelada aos interesses dos grandes conglomerados internacionais.

É preciso, sim, qualificar o trabalhador brasileiro, contudo, a criação de oportunidades no mercado de trabalho não pode se resumir apenas à expansão do número de vagas em cursos profissionalizantes, tal como se deu essencialmente nos

³⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 03 jan. 2021.

anos 2000. Deve estar atrelada a um sólido projeto de desenvolvimento, coerente com os ideais de justiça social asseverados na Carta Magna de 1988, capaz de favorecer o crescimento do país e, ao mesmo tempo, garantir dignas condições de vida aos cidadãos. Lamentavelmente, porém, essa não é a prioridade.

Como bem lembra Frigotto (2016, p. 59) a burguesia brasileira e seus sócios do grande capital não busca efetivar nenhuma mudança estrutural na sociedade, “pelo contrário, há por [sua] parte, por seu braço político, jurídico e burocrático uma resistência ativa e permanente às reformas estruturais e um sistemático protelar a medidas efetivas de garantia do direito universal à educação básica pública, [...]”. A preeminência é garantir, assim, os lucros e, para isso, é preciso formar força de trabalho, preferencialmente a baixo custo dado o contexto de precarização das condições de vida e de trabalho na hodiernidade. Daí o atrelamento da educação aos interesses do capital, pois, como bem observam Batista e Novaes (2011),

[...] mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais vem orientando-se para garantir a transmissão diferenciada de competências (conhecimentos operatórios, de nível básico ou superior) que habilitem os indivíduos a lutar pelos poucos empregos disponíveis. [...], sendo a educação apenas uma estratégia para a manutenção do consenso ativo dos dominados, no sentido de que mantém acesa a chama da promessa integradora (BATISTA; NOVAES, 2011, p. 247).

Em 20 de dezembro de 2017, durante o governo Temer, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas com os educandos das escolas das redes pública e privada brasileiras, da educação infantil e do ensino fundamental. A BNCC do ensino médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018. As versões finais de ambos os documentos suprimiram o olhar mais detalhado e específico em relação à EJA, ou seja, suas peculiaridades debatidas desde a Constituição de 1988 e enfatizadas na LDB de 1996, como destaca Ferreira (2019).

Isto demonstra que a Base parece reconhecer a sua inadequação para esta modalidade sem realizar, contudo, qualquer outra proposição para a mesma. A ausência completa de propostas e a extinção, em 02 de janeiro de 2019, na vigência do governo de Jair Bolsonaro, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão (SECADI), reforçam o lugar marginal da EJA e a descontinuidade das políticas públicas no país.

Aliás, no atual momento, a EJA sofre verdadeiro ataque em função de drástica redução de investimentos. Segundo a Revista Fórum³¹, em 2019 o Ministério da Educação, sob o comando de Abraham Weintraub, investiu apenas R\$ 16,6 milhões na área, o que corresponde a 22% dos R\$ 74 milhões previstos. Levantamento do Sistema Integrado de Operações – Siop, um sistema estruturante do Governo Federal usado nas atividades de planejamento e orçamento – mostra que este foi o menor gasto com esta modalidade de educação da década. Em 2012, por exemplo, durante o governo de Dilma Rousseff, o investimento foi de R\$ 1,6 bilhão, valor cento e quinze vezes maior do que de 2019.

Além da falta de investimento a extinção, já mencionada, da SECADI, contribui ainda mais para a desarticulação da EJA, num processo que compromete tenazmente a manutenção das políticas públicas para uma modalidade que há muito padece de recursos e de reconhecimento. Isto porque a referida Secretaria, segundo Ferreira (2019), tinha como atribuição trabalhar na garantia de acesso e permanência escolar por meio da valorização das diferenças e da diversidade visando, pois, a inclusão e o direito de todos à educação. Com a sua dissolução ficam ainda mais evidentes a improvisação e a incontinuidade das políticas educacionais no país. Mais que isso, tal fato constitui-se num retrocesso, indo na contramão do reconhecimento à diversidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Em 25 de maio de 2021 o MEC homologou a Resolução nº 01/2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Trata-se de uma atualização das Diretrizes existentes desta modalidade que buscou adequá-la, também, à Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), cuja implantação progressiva teve início em 2022 e se completará em 2024.

A Resolução nº 01/2021 se trata, pois, de mais um exemplo de retrocesso e simplificação da EJA que, há muito, vem sofrendo com políticas paliativas e descaso

³¹ Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/governo-bolsonaro-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-menor-investimento-da-decada/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

dos governantes. Isto porque reforça a vinculação desta modalidade ao mundo do trabalho com a possibilidade de se ofertar a seus educandos uma formação geral em articulação com a qualificação profissional em cursos de curta duração. De fato, seus discentes têm ligação com o mundo do trabalho, não se pode negar, haja vista a sua condição de oriundos da classe trabalhadora que, desde cedo, buscam um trabalho como forma de garantir a sua sobrevivência. Porém, não se pode reduzir a Educação de Jovens e Adultos a um “trampolim” para o mercado de trabalho, restrita ao desenvolvimento de competências e habilidades requeridas dos trabalhadores pelo Sistema Capitalista não respondendo, pois, aos princípios de uma formação integral.

Ela pode e deve ser, sobretudo, lembrando McLaren (1984), uma oportunidade de os estudantes refletirem sobre as suas condições, compreendendo o mundo que os rodeia. Assim como de perceberem que a situação corrente é reflexo do sistema político, econômico, social e cultural que impera no país, das relações de poder existentes, em que um grupo restrito de pessoas – elites nacionais atreladas aos grandes conglomerados internacionais – busca se perpetuar no poder, fazendo deste uma forma de manter seus privilégios e explorando a grande maioria da população, inculcando nesta a ideia de que a realidade que se apresenta é a única alternativa possível.

Mas a oferta desta modalidade, tal como expressada na Resolução nº 01/2021, se dá de maneira precarizada, dificultando o desvelamento, por educadores e educandos, da realidade vigente. A adequação à Lei do Novo Ensino Médio mostra a ênfase dada ao ingresso no mercado de trabalho, ficando a formação geral em segundo plano. Isto porque, como bem mostra Frigotto (2017), os proponentes da reforma do ensino médio, por estarem ligados aos interesses das agências multilaterais como o Banco Mundial não possuem compromisso com o direito universal à educação, visto que consideram esta última um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado.

O currículo do novo ensino médio³² será composto por uma formação geral básica, que abrange as competências e as habilidades previstas pela BNCC, e os chamados Itinerários Formativos. Estes últimos são, segundo o Ministério da

³² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 03 jan. 2022.

Educação, o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudos, dentre outras situações, que os estudantes poderão escolher e estão divididos em três tipos: por área (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), integrado (com a reunião de duas ou mais áreas) e de formação técnica e profissional. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar. É a parte flexível do currículo que, de acordo com o MEC, são caminhos personalizados que oferecem maior conexão com os interesses e o cotidiano dos jovens fortalecendo, assim, o “protagonismo juvenil”.

No entanto, a realidade é outra: sob o falso discurso de “atender às necessidades e interesses dos jovens”, este novo formato de ensino médio irá contribuir para o aprofundamento das desigualdades educacionais existentes, visto que, dificilmente, as escolas públicas terão condições de oferecer todos os itinerários formativos propostos. Além disso, há a redução da carga horária das disciplinas gerais. Isto irá reforçar a dicotomia entre escola para ricos e escola para pobres, pois haverá parte dos educandos, diga-se das elites e classes médias, com acesso a todo o conhecimento produzido pela humanidade e socializado pela escola e, a esmagadora maioria, das classes populares e trabalhadoras, com acesso limitado a uma parte deste saber.

Outro ponto a se destacar é a possibilidade de parte desta etapa da educação básica ser ofertada na modalidade a distância, contemplando os interesses dos empresários do setor educacional. Ademais, é preciso lembrar que esta reforma do ensino médio foi proposta no contexto das políticas neoliberais de austeridade fiscal impulsionadas a partir do golpe de 2016, que destituiu a presidenta Dilma do poder – colocando, em seu lugar, Michel Temer, defensor dos interesses do grande capital –, e de aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55 (PEC 55/2016), que limitou os investimentos públicos em áreas fundamentais como saúde e educação.

Trata-se, assim, ressalta Frigotto (2017), de uma agressão à Constituição de 1988 e à LDB nº 9.394/96 que garantem, respectivamente, a universalidade de direitos básicos dos cidadãos a exemplo da educação, bem como do ensino médio como etapa final da educação básica. Assegurar força de trabalho para a manutenção dos lucros e interesses do capital é o que interessa, já que o novo formato desta etapa

escolar terá integração com cursos técnicos e, ao concluí-la, o estudante obterá certificado em alguma área específica. Isto se mostra um verdadeiro retrocesso, na medida em que lembra a reforma do ensino médio do período ditatorial, que postulava a profissionalização compulsória do ensino profissional neste nível de ensino, como também destaca Frigotto (2017).

Além disso, o mesmo autor enfatiza que o novo ensino médio é parte constitutiva da manutenção e aprofundamento do que ele chama de apartheid social. Desde 2016, sob o governo Temer como mencionado, reformas foram colocadas em prática no país, a exemplo da previdência e trabalhista, bem como o congelamento, por vinte anos, na ampliação do investimento na educação e saúde públicas – através da referida PEC 55 –, que recaíram justamente sobre a classe trabalhadora e ampliaram a diferença entre ricos e pobres.

Tais reformas foram radicalizadas no atual governo do presidente Jair Bolsonaro, de orientação ultradireitista, marcado pela liquidação do patrimônio nacional, pelo desmonte das políticas sociais e de inclusão e pelo aumento da pobreza e da desigualdade social, mormente neste contexto de pandemia da Covid-19, que já ceifou inúmeras vidas e tem condenado outras tantas ao desemprego e à miséria. Nesse sentido, as mudanças no ensino médio vão afetar, principalmente, os filhos e as filhas da classe trabalhadora, que são a esmagadora maioria dos matriculados das escolas públicas brasileiras. E que vão ter uma educação simplista, voltada para o mercado de trabalho, “Um direcionamento que camufla o fato de que para a maioria da classe trabalhadora seu destino [será] as carreiras de menor prestígio social e de valor econômico”, como evidencia Frigotto (2017, p. 330).

Portanto, ao alinhar a EJA ao novo ensino médio, a Resolução nº 01/2021 reafirma, pois, o lugar dos trabalhadores na engrenagem social, ou seja, como força de trabalho barata e subserviente, moldada para desempenhar funções simples e que garantam o pleno funcionamento do Sistema Capitalista. Além do que, a referida Resolução traz a BNCC como um dos ordenamentos para esta modalidade. Só para lembrar a Base, que determina os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, não contempla especificamente a EJA.

Esta verdadeira exclusão da Educação de Jovens e Adultos da BNCC mostra-se um problema, uma vez que os educadores precisam fazer a adequação de

um documento criado para ser referência para a educação de crianças e adolescentes para jovens, adultos e idosos. E as necessidades de crianças e adolescentes são diferentes de outros grupos etários. Mais um exemplo de descaso com a EJA, marcada por adaptações, rearranjos e falta de consideração com as realidades de seus educandos.

Outra limitação da Resolução nº 01/2021 é o fato deste documento indicar formas de ofertas multisseriadas, em que discentes de diferentes séries, idades e níveis de conhecimento podem ser incluídos numa mesma sala de aula. Isto pode ser um desafio para o trabalho dos docentes, em sua maioria carentes de formação, de materiais didáticos e de condições de trabalho adequados. Além disso, alardeia a utilização de Educação a Distância (EAD) sem, contudo, dar a devida atenção às questões de financiamento para garantir o oferecimento de aulas e materiais apropriados.

No que concerne à Política Nacional de Alfabetização, nota-se uma ênfase na alfabetização instrumental, na decodificação de sons e letras e restrição de conteúdos, de forma a simplesmente munir o estudante com o mínimo necessário para conquistar uma vaga no mercado de trabalho, em que conhecimentos mais especializados não sejam necessários. Uma sólida formação geral, que garanta aos educandos refletirem, compreenderem e buscarem formas de mudar a realidade que está posta não é o foco.

Mais uma situação preocupante é a apropriação da EJA pela esfera privada esvaziando, assim, o papel do Estado que, repetidamente, delega ao sistema privado sua responsabilidade com a educação dos brasileiros e das brasileiras. O capital, portanto, se sobrepõe aos direitos básicos dos cidadãos; o lucro é o que importa, embora a propaganda veiculada tente convencer do contrário.

Pode-se afirmar, então, diante do exposto que, se por um lado foram obtidas importantes normativas que regulamentaram a Educação de Jovens e Adultos no Brasil no decorrer dos tempos, por outro, contudo, nota-se que os avanços legais não corresponderam efetivamente a conquistas na consolidação da política desta modalidade. Percebe-se que as políticas ainda são compensatórias e pouco efetivas, não resolvendo os seus antigos problemas. Como salientam Rummert e Ventura (2007, pág. 41), “O reconhecimento da EJA como modalidade de educação básica

ganha espaço no plano formal, porém, isto não tem se traduzido no plano político concreto [...]”.

Teixeira (2018), por sua vez, demonstra que:

[...] embora institucionalizada como uma modalidade da Educação Básica Nacional, [a EJA] ainda hoje vive a dificuldade da garantia do direito constitucional de acesso à formação escolar e de se estabelecer como [...] espaço e tempo para o desenvolvimento do jovem, do adulto e do idoso na perspectiva da emancipação e da transformação social (TEIXEIRA, 2018, p. 27).

Julião, Beiral e Ferrari (2017) evidenciam que algumas questões enfrentadas pela EJA nas duas últimas décadas persistem na hodiernidade, com destaque para a ausência de um currículo, de uma proposta pedagógica específica, de recursos e de formação inicial e continuada para docentes e equipe técnica responsável adequadas à realidade onde a política para a referida modalidade está sendo implantada. Importante mencionar, também, a ausência de políticas que garantem a profissionalidade em Educação de Jovens e Adultos por conta de a impossibilidade de educadores lotarem sua vaga na mesma. Isto dificulta a escolarização de seus educandos, notadamente da juventude que tem, cada vez mais, nela adentrado à procura de uma nova oportunidade de estudo e de acesso a trabalho.

Para Julião, Beiral e Ferrari (2017), a não compreensão do significado da EJA como modalidade de ensino e componente constitutivo da educação básica, com características específicas, tem significado a insistência em uma orientação política e pedagógica que simplesmente reproduz uma adaptação da proposta de ensino destinada a crianças e adolescentes para os jovens e adultos. Na maioria das vezes, revelam os estudiosos, além da redução de conteúdos para o ensino de crianças e adolescentes, as propostas pedagógicas para a EJA estão distantes da realidade de seus discentes, num claro desrespeito à legislação que, como explicitado, prima pelo seu reconhecimento como “um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000, p.26).

A Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade reflete, pois, sua essência periférica, aligeirada, precária e insuficiente. Sua limitada inclusão no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014 –, vigente até 2024, assim como o

fato de conter o menor fator de ponderação no FUNDEB, como já demonstrado, explicitam como esta modalidade ainda é vista de forma subalterna, trazendo sérias consequências para a reprodução social e material de seus educandos. Ainda mais no cenário recente, marcado pela intensificação da precariedade das condições de trabalho e de suas novas configurações como a uberização, a terceirização, a informalidade e a perda de conquistas sociais históricas, assim como por inseguranças e indefinições.

Além disso, importa ressaltar, a situação atual indica que o Brasil não conseguiu garantir, na prática, o acesso à educação a todas as pessoas, tal como expressado na Constituição. Grande é o número daqueles que, nas mais diversas regiões do país, ainda não foram alcançados pelos direitos básicos de cidadão, a exemplo da educação, da saúde, do saneamento, da segurança, dentre outros. Dados oficiais corroboram com esta afirmação.

De fato, segundo o módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)³³, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a educação em 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais ficou em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de brasileiros. Desses, mais da metade (56,2% ou 6,2 milhões) vive na região Nordeste e, para pretos e pardos, a taxa é de 5,3 pontos percentuais maior do que para brancos (8,9% e 3,6%, respectivamente). A escolarização dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiu a universalização, na medida em que ficou no patamar de 89,2%. Entre as pessoas de 18 a 24 anos e de 25 anos ou mais, 32,4% e 4,5%, respectivamente, estavam frequentando a escola.

Outra informação relevante e reveladora é que, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar

³³ Disponível na seguinte página: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 02 jan. 2021.

(39,1%) e a falta de interesse (29,2%), sendo que, entre as mulheres, destacam-se ainda a gravidez (23,8%) e os afazeres domésticos (11,5%).

As diferenças entre pretos, pardos e brancos, explicitadas nos indicadores, são dignas de nota, pois revelam que o abismo social ainda é acentuado, possuindo uma raiz histórica. O passado escravista ainda não foi superado e isso pode ser verificado na realidade, a questão da posse da terra e de outros bens materiais, a (des) valorização cultural e o preconceito, o racismo e a estigmatização a que estão submetidos os pretos e pardos há tempos não podem passar despercebidos, já que têm influenciado incisivamente em suas condições materiais de existência e nas relações sociais.

Tais desigualdades históricas e persistentes levam esta população a sofrer severas desvantagens em indicadores tais como mercado de trabalho, distribuição de renda, condições de moradia, educação, saúde, representação jurídica e política e violência. E é justamente este expressivo grupo, alijado de seus direitos fundamentais, que compõe a massa de educandos que frequentam a EJA, tendo em vista que são expulsos do ensino fundamental e do ensino médio “regulares” em função de processos sucessivos de repetência, abandono e evasão.

Ou seja, apesar dos inegáveis avanços na educação brasileira ao longo dos tempos, os números mostram a disparidade ainda existente, tanto em relação às regiões quanto aos critérios de raça/cor, classe e gênero, denotando que há muito para se fazer a fim de, realmente, garantir oportunidades iguais a todos, independentemente de distinções, tal como apregoado na legislação. Entre o que é expresso na lei e a realidade há uma considerável distância e os dados confirmam isto.

E é dentro desta conjuntura que se procurará compreender as condições de escolarização da juventude que frequenta a EJA no município de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Como se viu, a referida modalidade tem se caracterizado, atualmente, pela entrada de pessoas cada vez mais jovens num universo concebido para proporcionar oportunidades escolares para aqueles que nunca as tiveram ou que buscavam a chance de completarem os estudos e obterem melhores condições de vida e de trabalho.

Nesse sentido, há que se verificar quais os desafios, impasses e incertezas aos atores envolvidos, num cenário marcado pela desigualdade e pela precarização

das condições de vida e de trabalho de expressiva parcela da população brasileira, como o hodierno. Levando em conta essa trama é preciso, então, compreender como se dão os processos de escolarização da juventude da EJA juizforana. Qual a trajetória desta modalidade, a configuração do sistema de ensino e os educandos por ela atendidos, suas expectativas e realidade.

Se a educação que lhes é oferecida serve aos desígnios do grande capital, promovendo conformação ou, ao contrário, busca desvelar a realidade, indo além da mera aparência, de forma a promover o seu questionamento e uma possível transformação. Cássio (2019) destaca que a educação é a forma das pessoas se apropriarem da cultura produzida pela humanidade. Será que é esta, de fato, a concepção de educação trabalhada com os discentes no referido município? Este será o assunto do próximo capítulo.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO MINEIRO DE JUIZ DE FORA

Como explicitado anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos ganhou relevância e reconhecimento na legislação educacional na contemporaneidade, porém, em termos práticos, ainda há muito que se conquistar. Ventura (2013) destaca que as diferentes iniciativas voltadas para esta modalidade, ao longo de sua história, mostram uma continuidade da lógica de conformação à ordem capitalista. Ou seja, o objetivo é oferecer uma educação “básica”, que permita ao sujeito conquistar um emprego e, assim, continuar gerando lucro para os donos do poder.

Além disso, continua Ventura (2013), constata-se a naturalização das desigualdades existentes por meio de políticas de integração das camadas pobres e trabalhadoras à sociedade, servindo como forma de apaziguamento social diante dos perigos do desemprego estrutural. É preciso salvaguardar os interesses do capital, daí as políticas de alívio à pobreza para evitar conflitos sociais. Tal premissa está anunciada de forma enfática nos documentos oficiais, inclusive dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial.

Para tais organismos é preciso “ajudar” os pobres a se adaptarem às mudanças sociais, econômicas e culturais da atualidade, cuja marca é a velocidade da informação. Daí o papel essencial da educação, de forma a incutir nos sujeitos os valores impostos pelo Capitalismo, conformando-os a aceitar passivamente a sua sorte sem contestações. Nesse contexto em que o *ethos* mercantil dita as regras, a vida dos seres fica submetida ao capital. Os valores, os modos de viver, a cultura, a natureza e seus recursos, enfim, tudo o que existe se rende aos desígnios dos capitalistas e de seus grandes conglomerados empresariais.

Diante do exposto, há que se analisar os processos de escolarização da juventude que frequenta as turmas da Educação de Jovens e Adultos em Juiz de Fora a fim de compreendê-los no âmbito do Capitalismo brasileiro. O que significa, pois, destacar a trajetória desta modalidade no referido município, a configuração do sistema de ensino e o público por ela atendido, de forma a verificar se as expectativas de seus educandos têm sido acolhidas ou rechaçadas na busca por educação e por melhores condições. Não sem antes, porém, refletir sobre as atuais condições de escolarização dos jovens que frequentam a EJA a nível nacional, marcada,

lamentavelmente, pelo aligeiramento, pelo descaso e pela improvisação, a despeito de mudanças ocorridas. É o que se verá agora.

3.1 AS ATUAIS CONDIÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE NA EJA BRASILEIRA

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, apesar de conquistas verificadas ao longo dos tempos, retrata a condição periférica e subordinada típica da vida das classes pobres e trabalhadoras pátrias. Os filhos destas últimas são, majoritariamente, os educandos atendidos pela referida modalidade no país. A legislação propaga o respeito às singularidades, o entendimento, a empatia, porém, na prática, a história tem sido bem diferente. Dados oficiais mostrados neste trabalho denunciam a dualidade característica do sistema educacional brasileiro, que distribui de forma diferenciada as condições de acesso ao conhecimento e aos bens culturais socialmente acumulados.

Tratar da EJA significa se referir a um público heterogêneo, com especificidades e diversidades em relação à faixa etária, gênero, raça, classe social, credo religioso, ocupação profissional, opção sexual, inclusão de pessoas com deficiência, território e situação social – na condição de privados ou não de liberdade –, dentre outras, que não podem ser desconsideradas. Ou seja, em se tratando desta modalidade, é preciso levar em conta um universo plural, diverso, assim como a necessidade de se repensar as condições do atendimento educacional de seus sujeitos.

Para compreendê-la é preciso, pois, levar em conta esta realidade, assim como suas implicações. Faz-se necessário entender os motivos pelos quais esta modalidade tem atraído tantos adolescentes e jovens no presente momento e qual o seu papel numa sociedade como a brasileira, marcada pela desigualdade e pela marginalização históricas, em que as oportunidades de ascensão social e de se desfrutar dos bens materiais e culturais existentes não são para todos.

Há um distanciamento em relação às expectativas de consumo, de emprego formal e de qualidade de vida da realidade de muitos jovens brasileiros. Isto ocorre porque, como mencionado, vivencia-se na atualidade um contexto em que direitos até então tidos como garantidos, a exemplo de estabilidade laboral, estão

caindo por terra. A marca, hoje, é a da instabilidade, da flexibilização, do trabalho informal sem garantias, da superexploração dos trabalhadores e das trabalhadoras e da uberização.

Para Ribeiro *et al.* (2010, p. 230) quer dizer que, “ao mesmo tempo em que são universalizados símbolos de prestígios, aspirações e expectativas de consumo, a possibilidade de concretização dessas expectativas é territorialmente limitada”. Daí a difícil situação em que se encontram os jovens que frequentam as turmas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil hodierno, visto que há um enorme fosso entre suas expectativas em relação à vida e o que essa tem, realmente, a oferecê-los: uma educação precária e oportunidades laborais cada vez mais precarizadas e subalternas, que não possibilitam mudanças significativas em suas condições materiais e de existência.

Na realidade, encontram-se imersos num contexto de precarização generalizado, em que as políticas neoliberais, amplamente adotadas no mundo e no país, por extensão, têm provocado o acirramento das contradições existentes, o aumento da violência, da desigualdade social e do desemprego, a perda de direitos trabalhistas e do poder aquisitivo dos salários e o surgimento de um individualismo e de um consumismo sem precedentes. Tal processo, inclusive, tem se mostrado extremamente perverso, principalmente com os mais pobres.

A escola vem contribuindo para a internalização, pelos indivíduos, dos princípios reprodutivos deste sistema econômico e social denominado Capitalismo, levando-os a aceitar a posição que lhes foi atribuída nesta injusta ordem. Daí Mézáros (2008, p. 45) afirmar que “[...] Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz [...]”. Ou seja, fazer com que todos aceitem como natural e imutável essa sociedade que está posta, conformando-se cada um com seu destino.

Há muito a EJA vem padecendo com políticas descontínuas, compensatórias, menores recursos e improvisações, apesar dos avanços legais verificados. Como destacado neste trabalho, a legislação moderna, que reconhece a EJA como uma modalidade de ensino e componente constitutivo da educação básica, e seus sujeitos como detentores de direitos, não corresponde, efetivamente, a conquistas reais e antigos problemas persistem.

Os desafios dos processos de escolarização da juventude brasileira atual são inúmeros. Desigualdade, incluindo a social, exploração, preconceito, retenção, evasão, distorção idade/série são apenas alguns. Pessoas cada vez mais jovens, provenientes do ensino “regular”, têm adentrado nesta modalidade em busca de prosseguir nos estudos, interrompidos por motivos diversos, e/ou conseguir uma colocação no mercado de trabalho. Jardimino e Araújo (2014) enfatizam que isto tem ocorrido no Brasil e em outros países latino-americanos. Outros autores como Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), Haddad e Di Pierro (2000) e Rummert e Ventura (2007) também destacam esse processo, que teve início essencialmente nos anos 2000.

Brunel (2004), Carvalho (2017), Dolla e Cossetin (2013), Julião, Beiral e Ferrari (2017), Medeiros (2018), Pereira e Oliveira (2018) e Teixeira (2018) corroboram e compartilham da noção de que a Educação de Jovens e Adultos tem servido como “válvula de escape” do ensino “regular”, incorporando um público com histórico de insucessos, seja como forma de corrigir a questão de fluxo escolar, seja porque a legislação possibilitou que isso ocorresse ao normatizar as idades mínimas para a matrícula e para a realização dos exames de certificação na referida modalidade. Infelizmente, mais um exemplo de “arranjo” utilizado pelas autoridades, que só contribui para a manutenção da fragilidade do sistema educacional no país, sem possibilidades de solução em curto prazo para os problemas que se avolumam.

Desta forma, pensar a Educação de Jovens e Adultos e a juventude que a frequenta significa pensar numa questão social, à medida que se constitui em mais um campo de direitos negados, como tantos outros que foram – e são – privados aos seus sujeitos, originários notadamente das classes populares e trabalhadoras, a exemplo da saúde, da moradia, do saneamento básico, da justiça, etc. Lamentavelmente, há tempos a população brasileira padece com o descaso dos governantes. Embora avanços legais tenham ocorrido, ainda há muito o que se fazer, já que a desigualdade social é gritante no país.

A EJA tem sido considerada por muitos educandos, especialmente os mais jovens, como uma oportunidade para seguir e/ou concluir os estudos num tempo reduzido, já que necessitam adentrar no mercado de trabalho o quanto antes para garantir a sobrevivência. Logo, estudar as condições objetivas da escolarização dos educandos desta modalidade hoje implica perceber “[...] os mecanismos perversos que encerram um padrão de ação institucional que tem contribuído para a [sua] não

efetivação enquanto direito, garantindo a permanência dos educandos na condição de subcidadãos” (PONTES; CLARK, 2016, p. 58).

Apesar dos discursos oficiais e da legislação existente, que preconizam a igualdade de todos os cidadãos, na prática isto está longe de ocorrer. Para Freitas, Lorena (2009), as condições extremamente precárias das instituições públicas de ensino brasileiras, que atendem a esmagadora maioria dos filhos da classe trabalhadora, não permitem garantir aos educandos o acesso ao conhecimento apropriado, que possibilite a sua inserção no mercado de trabalho, apesar do discurso oficial divulgar o contrário.

Sendo assim, a escola apenas lhes inculca a sensação de ser, eles próprios, por conta de seu fraco desempenho, os responsáveis pela reprodução social de seu destino de classe, tal como preconiza o ideário neoliberal, amplamente difundido na educação brasileira, ainda que na maioria das vezes seus atores – dirigentes, educadores, educandos, comunidades escolar e local –, não o percebam. Há, pois, que se desvelar esta realidade, saindo do senso comum e mostrá-la tal como, de fato, é: injusta, produtora de desigualdades, excludente, dissimulada.

Portanto, discutir as políticas públicas para a EJA no Brasil e os sujeitos aos quais ela se destina leva à necessidade de se questionar sobre a trajetória de seus estudantes e o papel que a escola tem desempenhado em suas vidas, enquanto propulsora ou inibidora de seu desenvolvimento. Cury (2002) ressalta que a educação deve ser promotora da cidadania, porém, o que se observa hoje é uma tentativa de setores ultraliberais e ultrarreacionários que estão no poder de destruir a cidadania e a educação pública.

Cássio (2019) explicita que os ultraliberais são aqueles ligados ao Neoliberalismo em sua forma mais cruel, caracterizado pela desresponsabilização do Estado, pela garantia dos lucros das grandes empresas e bancos e pela mitigação dos direitos e liberdades dos cidadãos. Os ultrarreacionários, por sua vez, pautados em preceitos religiosos, defendem os valores da família tradicional, classista, racista e heterossexual como os únicos aceitáveis, num claro desrespeito à diversidade, ao direito de expressão e de escolha, vendo o “outro” – o semelhante – como um inimigo que deve ser destruído.

Em uma sociedade como a brasileira, fascinada pela tese da meritocracia³⁴, a responsabilidade pelo fracasso no processo de escolarização recai, essencialmente, nos educandos, tal como se evidenciou. É comum as instituições e os profissionais da Educação culparem os discentes, alegando que os mesmos não se esforçam ou não demonstram interesse e empenho suficientes para obterem o esperado sucesso em seus estudos.

Nesse sentido, levando em conta os estudantes da EJA, é possível compreender que os mesmos fazem parte deste grupo de marginalizados que é “convidado” a se retirar da escola e que, contraditoriamente, é convocado a retornar. E quando retornam, de modo geral, não encontram nada de muito diferente do que vivenciaram anteriormente, nos tempos do ensino “regular”. Ou seja, o fracasso, o alijamento, o descaso e o preconceito continuam a rondar suas vidas, marcando-os e condenando-os.

Apesar da realidade apresentada, das dificuldades e incertezas, este trabalho não faz coro com aqueles que alardeiam que não adianta lutar porque não tem jeito, que a situação atual vai continuar assim e que não tem solução. Citando Paulo Freire (2012, p. 137), “Na verdade, não é bem assim. É o tecido mesmo da situação opressora, exploradora, que gera a compreensão fatalista do mundo [...]”. Para além da mera constatação desta conjuntura, há que se pensar possibilidades de intervenção, proposições que possam contribuir para, pelo menos, apontar um caminho distinto.

Uma vez destacado este pano de fundo cabe, agora, analisar como ocorrem os processos de escolarização da juventude que frequenta a Educação de Jovens e Adultos em Juiz de Fora. Assim sendo, faz-se necessário destacar algumas características do referido município, bem como os caminhos trilhados pela modalidade em questão, de forma a compreendê-la na contemporaneidade. Este é o mote da próxima seção.

³⁴ Para Souza, J., a meritocracia “é a ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são ‘justos’.” (2009, p. 43). Ou seja, os privilégios são legítimos porque são concebidos como fruto do esforço individual, numa sociedade democrática e que oportuniza a todos as mesmas condições. Na realidade não é isto o que ocorre dada a histórica desigualdade da sociedade brasileira, marcada por processos de exclusão e discriminação.

3.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM JUIZ DE FORA

Juiz de Fora está localizada na Zona da Mata do estado de Minas Gerais, região Sudeste do Brasil. Suas origens remontam ao período da mineração, quando da construção de uma estrada denominada Caminho Novo. Essa última, como relata Lemos (2020), ligava as cidades mineiras ao Rio de Janeiro, então capital federal, visando facilitar o escoamento do ouro extraído que, na época, era a principal riqueza explorada na região.

Ao longo do século XIX e início do século XX a Vila de Santo Antônio do Paraibuna – que a partir de 1860 passou a ser conhecida como Juiz de Fora – se desenvolveu, contando com a força de trabalho de ex-escravos e de imigrantes europeus. Esses últimos eram, essencialmente, alemães, italianos, espanhóis e portugueses que para cá se dirigiram em busca de melhores condições. Silva, U. (2010) ressalta que o comércio do café, principal produto de exportação do Brasil no período, cunhou uma forte elite agrária que, detentora de grande prestígio econômico e político regional, passou a diversificar seus negócios investindo na industrialização.

O município, primeiro de Minas Gerais a se industrializar, constituiu-se num dos principais centros industriais do país, ao lado de São Paulo e do Rio de Janeiro, ficando conhecido como “Manchester Mineira”, em alusão à cidade de Manchester na Inglaterra, nação pioneira da Revolução Industrial no século XVIII. A vocação industrial foi se enfraquecendo ao longo do tempo, apesar da indústria ainda ter um papel relevante. Hoje Juiz de Fora apresenta uma economia diversificada, tendo os setores de serviços e comércio como os grandes atrativos.

Segundo dados do IBGE (2020)³⁵, conta atualmente com uma população estimada de 573.247 habitantes. Deste total, 30,2% encontra-se ocupada. A renda média gira em torno de 2,5 salários mínimos, sendo que 29,9% dos domicílios possuem pessoas vivendo com cerca de meio salário mínimo. Apresenta 94,1% de domicílios com esgotamento sanitário, 55,5% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 53% de domicílios urbanos públicos com urbanização adequada.

³⁵ Disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em: 30 mar. 2021.

Grande parte dos moradores possui infraestrutura apropriada em suas residências. Porém, uma parcela considerável ainda se ressentem com a falta de atenção, de ação e de investimentos do Poder Público, necessários para alcançar melhores condições de vida.

No que concerne à realidade educacional, cabe destacar que a taxa de escolarização na faixa etária dos 6 aos 14 anos de idade é de 98,3%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb³⁶) dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública é de 5,6 e, dos anos finais, 4,1. A maior parte das matrículas concentra-se nesta etapa da educação básica (59.553), seguida do ensino médio (18.685).

O município conta com 101 escolas municipais, 46 estaduais, 3 federais e 182 particulares. Além das instituições de ensino de educação básica, possui ainda uma instituição pública de ensino superior, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bem como diversas instituições privadas, sendo considerado um polo universitário na região da Zona da Mata Mineira.

No passado, porém, a história era diferente. Apesar do destacado desenvolvimento econômico, poucos eram aqueles que tinham a oportunidade de estudar na Manchester Mineira. As escolas eram em número reduzido e, praticamente, restrita às elites. As que se destinavam aos filhos das camadas trabalhadoras caracterizavam-se pela inadequação do espaço e do ensino. Riqueza e pobreza, opulência e luta pela sobrevivência caminhando lado a lado naquela que era considerada modelo no estado de Minas Gerais.

Conforme Lemos (2020), no final do século XIX Juiz de Fora alcançou notável crescimento. Apresentava uma atividade comercial e industrial bastante

³⁶ O Ideb é um índice criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É calculado a partir de dois componentes: a taxa de aprovação e as médias de desempenho dos estudantes nos exames aplicados pelo Inep, que são a Prova Brasil (aplicada aos educandos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental) para escolas e municípios, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, para os discentes do 3º ano do ensino médio), para os estados e o país. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. O objetivo destas avaliações é identificar as regiões e/ou municípios em que o ensino está deficiente e os aspectos desta deficiência, de maneira a criar políticas públicas que auxiliem municípios e escolas a superar as dificuldades, a fim de efetivar um ensino de qualidade em todo o território nacional.

dinâmica, sendo considerada capital cultural do estado devido ao grande número de escolas e atividades culturais. Parte da elite agrária, empresários locais e provenientes de outros lugares do Brasil passaram a investir no plano de modernização do município, que incluía o desenvolvimento industrial e iniciativas nos campos da saúde, da educação e da cultura.

Silva, U. (2010) destaca que o projeto educacional juizforano do período era consoante com os interesses de modernização da classe dirigente. Porém, a autora ressalta que a evolução desse projeto se deu de forma desorganizada, sem a universalização adequada do ensino, com poucas verbas e com o espaço físico das escolas destinadas aos filhos da classe trabalhadora precarizado ou inadequado. Na realidade, a educação das camadas populares não primava por uma sólida formação geral, restringindo-se apenas a prepará-las para manusear o maquinário e realizar tarefas simples dentro das fábricas existentes. Situação, aliás, não muito distante da atual, apesar das mudanças verificadas nos últimos tempos.

Ainda segundo Silva, U. (2010), a expansão do ensino fazia parte do projeto republicano de educar, instruir e civilizar, típico do período no país. Em 1906, como ressalta Lemos (2020), a Reforma João Pinheiro veio normatizar o ensino elementar no estado de Minas Gerais, sendo a responsável pela constituição dos grupos escolares para atender os filhos e as filhas dos trabalhadores, num contexto de altos índices de analfabetismo, alarmante entre as camadas populares.

É nesse cenário que em 1907 são instalados em Juiz de Fora os Grupos Escolares José Rangel – o primeiro de Minas – e o Delfim Moreira. E, em 1926, o Estevam de Oliveira, destinado ao atendimento, no período noturno, da população que se constitui como sujeito da Educação de Jovens e Adultos, isto é, na faixa etária dos 16 aos 40 anos de idade. Há que se destacar, contudo, que crianças de 12 anos também eram admitidas nas aulas noturnas com autorização da Justiça, já que muitas trabalhavam para ajudar no sustento da família, como verificou Lemos (2020).

A intenção era, nesse sentido, aproximar a escola do trabalho fabril, conformando os educandos aos ideais de sociedade e de trabalhador requeridos pelas elites dirigentes. O Grupo Escolar Estevam de Oliveira, além de ter sido instalado para atender à classe trabalhadora, possuía um caráter assistencial e direcionava os educandos para o mercado de trabalho. Quer dizer, o ensino superior

estava destinado às elites, enquanto aos filhos e às filhas dos trabalhadores restava um ensino elementar, que os preparava para o labor. Como observa Silva, U. (2010),

Sem dúvida, aconteceu um enorme crescimento industrial na cidade o que a fez tornar-se o polo industrial mais importante da região, mas isso não se reverteu em benefícios para os homens e mulheres trabalhadores locais somados aos imigrantes, pois as condições precárias de implantação das escolas noturnas para jovens e adultos eram visivelmente desfavoráveis ao processo educativo (SILVA, U., 2010, p. 45).

Nas primeiras décadas do século XX, evidencia Silva, U. (2010), a educação não formal em Juiz de Fora era predominante, com a oferta de projetos de alfabetização ligados à filantropia e às entidades religiosas, sobretudo as católicas. Essas últimas angariavam diversas doações e ofereciam alfabetização às camadas populares, que não tinham a oportunidade de custear os estudos como as elites. Importa enfatizar que as escolas públicas eram escassas e isoladas e a maioria das instituições de ensino do município destinava-se à educação dos ricos. Daí a criação dos Grupos Escolares como alternativa para incluir as classes subalternizadas no sistema escolar público.

Desta forma, a alta sociedade e os intelectuais buscavam contribuir com o projeto republicano de desenvolvimento econômico e formação de valores baseados na moral e no civismo, bem ao gosto da época. A educação tinha, aí, papel de destaque, qual seja, o de difundir tais valores à população, conformando-a aos ideais civilizatórios estabelecidos pelos dirigentes, como mencionado anteriormente.

Silva, U. (2010) mostra que no Grupo Escolar Estevam de Oliveira, destinado especificamente aos educandos da EJA em Juiz de Fora nos anos iniciais do século XX, havia uma expressiva taxa de evasão e infrequência. Isso pode ser explicado, dentre outros motivos, pela rigidez das regras do horário de entrada nas aulas. Os discentes eram originários da força de trabalho, estando submetidos a longas e estafantes jornadas. Muitas vezes eram obrigados pelos patrões a realizar serões, o que os impossibilitava de chegar no horário de início das atividades escolares. No entanto, essa situação não era levada em consideração pelos dirigentes da instituição de ensino, tampouco as especificidades do público por ela atendido.

Isso porque os programas de ensino para os estudantes dos grupos escolares do noturno eram os mesmos do curso diurno destinado às crianças. Mais um fato do passado recorrente na educação brasileira na atualidade, tal como observado nesta dissertação, já que a transposição do ensino de crianças e adolescentes para os sujeitos da EJA ainda é um acontecimento marcante, apesar de a legislação hodierna apregoar a necessidade de se levar em conta suas singularidades.

Depois de 1930, como Silva, U. (2010) ressalta em sua obra, a educação juizforana, refletindo o que ocorria a nível nacional, se formava com características centralizadoras. Isto é, as principais resoluções técnicas e leis se definiam no então Ministério da Educação e Saúde para serem executadas nas cidades, cabendo aos estados a organização dos sistemas instrucionais. Segundo a autora, tal situação perdurou até o período do Estado Novo³⁷, em que Getúlio Vargas estava à frente do Executivo Federal.

No projeto republicano de educar para moralizar, civilizar e conformar, estavam presentes a vigilância e o controle das mais variadas formas. Logo, qualquer tipo de conduta dos educandos diversa daquela imposta pelos regulamentos disciplinares era prontamente condenado. Ao analisar as atas de reuniões e ofícios do Grupo Estevam de Oliveira, Silva, U. (2010) destacou qual era a concepção que a gestão escolar possuía em relação aos educandos das classes subalternizadas atendidos. Para a equipe gestora, a condição social dos discentes era a responsável pelas dificuldades que esses últimos apresentavam, impedindo-os de alcançar o ideal almejado pelos dirigentes.

Ou seja, o fato de os mesmos serem pobres, não se encaixarem no padrão de educando estabelecido pela escola, que era mostrar um “bom comportamento” – diga-se, obedecer sem contestar –, se adequar às normas impostas e receber passivamente a “educação bancária” ofertada, era motivo de preocupação de docentes e gestores. Esses, aliás, sempre comparavam seus estudantes com aqueles

³⁷ Estado Novo foi o período em que o presidente Getúlio Vargas governou o país entre 1937 e 1945, conjugando um forte nacionalismo com a centralização do poder, a suspensão de direitos, inclusive os políticos, censura, corporativismo e intervenção estatal da economia, na sociedade e na educação, por extensão.

que frequentavam os grupos diurnos, não levando em consideração suas especificidades e suas difíceis condições de existência.

O público daquele Grupo Escolar era composto por trabalhadores oriundos das classes populares, que se esforçavam para estudar à noite depois de uma longa e estafante jornada laboral. Tinham que vencer o cansaço, o desânimo e outras dificuldades para se dirigirem à escola. Entretanto, não encontravam nessa última um lugar acolhedor ou que fosse capaz de auxiliá-los a mudar sua lastimável situação. Pelo contrário, parecia que a instituição reforçava neles o seu lugar de eterna subalternidade na sociedade, sem perspectivas de transformação.

Silva, U. (2010) notou em seus estudos que, ao mesmo tempo em que se inquietavam com a realidade dos discentes, os educadores do Estevam de Oliveira demonstravam certo preconceito e se contradiziam quando relatavam as dificuldades de aprendizagem e a condição socioeconômica dos estudantes, compreendendo-as como reflexo de uma suposta ausência de valores. Isto é, as especificidades de educandos trabalhadores que, pela primeira vez tinham a oportunidade de frequentar o sistema escolar, não eram tidas em conta.

Os processos de escolarização da EJA em Juiz de Fora até meados do século XX apresentavam-se, portanto, distantes da realidade dos discentes. A visão moralizante e pejorativa a que estavam submetidos acabava por condená-los a uma educação elementar, restrita ao exercício de suas profissões, não contribuindo para a continuidade dos estudos, tampouco para a melhoria de suas condições.

Em 1967, em plena vigência do regime militar no país, foi instituído um decreto em Juiz de Fora – Decreto nº 765, de 05 de setembro – criando a Campanha Municipal de Alfabetização e Educação de Adultos, conforme estudos de Lemos (2020). O objetivo era combater o analfabetismo, crônico entre a população. Três anos depois, em 1970, na administração do prefeito Itamar Franco, outro Decreto, o de nº 1.072, instituiu a Comissão do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)³⁸ na cidade.

O MOBRAL, importa destacar, foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, tendo por objetivo eliminar o analfabetismo no país até 1975. Ao

³⁸ Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>. Acesso em: 01 jan. 2021.

assumir o controle da alfabetização dos adultos brasileiros, o Governo Federal buscava suprir as necessidades de força de trabalho para a industrialização que se alicerçava, já que o Brasil não contava com trabalhadores especializados para ocupar as funções que surgiam.

O referido movimento começou a funcionar efetivamente em setembro de 1970, contando com recursos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda, além de doações de empresas estatais e particulares. Inicialmente buscou alfabetizar a população urbana iletrada na faixa etária de 15 a 35 anos e, a partir de 1974, voltou-se também para aqueles que possuíam entre 9 e 14 anos. Foi extinto em 1985, no contexto de redemocratização do país, sem ter cumprido a ambiciosa meta de acabar com o analfabetismo, como preconizava.

Nesse sentido, o trabalho do Movimento Brasileiro de Alfabetização em Juiz de Fora acompanhou a política emanada da esfera federal. Já em 1977, segundo Lemos (2020), foi aprovado um Regulamento de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, através do Decreto nº 1.833, de 21 de janeiro, que atribuía como uma de suas finalidades a promoção da Educação de Adultos. No entanto, como mostra a autora mencionada, a EJA aparecia no documento de forma bastante tímida.

A partir de 1984, em pleno movimento de expansão da Rede Municipal de Educação, a Secretaria trouxe como uma de suas competências a promoção da alfabetização e da educação de adolescentes e adultos, dentro da organização do ensino supletivo. Importa ressaltar que a ampliação no atendimento aos jovens e adultos ocorreu não apenas em Juiz de Fora, como também em toda a Federação, tendo em vista a baixa escolarização dos brasileiros. O que explica a instituição do ensino supletivo em 1971, através da Lei nº 5.692³⁹, a LDB promulgada em 11 de agosto do mesmo ano.

De acordo com Bruno (2014), esse modelo nascia no bojo de uma educação tecnicista, pautada em técnicas elementares de leitura no campo da alfabetização, destinada a adolescentes e adultos que não puderam seguir ou concluir a escolarização em idade considerada apropriada. Era, pois, uma concepção de

³⁹ Essa lei, de 11 de agosto de 1971, mudou a organização do ensino no Brasil. O segundo grau, atual ensino médio, passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Todas as escolas desse nível, públicas e particulares, deveriam se tornar profissionalizantes. Ao final, o educando receberia um certificado de habilitação. A necessidade de qualificar a força de trabalho foi o argumento utilizado pelo governo Médici para justificar tal reforma.

educação compensatória, de reposição de conhecimentos àqueles que não estudaram na idade considerada como certa, desconsiderando, assim, as especificidades e as experiências de vida do jovem e do adulto.

No final dos anos 1990 e início dos 2000, Juiz de Fora elabora e põe em prática o seu Plano Estratégico de Desenvolvimento. Um processo que, consoante Martins (2005), envolveu diversos agentes dos setores público e privado, bem como da sociedade civil. “[...] o fio condutor deste [plano] é o aspecto mercadológico, seguindo uma característica do contexto globalizado e neoliberal do momento em que o mercado e suas leis são as que ditam os caminhos a serem traçados.” (MARTINS, 2005, p. 33). Quer dizer, o referido município passa a adotar o receituário neoliberal, seguindo o exemplo da esfera federal. Basta lembrar que foi justamente nesse período que o Brasil, assim como outras nações latino-americanas, seguiu tal ideário como destacado neste trabalho.

Conforme Martins (2005), em consequência desse Plano realizou-se uma ampla reforma administrativa em Juiz de Fora. Tal iniciativa trouxe mudanças à estrutura organizacional da administração: as antigas Secretarias Municipais foram extintas e, em seu lugar, criadas Diretorias compostas por Conselhos e Gerências. Nesse cenário, em 2002 a Secretaria de Educação passou a ser, então, Gerência de Educação Básica (GEB), vinculada à Diretoria de Política Social, e o Departamento de Educação de Jovens e Adultos foi deslocado para a Gerência de Promoção da Cidadania (GPC)⁴⁰.

Martins (2005) ressalta que essa nova organização criou uma dualidade ao desvincular a EJA do órgão que gerenciava a Educação Municipal, no caso, a GEB. A Educação de Jovens e Adultos deveria ser tratada como uma modalidade de ensino e componente constitutivo da educação básica, tal como preconiza a LDB nº 9.394/96, o que, de fato, não ocorreu. Além disso, tal formulação mostrou o caráter assistencial e compensatório dado à referida modalidade no município, pois foram colocados como seus objetivos apenas o combate ao analfabetismo e a inserção de seus educandos

⁴⁰ A reforma administrativa consolidada na Lei nº 10.000, de 08 de maio de 2001, extinguiu algumas Secretarias Municipais, entre elas a de Educação, que foram anexadas em macro Diretorias por áreas de proximidade. A Lei nº 10.937, de 03 de junho de 2005, retomou, pois, o status de Secretaria de Educação para a antiga Gerência de Educação Básica

no mercado de trabalho. Preceitos, aliás, que ainda se fazem presentes na educação brasileira, notadamente em se tratando de jovens e adultos.

A EJA naquele momento, segundo Martins (2005), era ofertada na rede municipal em três diferentes modalidades, a saber: Curso Supletivo Modular, Curso Supletivo Presencial e Curso Supletivo Semipresencial. No primeiro, o educando estudava a partir de apostilas, matéria por matéria, tendo o professor como auxiliar. O acompanhamento era feito nas escolas municipais apenas no turno da noite. Para ser aprovado em cada matéria, o discente deveria obter média de 50% nas avaliações e ter frequência de, pelo menos, 75% do total das aulas.

No Curso Presencial, as aulas eram ministradas nas escolas municipais nos turnos da manhã, tarde e noite, sendo que cada série durava quatro meses, com cem dias letivos. Para obter aprovação, o estudante deveria atingir a média de 50% nas provas e ter frequência de, pelo menos, 75% do total das aulas.

E, no Curso Semipresencial, o educando escolhia a matéria que iria cursar, recebia a apostila e estudava em casa. Ele comparecia à escola somente para esclarecer dúvidas com um professor e para realizar a avaliação. O tempo de duração do curso era determinado pelo próprio discente, já que era ele quem escolhia a data do exame, bem como o número de matérias que estudaria em cada momento. Não havia frequência mínima exigida, mas era obrigatório comparecer ao Posto de Ensino (PE), pelo menos, a cada noventa dias.

Em sua pesquisa Martins (2005) verificou que na maioria das vezes as escolas municipais não estavam preparadas para receber os estudantes da EJA. Faltavam materiais didáticos próprios, com isso, utilizavam como alternativa os mesmos destinados a crianças e adolescentes do ensino fundamental. Ou seja, as especificidades da referida modalidade, previstas em lei, não eram levadas em conta, o que contribuía para o oferecimento de um ensino distante do que era vivenciado por seus educandos. Mais uma vez a contraposição entre o que determina a legislação e a realidade, infelizmente ainda presente na história brasileira.

Em 2005 o modelo de gerências implantado pela administração municipal foi abandonado. A Gerência de Educação Básica voltou a ser Secretaria de Educação

(SE)⁴¹, o que se mantém atualmente. Naquele momento, acontecia a nível nacional a implementação do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 –, cuja regulamentação se consolidou por meio da atual LDB, tal como ressaltou Lemos (2020). Juiz de Fora, consoante com esse movimento, instituiu o Fórum Municipal de Educação, que tinha como atribuição acompanhar o andamento do Plano Municipal de Educação 2005-2014.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, Lemos (2020) salienta que em 2009 foi extinto o Departamento de Educação de Jovens e Adultos e, em seu lugar, foi criado um único Departamento denominado Departamento de Ações Pedagógicas. Esse abarcou os departamentos existentes, agora designados, cada qual, como Supervisão. Nesse sentido, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos passou a ser a Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SEJA).

Diversas mudanças foram se processando, não apenas no que se refere à nomenclatura dos Departamentos e Supervisões, mas, sobretudo, ao espaço destinado à EJA na estrutura da SE. Desde 2012 esta última vem se debruçando em torno da elaboração de um Referencial Curricular, produzido com a participação de diversos profissionais da educação, entre educadores da própria Rede Municipal de Ensino, técnicos da Secretaria e professores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Foi implantada uma Proposta Curricular específica para a EJA, além das propostas para a educação infantil e para o ensino fundamental. Segundo Marciano (2020), trata-se de um documento pautado nos pressupostos do educador Paulo Freire, referência de educação no país, principalmente para o segmento de jovens e adultos. Assim sendo, tal proposta, conforme a referida estudiosa, prima pela democratização do acesso, pela emancipação, pela dialogia e pela postura cidadã dos sujeitos atendidos. Isto é, busca fomentar nos discentes a autonomia, o diálogo e a reflexão.

O trabalho é realizado mediante eixos temáticos, tendo por objetivo estabelecer relações entre o conhecimento desenvolvido em sala de aula por educadores e educandos e o cotidiano destes últimos. A ideia é mostrar aos

⁴¹ Conforme Decreto Municipal n.º 8591, de 08 de julho de 2005, disponível em: <https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000025938>. Acesso em: 14 abr. 2021.

estudantes que o conhecimento está vinculado à própria vida. Uma nova versão deste documento foi publicada em 2021, após um estudo comparativo entre este e a BNCC, para nortear o trabalho desenvolvido nas escolas municipais nestes tempos de pandemia. Evangelista (2012) destaca que:

Nesse sentido, a proposta de organização curricular de Juiz de Fora propõe uma vivência metodológica diferenciada daquela pertinente à concepção de cultura enciclopédico-burguesa. Sua dinâmica dispõe sobre um currículo em processo, o qual perpassa as realidades circundantes do processo educativo, dando origem à opção por Eixos Temáticos Integradores (EVANGELISTA, 2012, p. 13).

Segundo a autora, os temas e os conteúdos a serem desenvolvidos deverão ser constituídos com base nas características dos educandos da EJA, de acordo com a realidade da comunidade escolar. Evangelista (2012) salienta, ainda, que o trabalho com Eixos Temáticos Integradores, proposto pelo documento da SE, vai ao encontro à proposta dos Temas Geradores de Freire (2020), os quais propiciam a reflexão e a ação transformadora da realidade.

A SE, além de elaborar uma proposta específica para esta modalidade, oferece aos docentes que nela atuam uma oportunidade de formação continuada mediante parceria com a UFJF, estabelecida desde 2013. O objetivo é refletir sobre as especificidades e buscar estratégias de educação que contemplem os discentes.

É uma iniciativa que precisa, entretanto, ser averiguada com ressalvas pois, se por um lado constitui-se num avanço o fato de o município contar com uma Proposta Curricular própria para a Educação de Jovens e Adultos, por outro, importa salientar que o documento, apesar de mencionar a centralidade de considerar a diversidade dos estudantes da EJA para os processos de construção curricular, não apresenta nenhuma discussão sobre raça, etnia, gênero e idade. Também não faz um debate sobre a condição de trabalhadores de seus educandos, tampouco assume a questão sobre a juventude presente nesta modalidade. Como mostram Resende e Cassab (2021):

É um avanço o município possuir um documento próprio para a EJA, que ressalta pontos importantes para o trabalho na modalidade. Entretanto, a proposta não enfrenta o debate acerca de quem são os educandos da EJA em seus pertencimentos de classe, raça, gênero, território e etário, entre outros, e nem ao menos sugere o debate

acerca das juventudes. Ela assinala que é preciso considerar nas construções curriculares quem são os educandos da EJA, todavia, o debate é genérico e não disserta sobre os desafios que os professores enfrentam em assumir de forma determinante as condições juvenis dos educandos na produção curricular. Outro ponto destacado é a ausência de propostas curriculares específicas para cada área de conhecimento. A orientação é que o documento curricular produzido para o ensino das áreas disciplinares no ensino dito regular deva regular o trabalho na EJA. Em síntese, o sujeito jovem não é quem centraliza as diretrizes curriculares formuladas, [...] (RESENDE; CASSAB, 2021, p. 8).

Numa proposta curricular que contemple a EJA é preciso levar em conta toda a riqueza e a diversidade de seus educandos. Desta forma, raça, etnia, gênero, faixa etária, a condição socioeconômica, de privados ou não de liberdade, enfim, variáveis diversas devem ser consideradas, de maneira que seus discentes e docentes se vejam, de fato, representados. Somente assim será possível vivenciá-lo na prática, para que não seja apenas mais um documento distante da realidade, tal como é corrente na história do país.

A Educação de Jovens e Adultos é ofertada em Juiz de Fora, como se destacou, na rede pública municipal, estadual e federal. Nas duas primeiras as ações iniciais se deram ao longo do século XX, em conformidade com o projeto de moral e civismo da Primeira República, assim como para a formação de força de trabalho para desempenhar as funções que surgiam com o desenvolvimento da industrialização no país. Na rede federal o destaque se deu a partir dos anos de 1990, como é o caso do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, Campus Juiz de Fora – IF Sudeste MG.

Nesse sentido, levando em conta este panorama, cabe agora refletir como está configurado o sistema de ensino juizforano, de modo a perceber de que maneira a referida modalidade está nele inserida, assim como o público por ela atendido. Tal caracterização é importante para se compreender de que forma (s) ocorrem os processos de escolarização da juventude da EJA no município em destaque na atualidade e qual o significado atribuído a eles por seus educandos. Este é o assunto da próxima seção.

3.3 O PÚBLICO DA EJA EM JUIZ DE FORA E OS SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica 2020⁴², Juiz de Fora conta com 9.981 estudantes matriculados na EJA. Este total está assim dividido:

Tabela 1 – Nº de matrículas na EJA em Juiz de Fora/MG

Etapas/Redes	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual	341	2.225
Municipal	4.185	3.042
Privada ⁴³	35	–
Federal	–	153
Total	4.561	5.420
Total Geral		9.981

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nos dados disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP 2020.

Na Educação Profissional tem-se um total de 3.960 discentes matriculados. Porém, como o objeto desta investigação é a Educação de Jovens e Adultos, buscou-se destacar apenas os números que tivessem relação entre ambas:

Tabela 2 – EJA e Educação Profissional

Cursos/Redes	Técnico (Ens. Médio)	FIC concomitante ao Ens. Médio ⁴⁴
Federal	42	–
Privada	–	466

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nos dados disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP 2020.

⁴² Disponível na seguinte página: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 02 maio 2021.

⁴³ Importa ressaltar que, neste ano de 2022, em que a pesquisa de campo se desenvolveu, foi verificado, após um segundo levantamento de dados, que a escola privada partícipe desta investigação não oferece mais a Educação de Jovens e Adultos. Portanto, o foco será as instituições públicas municipal, estadual e federal que ofertam esta modalidade de educação aqui em Juiz de Fora.

⁴⁴ A LDB define o nível básico da educação profissional e tecnológica como “formação inicial e continuada ou qualificação profissional”. No caso em destaque, significa que o discente faz o curso técnico e o ensino médio ao mesmo tempo, mas em instituições diferentes.

Em se tratando dos quesitos sexo e cor/raça, a referida Sinopse revela os seguintes números:

Tabela 3 – Nº de matrículas da EJA por sexo e cor/raça

Sexo/Cor/Raça	Feminino	Masculino
Não declarada	438	542
Branca	1.682	1.520
Preta	1.215	1.137
Parda	1.700	1.626
Amarela	55	26
Indígena	23	17
Total	5.113	4.868

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nos dados disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP 2020.

Levando em conta o sexo, vê-se que o feminino predomina. Este fato mostra-se relevante, visto que as mulheres, notadamente as mais pobres, precisam abandonar a escola em função da necessidade de trabalhar para o próprio sustento ou da família, por gravidez ou em função de afazeres domésticos, como mostrou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE sobre a educação em 2019, apresentada na presente dissertação. E só retomam os estudos mais tarde, tendo a EJA como opção para recuperar o tempo e como possibilidade de ajudar os filhos em idade escolar, assim como para conquistar melhores colocações no mercado de trabalho e condições de sobrevivência.

Sobre a cor declarada, em ambos os sexos se nota que a maioria dos sujeitos são pretos e pardos, confirmando pesquisas de estudiosos ressaltados neste trabalho de que este é o público majoritário da EJA brasileira. E que revela as heranças do passado escravista, tão arraigado na contemporaneidade, em que tais sujeitos continuam tendo seus direitos negados historicamente pelos grupos dominantes. Relegados a uma cidadania restrita, marcados pela condição de subalternidade, pelo preconceito e por poucas possibilidades de ascensão. Ainda há um enorme fosso entre lei e realidade; a dívida com os afrodescendentes é grande,

apesar de conquistas verificadas nos últimos tempos. Os números oficiais mostram claramente e não deixam dúvidas.

Em relação à faixa etária, os dados em destaque mostram a seguinte configuração:

Tabela 4 – Nº de matrículas da EJA por faixa etária

Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais	Total
2	1.158	2.026	2.408	1.187	738	653	1.809	9.981

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nos dados disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP 2020.

Há que se observar que do total de educandos da EJA do município analisado, 6.779 encontram-se na faixa etária entre 15 e 29 anos, público alvo deste estudo. Ou seja, os resultados confirmam o que autores já mencionados detectaram: de que há, de fato, uma tendência à juvenilização desta modalidade. Se forem levados em conta os números em relação ao grupo de 14 a 19 anos, nota-se um total de 3.186 discentes.

Isto significa que quase um terço do público atendido possui idade em que deveria estar cursando os ensinos fundamental ou médio “regulares”, porém, por conta de uma trajetória com interrupções e insucessos, acabou migrando – ou foi enviado pelo próprio sistema escolar – para a Educação de Jovens e Adultos como forma de completar ou prosseguir os estudos. Fica evidente a falha na base do sistema educacional brasileiro que, há muito, não consegue garantir que todos os educandos obtenham sucesso em seus percursos escolares e dentro da idade considerada apropriada pela lei.

Na realidade, a educação reflete as condições sociais, políticas e econômicas vigentes, as disputas de projetos antagônicos existentes, os embates de correlação de forças presentes e determinantes na formação social do Brasil. Um país, pois, subserviente e periférico, marcado pelo passado colonial, em que a maioria da população foi alijada de quaisquer direitos, em que os poderosos faziam – e ainda fazem – da lei uma forma de preservar a sua dominação. E, mesmo depois de tantos

anos, ainda que independente politicamente, mantém o povo alienado, submetido aos propósitos do grande capital.

O que explica, pois, a oferta de direitos precários como a educação, a saúde, a justiça, a moradia, o saneamento, dentre outros, que expressam a precariedade das condições de existência de grande parte dos brasileiros na atualidade. Juiz de Fora, nesse sentido, espelha, tão somente, as condições verificadas a nível nacional, numa relação particular-geral.

No que diz respeito ao número de estabelecimentos de ensino e de turmas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos no município em questão, os dados oficiais revelam o seguinte panorama:

Tabela 5 – Estabelecimentos de ensino que oferecem EJA em Juiz de Fora

Etapas/Redes	Ensino	Ensino Médio
	Fundamental	
Estadual	4	19
Municipal	40	5
Privada	1	–
Federal	–	2
Total de escolas 64, sendo:	45	26

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nos dados disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP 2020.

Tabela 6 – N° de turmas de EJA em Juiz de Fora

Etapas/Redes	Ensino	Ensino Médio
	Fundamental	
Estadual	34	72
Municipal	158	30
Privada	3	–
Federal	–	7
Total de turmas 304, sendo:	195	109

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nos dados disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP 2020.

Depreende-se, pelos números divulgados, que a maioria dos discentes juizforanos matriculados nas turmas de EJA encontra-se em instituições públicas de ensino da rede municipal: são 7.341 educandos, entre as zonas urbana e rural, dos quais 4.933 no formato semipresencial e 2.408 no formato presencial⁴⁵. Importa destacar que o formato semipresencial é ofertado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Custódio de Souza, conhecido como CESU, em turmas de ensino fundamental e médio. Vale lembrar também que a escola privada que participaria desta investigação não oferece mais tal modalidade. Por isso a investigação se concentrou nas instituições municipal, estadual e federal, que são as que oferecem a EJA em Juiz de Fora atualmente.

Há que se refletir sobre o atendimento dos educandos da Educação de Jovens e Adultos juizforana se dar prioritariamente em cursos semipresenciais. Estes cursos são, pois, pautados pela flexibilidade de horários, atendimento individualizado com o educador e autoinstrução nos momentos não presenciais e que, segundo Farias, Ireland e Silva (2018), têm sua gênese no Brasil na metodologia instituída a partir da efetivação dos Centros de Estudos Supletivos, ainda na década de 1970, no contexto de implementação da Lei nº 5.692/71.

Santana e Fonseca (2019) lembram que naquele momento a Lei nº 5.692/71, ao instituir a forma supletiva de estudos, preconizava suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham concluído na idade considerada apropriada, abranger cursos e exames que habilitassem a continuidade no ensino “regular”, bem como abria perspectivas para cursos de qualificação profissional. Logo, recuperação do tempo perdido e formação de força de trabalho eram as máximas prescritas. Além disso, essa lei fazia referência à faixa etária de 18 anos para a conclusão do primeiro grau e 21 anos para o segundo, que são os atuais ensinos fundamental e médio, respectivamente.

Cabe destacar que a LDB vigente – Lei nº 9.394/96 –, ao remeter-se à EJA, manteve os exames e cursos supletivos a que se referia a legislação anterior alterando, porém, os limites de idade para a realização dos mesmos, reduzindo para 15 anos o ingresso no ensino fundamental e 18 no médio. Além do mais, de acordo

⁴⁵ Conforme informações da Secretaria de Educação, no documento “Contextualização da EJA na Rede Municipal de Juiz de Fora”, Administração 2016-2020.

com o artigo 8º da mesma Lei, cada sistema de ensino tem a liberdade de se organizar, por isso, conforme Farias, Ireland e Silva (2018), não existe uma metodologia única que regule os cursos semipresenciais. O que os aproxima, em nível nacional, são o atendimento individualizado, a divisão dos componentes curriculares por módulos e a flexibilidade de horário, dentre outros pontos.

No caso de Juiz de Fora, as matrículas são realizadas por disciplinas e os estudantes montam suas grades conforme sua disponibilidade, podendo ir à escola todos os dias ou em dias alternados. Ao finalizar os estudos de cada disciplina eles podem agendar a avaliação para certificação.

Apesar de a lei assegurar essa flexibilização no atendimento aos educandos – também preconizada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – como forma de garantir a efetividade do direito constitucional para respeitar suas especificidades de tempos e realidades diversas, nota-se que a mesma, involuntariamente, acabou permitindo o ingresso de pessoas cada vez mais jovens nas turmas da referida modalidade, como relatado neste trabalho.

Além disso e, o que é mais preocupante, reforçou a precarização do atendimento deste público que há muito padece com menor percentual de recursos e investimentos do Poder Público, se comparado aos demais níveis e modalidades da educação básica, ensino aligeirado e descolado da realidade. Basta lembrar que muitas vezes há uma transposição de conteúdos destinados a crianças e adolescentes para quem já está inserido no mercado de trabalho e que não se vê, portanto, reconhecido no que lhe é ensinado.

O fato de a maioria dos discentes da Educação de Jovens e Adultos juizforana está cursando esta modalidade no formato semipresencial leva a pensar no fracasso do sistema de ensino convencional. Ou seja, oriundos do ensino presencial, muitos possuem um histórico de inúmeras repetências, evasão e desmotivação. Cansados de serem taxados como fracassados, os jovens e adultos que procuram os cursos semipresenciais almejam obter mais rapidamente o certificado de conclusão para ter acesso a outros níveis de estudo e/ou ao mercado de trabalho, vendo nos mesmos a melhor possibilidade para concretizar os seus ideais, visto que o modelo dominante apenas reforçou neles a condição de subalternos sociais.

Entretanto, é preciso destacar que a EJA não se resume à recuperação de tempo perdido. É um direito legal de todos aqueles e aquelas que não tiveram a

oportunidade de estudar na idade considerada apropriada. Além disso, como destacam Ciavatta e Rummert (2010, p. 465), “Tal perspectiva desqualifica, a priori, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida.”

Ou seja, suas trajetórias lhe conferem um conhecimento de vida que não pode ser ignorado; pelo contrário, é preciso que a escola o leve em conta e potencialize os processos de aprendizagem vivenciados fora dela, as riquezas e diversidades das experiências destes educandos. Nesse sentido, a escola pode ser uma oportunidade de reflexão crítica, de potencialização de saberes, de ampliação de possibilidades e espaço para a construção coletiva de um currículo que vá além das necessidades e interesses dos dominantes.

Os discentes da EJA procuram a escola também como possibilidade de melhorar suas condições de existência em função das exigências do mundo do trabalho e como estratégia de vida “(...) enquanto uma resposta aos limites postos pela dinâmica social com o objetivo de superar esses limites e alcançar uma inserção digna da vocação humana de ser mais.” (MARTINS, 2005, p. 67).

Especificamente em relação às escolas públicas municipais, há que se destacar que duas se dedicam ao atendimento exclusivo da referida modalidade, a saber: o CEM (Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho) e o CESU (Centro de Educação de Jovens e Adultos Custódio de Souza)⁴⁶. Ambas mantêm as siglas originais pela consagração do uso. O CESU também atende turmas de ensino médio, além do fundamental.

O CEM completou trinta e um anos em 2021. Segundo a SE, possui uma proposta polivalente, que abarca diversificadas formas de interação, tais como: turmas de correção de fluxo; turmas específicas de idosos; oferta de diversas oficinas – para

⁴⁶ O CEM e o CESU foram criados especificamente para atender o público da EJA no município, ainda na década de 1980, dado o grande número de adolescentes, jovens e adultos evadidos do ensino “regular” naquele momento. O CEM é a única instituição que oferece aulas no período diurno; as demais atendem os educandos apenas no noturno. O CESU, por sua vez, possui estrutura presencial e também semipresencial, na qual a matrícula é realizada pelo discente por disciplinas. Desta forma, ele próprio monta a sua grade de estudos, conforme a sua disponibilidade. O referido Centro conta com oito polos espalhados por diferentes regiões de Juiz de Fora, segundo informações da Secretaria de Educação.

os próprios discentes na jornada estendida e, também, abertas à comunidade (Inglês, artesanato, informática, dança, teatro, percussão, etc.) e os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's), calcados nas premissas freireanas.

Os CAC's tiveram suas atividades iniciadas em 2011 e atendem àqueles que desejam ser alfabetizados ou retomar o percurso educacional, mas que possuem resistência ao recinto escolar em função de um histórico de repetências e evasões. Por esse motivo, os Círculos funcionam em espaços não escolares, como igrejas e espaços comunitários. Estão distribuídos em seis polos, em regiões de alta vulnerabilidade social do município (Vila Ideal, Vila Olavo Costa – em dois pontos –, Ipiranga, Dom Bosco e Centro), atendendo, inclusive, grupos de reabilitação narcótica e da população de rua, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS).

O CESU, por sua vez, surgiu na década de 1980 como Centro de Ensino Supletivo. No entanto, foi mudando com o passar do tempo de forma a se adequar às questões educacionais que avançavam no país ampliando, então, o atendimento. Hoje oferece as modalidades presencial e semipresencial, inclusive com turmas de ensino médio, como mencionado. Sua sede encontra-se no bairro Teixeiras, na Escola Municipal Dilermando Martins.

Ademais, atende também em oito postos com o ensino semipresencial, distribuídos em diferentes regiões de Juiz de Fora. Além da sede, são dois na região central da cidade, nas ruas Barão de Cataguases e Floriano Peixoto; um no bairro Santa Luzia, na Escola Municipal Oswaldo Velloso; um no bairro Vila Esperança II, na Escola Municipal Áurea Nardelli; um no bairro Santa Lúcia, na Escola Municipal Tereza Falci; um no bairro São Pedro, na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves e outro no bairro Nossa Senhora das Graças, que funciona na Escola Municipal Theodoro Frederico Mussel. Estes dois últimos foram criados após o ano de 2015.

O CESU oferece, ainda, oficinas de teatro, percussão e violão. E o projeto Cultura do Samba, cujo objetivo é possibilitar que os educandos conheçam as raízes da música negra no país e sua influência na música popular brasileira, numa articulação interdisciplinar e de valorização das contribuições dos afrodescendentes para a formação da cultura nacional.

A EJA nas escolas municipais de Juiz de Fora, segundo Lemos (2020), possui atendimento organizado em Fases de Escolarização, sendo que a Fase I a IV

corresponde às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e a Fase V a VIII, por sua vez, às turmas do 6º ao 9º ano. A mesma autora destaca, ainda, que a maioria dos discentes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos está nesta última fase, que representa o segmento dos anos finais do ensino fundamental.

Nestes tempos de pandemia de Covid-19, em que as diferenças socioeconômicas existentes no país ficaram ainda mais evidentes no acesso à educação, a SE optou, num primeiro momento – em que o ensino presencial foi substituído pelo remoto –, por uma proposta de ensino diferenciada, por meio do Projeto “Cadinho de Prosa”⁴⁷. Este presume, conforme Marciano (2020, p. 16), “[...] o reconhecimento de uma construção coletiva e sensibilização para questões culturais, literárias e artísticas como mote para a abordagem do conhecimento, [...]”.

A proposta para a organização de atividades não presenciais para a EJA, segundo a Secretaria de Educação⁴⁸, deveria seguir as estratégias metodológicas já utilizadas, pautadas no fortalecimento da autonomia intelectual e de produção dos discentes. Além disso, o estabelecimento de relações entre os processos de conhecimento vividos coletivamente e no mundo do trabalho e as proposições de conteúdos e habilidades expressadas na Proposta Curricular da Rede Municipal seriam o norte. A ideia é que os docentes pudessem organizar proposições pedagógicas que incentivassem e possibilitassem aos educandos o contato com múltiplas linguagens, favorecendo o pensamento crítico e as interlocuções com acontecimentos históricos e culturais.

Isto é, a moção era realizar um trabalho diferenciado, baseado na sensibilização, na ênfase ao cotidiano e à cultura, de forma a atingir um maior número de estudantes atendidos. E, para aqueles que não tinham acesso à internet, os educadores – entende-se equipe gestora e professores – se mobilizaram para irem, pessoalmente, tomando os devidos cuidados, até os estabelecimentos de ensino para entregar o material impresso, em dias e horários divulgados, de forma a assegurar o direito de todos à educação⁴⁹.

⁴⁷ Disponível em: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa>. Acesso em: 15 maio 2020.

⁴⁸ Que consta no documento “Questões e dúvidas enviadas pelos diretores e coordenadores pedagógicos sobre a Proposta de Educação em tempos de Pandemia”, da Administração 2016-2020.

⁴⁹ É preciso destacar, porém, que a partir de setembro de 2021 as aulas presenciais foram retomadas no município de Juiz de Fora no formato híbrido, isto é, parte presencial e parte

Em se tratando das escolas da rede estadual, importa destacar que, segundo a Sinopse Estatística, base dos dados elencados nesta seção, Minas Gerais conta com 231.809 estudantes matriculados na EJA, distribuídos conforme a tabela abaixo:

Tabela 7 – Números da EJA em Minas Gerais

Etapas/Redes	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual	46.044	119.536
Municipal	46.199	5.638
Privada	10.525	3.403
Federal	130	334
Total geral: 231.809, sendo:	102.898	128.911

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nos dados disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP 2020.

Especificamente em relação ao município de Juiz de Fora, objeto de análise desta pesquisa, a EJA da rede estadual de ensino apresenta-se da seguinte forma:

Tabela 8 – EJA estadual em Juiz de Fora

Etapas/Redes	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Número de turmas	34	72
Número de escolas	4	19
Total geral de matrículas 2.566, sendo:	341	2.225

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nos dados disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP 2020.

remota, e optativo, nas redes públicas e privadas, em todos os níveis de ensino, mediante acordo da Prefeitura firmado com o Ministério Público de Minas Gerais – MPMG – em 08/09/2021 (Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/acordo-aulas-presenciais.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.). Em fevereiro de 2022 as atividades escolares retornaram de maneira presencial e obrigatória, seguindo-se um protocolo de biossegurança para minimizar os riscos de contaminação por conta da Covid-19, mesmo que num cenário ainda preocupante e desfavorável, com expressivo número de infectados, internados e mortos pela doença no referido município.

Conforme Sousa (2017), já nas primeiras décadas do século XX o estado de Minas Gerais passou a investir na referida modalidade em função da ineficácia dos sistemas de ensino primário. Ou seja, muitos educandos não conseguiram prosseguir nos estudos dentro da idade considerada apropriada, o que aumentou a distorção idade/série, algo que ainda é recorrente no país. Há que se refletir sobre os motivos deste insucesso, porque muitos estudantes não têm conseguido lograr êxito em suas trajetórias escolares, ficando pelo meio do caminho. E porque o próprio governo mineiro investiu na EJA ao reconhecer as insuficiências do ensino primário em vez de buscar alternativas para sanar o problema. São questões importantes que devem ser aprofundadas em futuras investigações, visto que auxiliam no desvelamento da realidade, de suas condições e contradições.

Segundo Sousa (2017), a EJA vem sendo oferecida no estado de Minas em dois formatos distintos, o presencial e o semipresencial. No primeiro, o turno obrigatório é o noturno, em que os educandos devem comparecer diariamente às aulas, com carga horária reduzida em 50% se comparada ao ensino “regular”. No semipresencial, por sua vez, não há a obrigatoriedade da frequência diária e a realização dos estudos se dá em regime modular, de maneira que os discentes possam organizar seu tempo de estudo conforme as demandas de sua vida pessoal.

No entanto, o que se percebe, mais uma vez, conforme já mencionado neste trabalho, é a precarização do atendimento dos sujeitos da EJA em ambos os formatos. No presencial a carga horária é menor em relação à dos estudantes do ensino “regular” e, no semipresencial, é exigido mais dos educandos, pois eles precisam estudar praticamente sozinhos e com material didático restrito, como destaca Sousa (2017). Embora possam contar com o auxílio de um docente, eles estudam a maior parte do tempo por conta própria, o que pode limitar o seu processo de aprendizagem, além de retardar a conclusão do curso, já que a frequência diária não é obrigatória, consoante Mourão, M. (2017). Quer dizer, oferta de um direito de modo precarizado, muito aquém do que indica a legislação.

Sousa (2017) lembra que o ensino na forma semipresencial é regulamentado pelo artigo nº 37 da atual LDB. Inclusive, recebe repasse de verbas do FUNDEB. Todavia, não deixa de ser, conforme destacado, uma precarização do ensino deste público, historicamente relegado a segundo plano pelas autoridades. Em Minas este formato semipresencial é oferecido nos Centros Estaduais de Educação

Continuada – os chamados CESECs –, que encontram fundamentação legal na Resolução SEE/MG nº 171/2002, e nos Postos de Educação Continuada – PECONs – vinculados a um determinado CESEC. O principal objetivo da criação destas unidades de ensino, conforme Sousa (2017), é oferecer aos jovens e adultos com distorção idade/série a oportunidade de estudo e conclusão dos ensinos fundamental e médio.

Naqueles CESECs que possuíam estrutura física foi autorizado, em 2009, o funcionamento de cursos técnicos de nível médio, no denominado Programa de Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos (PEP-EJA), conforme relato de Mourão, M. (2017). Este Programa é uma parceria entre a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a Fundação Roberto Marinho do Rio de Janeiro e o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza de São Paulo. Importa salientar que se trata de mais um exemplo de parceria público-privada, largamente instituída no país a partir dos anos de 1990, típica das políticas neoliberais. O objetivo destas parcerias, aliás, é produzir força de trabalho barata e subserviente aos desígnios capitalistas, fazendo-se presentes em diversos campos na atualidade, notadamente na educação.

E, a partir de 2013, foi oferecido o Pronatec, executado junto à União com a finalidade de ampliar a oferta da educação profissional e tecnológica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, tal como salienta Mourão, M. (2017). Quer dizer, mais uma vez a finalidade é preparar força de trabalho para o mercado e, assim, manter o funcionamento e os lucros do grande capital. Logo, parceria com entidades privadas e formação para o trabalho são o mote, dentro da concepção capitalista neoliberal vigente.

Os CESECs tiveram início no estado de Minas Gerais em 1975, como ressaltado por Sousa (2017). O governo, pautado na Lei nº 5.692/71, criou as Unidades de Ensino Supletivo (UES) que funcionavam, em geral, a partir de convênios firmados entre dirigentes municipais e estaduais e se destinavam a oferecer cursos preparatórios para exames supletivos. A princípio desenvolviam prioritariamente práticas de aplicação de exames de certificação. Porém, ao longo do tempo tais unidades foram ganhando espaço, sendo legitimadas para oferecerem a Educação de Jovens e Adultos que, por sua vez, foi regulamentada definitivamente na rede estadual mineira com a Resolução SEE/MG nº 171/2002.

Atualmente, consoante Sousa (2017), o ensino semipresencial está sendo oferecido em 104 CESECs e 13 PECONs espalhados por diversas cidades do estado. Mourão, M. (2017), por sua vez, destaca que estes CESECs tiveram seu funcionamento e organização alterados através da Resolução SEE/MG nº 2.943/2016. Esta trouxe a exigência, ao discente, do cumprimento mínimo de 16 horas por componente curricular na presença do professor para a confecção do plano de estudos. Também acrescentou a possibilidade de funcionamento, além dos ensinos fundamental e médio, de cursos de qualificação profissional, formação inicial continuada (FIC), educação profissional técnica de nível médio, cursos de aprofundamento e revisão para o ENEM. Faz-se necessário mencionar que no município de Juiz de Fora não existem CESECs nem PECONs, tampouco ensino semipresencial nas escolas da rede estadual de ensino. Os educandos da EJA que estudam em escolas estaduais frequentam as aulas exclusivamente no formato presencial⁵⁰.

Neste contexto de pandemia, vivenciado há mais de dois anos, as escolas estaduais também adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para realizarem o trabalho com seus discentes. Foi utilizada a plataforma digital Estude em Casa⁵¹ que, segundo a SEE/MG, trata-se de uma ferramenta para estudo usada por educadores e educandos mineiros como forma de possibilitar o ensino remoto. Há, também, o aplicativo Conexão Escola 2.0, que complementou os estudos neste período de isolamento social, valendo-se da plataforma Google Classroom para promover a interação entre docentes e estudantes.

No tocante à rede federal, a Educação de Jovens e Adultos juizforana é ofertada em duas instituições distintas, a saber, no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, o IF Sudeste Campus Juiz de Fora, e no Colégio de Aplicação João XXIII, uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora. Na primeira é oferecido o Curso Técnico em Secretariado, interligado ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na Modalidade de Educação de Jovens a Adultos (Proeja). São 36 estudantes matriculados, distribuídos

⁵⁰ Ver tabela de escolas estaduais de EJA no estado de Minas Gerais, disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/concluir-o-ensino-medio-por-meio-de-cursos-oferecidos-pelos-cesec>. Acesso em: 11 maio 2021.

⁵¹ Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

da seguinte maneira: 10 no 1º ano, 14 no 2º ano e 12 no 3º ano. O curso é presencial, mas, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, estava sendo disponibilizado através do ensino remoto⁵².

Já no Colégio de Aplicação João XXIII há, atualmente, apenas o ensino médio. São três turmas, uma para cada ano escolar do referido nível, com um total de 70 educandos assim dispostos: 21 no 1º ano, 18 no 2º ano e 31 no 3º ano. A instituição utilizou o ensino remoto de julho de 2020 até dezembro de 2021, já que em 2022 as aulas presenciais foram retomadas nas redes públicas e privadas do município, em todos os níveis de ensino. As aulas remotas aconteceram pela plataforma Moodle e pelo Google Meet⁵³. A tabela que se segue destaca os números aqui apresentados sobre a EJA na rede federal de ensino em Juiz de Fora:

Tabela 9 – Números da EJA na rede federal juizforana

Instituição/Ano	IF Sudeste Campus Juiz de Fora – Curso Técnico em Secretariado	Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF) – Ensino Médio
1º ano	10	21
2º ano	14	18
3º ano	12	31
Total de estudantes:	36	70

Fonte: Elaborada pela própria autora (2021) com base nas informações disponibilizadas pelos coordenadores da EJA das referidas instituições de ensino.

As informações disponíveis dão a entender que o Poder Público tem se preocupado em ofertar aos educandos da EJA uma educação que leve em conta suas especificidades, bem como que estabeleça uma vinculação dos saberes escolares com o cotidiano destes sujeitos, tal como prevê a legislação. Há que se confirmar, porém, se, de fato, isto tem se concretizado. Pois, como se ressaltou nesta investigação infelizmente, no Brasil, ainda existe um enorme fosso entre o que indica

⁵² Conforme Juliane Silva, coordenadora da EJA no IF Sudeste, Campus Juiz de Fora.

⁵³ Dados disponibilizados pelo professor Felipe Bastos, coordenador da EJA no Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF).

a lei e a realidade. Daí a importância do presente trabalho pois, ao se pesquisar o significado atribuído pelos educandos aos processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos juizforana, pretende-se verificar se tais processos estão, de fato, a serviço de seus discentes e de sua autonomia, ou dos donos do poder, conformando mentes e corações aos desígnios capitalistas.

Isto porque não faltam exemplos da prática conservadora da ordem burguesa na história brasileira contemporânea. O veto do presidente Jair Bolsonaro a um Projeto de Lei da Câmara dos Deputados (Projeto de Lei nº 3477 de 2020), que previa ajuda financeira da União para o Distrito Federal, estados e municípios garantirem acesso à internet aos professores e estudantes das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia da Covid-19⁵⁴ é um deles. Além de internet, o referido projeto previa a aquisição de tablets para todos os estudantes do ensino médio da rede pública vinculados ao Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). Os custos seriam cobertos com recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust), além de doações e outros recursos previstos na Lei Orçamentária.

O veto foi publicado em 19 de março de 2021. O presidente o justificou alegando uma “questão técnica”, qual seja, faltou esclarecer a estimativa de impacto da medida no orçamento da União. Isto é, alardeia-se a importância da internet e das novas tecnologias digitais na educação, principalmente nestes tempos de pandemia e de necessário isolamento social. Na prática, contudo, essa necessidade é mitigada diante do argumento de contenção de gastos. Mas não faltam recursos para gastos do Governo com itens considerados supérfluos para alguns órgãos do Executivo, tal como veiculado pela imprensa nacional⁵⁵.

Ao que parece, para isso não é necessário justificar o impacto no orçamento e o povo acaba pagando a conta, ficando à mercê da doença, da fome, do desemprego, da falta de estrutura, de planejamento e de organização do Poder

⁵⁴ Disponível na página: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

⁵⁵ Disponível na seguinte página: <https://www.metropoles.com/brasil/mais-de-r-18-bilhao-em-compras-carrinho-do-governo-federal-tem-de-sagu-a-chicletes>. Acesso em: 19 abr. 2021.

Público. Exposto às dificuldades e à gritante e histórica desigualdade socioeconômica e cultural existente que, com a pandemia, ficou ainda mais evidente e alarmante.

Além disso, grandes são as reclamações de educandos e suas famílias – que têm acesso à internet, importante salientar, já que muitos brasileiros não têm esse “privilégio” em casa – com as plataformas digitais oferecidas pelo governo mineiro para o ensino remoto. Nos meios de comunicação inúmeras são as notícias publicadas sobre as dificuldades com o estudo *on-line*, tais como aplicativos que travam e que não funcionam⁵⁶.

Outra preocupação, em se tratando dos estudantes da EJA, mas extensiva aos demais níveis, etapas e modalidades da Educação, é com a evasão verificada no ensino remoto. Isto porque muitos discentes não sabiam utilizar os recursos tecnológicos e há, ainda, os que enfrentam a dureza de uma rotina de trabalho intensa e estafante. Aqueles que possuem acesso à internet precisam de ajuda para acompanhar as aulas pois, sozinhos, têm dificuldades, principalmente os mais velhos. Outros, que são pais e mães, muitas vezes preferiam garantir o acesso aos filhos, dada a insuficiência do pacote de dados do celular, compartilhado por todos os membros da família que estudam. Sem contar os que estão trabalhando, exercendo mais de uma atividade laboral para garantir a sobrevivência, o que os impossibilita de acompanharem adequadamente as aulas⁵⁷. Uma difícil realidade, que se contrapõe ao exercício do direito à educação destes sujeitos.

Esta lamentável situação prejudica, sobremaneira, a educação da classe trabalhadora, constantemente exposta às dificuldades várias de sobrevivência e para estudar. Submetida pelo Estado – atrelado aos interesses dos grupos dominantes –, a serviços públicos cada vez mais precarizados, com acesso restrito à saúde, à segurança, ao saneamento, à moradia, à tecnologia, dentre outros, e a escolas sem infraestrutura adequada. O resultado é a manutenção das desigualdades

⁵⁶ Disponível na página: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/03/31/alunos-da-rede-estadual-de-educacao-de-minas-enfrentam-problemas-com-estudo-on-line.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2021.

⁵⁷ Disponível na seguinte página: <https://www.otempo.com.br/cidades/educadores-temem-que-evasao-de-estudantes-de-eja-em-minas-aumente-com-a-pandemia-1.2398478>. Acesso em: 11 maio 2021.

socioeconômicas e de oportunidades existentes, atravancando as chances de mudarem sua difícil condição.

Em relação ao perfil dos educandos da EJA em Juiz de Fora, há que se destacar, mais uma vez, a sua assim denominada “juvenilização”, tal como comprovam os números oficiais mostrados nesta investigação. Ou seja, o município reflete o que vem ocorrendo não apenas no Brasil, como também nos países da América Latina na atualidade, em relação ao ingresso de pessoas cada vez mais jovens na referida modalidade. Sobre isso Jardimilino e Araújo (2014) afirmam:

Verificamos uma nova composição das turmas da EJA: antes formadas quase que exclusivamente por adultos que se afastaram da escola, hoje se configuram como espaços prioritariamente ocupados por jovens que, em sua maioria, não se afastaram da escola. Nesse momento em que a educação se torna universal, acessível a todos, deparamo-nos com a presença majoritária de jovens excluídos da sala de aula regular, que buscam a EJA ou para ela são encaminhados pelo próprio sistema de ensino (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 181).

Resende (2019) confirma que no referido município os jovens são, de fato, maioria nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Pobres, negros e pardos, filhos e filhas de trabalhadores ou, eles mesmos, proletários que vivem nas periferias. Sujeitos marcados pela omissão do Poder Público em relação às suas condições de existência, pelas dificuldades, pelo insucesso no ensino “regular”, tachados de indisciplinados, “alunos problemas” que não se encaixam no padrão estabelecido pelas instituições, frutos da distorção idade-série, de múltiplas repetências, testemunhos de uma história coletiva de negação de direitos.

Que quase não têm acesso aos bens culturais socialmente produzidos como cinema e teatro, que vivem praticamente circunscritos à comunidade de origem, não indo além dos limites do bairro. Que muito pouco frequentam o centro da cidade e, quando o fazem, é para realizar algo e voltar rápido, não tendo a oportunidade de conviverem em, de conhecerem outros espaços. Isto pode ser explicado, conforme Resende (2019), pelos conflitos e rivalidades presentes em algumas regiões de Juiz de Fora, em que a violência faz parte do cotidiano. Mas são, também, aqueles que carregam resistências, a esperança de continuarem os estudos ou voltarem para a escola como garantia de uma vida digna, humanizada, para além da certificação.

Esta juvenilização da EJA juizforana, mencionada por Resende (2019), foi corroborada por Martins (2005), que já havia notado esta tendência em sua investigação. Esta autora percebeu que grande é o número de adolescentes oriundos do ensino “regular” que tem adentrado nas turmas da EJA, vendo-a como possibilidade de concluir os estudos em menos tempo. Assim, a maior parte dos educandos com idade de até 17 anos entrevistados pela pesquisadora não havia abandonado a escola e nem se encontrava trabalhando, o que a levou a concluir que a “opção” pela EJA é fruto da defasagem idade-série, ainda um dos grandes gargalos da educação brasileira hodierna.

Ou seja, confirmando o que vários autores elencados no presente trabalho observaram, muitas vezes o próprio sistema de ensino conduz os discentes do ensino “regular” à Educação de Jovens e Adultos. Notadamente aqueles considerados “difíceis de lidar”. E estes, por sua vez, cansados de constantes repetências, de uma escola distante de sua realidade, que não lhes compreende e nem satisfaz as suas necessidades, acabam por desejar sua transferência para a EJA, “contando os dias” para completarem a idade para nela adentrar, numa busca por uma educação diversa da que conhecem.

Martins (2005) mostra, também, que muitos jovens juizforanos que procuram a EJA o fazem no sentido de almejam um futuro melhor, diverso da dureza de seu cotidiano. A certificação, portanto, também faz parte da busca de um projeto de vida e de um processo de inclusão social. Logo, a referida modalidade é por eles concebida para além de mera recuperação de tempo. Estudar para estes sujeitos, segundo a estudiosa, é uma forma de se sentirem mais integrados na sociedade, mais cidadãos. Tal desejo, muitas vezes, reflete um sentimento de inferioridade que estes jovens carregam em função de sua realidade, marcada pelo preconceito de raça/cor, gênero e classe, pela desigualdade, pela falta de oportunidades e pela violência nas mais variadas nuances a que estão submetidos. Ainda assim, lutam para ter reconhecimento e respeito, e veem na escola uma possibilidade de mudar sua situação.

Como salienta Resende (2019), a EJA vem se tornando uma EJA com um “J” sobressalente, quer dizer, a juventude tem marcado forte presença, trazendo suas demandas e percepções. No entanto, como também se ressaltou, não é possível falar de uma única concepção de juventude. É preciso reconhecê-la e perceber que se trata

de uma categoria plural. Faz-se necessário, assim, analisar o significado atribuído pelos jovens aos processos de escolarização desta modalidade. Isto é significativo para se pensar em uma alternativa à educação bancária e compensatória que tem sido dominante na Educação de Jovens e Adultos brasileira contemporânea. Por isso, no próximo capítulo, serão destacadas as recentes concepções de juventude, bem como as categorias de análise que embasam a presente investigação. É o que será explicitado agora.

4 CAMINHOS E DESCAMINHOS: COMPREENDENDO AS JUVENTUDES

Conforme destacado neste estudo, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE 2019 revelam que no Brasil há cerca de 50 milhões de jovens. Trata-se de uma parcela significativa da população brasileira, estimada atualmente em mais de 211 milhões de habitantes⁵⁸. O Poder Público precisa levar em conta estes números expressivos a fim de elaborar políticas públicas para a juventude que garantam plenas condições de educação, trabalho e existência, já que é deste contingente que se origina a população economicamente ativa do país.

Além disso, faz-se necessário ter em conta que a juventude se constitui em uma categoria sociocultural diversa, que vem sendo construída e reconstruída permanentemente em um processo contínuo de transformações, como destacam Souza e Paiva (2012). Daí não ser possível falar em juventude, mas em juventudes para designá-la, tal como bem observa Dayrell (2003). À vista disso, conhecer as diferentes concepções e conceitos que têm sido construídos sobre esta categoria é o primeiro passo para se refletir sobre a configuração das políticas de atendimento educacional para o referido segmento social. O que se pretende, nesta seção, é aprofundar a discussão sobre o conceito de juventude, que assume papel essencial na EJA contemporânea dada a presença cada vez mais expressiva de jovens que buscam esta modalidade para dar continuidade ao seu processo educativo.

Ademais, é importante explicitar as categorias de análise, além da de juventude, que subsidiam esta reflexão sobre o significado atribuído pelos jovens aos processos de escolarização da EJA juizforana na atualidade. Este é o mote do presente capítulo.

4.1 AS CONCEPÇÕES ATUAIS SOBRE JUVENTUDES E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA

⁵⁸ Conforme estimativa da população dos municípios para 2020 divulgada pelo IBGE.

Nesta seção serão abordadas as noções acerca da categoria juventude, bem como os processos de escolarização na Educação de Jovens e Adultos brasileira na hodiernidade. Importa ressaltar a diversidade da referida categoria, daí a concepção, no presente trabalho, de juventudes para designá-la. Além disso, faz-se necessário analisar como têm se desenvolvido os processos de escolarização na EJA nacional a fim de compreendê-los a no município mineiro de Juiz de Fora, objeto desta investigação.

4.1.1 As juventudes

Souza e Paiva (2012) ressaltam que a juventude é uma categoria social que tem conquistado espaço na agenda pública e nas discussões científicas no Brasil contemporâneo. Abramo (1997) também já havia constatado esse crescimento da atenção dirigida aos jovens nos últimos anos no país, tanto por parte da opinião pública, notadamente dos meios de comunicação, como da academia e de atores políticos e de instituições governamentais e não-governamentais prestadoras de serviços sociais.

Entretanto, como Souza e Paiva (2012) assinalam, não é possível referir-se à juventude como um conceito único. Trata-se, na realidade, de vários conceitos, frutos de uma histórica representação específica desta população. Diferentemente da adolescência, que tem sido delimitada pela fronteira da faixa etária estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) como o período compreendido entre 12 e 18 anos incompletos, a juventude refere-se a um período não necessariamente delimitado pela idade, mas compreende outros fatores, relacionados a mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam conforme as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero (UNESCO, 2004).

Em geral, apesar de a delimitação do que é “ser jovem” sofrer variações de acordo com contextos particulares, convencionou-se o estabelecimento de ciclos de idade, definidos a partir de fatores ligados à aquisição da autonomia, inserção no mercado de trabalho, expectativas de vida da população, dentre outros, consoante Aquino (2009). Segundo Souza e Paiva (2012), a Assembleia Geral das Nações Unidas define, para a América Latina, jovens como sendo o grupo de pessoas com

idade entre 15 e 24 anos. No Brasil, essa era a demarcação adotada até 2005, quando a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE)⁵⁹ passaram a adotar a delimitação de 15 a 29 anos para determinar as fronteiras da juventude.

A idade pode ser um referencial para se estabelecer esta categoria, contudo, não atende à diversidade e às particularidades presentes no universo juvenil, uma vez que consiste numa categoria em permanente construção, com significados plurais, cujas definições têm se modificado no tempo e no espaço, refletindo disputas nos mais diversos campos, dentre esses o econômico, o político e o social. Portanto, é percebida pelos atores de maneira diversa, de acordo com o contexto em que estão inseridos. Frigotto (2004) destaca que os jovens provenientes das classes populares tendem a sofrer um processo de “adultização precoce”, isto é, suas condições materiais de existência os impelem ao ingresso mais cedo na vida adulta, assumindo responsabilidades para as quais ainda não têm maturidade, já que a sobrevivência é o mote principal.

Para o referido autor, a inserção destes jovens no mercado de trabalho, formal ou informal, é precária no que se refere às ocupações encontradas, às condições laborais e à remuneração, diferenciando-os, significativamente, da mocidade das classes privilegiadas, em geral filha dos donos dos meios de produção, que tem garantidas a continuidade dos estudos e, também, de sua infância e juventude. Tal processo é parte integrante de um determinado padrão histórico, já que, desde os primórdios do Capitalismo, objetivo é conformar os trabalhadores e as trabalhadoras aos desígnios do Sistema para garantir os lucros dos donos do poder.

Desse modo, ao considerar a idade dos jovens, faz-se necessário perceber, também, que são diferentes as suas trajetórias e experiências de vida. Isto ocorre em função das condições materiais e das desigualdades socioeconômicas existentes,

⁵⁹ A Secretaria Nacional da Juventude, vinculada à Secretaria de Governo da Presidência da República, foi criada em 2005 com a finalidade de promover pesquisas e diagnósticos sobre a juventude brasileira, além de elaborar, consolidar e executar as Políticas Nacionais de Juventude. O CONJUVE instituiu a Secretaria Nacional da Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). O referido Conselho tem, entre outras atribuições, a de formular e propor diretrizes voltadas para as políticas públicas de juventude, desenvolver estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos jovens e promover intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais.

essencialmente numa sociedade historicamente marcada pelas diferenças e pela exploração da maioria da população por uma minoria privilegiada como é a brasileira.

Importa destacar que a concepção de juventude utilizada no presente trabalho parte do princípio, pois, de que a mesma se trata de uma categoria social, para além de mera etapa da vida reconhecendo, desta forma, os jovens como sujeitos sociais, com trajetórias diversas, capazes de construir seus projetos de vida por meio da autonomia e do protagonismo, ainda que vivam em um contexto marcado pela desigualdade, pela alienação e pelo escamoteamento da realidade, como é o capitalista. Um conceito, pois, aberto e plural, que comunga com as atuais investigações desenvolvidas no país e corroborado por autores como Dayrell (2003), Raitz e Petters (2008), Carrano e Brenner (2014) e Silva, R. (2019). Daí a compreensão desta categoria enquanto juventudes.

Abramo (1997) evidencia que no Brasil, diferentemente de outros países, nunca existiu uma tradição de políticas públicas especificamente destinadas aos jovens como alvo diferenciado das crianças, para além da educação formal. Na Europa e nos Estados Unidos tal movimento vem ocorrendo desde o início do século passado. Na América Latina ganha significação a partir dos anos de 1980, principalmente estimulado por organismos como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)⁶⁰, a ONU e o governo da Espanha, gerando iniciativas de cooperação regional e Ibero-americana.

No Brasil, entretanto, como afirma Abramo (1997), só recente e lentamente pode-se verificar essa preocupação com a formulação de políticas governamentais voltadas para esse público. Foi a partir da segunda metade da década de 1980. Além disso, tem crescido o número de projetos e de programas desenvolvidos por instituições e agências beneficentes, a exemplo das ONGs e assistência social. Verifica-se que a maior parte destes programas tem como objetivos a ressocialização através de educação não-formal, oficinas ocupacionais e atividades de arte, esporte e lazer, bem como programas de capacitação profissional e encaminhamento para o

⁶⁰ A CEPAL foi criada em 1948 e é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, com sede em Santiago, no Chile. Foi fundada para contribuir para o desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar ações encaminhas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Em 1984 seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e incorporou também o objetivo de promover o desenvolvimento social.

mercado de trabalho que, na maioria das vezes, não passam de oficinas ocupacionais que não logram uma qualificação.

Faz-se necessário frisar, como fez Abramo (1997), que a maior parte destes programas está centrada, implícita ou explicitamente, na busca de enfrentamento dos problemas sociais que afetam a juventude, notadamente das camadas populares tomando, ela própria, como problema sobre o qual é preciso intervir para “salvá-la” ou reintegrá-la à ordem social vigente, pautada na conformação, na disciplina e no enquadramento da maioria da população ao projeto de desenvolvimento da classe dominante. Daí o estabelecimento de políticas de alívio à pobreza como forma de conservar o povo sob controle, de forma a não atrapalhar os propósitos do capital, como tem-se destacado ao longo deste trabalho.

Inclusive, a partir dos anos 2000 houve uma crescente publicização de programas e projetos voltados aos jovens e vinculados à profissionalização propostos pelo Governo Federal, tal como observaram Jeffrey, Leite e Dombosco (2011) e examinados anteriormente. Segundo estes autores, principalmente no governo do presidente Lula, entre 2003 e 2009 houve uma preocupação com a formação do jovem, seu lugar na sociedade e sua preparação para o trabalho.

Sob o discurso de garantir o direito dos jovens a uma política educacional atrelada à proposta de empregabilidade, parte considerável das medidas adotadas teve o intuito de favorecer o atendimento deste público em programas de educação à distância, formação profissional e empreendedorismo, dentro de uma concepção de educação e de aprendizagem ao longo da vida. Este ideário de aprendizagem ao longo da vida, aliás, se legitima no país notadamente a partir do ano de 2003, momento de pleno desenvolvimento dos postulados neoliberais, buscando a preparação de força de trabalho apta a realizar tarefas simples, de forma a garantir o funcionamento da máquina capitalista.

Desta forma, continuam Jeffrey, Leite e Dombosco (2011), foram estabelecidos programas de atendimento à juventude na área social, sendo a educação uma vertente de tais políticas, sempre voltadas para o discurso de formação do cidadão através da garantia de escolarização, formação profissional e acesso ao mercado de trabalho como fim último para a garantia de direito. O tema da juventude passa a ser questão estratégica para o país, tendo por público-alvo os jovens em

situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, bem como egressos ou que estivessem sob medida protetiva ou socioeducativa.

Consoante Rummert e Ventura (2007), os programas do Governo Federal voltados para a juventude se caracterizaram como uma política compensatória e focalizadora, baseada no reordenamento econômico, no qual o combate ao desemprego estrutural dava-se através de propostas que enfatizavam o empreendedorismo e a empregabilidade. É preciso observar, também, que tais programas se concretizaram por meio de parcerias com a sociedade civil organizada – ONGs – através de um processo de descentralização de ações, bem ao gosto neoliberal.

Como Abramo (1997) bem demonstra, o foco central do debate acerca da juventude centra-se na denúncia dos direitos negados, a partir da ótica dos adultos, tendo a sua participação evidenciada pela constatação da ausência. Ou seja, os jovens estão relacionados ao tema da cidadania enquanto privação e objeto de denúncia, nunca – ou quase nunca – como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos. Concebidos como problema, resultante de falha ou disfunção no processo de integração social e, em última instância, tema de risco para a própria continuidade social:

Como vítimas ou como promotores da cisão e da dissolução social, os jovens se tornam depositários desse medo, dessa angústia, o que os faz aparecer, mesmo para aqueles que os defendem, e que desejam uma transformação social, como a encarnação das impossibilidades de construção de parâmetros éticos, de parâmetros de equidade, de superação das injustiças (...). E nessa formulação, como encarnação de impossibilidades, eles nunca podem ser vistos, e ouvidos e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e esperanças dos outros. Permanecem, assim, na verdade, semi-invisíveis, apesar da sempre crescente visibilidade que a juventude tem alcançado na nossa sociedade [...] (ABRAMO, 1997, p. 32).

Ao privilegiar o foco de atenção sobre os jovens como insígnias dos problemas sociais, muitas vezes não se consegue se livrar de uma postura de desqualificação e vitimização dos mesmos. É como se eles fossem incapacitados para tomar as rédeas da própria vida e, por isso, necessitassem das benesses de outrem, negando-lhes, assim, qualquer forma de atuação. Desta maneira, acabam não sendo

vistos como sujeitos capazes de qualquer protagonismo, de uma ação propositiva, como interlocutores para compreender, conjuntamente, o significado das tendências sociais do presente e da busca de soluções para as mesmas.

Em face do exposto, fica evidenciada a necessidade de se construir novas formas e práticas de se conceber a juventude, em que esta seja reconhecida nas suas potencialidades e possibilidades, e não apenas a partir dos problemas identificados como intrínsecos à mesma. Por tratar-se de uma categoria social relevante cabe, então, pensar os desafios inerentes à questão da atenção aos jovens, aproximando a sua temática das reflexões sobre o desenvolvimento do país.

Porém, conforme destacam Souza e Paiva (2012), não basta somente realizar investimentos nas condições sociais e econômicas, concebendo-se projetos e estratégias para manter os jovens longe dos “perigos” da sociedade tais como subemprego, desemprego, escolarização precária, violência, criminalidade, drogas, dentre outros, produzidos pelo próprio contexto de um país desigual como o Brasil. É preciso identificar áreas estratégicas para a construção de projetos juvenis de vida que incorporem o sentimento de pertencimento por parte dos jovens em relação à sociedade em que estão inseridos, desenvolvendo ações que possam ajudá-los na edificação de sua autonomia. Ações que os considerem como sujeitos políticos e atuantes, capazes de contribuir com um outro projeto de sociedade, para além deste que está posto.

Diante deste quadro, há que se refletir sobre o significado atribuído pelos jovens de Juiz de Fora aos seus processos de escolarização na Educação de Jovens e Adultos, modalidade a que recorrem em busca de oportunidades e alternativas às suas condições de existência. É preciso desvelar a educação que está sendo ofertada a esta parcela significativa da população, compreendendo as experiências sociais e culturais vivenciadas pela mesma dentro do contexto escolar. Assim como identificar os interesses e a conjuntura que tornam possível a construção de sua identidade enquanto sujeitos e a atribuição de significados à escola e à própria vida.

4.1.2 Os processos de escolarização na EJA

Friedrich *et al.* (2010) destacam que ao longo da história brasileira as iniciativas governamentais em relação à educação de jovens e adultos

caracterizaram-se pela pontualidade e pela tentativa de solucionar os problemas decorrentes do analfabetismo e da falta de qualificação da força de trabalho necessária à manutenção do Sistema Capitalista. Os analfabetos estavam proibidos de votar no país desde 1881, essa situação se modificou a partir de 1985, quando foi promulgada a Emenda Constitucional nº 25 à Constituição de 1967 garantindo-lhes esse direito⁶¹. Ter analfabetos significava menos eleitores na ótica dos governantes. Daí as campanhas governamentais que se dedicaram à eliminação do analfabetismo, que ocorreram em diversos momentos na história do país, a exemplo do MOBREAL.

Ademais, continuam Friedrich *et al.* (2010), manifestações populares e a necessidade de prestar contas à comunidade internacional sobre os altos índices de analfabetismo fez com que o Estado brasileiro buscasse encontrar soluções imediatas para resolver o problema. Os movimentos populares lutavam por direitos civis, valorização cultural e busca de respostas para os impasses e dificuldades existentes. Portanto, a alfabetização do povo brasileiro deu-se numa conjuntura de interesse dos grupos dominantes, de pressões internacionais e de setores populares que lutavam pela ampliação da participação dos brasileiros e das brasileiras nas decisões do país.

O desenvolvimento do processo industrial também exigia uma educação que conformasse a classe trabalhadora, de modo que essa fosse preparada para lidar com as demandas que surgiam – era necessário saber manusear as máquinas e os equipamentos existentes, assim como desempenhar as funções atribuídas. De acordo com Friedrich *et al.* (2010), além de iniciativas pontuais e de resolução de problemas, a educação oferecida aos jovens e adultos se definiu – e ainda se define – por ser compensatória, supletiva e emergencial, como, aliás, já se ressaltou ao longo desta pesquisa.

Concepção corroborada por Ciavatta e Rummert (2010), para as quais a lógica e a prática da educação destinada aos trabalhadores, maioria esmagadora nas turmas de EJA, se constituem numa clara expressão da dualidade estrutural fundante no Sistema Capitalista. Ou seja, as políticas socioeconômicas voltadas para as camadas populares expressaram-se ao longo dos tempos, no âmbito da educação, um cenário de precariedade da oferta de ensino público, impondo às mesmas um

⁶¹ Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2016/Novembro/constituicao-de-1985-garantiu-o-direito-ao-voto-aos-eleitores-analfabetos>. Acesso em: 22 jul. 2021.

baixo grau de escolarização que perdurou durante quase todo o século XX. Situação que persiste na atualidade, pois, apesar de avanços verificados, o Brasil mantém expressivo número de analfabetos e analfabetos funcionais, jovens, homens e mulheres, com poucos anos de escolarização, tal como confirmam os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, destacados no presente trabalho.

Nas décadas finais do século XX e no início do XXI, as correlações de forças derivadas das intensas disputas por hegemonia no Brasil se expressaram em várias mudanças de caráter legal em relação à Educação de Jovens e Adultos, como Ciavatta e Rummert (2010) e esta pesquisa ressaltaram. A Constituição de 1988, a atual LDB, as Diretrizes Curriculares para a EJA, dentre outras, pautaram reformas educativas e ampliaram a implementação de programas e projetos voltados para estes sujeitos.

Entretanto, as ações legais e normativas não têm interferido nas políticas públicas para a valorização da referida modalidade. A certificação tem sido a meta na busca da universalização da educação e na erradicação do analfabetismo, fazendo-se presente o caráter de capital humano.⁶² O jovem retorna à escola nas turmas de EJA em busca, dentre outras coisas, de uma certificação que, teoricamente, o colocaria no mercado de trabalho, garantindo o seu lugar na sociedade e, com isso, resgatando a autoestima e a cidadania. Mas Ciavatta e Rummert (2010) salientam que:

[...] no quadro educacional brasileiro, as políticas governamentais, no âmbito da EJA, revestem-se de um caráter de aparente democratização, marcado pela ampliação de oportunidades de elevação da escolarização, na realidade, funcionais às atuais formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 464).

Quer dizer, os processos de escolarização dos educandos da EJA na hodiernidade têm sido orientados para atender as demandas das novas configurações

⁶² A Teoria do Capital Humano (TCH) é uma concepção derivada dos estudos de Theodore Schultz nos EUA dos anos de 1950, que colocavam o conhecimento humano como forma de capital que aumentava a capacidade de trabalho e, conseqüentemente, a produtividade. Ainda muito presente na educação brasileira, assinala a força de trabalho tomada como mercadoria na produção de capital econômico.

dos processos de trabalho e sua divisão social, como lembram Friedrich *et al.* (2010). Apesar do discurso de valorização e respeito, tem-se conferido aos referidos processos, na realidade, uma preparação simplista do trabalhador, concentrando o desenvolvimento socioeconômico na educação. O progressivo descompromisso dos governantes, juntamente com as políticas neoliberais em voga, busca centralizar a lógica do mercado na esfera educacional.

Nesse sentido, a educação se caracteriza por uma concepção produtivista, exigindo dos discentes as competências que marcam o novo perfil profissional, isto é, a capacidade de resolução de problemas, de trabalhar em equipe, a criatividade, a abstração, o raciocínio lógico e a comunicabilidade, dentre outras. Condições capazes de mantê-los aptos para o emprego e, diante da possibilidade de não conseguirem contratação formal, tornarem-se empreendedores individuais, num verdadeiro “faça você mesmo” do capital, com vistas a garantir a própria sobrevivência.

A burguesia requer uma educação que reforce suas formas de ser, de sentir e de pensar, que prepare a força de trabalho para se inserir no mercado e, assim, manter os seus lucros. A educação bancária denunciada por Freire (2020), articulada com as perspectivas burguesas, transforma tudo em mercadoria, os seres humanos, a natureza, enfim, a vida.

No entanto, baseando-se em Ciavatta e Rummert (2010), assim como em Kosik (1976), Gramsci (2000), Marx (2004), Marx e Engels (2011) e Saviani (2012), esta pesquisa busca refletir sobre uma alternativa à concepção conservadora dos processos de escolarização dos jovens e adultos apresentada anteriormente. A ideia é expor uma perspectiva emancipatória, em que o ser humano e não o mercado seja a prioridade. Para isso é preciso, conforme Kosik (1976), desvelar a realidade, mostrá-la como é, com suas contradições, com as disputas de projetos antagônicos e com a luta de classes presentes na sociedade e que não podem ser desconsideradas.

Ao se pensar a Educação de Jovens e Adultos, não se pode fazê-lo de forma abstrata, ignorando sua história que, tal como se constituiu até hoje, é permeada por uma perspectiva negativa, que a associa à compensação e à recuperação de tempo perdido, como apontam Ciavatta e Rummert (2010). Segundo essas mesmas autoras, tal perspectiva desqualifica os educandos da classe trabalhadora, que trazem para a escola tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de vida.

Suas trajetórias de luta pela sobrevivência e a situação de classe lhes conferem um conhecimento de vida que não pode ser negligenciado pela escola. Gramsci (2000) destaca que é preciso que a escola se constitua num autêntico espaço de potencialização dos processos de aprendizagem vivenciados fora dela, já que estes também estão impregnados de saberes socialmente construídos. Os educandos possuem conhecimentos e experiências que precisam ser levados em conta a fim de que os processos de escolarização sejam significativos. Estes processos devem propiciar a reflexão da realidade que está posta. O contexto social precisa ser problematizado, de forma que os discentes sejam capazes de compreendê-lo e, assim, de propor mudanças como indica Saviani (2012).

Tal perspectiva vai ao encontro a uma concepção de educação politécnica⁶³, integrada, no sentido de superar o homem cindido, historicamente, pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, entre trabalho manual e intelectual, respectivamente. Leher (2010, p. 30) enfatiza a necessidade da escola politécnica, defendida pela esquerda marxista, “como aquela capaz de assegurar o domínio dos fundamentos das diferentes tecnologias elaboradas e aperfeiçoadas no processo de reprodução do capital”, tomando o trabalho como princípio pedagógico. Desta maneira, como alertam Ciavatta e Rummert (2010), a formação humana exige da escola uma grande reformulação a fim de abrigar e potencializar toda a riqueza e diversidade que para ela convergem quando recebe os filhos e as filhas da classe trabalhadora.

Segundo Ciavatta e Rummert (2010), construir um novo projeto educativo que rompa com os paradigmas das forças dominantes é, pois, tarefa que se impõe quando se volta para a Educação de Jovens e Adultos, que não pode negligenciar as experiências que seus educandos trazem como marca e como potencialidade para os processos de escolarização. Tais experiências necessitam ser abordadas de maneira dialética, o que implica abandonar, por um lado, a visão dominante, preconceituosa,

⁶³ Concepção marxiana segundo a qual a criança e o adolescente reconheceriam os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e tecnológico e, ao mesmo tempo, fossem iniciados no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais, numa combinação entre trabalho produtivo e educação intelectual. Uma integração, pois, entre formação geral e educação profissional que, tendo como embrião fundamental o trabalho, busca, através da transformação radical da sociedade, elevar a classe trabalhadora.

que desqualifica os saberes e vivências da classe trabalhadora. E, por outro, não se deixar levar por uma visão romântica de, apenas, reconhecer e valorizar as experiências de vida destes sujeitos no espaço escolar, sem problematizá-las e contextualizá-las.

Lembrando mais uma vez Saviani (2012), faz-se necessário possibilitar que os discentes se apropriem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, capacitando-os para que, a partir deste, compreendam a sociedade da qual são parte integrante, com vistas a superar a leitura de mundo desorganizada e ingênua, transcendendo o plano da aparência para se chegar à essência. Este deve ser o foco dos processos de escolarização da classe trabalhadora, da juventude que está nas turmas de EJA, de forma a instrumentalizá-la para entender o mundo em que vive, tal como ele é, com suas contradições e disputas, as quais são escamoteadas pelas classes dominantes e que urge serem reveladas.

Uma educação que eleve a formação científica e cultural destes sujeitos, com um referencial universalista, é o que se precisa para se contrapor ao projeto dominante, que oferece às camadas populares um ensino fundamental minimalista e uma formação profissional desvinculada da formação propedêutica, tal como observado por Leher (2010). Este projeto burguês, aliás, mostra-se totalmente subordinado à Teoria do Capital Humano e às propostas dos organismos internacionais de educação para os países periféricos. Uma educação, pois, que vá além da certificação, das competências, da empregabilidade e do empreendedorismo individual, em que a formação humana e a democratização do conhecimento sejam o objetivo, eis a noção de educação da juventude defendida nesta investigação.

Uma vez apresentadas as concepções de juventude e de escolarização na Educação de Jovens e Adultos, torna-se imprescindível explicitar as demais categorias de análise utilizadas nesta pesquisa. Isto é importante para se compreender o tratamento conferido, aqui, ao objeto de investigação, que é o significado atribuído pela juventude aos processos de escolarização da EJA do município mineiro de Juiz de Fora. Este é o tema da próxima seção.

4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DAS JUVENTUDES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Além da categoria juventudes, destacada anteriormente, buscou-se construir outras que dessem suporte ao desenvolvimento deste estudo. Nessa perspectiva, convencionou-se trabalhar com outras três categorias, a saber: educação libertadora, trabalho e emancipação humana e conhecimento escolar e formação discente. Estas categorias são importantes porque referendam a concepção da presente pesquisa de que os jovens que procuram as turmas da Educação de Jovens e Adultos o fazem por motivos que vão além da certificação, portanto, são aqui concebidos como protagonistas de sua própria história, ainda que vivam num contexto alienante e cooptador, mediado pelas relações capitalistas, como o contemporâneo.

Desta forma, as categorias elencadas serão o suporte teórico para este trabalho de pesquisa porque permitirão a reflexão do tipo de escolarização que pode contribuir para que haja uma autêntica identificação da juventude com a escola que cada vez mais ela vem procurando, diversa da que referenda os interesses do grande capital. Eis, agora, a apresentação de cada uma:

4.2.1 Educação libertadora

Não é possível falar em história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil sem mencionar as valiosas contribuições de Paulo Freire, renomado educador que, contrapondo-se à concepção conservadora de educação, propôs a formulação de uma teoria crítica da educação ao explicitar o sentido da escolarização na vida de homens e mulheres que retornam à escola na vida adulta. Pessoas que em função de seu tempo de vida acumularam saberes e experiências no que se referem às relações com o contexto sociocultural. As concepções deste notável autor são de uma importância tal que contribuem para a reflexão da educação não apenas de jovens e adultos, mas, também, de crianças e adolescentes.

Assim, de acordo com Freire (2000), falar sobre escolarização pressupõe uma reflexão sobre educação enquanto prática da liberdade. Isto significa uma educação sem a roupagem alienada e alienante, típica daquela imposta pelas classes dominantes, que seja, pois, força de mudança e de libertação. Nesse sentido, a proposta de educação libertadora implica reconhecer os homens e as mulheres como sujeitos históricos, sociais, em oposição à educação bancária que leva ao conformismo social, que não problematiza a realidade, que considera os educandos

como seres passivos, a-históricos, meros objetos do depósito de conteúdos pelos educadores, conteúdos estes considerados como verdades absolutas e inquestionáveis.

Para Freire (2000), adotar a concepção de educação libertadora é reconhecer, pois, a indissociabilidade entre pensamento, reflexão e ação, é reconhecer os discentes como possuidores de uma história, imersos em um contexto histórico que precisa ser compreendido e desvelado. Consequentemente, quanto mais refletirem, de maneira crítica, sobre suas condições de existência, mais se conscientizarão destas últimas e poderão buscar formas de se libertarem da opressão a que estão submetidos e, assim, escreverem outra história.

Homens e mulheres são, pois, seres concretos, em construção, o que pressupõe a História como um tempo de possibilidades, de transformações e não como determinismo, como algo estático como querem as classes dominantes. Estas, para manterem a submissão da maioria da população aos seus desígnios, precisam camuflar a realidade, desumanizar o homem, tornando-o refém do conformismo, da desesperança e da ignorância. Daí a importância da educação enquanto um dos mecanismos de desmistificação dessa realidade que está posta, como uma oportunidade de enxergar a verdade, pensar criticamente e se conscientizar da importância de se lutar para mudar essa condição:

[...] a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.

Não é, porém, a esperança de um cruzar de braços e esperar. Movimento na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

[...]. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que capta em constante devenir e não como algo estático (FREIRE, 2020, p. 114).

A educação libertadora reconhece que a natureza humana é buscar o conhecimento, é descobrir, criar. Concebe o homem como um ser predisposto à criatividade, à autonomia, a participar do processo educativo, ainda que não seja consciente disso. O educador ensina e aprende e os educandos aprendem e ensinam, num processo dialógico e horizontal. Ambos se educam mediatizados pelo mundo. O

conhecimento é construído neste processo, em que o questionamento, a reflexão, o diálogo, o respeito, o afeto e a confiança se fazem presentes.

Freire mostra, em suas obras, que a educação é a expressão da correlação de forças, dos projetos antagônicos presentes na sociedade. Logo, não é neutra como advogam os representantes das classes dominantes, pois expressa as visões de mundo existentes, podendo ser instrumento de conservação ou de transformação da sociedade. Portanto, o autor desenvolve uma teoria crítica da educação. Esta última, segundo ele, tem servido, há tempos, para expressar as concepções burguesas de viver, de ser e de pensar, inculcadas como sendo a única alternativa de sociedade possível.

Por conseguinte, Freire denuncia essa educação conformadora e domesticadora e anuncia outra, diversa, libertadora. Não é possível promover a necessária reconstrução social e educacional mantendo-se a subordinação corrente. Ele quer superar a lógica existente entre opressores e oprimidos a partir de uma relação dialógica de educação. Os oprimidos devem romper com esta lógica dominadora através da consciência, da ação, já que, dos opressores, só podem esperar mais opressão e submissão. A libertação é uma ação coletiva, em que educandos e educadores se reconhecem nos processos de ensino e de aprendizagem. O conhecimento científico, historicamente construído, precisa ser apropriado por docentes e discentes que, a partir destes saberes, desvelam a realidade em que vivem buscando, via reflexão crítica, possibilidades de transformá-la.

É através da *práxis*, isto é, da ação e reflexão, que os homens e as mulheres poderão mudar a realidade, construindo uma nova história, para além da concepção burguesa, que só oprime e aprisiona, que molda as mentes e os corações para justificar a manutenção desta sociedade desigual, dependente e alienadora. É somente a partir da *práxis* que há a possibilidade de haver uma educação libertadora e progressista. Kosik (1976) assim a define:

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). [...]. A *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente – unidade do homem e do

mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. [...]. Assim, a *práxis* compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realidade humana [...] (KOSIK, 1976, p. 204).

É nesta perspectiva que Freire concebe a *práxis*, sintonizando com o pensamento de Kosik. Ou seja, ela é condição *sine qua non* para a construção de uma educação capaz de viabilizar que todos, educadores e educandos, se tornem sujeitos ativos na prática educativa. Assim, podem construir uma relação dialética com o mundo através da *práxis*, superando a pedagogia silenciadora e homogeneizante, partindo para uma pedagogia ativa, que compreenda e busque superar as condições existentes, almejando a transformação da realidade social. Esta é, nesse sentido, a visão de educação libertadora defendida pelo presente estudo.

4.2.2 Trabalho e emancipação humana

A noção de educação libertadora, explicitada acima, pressupõe uma reflexão sobre a proposta curricular das turmas de Educação de Jovens e Adultos. Esta deve ser construída em consonância com os sujeitos envolvidos, com seus interesses, buscando o despertar de sua consciência crítica para que compreendam a realidade em que vivem.

Esta proposta aqui compartilhada tem por objetivo a formação humana plena, assegurando aos jovens e adultos a apreensão do contexto em que estão inseridos, de forma a desvelá-lo e vislumbrarem uma possibilidade de mudança das relações sociais existentes, tal como ressaltam Ciavatta e Rummert (2010). Trata-se de tomar como eixo estruturante, segundo as autoras, o resgate da historicidade dos conhecimentos, bem como das formas como são apropriados no tempo-espço escolar, explicitando seu caráter de expressão do trabalho humano.

Nesse sentido, outra categoria usada nesta pesquisa como eixo articulador dos processos de escolarização da EJA é a noção de trabalho. Importa salientar que

este último está presente no cotidiano de muitos jovens das camadas populares que frequentam tal modalidade. Como tem se evidenciado ao longo deste estudo, a educação da classe trabalhadora brasileira tem sido relegada a segundo plano, negligenciada pelos governantes que se encontram atrelados aos interesses do grande capital.

Dentro do ideário capitalista, a concepção corrente de educação é aquela que conforma, que molda, que tolhe a liberdade de educandos e educadores, que deve se ajustar às necessidades de um sistema produtivo que incorpora crescentemente as novas tecnologias para aumentar a produtividade e, conseqüentemente, o lucro. Entretanto, é possível estabelecer práticas educativas diversas, para além do capital, como destaca Mészáros (2008), mesmo dentro deste sistema alienante e desumanizador.

A educação, prática social constituída e constituinte da sociedade, atividade humana inscrita na luta hegemônica, como ressalta Frigotto (2010), pode expressar uma alternativa a esta ordem vigente, na medida em que busque a conscientização de docentes e discentes, o desvelar da realidade, que articule os interesses da classe trabalhadora na luta por sua emancipação:

A alternativa da educação numa perspectiva socialista democrática não pode inventar uma realidade supra-histórica. Ela se gesta no embate contra-hegemônico de dentro desta materialidade. No plano teórico, político, filosófico e ético, a perspectiva é de não reduzir os processos educativos a uma concepção unidimensional, mas alargá-los na perspectiva omnilateral e/ou politécnica que expressa as múltiplas necessidades do humano (FRIGOTTO, 2010, p. 215).

A educação plena, integral, politécnica, importa ressaltar, foi veementemente negada à classe trabalhadora. Na prática, reafirmou-se no Brasil a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, “característica histórica da sociedade brasileira e aspecto marcante das sociedades modernas com base na divisão técnica e social do trabalho”, assente Ciavatta e Rummert (2010, p. 473).

A formação integrada, em que a educação geral se torne parte inseparável da preparação para o trabalho exige, pois, que se trate o trabalho como princípio educativo. É o trabalho que diferencia os seres humanos dos animais, assim como a

categoria *práxis*⁶⁴, base central da concepção marxiana de homem como agente transformador da realidade. É através do trabalho que homens e mulheres se fazem, produzem, vivem numa determinada realidade. E é a *práxis* de cada um que irá mudar a realidade vigente.

De acordo com a concepção marxiana, o trabalho teria uma conotação positiva, porém, quando se dá como fim a relação de exploração capitalista, na qual o trabalhador aliena o produto e a sua força de trabalho, este se torna negativo. Algo enfadonho, que escraviza, que suprime a humanidade de homens e mulheres. Marx analisa, em suas obras, a forma antinômica do trabalho, como demonstra Bordalo (2013). Entende que haveria, então, uma contradição dialética inerente ao processo de trabalho: miséria absoluta enquanto objeto e possibilidade de riqueza enquanto sujeito e atividade. Nessa perspectiva, o trabalho se torna um poder acima dos indivíduos nas condições historicamente determinadas da divisão do trabalho, nas condições de uma sociedade fundada na propriedade privada dos meios de produção, sendo prejudicial e nocivo, estranho ao homem, à natureza, à consciência, à vida.

As mudanças ocorridas nas sociedades e no mundo do trabalho com o advento do Neoliberalismo e do Toyotismo, descritas neste estudo e mencionadas por Bordalo (2013), atingiram em cheio os trabalhadores em sua materialidade, em sua subjetividade e em suas formas de ser e de sentir. Direitos e conquistas históricas estão sendo substituídos e eliminados, levando à intensificação da exploração da força de trabalho, à precarização e ao pauperismo de inúmeros trabalhadores e trabalhadoras no Brasil e no mundo. A representação operária através dos sindicatos também sofreu modificações, pois as ações agora são, em sua maioria, de defensiva frente à onda privatista neoliberal – a luta é para não perder os direitos que ainda restam.

⁶⁴ Marx concebe a *práxis* como atividade humana prático-crítica, que nasce da relação entre o homem e a natureza. Isto é, uma atividade sensível subjetiva, plenamente perceptível e consciente para o ser. A natureza só adquire sentido para este último na medida em que é modificada por ele para servir aos fins associados à satisfação das necessidades da espécie humana. Nesse sentido, a *práxis* expressa o poder que o homem tem de transformar o ambiente, representado pela natureza e pelo meio social em que está inserido. Tal conceito corresponde ao eixo principal na teoria marxiana, pois é a partir dele e com ele que surgem tanto uma teoria capaz de apreender o mundo humano em seu movimento real quanto direcionamentos para uma ação prática em favor da transformação. Foi desenvolvido por este pensador nas Teses sobre Feuerbach, em A Ideologia Alemã e em A Sagrada Família.

Nesse contexto alienante e desumanizador, a escola tem o papel de disseminar a ideologia dominante. Contudo, é possível utilizar esta mesma estrutura para desmascarar a realidade que está posta, contribuindo para promover a consciência crítica dos educandos por meio da distribuição do saber historicamente produzido pela humanidade que, arditamente, vem sendo manipulado pelas classes dominantes para se perpetuarem no poder. É imprescindível pensar em estratégias de ação com o intuito de modificar a sociedade, concebendo uma educação e o trabalho para além do capital (Mészáros, 2008), numa perspectiva de emancipação humana.

Ao desvelar os processos de escolarização da juventude da Educação de Jovens e Adultos em Juiz de Fora, tem-se a consciência de que se estará contribuindo para pensar a realidade em que se vive, com todas as suas contradições, e vislumbrar possíveis alternativas, já que essa existência foi forjada por homens e mulheres no seu fazer histórico, portanto, não é imutável, mas passível de transformação, pois, como bem mostram Marx e Engels (2007):

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária (MARX; ENGELS. V Tese sobre Feuerbach, 2007, p. 533-534).

Mais uma vez é importante salientar que no Capitalismo não há possibilidade de emancipação humana. Pelo contrário, a subordinação à lógica do mercado, do capital, da diferenciação e da exclusão, por extensão, lembrando novamente Frigotto (2010), é o que impera na atualidade. Porém, os limites e as contradições deste Sistema perverso se apresentam cada vez mais contundentes. Daí a defesa, nesta investigação, de uma proposta de trabalho e de educação diferentes. Em vez da pura negatividade, tal como é visto na ótica capitalista, deve-se compreender o trabalho como atividade vital, forma de homens e mulheres produzirem-se historicamente, como princípio, pois, educativo, que transcende a alienação.

4.2.3 Conhecimento escolar e formação discente

Conforme Freire (2020) o homem, esse ser inconcluso e consciente de sua inconclusão, que se move no mundo em constante relação com ele e com os outros, vai se construindo enquanto sujeito capaz de agir, intervir e transformar a realidade. Nesse movimento no mundo e com o mundo, constrói conhecimento. Nestas palavras de Freire fica evidente que o conhecimento se edifica a partir das relações humanas, a partir das respostas que os homens e as mulheres dão às situações diversas que lhes são apresentadas em seu cotidiano.

Não existem respostas prontas e pré-definidas. Há, pois, uma infinidade de possibilidades de se responder determinada questão, como bem destaca Martins (2005). Segundo a autora, é neste universo de possibilidades que os seres humanos se movem impulsionados pela curiosidade, que os fazem buscar novas respostas para situações que se colocam diante deles.

O conhecimento é, nesse sentido, uma construção humana que se dá doravante uma realidade concreta, possibilitada na relação entre os seres humanos. Isto significa, conforme Martins (2005), que o conhecimento não está fora do homem para ser depositado nele, tampouco está dentro dele, esperando para se revelar. É na relação entre os homens e as mulheres que ele é construído, reelaborado, tendo a reflexão como auxiliar.

Há que se considerar outro aspecto importante: o de que a construção do conhecimento não é neutra, tal como os mandatários do capital defendem. Uma vez que sua construção se faz por homens e mulheres nas relações num dado contexto histórico-social, tais relações envolvem, pois, interesses e poder. E numa sociedade guiada pelos pressupostos capitalistas os interesses são, justamente, os de seus representantes, que buscam manter a maioria da população sob controle usando, para isso, a persuasão, a cooptação e a repressão.

Desta forma, os conhecimentos elaborados por determinados grupos sociais, que em um certo tempo histórico e em determinada sociedade exercem posição de predominância, ganham caráter universal, como ressalta Martins (2005). Foi assim que a burguesia conseguiu forjar os seus valores, impondo suas formas de pensar, de ser e de sentir como as únicas possíveis, desprezando as contribuições que se apresentam como alternativa ao seu projeto, a exemplo dos movimentos

sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MSTS) e os movimentos em defesa dos indígenas, dos negros e das mulheres, já que alternativas como essas se constituem numa ameaça à sua hegemonia.

Daí que a escola tem um papel essencial na manutenção ou no questionamento destes valores construídos pois, como ressaltam Ciavatta e Rummert (2010),

[...] todas as relações pedagógicas são socialmente determinadas e constituem expressões das correlações de forças que marcam uma dada sociedade. Como resultantes do fazer humano, dentro de circunstâncias históricas dadas, as formas que tais relações assumem no âmbito escolar também constituem expressão de correlação de forças, relações de hegemonia, em um dado momento histórico, num processo permanentemente marcado por tensões e assimetrias de poder, [...] (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 467).

Importa destacar que os conhecimentos acumulados pela humanidade são resultado de um trabalho, de envolvimento com o mundo e que essa construção é coletiva, já que se parte do que as gerações anteriores produziram para se elaborar e se reelaborar novos conhecimentos, como atesta Martins (2005). Além disso, todos são sujeitos históricos, possuem uma trajetória de vida inserida num determinado contexto e em certas condições. E são justamente os homens e as mulheres, em seu fazer histórico, que constroem e modificam a realidade, desde que tomem consciência de sua capacidade e inteligência. Algo que o capital, por razões de sua própria manutenção, não deseja revelar, daí o empenho em garantir à classe trabalhadora uma educação em “doses homeopáticas” e que escamoteie as contradições.

Nesse sentido, é fundamental que os jovens que estão nas turmas de EJA se apropriem dos conhecimentos científicos historicamente produzidos para analisar suas vidas, compreendendo-as e transcendendo as aparências. Que percebam que a dominação, o não reconhecimento e o desrespeito sociocultural da maioria da população é uma expressão das desigualdades, da negação de direitos e do preconceito existentes na sociedade brasileira.

Que suas experiências subjetivas e coletivas, assim como suas condições de sujeitos, em sua maioria oriundos da classe trabalhadora, sejam valorizadas e potencializadas, num processo de escolarização voltado para a transformação social

e para a emancipação humana. Não se tem aqui um olhar ingênuo que considera a escola como a “redentora da sociedade”. Mas, compreendendo-a como parte integrante desta última, que possui um determinado contexto histórico, acredita que ela pode ser uma ferramenta a favor dos grupos dominados, dos oprimidos, denunciando a falsa realidade forjada pela burguesia e buscando coletivamente, docentes e discentes, práticas elaboradas para se pensar em ações para a efetiva e necessária mudança social.

Estas são, pois, as categorias de análise que a presente investigação utilizou para o estudo do significado atribuído, pela juventude, aos processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos no município mineiro de Juiz de Fora na atualidade. Faz-se necessário, agora, apresentar os resultados da pesquisa de campo, ou seja, as entrevistas com os jovens educandos que generosamente contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa ao trazerem suas percepções, significados e expectativas.

Vale ressaltar que, em virtude do tamanho da população de jovens que frequenta as turmas de EJA em Juiz de Fora – cujos números foram apresentados neste trabalho –, foi preciso selecionar uma amostra que a representa. Assim sendo, foram entrevistados educandos da EJA ensino fundamental e da EJA ensino médio das redes municipal, estadual e federal, das modalidades presencial e semipresencial, e da EJA articulada à formação profissional com a finalidade de se colocar em prática os objetivos traçados e, assim, levantar os dados necessários.

Para a constituição do *corpus* da pesquisa optou-se pelas entrevistas semiestruturadas a fim de dar visibilidade, vez e ouvir a voz destes sujeitos, uma forma de evidenciar e refletir sobre suas reais condições de vida e de educação, valorizando-os e concebendo-os como seres capazes de utilizar os conhecimentos escolares para enxergarem a essência dessa realidade, combatendo as aparências e as farsas engendradas pelo Sistema Capitalista contemporâneo.

Estudar a apropriação dos jovens sobre os processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos em Juiz de Fora significa, pois, mostrar que o fenômeno não é isolado, mas faz parte da vida social e que, ao desvelá-lo, ter-se-á condições de apontar caminhos na busca de uma educação diversa, em que a valorização e o respeito aos atores sociais se façam presentes. Que a atual condição dos discentes, seus insucessos e adversidades, não ocorrem unicamente por conta

de suas atitudes e/ou responsabilidade tal como o senso comum leva a acreditar, mas é fruto das relações políticas, econômicas, sociais e culturais construídas pelo Capitalismo que, ao reduzir tudo ao lucro e à exploração, inclusive a vida, seleciona, desvaloriza, transforma pessoas em números e mercadorias.

Essa verdade que está posta, no entanto, não é absoluta, tampouco imutável, daí a importância de se questionar a realidade, estudar os fenômenos sociais para buscar alternativas a esse projeto desumanizante e economicista que domina a atualidade e compromete o futuro. Como ensina Paulo Freire (2020), é preciso libertar-se da visão de mundo imposta pelos dominadores, que freiam a criatividade e a criticidade dos dominados. Uma visão que engana e aliena. Daí a importância e a urgência de se romper com essa situação.

Gramsci (1989) salienta que as relações de poder e correlações de forças na educação não são simples, pois elas surgem num dado momento e num dado contexto. Por isso a necessidade de se refletir sobre o significado atribuído pelos jovens aos processos de escolarização da EJA juizforana, seus impactos nas relações pessoais e sociais na escola, bem como na promoção de sua cidadania.

A educação pode ser diferente do que desejam os arautos do Capitalismo em sua atual fase volátil e neoliberal. Pensar uma outra educação significa pensar a construção de uma nova sociedade, promotora da emancipação humana. Acreditar no potencial do homem e criticar os interesses da sociedade capitalista também foi a tônica das obras de Freire, daí a importância de evocá-lo mais uma vez. Para o autor, a sociedade, tal como é concebida, dificulta o acesso das camadas populares ao poder, pois é na centralização deste último que está a tomada de decisões das quais dependem os rumos do país. Esse intelectual considerava a educação o elemento fundamental para que os homens e as mulheres adquirissem as condições de sujeitos pensantes e produzissem, assim, as mudanças sociais necessárias.

É por este caminho que a presente pesquisa pretendeu seguir ao optar por este objeto de investigação. E, ao mesmo tempo, compreender a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação como direito fundamental, reconhecendo seus educandos como “[...] pessoas singulares, que detêm a capacidade de aprender e de participar efetivamente dos rumos de sua comunidade e de sua sociedade.” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 195).

5 A EJA JUIZFORANA CADA VEZ MAIS JOVEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O presente capítulo tem por finalidade explicitar os resultados das entrevistas com os estudantes da EJA juizforana. Num primeiro momento será apresentado um perfil dos entrevistados a fim de se ter uma ideia de quem são e quais as suas trajetórias de vida⁶⁵. Em seguida, explicitar-se-á a análise dos dados coletados à luz das categorias elaboradas, de forma a evidenciar as expectativas, os desafios e as perspectivas destes jovens em relação aos seus processos de escolarização. Tal percurso mostra-se importante para responder à questão de pesquisa e aos objetivos que nortearam este estudo.

5.1 CONHECENDO OS JOVENS DAS TURMAS DA EJA EM JUIZ DE FORA

Os jovens entrevistados, 6 no total, encontram-se na faixa etária entre 16 e 26 anos. Estão cursando os ensinos fundamental e médio nos modelos presencial e semipresencial na rede pública municipal, estadual e federal, bem como no curso técnico (ensino médio) integrado à rede federal. Apresentam o seguinte perfil:

Quadro 1 – Perfil dos jovens entrevistados da EJA juizforana

3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino
2 negros, 2 pardos e 2 brancos
5 naturais do próprio município e 1 do Nordeste brasileiro (BA)
Possuem renda mensal entre 1 e 2 salários mínimos
1 de família que teve a renda diminuída por conta da pandemia
2 casados com filhos e 4 solteiros sem filhos
3 trabalham, 2 em trabalho formal (frentista e eventos) e 1 informal (serralheiro)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

⁶⁵ Importa destacar que foram usados nomes fictícios para os entrevistados, para as escolas em que estudam, bem como para outros locais por eles citados durante as entrevistas, de maneira a garantir o sigilo e o anonimato dos mesmos, tal como prescrevem as regras referentes à pesquisa com seres humanos do Comitê de Ética da UFJF.

O quadro anterior trouxe alguns aspectos gerais sobre os entrevistados da pesquisa. Mas acredita-se ser relevante, também, trazer a trajetória de cada um, o caminho traçado até chegarem às turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, a primeira participante foi Aline⁶⁶, uma jovem de 16 anos, parda, solteira, sem filhos, que cursava à época da entrevista o 6º ano do ensino fundamental presencial de uma escola municipal. Ela e a mãe são naturais do estado da Bahia, no Nordeste do país. Vieram para Juiz de Fora há dois anos, no início da pandemia, em busca de trabalho e de estudo, algo que, segundo relatou, é difícil de conseguir onde moravam. A mãe trabalha formalmente no setor de serviços como cozinheira em um restaurante e sua renda, pouco mais que um salário mínimo – em torno de R\$ 1.712,00 mensais –, é a única para o seu próprio sustento e o da filha, visto que a entrevistada relatou que não trabalha por ser menor de idade.

Aline ficou um tempo sem poder estudar por problemas com sua documentação. Além disso, como sua saúde exige alguns cuidados por conta de uma bronquite, precisou permanecer em casa no momento mais crítico da Covid-19, como forma de precaução.

Nas escolas “regulares”⁶⁷ que frequentou, ainda em seu estado de origem, teve dificuldades de interação com colegas de turma e com alguns professores. O bullying, a falta de empatia, dificuldades na compreensão de determinados conteúdos curriculares a levaram a um desencanto e frustração em relação aos estudos.

Já em Juiz de Fora, acabou indo para a EJA porque apresentava uma distorção idade-série – achava-se “velha” para o ensino “regular”. Durante a entrevista elogiou a instituição em que está atualmente, os docentes, a equipe gestora e demais funcionários e, também, os estudantes. Sente-se acolhida e percebe a educação como uma oportunidade de conquistar uma vida melhor.

⁶⁶ Mais uma vez vale lembrar que a presente investigação adotou nomes fictícios para os seus entrevistados, garantindo-lhes o sigilo e o anonimato como prescrevem as regras do Comitê de Ética da UFJF.

⁶⁷ Cabe aqui ressaltar novamente que o emprego do termo “regular” é para referir-se às etapas da educação básica voltadas aos educandos que as concluem na idade considerada apropriada por lei, isto é, quando criança e adolescente. É usado para distinguir-se da EJA, que é uma modalidade destinada a todo cidadão e cidadã, jovem, adulto (a) e idoso (a), que não teve a oportunidade de frequentar o ensino fundamental e o ensino médio na idade prevista como certa pela legislação.

Outro entrevistado, Natan, possui 23 anos, é branco, casado, com um filho pequeno. Estava matriculado no 3º ano do ensino médio semipresencial de uma escola municipal. Trabalha como frentista em um posto de combustíveis, com uma renda de pouco mais de um salário mínimo – cerca de R\$ 1.257,56 mensais. A esposa é enfermeira.

Relatou que nunca gostou de estudar, que achava a escola enfadonha, descolada da realidade. Sua mãe, solteira, esforçava-se para ele estudar, no entanto, tinha preguiça. Não via a educação como algo importante para a vida. Até que, já adulto, com filho, não conseguia oportunidades de trabalho por conta da pouca escolarização – tinha parado no 9º ano do ensino fundamental, após algumas reprovações –. Resolveu, então, retomar os estudos decidindo-se pela Educação de Jovens e Adultos semipresencial.

A opção pela modalidade semipresencial se justificava, segundo o jovem, porque o emprego de frentista exigia ensino médio completo, o que ele não possuía. Seu empregador, então, deu-lhe um prazo para adquirir a escolaridade solicitada pelo cargo como condição para manter-se no trabalho. Como tinha pouco tempo, conforme ressaltou, o semipresencial foi, para ele, a solução mais viável.

Pretende prosseguir nos estudos, cursar o ensino superior. Hoje reconhece a importância da educação, pois, conforme expressou, sem a mesma não se consegue melhores colocações no mercado de trabalho. Cansou-se de ouvir vários “nãos” por conta da pouca escolaridade. Elogiou a escola onde estuda, os professores, a atenção que recebe, o empenho dos docentes em auxiliar os educandos. Concebe a EJA como possibilidade de recuperar o tempo perdido e, também, para conquistar um futuro melhor.

O terceiro participante foi Daniel, 26 anos, negro, casado, com 4 filhos, estudante do 3º ano do ensino médio presencial de uma escola municipal de Juiz de Fora. Com um histórico de violência e abandono durante a infância e a adolescência, não possuía um emprego formal, dedicando-se a várias atividades para auxiliar no sustento da família. À época da entrevista estava atuando como serralheiro.

Várias reprovações e desinteresse pelas aulas – concebidas por ele como distantes de sua realidade –, levaram-no a deixar a escola. Só retornou mais tarde, já adulto, por conta das dificuldades de ingressar e se manter no mercado de trabalho, uma vez que não possuía a escolaridade mínima exigida pelos empregadores.

Incentivou a esposa a também retomar os estudos. Busca ser exemplo para os filhos, inculcando-lhes a importância da educação para a vida. A escola em que estuda é muito boa em sua opinião. Para ele, à noite, em função das turmas serem menores – se comparadas às do período diurno –, os educandos recebem mais atenção por parte dos educadores. Destacou em sua fala que o jovem que está nas turmas da Educação de Jovens e Adultos é aquele que quer um bom emprego, que busca melhorar as suas condições materiais de existência. Acredita, porém, que a escola deveria preparar mais o jovem para o mercado de trabalho, voltar-se para o ensino profissionalizante.

Indica como principais desafios da atualidade a valorização da força de trabalho e o alto custo de vida que tem corroído a renda dos brasileiros, principalmente a dos mais pobres como ele. A educação, para o entrevistado, assim como a saúde e o trabalho, tem padecido com investimentos insuficientes no país e com o descaso dos governantes. Percebe a desigualdade, a violência, a misoginia, o preconceito e o racismo existentes como entraves ao desenvolvimento das pessoas e do próprio Brasil e isso, para ele, precisa mudar.

Outra entrevistada, Elisângela, com 18 anos de idade, negra, solteira, sem filhos, é estudante do 1º ano do ensino médio presencial da rede federal de ensino. Não trabalha. Ficou cerca de três anos sem estudar por conta de sérios problemas emocionais desencadeados pela doença e posterior falecimento da avó, uma pessoa muito importante em sua vida.

Destacou que o pai nunca foi muito presente e que a mãe precisou trabalhar para sustentar a família. Retornou aos estudos incentivada pelo nascimento do irmão caçula e pela necessidade de ter melhor escolarização para conseguir um trabalho. Para ela, hoje há muitas exigências para se obter e manter um emprego, daí a importância da educação. Além disso, o nascimento do irmão deu um alento à família, despertando em todos a união e uma vontade de mudar, de melhorar suas condições materiais de existência.

Percebe a escola em que está como muito boa, acolhedora, em que os docentes e a equipe gestora preocupam-se com o bem-estar dos estudantes. É um ambiente positivo, em que os discentes se apoiam, são solícitos e estão todos em busca de melhorarem suas vidas.

Maria, de 24 anos, parda, solteira, sem filhos, também foi uma das entrevistadas nesta investigação. A jovem está no 1º ano do curso técnico (ensino médio) integrado à rede federal. Nasceu em Juiz de Fora, mas a família é natural do estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil. Precisou parar de estudar ainda no ensino fundamental, nos anos finais, para cuidar da mãe cadeirante e para realizar as tarefas domésticas. Relatou que nunca teve apoio dos parentes para estudar, pois eles não viam a educação como algo importante.

A escola “regular” deixou lembranças negativas. A falta de empatia, o sistema de avaliação oral, o tratamento diferenciado que os professores dedicavam a determinados estudantes a incomodava. Esses motivos também contribuíram para ela abandonar os estudos. Não conseguia emprego formal por falta de escolarização, por isso precisou recorrer às faxinas para se manter após o falecimento da mãe. Atualmente dedica-se à área de eventos. Ressentia-se por não saber se expressar oralmente, por não ter um trabalho melhor, daí a ideia de voltar à escola.

Relatou dificuldades para estudar neste momento em função de nem sempre ter o dinheiro da condução. Além disso, precisou de muito esforço e apoio dos docentes no período das aulas on-line, no início da pandemia. Ela e muitos colegas enfrentaram adversidades por conta de adaptação ao modelo. Destacou a importância dos professores e do curso. Vê o ensino técnico como uma oportunidade de retorno ao mercado de trabalho em melhores condições e uma forma de recuperar o tempo perdido. Deseja cursar o ensino superior na área de produção de eventos ou de administração estimulada pelo curso que frequenta. Concebe o conhecimento como algo muito importante, daí o seu empenho em estudar.

Por fim, o último entrevistado: Hélio, 21 anos, branco, solteiro, sem filhos. Não trabalha, mora com os pais e o irmão, frequenta o 3º ano do ensino médio presencial de uma escola estadual. Apresenta melhor padrão econômico se comparado aos demais partícipes da pesquisa, contudo, enfrentou dificuldades com diminuição da renda familiar por conta da pandemia de Covid-19, bem como perdas de entes queridos para a doença. Este fato, inclusive, lhe marcou profundamente.

Traz em sua fala um ressentimento com a escola “regular”. Em sua opinião, falta nesta última mais diálogo, empatia, respeito por parte de professores e colegas de turma. Sofreu vários episódios de bullying. As aulas, conforme relatou, eram distantes da realidade; não conseguia perceber relação do que estudava com o que

vivia e sentia, daí o desinteresse. Reprovado por duas vezes e não tendo um ambiente favorável, acabou abandonando os estudos.

Está na EJA desde 2018 pois, como disse, precisa recuperar o tempo perdido. Também relatou dificuldades com o ensino remoto emergencial (ERE), instituído no auge da pandemia. Ficou desmotivado. Os jovens que buscam a Educação de Jovens e Adultos, em sua opinião, são aqueles oriundos de várias reprovações no ensino “regular” e que, por isso, que não têm tempo a perder. Acha que o ensino ofertado a ele na Educação de Jovens e Adultos é melhor. Os professores se preocupam em relacionar os diversos conteúdos com a realidade, as aulas são mais dinâmicas, dialógicas, interessantes, possibilitam reflexão e debate. Acredita, porém, que as escolas deveriam oferecer assistência psicológica aos discentes, mormente nesse período pandêmico. O retorno às atividades presenciais tem sido para ele um desafio, tanto aos estudantes como aos educadores.

Nota a educação como algo de grande importância para a vida, visto que, atualmente, há muitas exigências para se ingressar e se manter no mercado de trabalho. Daí a necessidade de a escola se conectar mais com a vida, preparando os educandos para os vários desafios existentes.

Estes são, pois, os sujeitos do presente estudo. Jovens que generosamente se dispuseram a conceder as entrevistas, a falarem buscando, também, uma oportunidade de serem ouvidos, de poder expressar seu sentir e seu pensar. Assim sendo, percebe-se que são, em sua maioria, negros e pardos, oriundos da classe trabalhadora, com renda familiar mensal entre um e dois salários mínimos, moradores das periferias, que lutam cotidianamente pela sobrevivência. Grande parte é natural do próprio município, todavia, uma das entrevistadas veio de outro estado, pois viu em Juiz de Fora a possibilidade de encontrar melhores condições de trabalho e de estudo e, assim, de mudar sua condição.

Três deles trabalham, sendo dois formalmente e um informalmente. Uma relatou dificuldades para ir à escola por nem sempre ter o dinheiro para pagar o transporte público. Para não perder as aulas e desistir de continuar estudando – como fizeram muitos colegas de turma –, usa como estratégia andar um trecho do percurso a pé e o outro de ônibus. Isto ajuda a economizar o dinheiro.

São filhos e filhas de famílias que lutam cotidianamente pela sobrevivência, que vivem em uma situação de exploração econômico-social e que, por isso,

enfrentam diversas formas de injustiça. Expostos ao abandono e à violência doméstica, em que um dos genitores esteve ausente durante longo período de suas vidas, trazem no corpo e na alma as marcas dessa realidade.

Alguns possuem filhos. Outros, solteiros, moram com as famílias e procuram auxiliar de alguma forma nas despesas e/ou nos afazeres domésticos. Nem sempre tiveram o necessário apoio para estudar; segundo relataram, os familiares não possuem a noção de que a educação é importante para a vida. Inclusive, os próprios parentes, em sua maioria, têm poucos anos de estudo – com ensino fundamental incompleto – e realizam trabalhos precários, com baixa remuneração.

Este perfil de estudante da EJA juizforana, proveniente das camadas populares, negro e pardo, encontrado durante a investigação nas instituições de ensino do município confirma os dados da pesquisa PNAD Contínua do IBGE sobre quem são os discentes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil contemporâneo, que foram explicitados na presente investigação. Demonstra, assim, que Juiz de Fora reflete o que é corrente no território brasileiro em se tratando do público-alvo desta modalidade atualmente.

Entretanto, durante a pesquisa de campo encontrou-se, também, jovens que não trabalham, que nunca trabalharam ou que tiveram uma única e rápida experiência no mercado de trabalho, que são mantidos pelas famílias, dedicam-se exclusivamente aos estudos e que, por conta dos efeitos da pandemia de Covid-19 – que ainda está em curso –, tiveram a renda diminuída como grande parte da população brasileira e, conseqüentemente, viram o padrão de vida decair nestes tempos. Um dos educandos, inclusive, é oriundo de família com melhor renda e com mais anos de escolaridade, diferente dos demais.

Ambos os discentes têm em comum um afastamento em relação à escola dita “regular” e elencaram, para isso, variados motivos. Além da desilusão, a repetência, a evasão, a distorção idade-série, o desinteresse e, até mesmo doenças, incluindo as de fundo emocional, foram as razões apontadas para migrarem para a EJA. Com exceção de um entrevistado, esta é a primeira vez que estes jovens participam de uma pesquisa acadêmica. Acharam interessante, sentiram-se valorizados e viram a experiência como uma oportunidade de serem ouvidos, de expressarem suas opiniões, de compartilharem o seu pensar e o seu sentir. Nas palavras de um deles:

Achei legal essa experiência ((de participar de entrevistas)). É a primeira vez que participo e acho interessante, porque é uma forma de sermos ouvidos, de expressarmos nossas opiniões. O que pensamos deve ser levado em consideração (Hélio, 21 anos, 3º ano do ensino médio da EJA presencial de uma escola estadual de Juiz de Fora).

Outro dado importante é que a juventude se constitui, de fato, em uma categoria sociocultural diversa, tal como expressaram autores como Dayrell (2003), Frigotto (2004), Raitz e Petters (2008), Carrano e Brenner (2014) e Silva, R. (2019), destacados no presente estudo. É preciso tratá-la como juventudes, expressões das diferentes condições materiais, culturais e valorativas existentes na sociedade brasileira, em que a desigualdade social é gritante e histórica.

A trajetória dos entrevistados reflete, assim, as diferenças sociais existentes no país e a maneira como essas interferem nas condições materiais de existência de cada um. A próxima seção do estudo enfoca a análise dos dados coletados na pesquisa de campo num estreito diálogo com as categorias elaboradas. O objetivo é, pois, demonstrar quais são as expectativas, os desafios e o sentir dos jovens partícipes em relação aos seus processos de escolarização, bem como as dificuldades e potencialidades encontradas.

5.2 OS DADOS DA PESQUISA: PERCEPÇÕES, SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS

Como anunciado, serão destacadas agora as informações obtidas na pesquisa de campo. A ideia é trazer a visão dos educandos da EJA juizforana a partir de suas experiências, perspectivas, impressões e desafios em relação aos seus processos de escolarização. E, ao mesmo tempo, capturar a realidade posta nas condições em que tais processos se desenvolvem. À vista disso, realizou-se uma comparação dos dados levantados com as categorias de análise construídas estabelecendo-se, assim, um diálogo entre ambos.

5.2.1 Análise a partir da categoria Educação libertadora

A categoria Educação libertadora foi elaborada com base nas concepções do educador Paulo Freire (2020) sobre a necessária indissociabilidade entre

pensamento, reflexão e ação no processo educacional, bem como no reconhecimento dos estudantes como possuidores de uma história, imersos em um contexto que precisa ser compreendido e desvelado. O referido autor traz como um de seus legados para a educação o protagonismo dos educandos em seus processos de aprendizagem.

Portanto, é preciso dar-lhes vez, ouvir suas vozes, valorizar suas experiências e seus saberes. Partindo destas vivências e saberes, do seu mover-se no mundo, é imprescindível promover uma reflexão sobre as suas condições, sobre a realidade em que estão inseridos de forma a transcenderem as aparências e os conhecimentos comuns para, assim, atuarem de maneira ativa na concretização das necessárias mudanças na sociedade.

É indispensável mostrar a esses discentes que sua situação não é sua culpa como difunde o senso comum. Mas do sistema econômico e social vigente, o Capitalismo, em que o lucro é o que conta e, em nome dele, pessoas e todas as outras formas de vida do planeta são reduzidas a mercadorias, consumidores, consumistas e consumidas, promovendo a desigualdade e o alijamento, mormente nesse contexto de pandemia em que muitos viram seu padrão de vida decair, como alguns jovens partícipes desta pesquisa relataram.

O papel dos educadores neste cenário é de grande relevância como salienta Freire (2020). Além de mostrarem a realidade tal como ela é, repleta de contradições e desigualdades, é importante que estes profissionais promovam situações de aprendizagem em que os discentes interajam com as tarefas propostas de forma dinâmica, de modo a organizar seus pensamentos e compreensões, levando-os a superar o senso comum e a buscarem, coletiva e colaborativamente, possibilidades de modificar a realidade que está posta. Essa última, aliás, é apenas uma das possibilidades e não a única possível de ser construída, como difundem os donos do poder.

Contudo, uma educação dialógica, desveladora da realidade, empática e amorosa mesmo, tal como defende Freire em suas obras, muitas vezes não foi encontrada pelos educandos que estão nas turmas de EJA em Juiz de Fora durante sua passagem pelo ensino “regular”. Inclusive, este foi um dos motivos que os levou a optar pela Educação de Jovens e Adultos. Foram unânimes ao trazerem, durante as entrevistas, o desinteresse pelas aulas “descoladas da realidade”. Os docentes, em

sua concepção, estavam mais preocupados em dar conta de conteúdos curriculares que não tinham muita relação com as suas vidas, marcadas por dificuldades financeiras, violência e abandono.

A preocupação excessiva com os conteúdos, a falta de empatia, de um olhar mais humano, acolhedor, de diálogo, o bullying sofrido e as constantes punições e classificações levaram estes jovens estudantes a abandonarem a escola, a desistirem de se encaixar num padrão visto por eles como difícil de alcançar, como expressa uma das entrevistadas:

Decidi largar a escola depois de terminar o ensino fundamental. O olhar de reprovação de alguns professores, a atenção que eles davam a determinados alunos e a falta de empatia com outros me incomodava. Além disso, o sistema de prova oral, de ter que falar na frente de todo mundo e a decoreba me desestimulavam (Maria, 24 anos, 1º ano do curso técnico da rede federal de ensino).

É a educação bancária denunciada por Freire (2020), em que prevalece uma relação vertical entre educadores e educandos, onde os primeiros são os detentores do saber que é por eles depositado nesses últimos. Os estudantes recebem passivamente os conteúdos, seus saberes e experiências de vida não são levados em consideração. Não há diálogo, afeto, troca de ideias e experiências, apenas transferência e reprodução de conteúdos pensados e concebidos por atores que não os docentes e discentes envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Os educandos que apresentavam, segundo Maria, uma das entrevistadas desta pesquisa, um comportamento considerado “adequado e desejável” pelos docentes, gestores e demais funcionários das instituições de ensino, eram os que mais atenção recebiam. Ou seja, os que eram disciplinados, que faziam as atividades propostas sem questionamento, apassivados. Já aqueles que não se enquadravam nesse comportamento considerado exemplar – entende-se tolhedor – eram rechaçados, tachados de “alunos-problema, indisciplinados, que não tinham jeito”, portanto, eram preteridos, punidos e, até mesmo, “convidados a se retirar” da escola.

Outra entrevistada trouxe esse desencanto com a escola em sua fala:

[...] no caso, nessa outra escola, tive uma pequena dificuldade, hum ... ((pausa)). Pra eu poder me interagir, ali, ter, ... Éh:: Vamos assim dizer, quando a gente é pequeno, às vezes a gente tem alguns defeitos, né?! E tem gente que, infelizmente, gosta de ficar falando de defeito e botando mais aonde não devia, como se assim dizer, bullying mesmo!

[...] Falei tudo logo com a minha mãe e minha mãe foi lá, imediatamente me tirou da escola e me colocou em outra! Que fica ... Éh:: Como é mesmo o nome?! Ah gente, como é o nome da escola? ((pausa; não consegue falar o nome da instituição de ensino; fica cabisbaixa e com um semblante triste)). *Pá tu vê* a mágoa que eu tenho dessa segunda escola! Eu não lembro o nome [...] (Aline, 16 anos, frequenta o 6º ano do ensino fundamental presencial da EJA em uma escola municipal de Juiz de Fora).

As jovens partícipes desta investigação declararam, ainda, terem abandonado o ensino “regular” por conta de problemas na família, dificuldades financeiras e doenças. Uma delas tinha que ajudar a mãe que era cadeirante. A outra ficou muito enternecida com a enfermidade da avó que cuidava dela e das irmãs para a mãe trabalhar, já que o pai nunca foi muito presente em suas vidas. O adoecimento e o posterior falecimento da progenitora a abalou tanto que ela perdeu totalmente o encanto pela escola e a vontade de estudar:

[...] Então, teve uns acontecimentos, assim, na, na minha vida, que eu tive que parar, mas foram mais emocionais mesmo, porque ... É, naquele momento, naquele momento, eu falei: “- Pra quê que eu vou continuar, né?! Por quê?” Eu era nova, doze pra treze anos, assim, eu falei: “- Pra quê que eu vou continuar?” Aí, ... Fiquei, é, dois anos sem estudar, isso me atrapalhou muito, porque ... Eu não tava fazendo nada, minha cabeça não tava legal também, já tava muito abalada emocionalmente por causa dessa situação [...] (Elisângela, 18 anos, estudante do 1º ano do ensino médio presencial da EJA da rede federal).

As relações de gênero também afetam sobremaneira a educação das meninas e mulheres. Muitas precisam abandonar os estudos para cuidar da família, das tarefas domésticas, bem como para trabalhar uma vez que, não tendo apoio dos companheiros, necessitam garantir o sustento dos filhos, como as jovens entrevistadas destacaram:

Precisei parar de estudar pra cuidar da minha mãe. Meu pai e meus irmãos saíram pra trabalhar e, como minha mãe tinha problemas de saúde ((necessitava usar cadeira de rodas)), não dava pra ficar

sozinha. Ela precisava de ajuda pra tudo e alguém tinha que estar ao lado dela. Era eu que a ajudava [...] (Maria, 24 anos, 1º ano do curso técnico da rede federal de ensino).

Meu pai nunca foi muito presente na nossa vida ((na da entrevistada e na das irmãs)). É assim até hoje. Minha mãe teve que sair de casa pra trabalhar, pra nos sustentar, e nos deixava com a nossa avó. Era nossa vó que cuidava de nós três. (Elisângela, 18 anos, estudante do 1º ano do ensino médio presencial da EJA da rede federal).

Na sociedade patriarcal e capitalista dominante, a tarefa de cuidar é essencialmente feminina. A condição da mulher é ainda de subalternidade e o machismo se revela nas mais variadas nuances apresentando, pois, um caráter estrutural. Nesse sentido, preconceito, diferença salarial, silenciamento, objetificação, sexismo, misoginia, violência física, emocional e psicológica fazem parte do cotidiano de inúmeras mulheres no Brasil e no mundo, tolhendo-lhes a autoestima, a possibilidade de estudarem, de trabalharem e, de assim, conquistarem a independência social e financeira.

A desigualdade e a iniquidade contribuem para a manutenção dessa situação, impactando negativamente nas relações sociais e na vida pessoal. A condição das jovens entrevistadas, nesse sentido, são a expressão do real, do que se vivencia na atual fase do Capitalismo, marcada pela exploração e pela desvalorização das diversas formas de vida existentes.

A escola se, por um lado, pode contribuir para a promoção do conhecimento e do desenvolvimento humanos, por outro pode, também, inibi-los, tal como se percebe nos depoimentos das participantes da pesquisa. Evocando Cury (2002), a escola deve ser promotora da cidadania, porém, as experiências relatadas denotam que há muito o que se fazer para que, de fato, a mesma exerça plenamente esse papel.

Educandos e educadores muitas vezes se percebem como os únicos responsáveis pelo fracasso dos processos de escolarização. Ou, como é corrente, culpam uns aos outros pelos insucessos. Os professores afirmam que os estudantes não estão interessados nas aulas ou que não se esforçam o suficiente para aprender. Os discentes, por sua vez, reclamam da falta de empatia dos docentes, das aulas maçantes e que pouco ou nada têm a ver com a realidade.

Todavia, como ressaltado nesta investigação, a essência necessita ser revelada pois, mais do que culpa do indivíduo trata-se, de fato, da perversidade de um sistema escolar imerso num contexto capitalista que responsabiliza, pune e alija. Muitas vezes as instituições de ensino, principalmente as públicas, não oferecem adequadas condições para que os educadores desenvolvam plenamente suas atividades. Além disso, a constante desvalorização da carreira docente e da própria educação no país, a falta de investimentos e de políticas de formação contribuem para a precariedade existente.⁶⁸

Os educandos, por sua vez, vivendo em uma realidade repleta de desigualdades, de discriminações, de precárias condições materiais e de falta de apoio, se veem perdidos numa sociedade em que só se valoriza o lucro, o individualismo, o ter em detrimento do ser, em que a vida pouco importa. Também não encontram na escola um ambiente receptivo. Pelo contrário, a rotulação, a falta de infraestrutura e o bullying colaboram para que não vislumbrem alternativas para as suas vidas e o resultado é o desapontamento e o insucesso em seus processos de aprendizagem:

Então, ... Como se dizer, porque, na matéria de Inglês, a professora e o professor que têm lá queriam me esganar, porque eu sou muito ..., eu sou muito ruim nessa matéria e tenho muito pra aprender! Lá eu não pedia pro professor lá me ajudar! Porque tinha vergonha!

[...]

Sabe que é, aquele povo tudo aprendendo lá e, você tá, meio que, atrasado?! Aí, lógico! Eu saí do colégio! Pá tu vê, não quero isso mais pá minha vida não!!! () Aí minha mãe achou melhor me tirar do colégio! (Aline, 16 anos, frequenta o 6º ano do ensino fundamental presencial da EJA em uma escola municipal de Juiz de Fora).

Ao se dirigirem à Educação de Jovens e Adultos, esses jovens buscam uma escola mais acolhedora, mais condizente com a realidade e, essencialmente, que os possibilite prosseguir nos estudos, completá-los e, assim, conseguirem um trabalho formal. Algo que, dadas as condições de precarização vigentes, já ressaltadas nesta investigação, mostra-se cada vez mais complexo e dificultoso. Há que se refletir e enfatizar, porém, que a escola que estes discentes encontram ao retomarem os

⁶⁸ Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2022/05/apagao-ou-destruicao-da-docencia-no-brasil/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

estudos não difere muito do que vivenciaram anteriormente, à época do ensino “regular”.

Isto é, a EJA, no Brasil, vem padecendo há muito com recursos menores – se comparados aos destinados aos ensinos fundamental e médio –, com aligeiramentos e improvisações, com a adaptação de materiais e metodologias concebidos para crianças e adolescentes, enfim, com uma proposta reducionista e de caráter supletivo, tendo o mercado de trabalho como orientação. Aliás, como bem demonstram Ventura (2013), Gadotti (2016) e Sousa, Anjos e Silva (2022), as propostas educacionais para esta modalidade têm sido influenciadas pelas formulações dos organismos internacionais a exemplo do Banco Mundial, do FMI e da UNESCO, que buscam conformá-la para a adaptação dos sujeitos à produtividade, à competitividade e à desigualdade intercapitalista na hodiernidade.

É, nesse sentido, uma educação cerceadora, destinada a instruir os filhos e as filhas das classes populares e trabalhadoras para conseguirem um trabalho e, assim, manterem os lucros das camadas dirigentes. Essa concepção de educação voltada para o mercado de trabalho, necessária para se conquistar um emprego, inclusive, é frequente nas falas dos jovens entrevistados nesta pesquisa:

Quando eu fiz dezoito, eu entrei no quartel, né?!

[...]

Aí comecei a ganhar meu dinheiro, que era muito pouco, né, mas, ganhava! Aí passou, fui dispensado do quartel, e como é que arruma emprego com ensino fundamental?

[...]

((silêncio)) Incompleto! Aí eu recebi muitos não, muito não, muito não, mesmo! (Natan, 23 anos, 3º ano do ensino médio da EJA semipresencial da rede municipal).

A ideia é obter a certificação que comprove a escolaridade exigida pelos empregadores pois, sem isso, não se consegue uma vaga no setor formal. O próprio educando acima declarou em outro momento da entrevista que precisou retomar os estudos porque era exigido pelo patrão ensino médio completo e ele só tinha o fundamental. Portanto, optou pela EJA para concluir a educação básica num tempo menor e como forma de garantir o seu trabalho:

E ..., logo após, meu tio já trabalhava no posto, meu tio por parte de pai e, no posto, só entrava com ensino médio, mas, como ele era

gerente lá, gerente de pista, né?! Não é gerente geral, gerente de pista, ele conseguiu me colocar lá, pra trabalhar com ele, sendo que no posto exigia ensino médio. Mas, aí, como fui indicado, eu consegui essa vaga de emprego lá. Graças a Deus, né?! Aí, nisso que eu consegui a vaga de emprego, ... Eu fiquei um ano lá, trabalhando de uma às dez da noite, normal. Num dava pra eu fazer o ((fala o nome da escola que frequenta)) de seis às dez. Aí, futuramente, eu falei com ele, com o meu patrão: “- Eu preciso que você me passe pra de manhã pra que eu possa, pelo menos, terminar o meu ensino médio, né, à noite!” Aí ele me deu oito meses pra eu fazer isso. Falou “- Você tem oito meses pra terminar!” Aí que eu vim no ((novamente refere-se ao colégio)). Aí, chegando aqui no ((nome do colégio novamente)), o que aconteceu? A moça ((secretária da instituição de ensino)) falou: “- Você pode terminar ou em três anos ou em seis meses! Você escolhe o que você quer!” Como eu, né?! Nessa correria, numa corrida contra o tempo, fui lá e terminei, e resolvi, é, eu ... como é que fala? Eu resolvi pegar a apostila, optei pela apostila, né?! (Natan, 23 anos, 3º ano do ensino médio da EJA semipresencial da rede municipal).

A noção de terminar os estudos num tempo menor para entrar ou para se manter no mercado de trabalho é corrente entre os entrevistados, como se percebe no depoimento em destaque. Este jovem estudante frequenta a Educação de Jovens e Adultos numa escola da rede municipal de ensino na modalidade semipresencial. Ele esclarece que preferiu esta última por conta de falta tempo – já que trabalha para sustentar a família – e, também, por achar mais viável:

[...] eu achei mais fácil, não é porque eu achei mais fácil, achei viável pra mim ...
[...]
Fazer prova do que ficar agarrado três, quatro anos aqui nessa escola!
[...] (Natan, 23 anos, 3º ano do ensino médio da EJA semipresencial da rede municipal).

Ele explica como funciona a modalidade semipresencial, na qual está matriculado:

Então, aí, o sistema semipresencial, como é que é?
[...]
Aí você pega uma apostila, né?!
[...]
Eu estudo, um estudo dirigido! O professor: “- Ó, você vai pegar esse estudo dirigido, depois, da página tal à página tal; você estuda todas essas páginas e faz esse exercício! Você conseguindo fazer todos esses exercícios, você está apto a fazer a prova!”
[...]

Aí o professor fala, o professor fala assim, é::: “- Se você tiver dificuldade em alguma matéria, você chega aqui às seis horas, por aí, seis e dez, seis e quinze, que eu te ajudo a fazer as que você tiver dificuldade!” Porque, a apostila, é bem resumida! Ela é bem resumida! Mas, existe algumas coisinhas ou outras que, né, a gente tem dificuldade! Aí você vem aqui, o professor te ensina, ...

[...] a apostila, ela é, ela é explicada! Ela é muito bem explicada!

[...] Aí, cê pega a prova, por exemplo, peguei prova na segunda, mas você não pode fazer o, você pega o estudo dirigido na segunda, você não pode fazer na segunda, né?!

[...]Você leva pra casa, você faz, no próximo dia que ele ((o professor)) estiver aqui, você pode vim e pode fazer a prova!

[...] ((a prova)) é um resumo de tudo que você estudou numa unidade!

[...] Do que você estudou na unidade da apostila! (Natan, 23 anos, 3º ano do ensino médio da EJA semipresencial da rede municipal).

A modalidade semipresencial, analisada nesta investigação, é uma opção prevista na legislação educacional para a Educação de Jovens e Adultos. Mais uma vez importa ressaltar que a mesma vem ao encontro do tipo de educação concebido pelos donos do poder para as camadas populares e trabalhadoras. Isto é, uma educação aligeirada que busca, tão somente, munir os trabalhadores e as trabalhadoras de conhecimentos básicos necessários à sua entrada ou permanência no mercado de trabalho formal para manterem a máquina capitalista em funcionamento e as margens de lucro favoráveis aos investidores nacionais e estrangeiros.

Ou seja, uma educação libertadora, emancipadora e dialógica, que busque a autonomia dos educandos não é o mote. Conformer, encobrir a realidade, culpar as pessoas e não o sistema injusto em que se vive pela pobreza e pela desigualdade prevalentes é o que desejam os arautos do Capitalismo, daí a concepção de educação que se tem na contemporaneidade.

Os jovens entrevistados desta pesquisa recorrem à EJA para terminarem os estudos porque precisam adentrar ou se manter no mercado de trabalho ou, ainda, porque almejam uma colocação melhor. Mas, mesmo em condições adversas como as atuais, em que a educação visa a conformação e o consenso, há que se fazer dos processos de escolarização verdadeiros momentos para a reflexão e para o diálogo, para compreender a sociedade tendo em vista a sua transformação. Isto significa atuar dentro do próprio sistema, valendo-se do mesmo para mostrar a realidade tal

como é, para além das aparências, desvelando-a. Este deve ser o sentido de uma educação libertadora.

Faz-se necessário refletir sobre o papel que a educação pode exercer para propiciar a almejada mudança, primeiramente individual e, posteriormente, coletiva em prol de um bem comum que é a emancipação da sociedade de toda e qualquer forma de opressão, seja esta em relação às questões de classe, gênero e raça, ou a quaisquer outras disputas econômicas, políticas e sociais presentes. Não se tem, aqui, a ideia ingênua de que a educação, sozinha, pode tudo, de que pode resolver os problemas e as mazelas do mundo. Porém, acreditando em seu potencial transformador é que se defende, neste estudo, que a referida área pode contribuir para a construção de outra sociedade, mais humana e fraterna, tal como o capital não deseja.

Desta forma, os processos de escolarização na Educação de Jovens e Adultos podem se constituir em momentos de compartilhamento de conhecimentos, de práticas solidárias, de problematização da realidade e de buscas por modificá-la. Um ensino, pois, integral, como uma formação politécnica, global e humanista dos educandos e das educandas enquanto sujeitos dotados de múltiplos aspectos, isto é, físico, intelectual, moral, emocional. Que os libertem das opressões ideológicas, dos fetiches montados pelo Capitalismo que os aprisionam e os mantêm na resignação, mostrando-os que eles são, de fato, os sujeitos da mudança e que esta pode e deve ocorrer para que a alienação e a escravização correntes cheguem ao fim.

A autonomia entendida consoante Filho, Chaves e Seixas (2018), como possibilidade de participação efetiva na sociedade tendo em vista modificá-la deve estar presente na EJA. Uma autonomia dos discentes e dos docentes, diferente da concepção de competências defendida pelos organismos internacionais que, como se viu, está voltada para a formação de força de trabalho barata e subserviente. Vinculada, pois, à ideia de os sujeitos serem capazes de emitir seus próprios juízos, de vivenciarem seus desejos e afetos e que, embora sofram determinações da sociedade em que estão inseridos, percebam que são seres únicos, com suas singularidades e que podem, unidos com os semelhantes, transformar a realidade em que vivem.

Para que isto seja possível é preciso resgatar a perspectiva política na educação, que inclui necessariamente, como ressalta Freire (1999), uma dimensão

coletiva com vistas à transformação social. Nesta direção de mudança coletiva da realidade, a autonomia está vinculada ao acesso ao conhecimento, fruto das interações sociais, historicamente produzido pela humanidade mas que, sob a égide do Capitalismo, mostra-se cada vez mais privilégio dos grupos dominantes, mesmo após a democratização do acesso ao ensino, conforme Filho, Chaves e Seixas (2018):

O desenvolvimento da autonomia, que depende, dentre outras coisas, do acesso ao conhecimento, está, dentro do capitalismo, limitado à sua forma de reprodução. Portanto, corroborando o projeto burguês, o acesso desigual ao conhecimento se constitui como obstáculo atual ao desenvolvimento da autonomia (FILHO; CHAVES; SEIXAS, 2018, p. 89).

O Sistema Capitalista em sua atual fase neoliberal, sob o discurso da meritocracia divide, discrimina, distribui o conhecimento historicamente produzido pela humanidade de maneira diversa entre pobres e ricos, responsabiliza cada um por seu sucesso ou infortúnio. Daí a necessidade de uma formação docente comprometida com uma educação essencialmente libertadora, uma formação que habilite os docentes formarem sujeitos verdadeiramente dotados de autonomia, situados no mundo, capazes de transformá-lo e de não meramente reproduzi-lo.

Um dos jovens participantes deste estudo afirmou que está sendo-lhe oferecida na Educação de Jovens e Adultos uma educação permeada pelo diálogo, pelo respeito e pela reflexão da realidade. Ele assim se expressou em relação às aulas:

Eu gosto muito das aulas do professor Rafael que trabalha com a disciplina Geografia. As aulas são sempre de debate, sobre temas atuais. Passei a me interessar por política e economia por causa das aulas dele. Entendemos a realidade, aprendemos a pensar (Hélio, 21 anos, 3º ano do ensino médio da EJA presencial de uma escola estadual de Juiz de Fora).

O depoimento acima mostra que este jovem está tendo a oportunidade de apreender o contexto em que vive, bem como as contradições existentes na sociedade, por conta das aulas e da atuação dos docentes. Denota, assim, a importância da problematização da realidade através do diálogo, da reflexão, de ir além das aparências para a compreensão da essência, como enfatiza Kosik (1976).

Como se destacou, o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos depende, também, do acesso ao conhecimento. Ao possibilitar a reflexão e o debate, as aulas despertam o interesse, a participação, o entendimento de que a história é feita por todos, homens e mulheres e que, por isso, educandos e educadores, mesmo imersos em condições adversas, podem transformar a si mesmos para modificarem a realidade. Aliás, é preciso enfatizar que a realidade que está posta é uma e não a única opção possível para a humanidade, apesar de o capital alardear que o seu modelo de sociedade e as suas formas de pensar, de sentir e de agir são os únicos viáveis.

É essa educação para a autonomia, libertadora, que precisa ser cultivada a fim de se sair da superficialidade e revelar a essência dos acontecimentos, lembrando novamente Kosik (1976). Compreendendo a si mesmos e o mundo em que vivem docentes e discentes, juntos, terão condições de buscar as mudanças tão necessárias e urgentes, de maneira que a vida e não o dinheiro seja o mais importante. Evocando Mészáros (2008), educação não é negócio, é criação; não deve qualificar para o trabalho, mas para a vida.

Após destacar a análise dos processos de escolarização dos discentes da Educação de Jovens e Adultos juizforana em sua relação com a categoria Educação libertadora, cabe explicitar o diálogo com a outra categoria construída nesta investigação, denominada Trabalho e emancipação humana. Este será o mote da próxima seção.

5.2.2 Análise a partir da categoria Trabalho e emancipação humana

A presente categoria traz a necessidade premente de se conceber o trabalho humano de maneira diversa da comum, ou seja, com uma conotação positiva, de possibilidade de criação e não como algo enfadonho, que submete e aliena, como querem os arautos do Capitalismo. De atividade criadora e criativa, em que homens e mulheres se fazem, produzem e vivem, o trabalho tornou-se sob a égide capitalista pura escravidão como destacado nesta pesquisa.

No atual contexto em que tudo é monetizado, inclusive a vida, a educação tem sido um dos veículos que os defensores do lucro a qualquer custo utilizam para difundir a sua ideologia do “faça você mesmo”, do empreendedorismo, da

responsabilização do indivíduo por seu sucesso ou desventura. Uma educação que busca tolher e conformar educadores e educandos a seus desígnios, em que devem se ajustar às necessidades de um sistema produtivo que incorpora de forma cada vez mais intensa as novas tecnologias para aumentar a produtividade e, conseqüentemente, os ganhos do capital. Como ressaltam Rodrigues *et al.* (2015, p. 110):

Nesse modelo, as exigências educacionais para jovens e adultos são direcionadas a tornar esses sujeitos capazes de enfrentar, mesmo que minimamente, o mercado globalizado e assumir projetos de vida pautados no mérito das ações econômicas – por meio de uma educação ao longo da vida, com o objetivo de se manterem na condição de empregáveis (RODRIGUES *et al.*, 2015, p. 110).

Quer dizer, as exigências do Capitalismo contemporâneo têm impingido a educadores e educandos, especialmente aos da Educação de Jovens e Adultos, um ensino voltado para o desenvolvimento de competências, de adaptação às demandas do processo de reestruturação produtiva, unilateral e reducionista, desarticulado dos interesses da classe trabalhadora e homogeneizante. O objetivo é a formação para o trabalho alienante e o ajustamento aos padrões impostos pelo sistema vigente.

Ventura (2013, p. 33) destaca que “As diferentes iniciativas voltadas para a EJA, ao longo de sua história, apontam para a continuidade da lógica de conformação à ordem social capitalista.” Quer dizer, de naturalização das desigualdades econômicas e sociais existentes, em que os trabalhadores e as trabalhadoras precisam se adaptar às mudanças através de um contínuo educar-se. A perversidade do Sistema está, justamente, em responsabilizar o trabalhador e a trabalhadora pelo contexto de desemprego e precarização existente. Isto porque o senso comum difunde que os sujeitos não conseguem uma vaga no mercado de trabalho porque não possuem a formação adequada, encontram-se defasados e que, por isso, necessitam atualizar-se a fim de se manterem empregáveis.

Os próprios entrevistados, imersos nesse contexto hodierno de responsabilização dos sujeitos, concebem a educação como uma oportunidade de conseguirem adentrar ou se manterem no mercado de trabalho:

O curso ((técnico)) atraiu o meu interesse pois eu o vi como uma oportunidade de ensino, de recuperar o tempo perdido e, também, de conseguir um emprego melhor, já que eu, por falta de estudo, só consegui emprego de faxineira (Maria, 24 anos, 1º ano do curso técnico da rede federal de ensino).

Ou seja, é preciso ressaltar que diante das exigências requeridas pelo atual processo de reestruturação produtiva e do discurso fatalista neoliberal, que prega que cada um é responsável por seu destino, estes jovens buscam a escola para adquirirem o certificado e, assim, pleitearem uma vaga no mercado de trabalho formal. Não compreendem, muitas vezes, que é o Sistema Capitalista, que engana e que distorce a realidade, o causador de sua precária condição.

É, pois, o poder da ideologia que mascara, ludibria, tal como enfatiza Freire (1999):

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. [...] A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade [...] faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela (FREIRE, 1999, p. 142).

Desmascarar essa realidade constitui-se num dos desafios da Educação de Jovens e Adultos. A realidade vigente necessita ser interpretada de maneira crítica, reflexiva, ser desvelada evidenciando, assim, as suas contradições. É essencial superar a noção de EJA pautada no trabalho unilateral, de produção de força de trabalho, de mera certificação como tem sido na atualidade. O cerne deve ser o homem e não o capital e suas demandas.

Indispensável levar em consideração também as condições materiais da Educação de Jovens e Adultos, visto que o contexto atual interfere sobremaneira no desenvolvimento dos processos de escolarização de seus educandos. Um cenário, pois, onde educadores e estudantes se deparam com escolas sucateadas, sem

estrutura adequada, em que não existem bibliotecas ou, quando têm, não atendem plenamente a comunidade escolar, sem laboratório de informática ou com equipamentos insuficientes e obsoletos, com financiamento restrito e cortes de verbas.⁶⁹ Tudo isto torna a situação desta modalidade ainda mais precária.

Tratando especificamente de Juiz de Fora, *lócus* desta investigação, vale salientar que a EJA é oferecida atualmente, como mencionado, na rede pública municipal, estadual e federal nos formatos presencial, semipresencial e técnico, contemplando o ensino fundamental inicial e final, o ensino médio e o ensino profissionalizante. Nestes distintos formatos, analisados anteriormente, há a proposta de vincular o conhecimento ministrado com a realidade dos educandos. Mas a ideia de qualificação para o trabalho nos moldes capitalistas é corrente, uma vez que as escolas, enquanto parte integrante de um sistema de ensino, estão articuladas à concepção de educação concebida pelos governantes. Tal noção encontra-se em total conformidade com as demandas do Sistema Capitalista para um país subserviente e periférico como o Brasil. Conforme Lima, L. (2011):

É difícil, em tais condições, educar para a liberdade, na ausência de práticas de liberdade de educadores e de educandos e, pelo contrário, é mais plausível encontrá-los subordinados pelas prescrições de outros, paralisados na acção de pensar e buscar novas possibilidades, esmagados por rituais de obediência cega, por injunções pedagógicas, estranhas ou por tecnicismos didáticos alienantes. Em certo sentido, é mesmo mais plausível encontrá-los numa situação próxima de “oprimidos”, [...] (LIMA, L., 2011, p. 5).

Todavia, lembrando Mészáros (2008), é possível, ainda que numa conjuntura desfavorável ao vir a ser humano como a hodierna, uma educação diversa, que vá além do simples ensino da leitura, da escrita e do cálculo, da realização de tarefas elementares e manuais como a que tem sido ofertada à classe trabalhadora ao longo dos tempos. Uma educação, enfim, para além do capital, que desvele a realidade, que promova diálogo, criatividade, criticidade, produção de ideias e de conhecimento, que vislumbre, por conseguinte, transformações:

⁶⁹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/governo-bolsonaro-cortar-32-bilhoes-do-orcamento-do-mec.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2022.

[...] eu vejo que tem professores competentes, mas, sei lá, acho que o governo éh:: [...] o sistema ((político, econômico e social existente no país)) parece que eles deixam a gente escravizado, entendeu? Tem que ser daquele jeito que ele ((o sistema)) passa e é aquilo. Eu acho que não tem que ser assim. [...]

Tá valendo muito a pena voltar a estudar, porque eu vejo relação do estudo com a vida; eles ((os professores)) vão te ensinar o que você precisa, identificar o que há na vida, a realidade. O ensino regular também deveria ser assim, poxa, se toda escola fosse assim, seria nota dez! [...]

A educação pode ser um caminho para a mudar a sociedade em que a gente vive. [...] até mesmo pelo jeito que os professores conversam, eles sempre falam o que o mundo vai proporcionar e o que eu posso fazer [...] Te faz entender. Tudo é aprendido. (Daniel, 26 anos, estudante do 3º ano do ensino médio da EJA presencial de uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora).

As pessoas subestimam muito a EJA [...], mas quem tá na EJA merece respeito, o esforço dos alunos e dos professores, [...] O estilo de aula [...] em forma de debate, de reflexão [...] me permite entender a realidade, de relacionar a matéria com a vida. [...] O afeto, a atenção, o olhar humano dos professores e da supervisora [...] a conversa ((com a supervisora)) foi muito boa, acolhedora e me acalmou no momento em que eu tava com muitos problemas na minha vida [...] (Hélio, 21 anos, 3º ano do ensino médio da EJA presencial de uma escola estadual de Juiz de Fora).

Percebe-se, portanto, potencialidades nos processos de escolarização da EJA, de acordo com os relatos dos jovens entrevistados, ainda que o capital insista em ofertar uma educação mínima, aligeirada, unilateral aos trabalhadores e às trabalhadoras objetivando conformá-los ao seu projeto de desenvolvimento em que o lucro a qualquer custo é o mais importante. A Educação de Jovens e Adultos pode romper com a concepção burguesa de educação dominante e dominadora, sendo uma alternativa em que o ser humano seja o parâmetro, resgatando, assim, “o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias.” (JINKINGS, 2008 *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 9).

Por conseguinte, superar a articulação com os interesses dominantes do capital constitui-se num desafio – e numa necessidade – a ser enfrentado pela classe trabalhadora a fim de se conquistar a efetiva emancipação política e humana, como bem destacam Rodrigues *et al.* (2015). Isso implica, segundo estes mesmos autores, discutir a educação das pessoas jovens e adultas – que compõem as turmas da EJA –, no contexto de superação das relações capitalistas, indo além de sua crítica e de sua denúncia.

Os jovens entrevistados desta investigação, conforme salientado, são oriundos das classes populares e trabalhadoras. Parte deles compõe a força de trabalho juizforana, estando alocados principalmente no setor de serviços. Há, também, um que trabalha na informalidade, realizando trabalhos temporários e sem uma renda definida. Ambos enfrentam longas jornadas, condições precárias e estafantes e lutam pela sobrevivência cotidianamente. Outros não trabalham, dedicam-se aos estudos e residem com as famílias.

Frigotto (2004) salienta que a inserção dos jovens provenientes das camadas populares no mercado de trabalho dá-se mais cedo se comparados aos dos grupos privilegiados. Enquanto estes últimos podem desfrutar de sua infância e juventude e, assim, dar continuidade aos estudos na idade considerada apropriada, os primeiros, ao contrário, precisam ingressar mais cedo na vida adulta, buscando uma colocação rápida no mercado por conta de suas precárias condições de existência. E, como seus processos de escolarização são marcados por interrupções, inconclusões e insucessos, restam-lhes os postos de trabalho mais precarizados, com menores remunerações, como é o caso dos entrevistados.

Frigotto (2004) também mostra que essa situação é característica do Capitalismo desde os seus primórdios e que nesse sistema a função da escola é disciplinar a classe trabalhadora para o seu ingresso precoce nos postos de trabalho marcados pela precariedade. O objetivo é, destarte, conformá-la aos propósitos do capital para garantir os lucros dos grupos dominantes.

Os educandos partícipes desta pesquisa concebem o trabalho como parte importante e constituinte de suas vidas, de onde tiram o próprio sustento e o de suas famílias. Inclusive este foi um dos principais motivos apontados para retornarem à escola através da EJA e concluírem os estudos. A escolarização incompleta e a falta de um certificado os atrapalhavam conseguir um trabalho ou melhores colocações e renda. Segundo os entrevistados, as exigências das empresas para contratar força de trabalho estão cada vez maiores, por isso sentiram a necessidade de retomarem os estudos a fim de se adequarem aos padrões estabelecidos pelos empregadores.

Perguntado sobre o que representa o trabalho em sua vida, um dos jovens assim expressou:

Meu trabalho é tudo pra mim! Em todo momento, né?! Onde eu tiro meu ganha pão lá, consigo sustentar minha família, meu filho, né?!” (Natan, 23 anos, estudante do 3º ano do ensino médio da EJA semipresencial de uma escola municipal participante desta pesquisa).

Nota-se que para estes discentes o trabalho é forma de sobrevivência, de sustento. Por conta de suas difíceis condições de vida, o compreendem sob a ótica da empregabilidade e não como atividade criadora. A educação, por sua vez, é considerada por eles como uma possibilidade de conseguir um emprego, manter o que já possuem ou, então, de mudar de função e obter um salário melhor. Uma forma, pois, de garantir condições de vida mais dignas e menos penosas.

Os jovens entrevistados, por terem vivenciado uma situação de distorção idade-série, evasão, repetência e abandono à época do ensino “regular” e, também, por necessitarem adentrar o quanto antes no mercado de trabalho por questões de sobrevivência, buscam a Educação de Jovens e Adultos – ou para ela são impelidos pelo próprio sistema de ensino, como se ressaltou na presente investigação –, para prosseguirem ou concluírem os estudos num tempo menor. Ainda é muito presente, entre os participantes desta pesquisa, a noção de recuperação de tempo perdido.

A ideia de uma educação como formação integral, plena e politécnica, e do trabalho como princípio educativo precisa ser melhor desenvolvida com estes estudantes. Por estarem imersos em um contexto de exploração capitalista, na qual o trabalhador aliena o produto e a sua força de trabalho, muitas vezes custa-lhes desvelar a realidade, chegarem ao cerne da questão, isto é, de que na sociedade em que vivem o trabalho é algo negativo, que escraviza e aliena, que suprime a humanidade de homens e mulheres porque isto é o que desejam os grupos dominantes atrelados aos interesses do grande capital.

Daí a relevância de se ampliar a articulação do que é trabalhado em sala de aula com a maior conscientização de docentes e discentes sobre a possibilidade de, valendo-se do sistema vigente, fazer dos processos de escolarização uma oportunidade de maior reflexão crítica, de potencialização de saberes, de ampliação de possibilidades e de construção coletiva de um currículo que vá além das necessidades e interesses dos dominantes. Um currículo, pois, em sintonia com os interesses da classe trabalhadora e de sua luta por emancipação, como bem lembra Frigotto (2010).

Consoante Saviani (2012), o contexto social em que estes jovens estão imersos tem que ser problematizado, de maneira que possam apreendê-lo, de desvelarem as suas contradições e, assim, de proporem as necessárias mudanças. Os discentes e docentes da EJA são homens e mulheres capazes de mudar o rumo de suas histórias, de irem em busca de melhores condições de existência para todos e todas. Conforme Rodrigues *et al.* (2015), faz-se urgente a concepção de uma escola diversa, em que a produção de força de trabalho não seja o objetivo, pois,

Uma escola voltada à transformação social pode, ao expressar os termos antagônicos em relação à administração capitalista – que associa a educação à ideia de mercadoria –, contribuir para a ampliação da educação [...] na medida em que se orienta pela perspectiva dos trabalhadores, buscando dissipar formas de subordinação que marcam as relações entre os sujeitos (RODRIGUES *et al.*, 2015, p. 119).

Por isso a importância dos educadores e pesquisadores darem espaço a esses sujeitos, ouvirem suas vozes, valorizar suas experiências de vida, mostrar a realidade em sua essência, lembrando outra vez Kosik (1976). Importa despir o véu da pretensa verdade única alardeada pelos grupos dominantes e contribuir, desse modo, para o questionamento da realidade que está posta, lutando por sua necessária modificação de maneira que a essência humana e não o lucro seja o mais importante.

No Capitalismo, em que as cifras, a estabilidade financeira e a lucratividade do capital são a tônica, o que se tem é a subordinação à lógica do mercado, o lucro a qualquer custo, mesmo que isto signifique a ameaça de destruição de todas as formas de vida do planeta e a manutenção da exploração e da desigualdade correntes. Daí a necessária defesa, por docentes e discentes, de uma proposta de educação e de trabalho diferentes das atuais. Em vez da ótica mercadológica, de pura negação, de submissão e alienação, ambos devem ser compreendidos como atividades vitais para que os homens e as mulheres se façam enquanto seres históricos e sociais, como espaços de produção de saberes, enfim, de humanização.

Por fim, a última categoria elencada nesta pesquisa, denominada Conhecimento escolar e formação discente, tem por objetivo destacar como os jovens participantes compreendem o conhecimento socializado pela escola e de que maneira o relacionam com o seu cotidiano. É, pois, o que será abordado agora.

5.2.3 Análise a partir da categoria Conhecimento escolar e formação discente

Esta categoria foi elaborada tendo em mente que a construção do conhecimento pela humanidade ao longo dos tempos não é neutra, embora os representantes do grande capital insistam nessa máxima tendo em vista escamotear a realidade. Tal construção envolve interesses e poder, haja vista que se dá por homens e mulheres em suas relações num determinado contexto histórico e social.

Numa sociedade capitalista os interesses são, justamente, o de seus mandatários, que se valem de vários artifícios para manter a maioria da população sob controle de forma a ajustá-la aos seus objetivos. Entre esses meios de controle estão a educação, a repressão, a cooptação e o silenciamento das oposições.

Nesse sentido a escola, como destacam Ciavatta e Rummert (2010), tem um papel importante na manutenção ou no questionamento desses valores construídos por determinados grupos ao longo dos tempos e tidos como universais e inquestionáveis. O conhecimento é uma construção histórica, um fazer de homens e mulheres num determinado tempo, portanto, necessita ser relativizado, contextualizado, não apenas aceito de maneira acrítica e passiva.

Mais ainda, esse conhecimento, produto humano, deve ser apropriado por educandos e educadores para que ambos compreendam a realidade, o funcionamento do mundo, as diferenças e as contradições existentes na sociedade. Isso para que, partindo dessa apropriação e compreensão, possam buscar possibilidades de modificação da realidade, afinal, a sociedade não precisa ser imutável como querem os grupos dominantes, pois as condições para as necessárias transformações são, também, construídas pelos sujeitos no seu fazer histórico.

Por isso que nos processos pedagógicos é necessário romper com as visões distorcidas e alienantes, tais como as que predominam no capital. Evocando Kosik (1976) novamente, torna-se indispensável revelar a essência dos acontecimentos, mostrar que a situação hodierna da humanidade é reflexo de escolhas de determinados grupos sociais que, em nome dos seus interesses, condenaram e ainda condenam as mais variadas formas de vida do globo à escravidão e à ameaça de extinção.

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos juizforana, participantes desta investigação, relataram em suas entrevistas que os educadores das instituições de ensino em que estudam buscam relacionar os conteúdos ministrados com a realidade vigente. Encontraram, nestas escolas, acolhida, atenção, cuidado e um ensino significativo, diferentemente de quando cursavam o ensino “regular”. Destacam que, neste último, a preocupação maior dos professores era com o conteúdo. Faltava da parte de muitos profissionais um olhar diferenciado, empatia, ouvir o que os estudantes tinham a dizer:

As aulas são muito interessantes, [...] agora eu peguei o gosto de estudar, sabe? De aprender ... agora eu estou entendendo mais a realidade, eu estou gostando! [...] As aulas são tudo dentro de um contexto [...] até mais, na verdade! A educação que eu recebo aqui no colégio superou as minhas expectativas. [...] Eu sinto que, hoje, eu sou uma pessoa totalmente diferente, [...] eu aprendi [...] (Maria, 24 anos, 1º ano do curso técnico da rede federal de ensino).

Sabe, agora, eu consigo analisar a situação [...] todo mundo ((os estudantes da turma)) participa ((das aulas)), sabe? É muito legal! [...] Na minha antiga escola os professores não eram muito legais, eu acho que você ser mais carinhoso com as pessoas, dar carinho para as pessoas, porque é o que a gente precisa. Quando você tem carinho e é recebido com muita atenção, assim, é muito bom! [...] É isso, você ser empático com as outras pessoas [...] O acolhimento aqui ((da escola em que estuda atualmente)) é muito bom, porque nem todas as escolas são assim, de entender o aluno, de respeitar as opiniões [...] (Elisângela, 18 anos, estudante do 1º ano do ensino médio presencial da EJA da rede federal).

A EJA significa, para eles, espaço para se posicionarem e manifestarem suas opiniões. Além disso, salientam que estudar com sujeitos de diferentes idades na mesma turma tem sido uma oportunidade de troca de experiências, de aprendizagem, de se socializarem, de se superarem, de vencer a timidez e as dificuldades de falarem em público. Uma das entrevistadas relatou que o curso que ela frequenta tem-na auxiliado na organização de sua vida e a superar travas emocionais, outra, por sua vez, destaca a diversidade intergeracional presente em sua turma como algo positivo:

O curso tem me ajudado a planejar, a organizar a minha vida. Estou aprendendo a lidar com minha timidez e a falar direito. Antes do curso eu tinha vergonha por não saber falar direito. [...] Nunca tive apoio da

minha família pra estudar. Resolvi, por mim mesma, voltar a estudar pra ter um futuro melhor (Maria, 24 anos, 1º ano do curso técnico da rede federal de ensino).

Está fluindo legal as coisas aqui ((na escola em que estuda atualmente)). As pessoas daqui são muito legais com a gente, a gente, também, consegue dar o nosso melhor, acho que isso formou uma convivência melhor. Aqui é muito bom mesmo, porque aqui é um lugar carinhoso, entendeu? [...] eu sou a caçulinha da turma, mas nem parece que tem essa diferença ((de idade entre os estudantes da turma)), porque todo mundo é legal, a gente se ajuda [...] (Elisângela, 18 anos, estudante do 1º ano do ensino médio presencial da EJA da rede federal).

Estes jovens partícipes da pesquisa trouxeram em suas falas, também, que o conhecimento adquirido na escola pode ajudá-los a alcançarem o ensino superior e melhores condições de vida futuramente:

E, o que eu penso pro futuro, deixa eu ver ((pensativa)) ... Dar um restaurante pra minha mãe, ...

[...]

Conseguir montar a casa lá, de um sítio lá, lá da Bahia e a casinha também pra mim morar, né?! (Aline, 16 anos, frequenta o 6º ano do ensino fundamental presencial da EJA em uma escola municipal de Juiz de Fora).

Sim, com certeza! Pretendo sim ((continuar a estudar))! Fazer um ensino médio ((na realidade, ensino superior, já que está em fase de conclusão do ensino médio)), entrar na UF ((UFJF)). Meu sonho é fazer odonto ((curso superior de odontologia))! (Natan, 23 anos, 3º ano do ensino médio da EJA semipresencial da rede municipal).

[...] eu voltei a estudar, fiquei ((sorriso de contentamento)) muito feliz, porque daí consegui terminar o fundamental ((ensino fundamental que, até então, abandonara)) em outra escola, aí ... Nessa aqui ((a atual escola que está frequentando)) eu tô tentando terminar o ensino médio pra ... conseguir né, fazer um cursinho, um curso, uma faculdade, que eu quero muito fazer faculdade, muito, muito, muito! E, assim, sabe? Pra realização! É uma re, realização pessoal mesmo, sabe? Éh::: pra mim, pra eles ((referindo-se à família)), entendeu? Pra todos, assim, do meu convívio, principalmente o meu irmão! (Elisângela, 18 anos, estudante do 1º ano do ensino médio presencial da EJA da rede federal).

Esse curso vai me ajudar, com toda certeza, a ser bem sucedida no futuro. Pretendo fazer faculdade, uma graduação no setor de eventos ou administração (Maria, 24 anos, 1º ano do curso técnico da rede federal de ensino).

Estudo porque quero um futuro melhor pra mim e pra minha família. Quero ser alguém. Pretendo fazer veterinária, pois gosto muito de animais (Daniel, 26 anos, estudante do 3º ano do ensino médio da EJA presencial de uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora).

Eu não pretendo, pelo menos por enquanto, fazer faculdade. Eu penso em fazer um curso técnico, eu me interesso por isso (Hélio, 21 anos, 3º ano do ensino médio da EJA presencial de uma escola estadual de Juiz de Fora).

Como se pode notar, a educação é, para eles, garantia de continuidade dos estudos e de uma vida melhor, diferente da que possuem atualmente. O desejo de um futuro promissor é unânime entre os entrevistados, que acreditam que este é o caminho para conseguir o que almejam. Além disso, contam que agora conseguem relacionar o que estudam com a realidade vigente. Educação financeira, planejamento, temas da atualidade foram destacados como pontos importantes e que levam ao interesse e à participação discente durante as aulas. E que, geralmente, aplicam o que estudam em seu cotidiano. Ao ser perguntado se o que aprende na escola o ajuda em seu dia a dia, um dos jovens assim respondeu:

Ajuda! Ajuda sim! Muita coisa eu ... igual, por exemplo, matéria, né, de de Exata, Matemática e Física, né?! Consegui com o meu trabalho, com o dinheiro, né?! Trabalho ali, movimentando dinheiro toda hora [...], né?! Aí isso, isso, isso me ajudou muito, na época! Você raciocinar mais rápido, né, você conseguir fazer uma conta mais rápido! (Natan, 23 anos, 3º ano do ensino médio da EJA semipresencial da rede municipal).

Há que se ressaltar, porém, que dada a dominação corrente, embora haja empenho dos educadores em desenvolver um trabalho pedagógico que relacione os conteúdos curriculares com a realidade, para muitos educandos ainda é difícil, por conta de suas precárias condições de existência, superar as aparências para perceberem a essência desta sociedade em que estão inseridos. A ideia que possuem sobre educação e conhecimento escolar, por extensão, ainda está muito atrelada à concepção de recuperação de tempo perdido, de busca de certificação num tempo menor para garantirem a entrada e a permanência no mercado de trabalho, assim como perspectiva de uma vida melhor:

[...] quem tem mais de dezoito anos, tá com a vida corrida, apertada, eu acho que é essencial! Ajuda muito, né?! Ajuda muito! ((estudar na EJA))

[...]

Ah, terminar o ensino médio, né?! ((desafio para se manter no trabalho)) É bom a gente termi ... até, mesmo, futuramente, por exemplo, vai que eu saio do trabalho de hoje pra amanhã? Procurar outro emprego? Ah, só tem ((emprego)) se tiver o ensino médio! (Natan, 23 anos, 3º ano do ensino médio da EJA semipresencial da rede municipal).

Um dos entrevistados acredita que a escola deveria trabalhar conteúdos mais práticos, profissionalizantes, preparar os jovens para a conquista de uma colocação no mercado:

A escola ajuda, mas deve preparar para o mercado de trabalho. Deveria ser, assim, como se diz, profissionalizante. Para que a pessoa possa conquistar um emprego com salário digno, porque o custo de vida está bem alto. Falta preparar para o mercado de trabalho (Daniel, 26 anos, estudante do 3º ano do ensino médio da EJA presencial de uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora).

Consoante Rodrigues *et al.* (2015), os projetos de vida destes jovens encontram-se, assim, articulados com as exigências produtivas do Sistema Capitalista. Dada a concorrência, as demandas e a precarização dos postos de trabalho na hodiernidade, estes educandos, oriundos da classe trabalhadora, têm que adquirir competências – e não conhecimento, já que este não é interessante na ótica do capital importa ressaltar –, para se manterem empregáveis e sustentar suas famílias. Por isso retornam à escola na expectativa de obterem tais competências que podem, em sua concepção, lhes auxiliar na busca ou na manutenção de um trabalho.

A noção de competências e habilidades, aliás, é enfatizada em documentos governamentais e das agências internacionais, advindos principalmente das parcerias com a UNESCO para a EJA no Brasil, conforme Ventura (2013). A concepção de “educação continuada ao longo da vida”, ressalta a autora, não tem como cerne o sujeito e o seu pleno desenvolvimento, mas tão somente a atividade econômica. Nesse sentido, o foco é preparar força de trabalho empregável e adaptável às exigências do atual processo de reestruturação produtiva mantendo, assim, os lucros e o domínio do capital.

Como bem demonstram Rodrigues *et al.* (2015), o Capitalismo, desta maneira, redefine o quê e como se desenvolver na educação escolar, essencialmente a das camadas populares e trabalhadoras, a fim de conservar a ordem estabelecida. As escolhas destes jovens mostram-se, portanto, pautadas numa concepção econômica, em que a sobrevivência em um contexto precário é o principal objetivo.

Logo, uma educação baseada nos interesses da classe trabalhadora, na construção de suas lutas por melhores condições de existência e na perspectiva de seus projetos de sociedade – diferentes deste que está posto –, constitui-se numa exigência e num desafio para superar o domínio do capital. Assim como contrapor-se a essa perspectiva de educação voltada para o mercado de trabalho e de uma Educação de Jovens e Adultos focalizada na suplência, aligeirada e reducionista. Importa ultrapassar essa concepção unilateral e construir junto com os educandos e as educandas um conhecimento crítico, problematizando a realidade por eles vivenciada. Conforme Rodrigues *et al.* (2015):

Configurando o trabalho como dimensão humana impulsionadora da diversidade de valores, do pluralismo cultural, das experiências identitárias, a educação escolar pode contribuir para a apropriação e reapropriação do conhecimento pelas pessoas jovens e adultas (RODRIGUES *et al.*, 2015, p. 120).

Decerto que o contexto escolar é marcado, como explicitado, pelas relações de poder, pela correlação de forças que se sustentam nas formas de dominação, alijamento e concentração do capital, por uma política educativa subordinada aos interesses dominantes nacionais e transnacionais. Tal conjuntura mostra-se verdadeiro empecilho a uma educação diversa, que conceba o ser humano como o centro.

Contudo, é imprescindível que a escola pública, *lócus* de formação das classes populares e trabalhadoras, se oriente pela dialogicidade, pela problematicidade, numa postura crítica e reflexiva do sistema vigente e das condições impostas. E, partindo da crítica das contradições da sociedade capitalista, possa viabilizar propostas em torno dos interesses dos trabalhadores e das trabalhadoras, tendo a emancipação destes como horizonte.

Faz-se necessário salientar que a formação de um sujeito crítico, reflexivo, capaz de se apropriar do conhecimento científico e, a partir deste, compreender as

origens das desigualdades existentes e opor-se às mesmas não é o interesse dos donos do poder. Por isso a concepção corrente de uma educação com recursos financeiros e didático-pedagógicos insuficientes, escolas com infraestrutura inadequadas, desvalorização dos educadores e que busca, essencialmente, a adaptação às exigências econômicas e a certificação.

Entretanto, mesmo numa conjuntura desfavorável, educadores e educandos têm buscado alternativas, agindo dentro do próprio sistema para desvelar suas contradições. Alguns jovens, durante as entrevistas, destacaram que as aulas ajudam a refletir sobre a realidade. Que, agora, entendem a atual situação do país, relacionando-a com o passado e com o sistema econômico vigente e como isso interfere no cotidiano das pessoas:

A sociedade de hoje precisa mudar. Ainda há muito preconceito, sinto isso na pele todos os dias. Vivemos numa sociedade desigual, misógina, o custo de vida é bem alto e, infelizmente, os governantes não olham para a situação do povo, que está bem difícil (Daniel, 26 anos, estudante do 3º ano do ensino médio da EJA presencial de uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora).

O capitalismo, muita coisa, né?! Quem tem dinheiro, tem, quem não tem, né?! É bem difícil! É isso! (Natan, 23 anos, 3º ano do ensino médio da EJA semipresencial da rede municipal).

Os jovens entrevistados e os educadores têm buscado fazer das aulas oportunidades de expressão e de reflexão sobre a realidade. É desta forma que a educação escolar pode contribuir para a apreensão, pelos estudantes, das contradições presentes na sociedade hodierna, auxiliando-os na busca de alternativas ao projeto dominante. Ajudando-os a transpor o senso comum e a se apropriarem efetivamente do conhecimento científico, de maneira que possam valer-se deste último para conduzirem suas vidas e vislumbrarem mudanças. Desse modo, a educação estará contribuindo para a necessária transformação social, bem como para a construção de uma alternativa viável à ordem vigente.

Esta pesquisa, vale ressaltar, se desenvolveu no contexto da pandemia de Covid-19. Por conta da doença, medidas de isolamento social precisaram ser tomadas. Num primeiro momento as orientações promoveram a suspensão das atividades escolares presenciais nos diversos países do globo, inclusive no Brasil. O

Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a alternativa utilizada para o desenvolvimento do trabalho educativo.

À vista disso, é importante analisar as condições em que o ERE se deu na Educação de Jovens e Adultos juizforana, objeto do presente estudo, levando em conta a realidade das escolas públicas. Pois, como bem observa Rodrigues (2021), geralmente essas últimas se mostram precárias em se tratando do uso de recursos científico-tecnológico-informacionais para o exercício da apropriação do conhecimento e da formação educacional.

Nas instituições de ensino da rede municipal foi usado o aplicativo WhatsApp, plataformas como o Moodle e o Google Meet e, também, entrega de atividades impressas para os estudantes que não tinham acesso à internet. A plataforma Moodle já era conhecida e utilizada por docentes e discentes da escola participante desta investigação no seu fazer pedagógico antes mesmo da pandemia. Os professores regentes, auxiliados pelo profissional de informática, realizavam diversas tarefas com suas turmas, por isso não houve grandes problemas segundo informações da diretora escolar.

O Google Meet foi outro recurso em que os estudantes acessavam o site do colégio para participarem das aulas síncronas. E, para aqueles que tinham dificuldades na utilização da Plataforma Moodle, o WhatsApp foi a opção. Em alguns casos, até o telefone fixo foi usado para garantir o direito de aprendizagem. De maneira geral, por conta do trabalho realizado pelos profissionais da escola e, como grande parte dos educandos já utilizavam a Plataforma Moodle, a participação discente no período foi significativa.

Na rede estadual de ensino foi instituído o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), através da Resolução SEE nº 4.506/2021. As atividades impressas eram disponibilizadas aos estudantes por meio do Plano de Estudos Tutorado (PET). As tarefas realizadas eram entregues pelos discentes ou seus responsáveis na instituição de ensino onde estudavam conforme cronograma estabelecido.

O ensino remoto emergencial foi implantado por meio do aplicativo Conexão Escola, em parceria com o Google, com a disponibilização de recursos como o Google Sala de Aula, Google Meet e Google Agenda. Neste aplicativo eram oferecidos o material de estudo do PET, videoaulas que eram transmitidas pelo canal

do YouTube “Se Liga na Educação” e a tutoria dos professores por meio de um chat. Houve também a utilização do aplicativo WhatsApp, pois era mais comum entre os educandos e possuía funcionalidades a mais como, por exemplo, a possibilidade de enviar fotos, áudios e vídeos explicativos, não disponíveis no Conexão Escola.

Entretanto, como mostrado neste estudo, o aplicativo Conexão Escola apresentou problemas significativos e muitos estudantes não conseguiam acessar as aulas ou realizar as atividades. Na instituição pesquisada, o jovem entrevistado relatou que não conseguiu se adaptar ao ERE, a exemplo de outros colegas. Por conta disso, ficou sem estudar e somente retornou quando as aulas presenciais foram restabelecidas.

No que se refere à rede federal, há que se destacar as seguintes situações: na escola que oferece a EJA ensino médio, foram usados a Plataforma Moodle e o Google Meet para os atendimentos e abordar os conteúdos com os estudantes. Além disso, foram formados grupos no WhatsApp e oferecidos materiais no formato impresso – para aqueles que não se sentiam seguros em utilizar, ou não possuíam os meios digitais ou, ainda, por preferirem continuar os estudos com o auxílio de um material físico –, conforme ressaltou De Melo Villaça (2021). Já no curso técnico foram oferecidas aulas síncronas pelo Google Meet. O Instituto Federal criou uma trilha com orientações e cursos para o ensino remoto a fim de auxiliar os educandos neste momento, de acordo com informações da coordenadora.

Consoante De Melo Villaça (2021), no colégio que oferece ensino médio houve dificuldades quanto ao uso das plataformas pelos discentes. Muitos se sentiram inseguros, por isso, uma alternativa foi o uso do WhatsApp para esclarecimento de dúvidas sobre as atividades. No caso de Elisângela, a jovem entrevistada, no período mais crítico da pandemia ela ficou um tempo sem estudar e retomou os estudos este ano com as aulas presenciais e tem conseguido acompanhá-las. Segundo seu relato, isto está sendo possível por conta do seu empenho e, principalmente, do auxílio e do afeto dos educadores, que estimulam os educandos a continuarem e a não desistirem, apesar dos percalços existentes:

Aqui ((na escola atual)) eu consigo ter acesso aos conteúdos. [...] Os professores são muito legais, muito atenciosos também [...] aqui é muito bom! A gente fica triste quando alguém ((estudante)) fala que não vai continuar, porque somos muito unidos ((a turma)). [...] Está

sendo um prazer vim aqui todos os dias assistir as aulas, eu entendo as coisas, é muito bom, muito bom mesmo! As pessoas daqui são muito atenciosas com a gente e a gente, também, por causa dessa atenção, consegue dá o nosso melhor e isso formou uma convivência melhor! [...] Eu me esforço, consigo acompanhar o que o professor fala direitinho. Tenho algumas dificuldades, não vou negar, mas está fluindo, aos poucos estou conseguindo atingir o meu objetivo que é terminar meus estudos (Elisângela, 18 anos, estudante do 1º ano do ensino médio presencial da EJA da rede federal).

No Instituto Federal, por sua vez, a adesão ao ERE por parte dos estudantes não foi muito expressiva, conforme a coordenadora do curso. Muitos discentes não sabiam lidar com o Google Meet, plataforma utilizada por docentes e discentes para as aulas síncronas. E, ainda, faltavam-lhes equipamentos e internet adequados para a necessária conexão. Alguns acabaram desistindo do curso, pois, por conta da pandemia, ficaram desempregados ou tiveram que buscar mais de uma ocupação para garantirem uma renda melhor. Por questão de sobrevivência, o estudo teve que ficar em segundo plano. Maria, a entrevistada da rede federal de ensino, declarou que ela própria não desistiu do curso porque contou com o apoio dos educadores, que ajudaram os cursistas:

Aqui ((na instituição de ensino)) sempre me supriu no que eu precisava, material, apoio, afeto, entendeu? [...] A gente está se esforçando, realmente, [...] nossa turma teve muita dificuldade no acesso às aulas on-line. Os professores foram muito legais, pois nos ajudaram a aprender como acessar a plataforma. Muitos ((estudantes)) nunca tiveram contato e isso acabou desanimando. Outros desistiram do curso por falta de dinheiro, pois perderam o emprego e não tinham como vim pra escola. Além disso, tinham aqueles que não acessavam as aulas por falta de equipamento adequado e internet, mas, no final, conseguimos (Maria, 24 anos, 1º ano do curso técnico da rede federal de ensino).

Como se vê, o período de aulas remotas sem o contato físico e o dia a dia com os professores impactou negativamente os processos de aprendizagem discentes, assim como o trabalho dos docentes. Os jovens entrevistados relataram as dificuldades que enfrentaram com as tecnologias, para aprenderem a usar as plataformas de ensino, de se conectarem às aulas por falta de um equipamento adequado ou de acesso à internet. Alguns estudantes ficaram sem estudar naquele

momento, não conseguiram se adaptar ao ERE ou superar as adversidades com as tecnologias e as perdas humanas por conta da pandemia:

Não me adaptei ao ensino remoto, além disso, perdi minha avó para a Covid e isso me abalou muito, pois éramos muito próximos (Hélio, 21 anos, 3º ano do ensino médio da EJA presencial de uma escola estadual de Juiz de Fora).

Houve evasão, frustrações e, também, aqueles que não desistiram apesar dos inúmeros problemas enfrentados. Os educandos contaram com o apoio dos docentes das instituições de ensino em que estudam para superar as dificuldades existentes. Os professores criaram grupos nas redes sociais, gravaram e postaram vídeos ensinando a utilizar as plataformas de estudo e os incentivaram a continuar, ainda que num contexto adverso e desalentador, marcado pela pandemia. Foi por conta desta rede de apoio que alguns entrevistados não abandonaram os estudos como fizeram certos colegas de turma.

Eis a força e o necessário estímulo, o afeto mesmo do educador, importante na relação com os educandos como ensina Freire (2020). Os jovens entrevistados destacaram a atuação dos docentes como um dos fatores determinantes para prosseguirem nos estudos, para não desistirem quando tudo em suas vidas parecia dar errado por falta de apoio das famílias, de recursos materiais, de equipamentos adequados, de acesso à internet, por várias perdas humanas e materiais.

Os impactos do Ensino Remoto Emergencial na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos demais segmentos da educação, foram significativos. As condições em que esse ensino se desenvolveu, especialmente na escola pública, foram precárias. Muitos estudantes e professores não tinham acesso a equipamentos e internet apropriados para desenvolverem as atividades. Tampouco tinham condições econômicas para adquiri-los já que, sendo integrantes da classe trabalhadora, não possuem salários que os permita tal feito. Para dificultar ainda mais, conforme se destacou nesta investigação, o atual presidente vetou o Projeto de Lei nº 3477, de 2020, que previa ajuda financeira da União para o Distrito Federal, estados e municípios garantirem acesso à internet aos educandos e educadores das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia da Covid-19.

O impacto financeiro no orçamento da União foi a justificativa para o veto ao referido projeto. Na realidade, porém, tal ação demonstra a concepção de desenvolvimento e de educação dos governantes brasileiros, totalmente alinhados ao projeto de subserviência do país aos desígnios dos países centrais do Capitalismo, que se valem da educação para conformar e transformar a maioria da população em força de trabalho barata e servil. Por conta disso, ofertar uma educação que vá além da certificação e do básico não é a preocupação.

Rodrigues (2021) destaca que a implantação do ERE no período pandêmico veio de encontro aos interesses das empresas educacionais nacionais e estrangeiras, ávidas por lucros com a venda de seus produtos aos sistemas de ensino. A atuação destas empresas, especialmente as transnacionais, teve como objetivo captar os recursos públicos, daí a utilização, pelas diferentes instituições de ensino, de plataformas como as do Google.

Além de vultuosos lucros para as empresas de tecnologia – que concebem a educação como fonte garantida de receitas –, o ensino remoto emergencial contribuiu para intensificar a precarização do trabalho educativo, já que aumentou – e muito –, as responsabilidades de educandos, suas famílias e dos educadores. Coube aos professores, importa ressaltar, fornecerem o suporte para a aprendizagem num contexto em que muitos estudantes não possuíam dispositivos e conectividade. Mais um exemplo de delegação de responsabilidades do Poder Público à população, comum na história do país.

Consoante Rodrigues (2021), o ERE contribuiu para o esvaziamento das possibilidades de um conhecimento crítico. Isto porque o trabalho educativo requer interação, diálogo e reflexão, de maneira a proporcionar a problematização e a compreensão da realidade social vivenciada por discentes e docentes. E, dadas as condições em que este ensino se desenvolve, onde é possível a realização de atividades assíncronas e expositivas, as oportunidades de mediação dos professores é restringida, revigorando-se, assim, a educação bancária criticada por Freire em suas obras. Tal educação agora ganha “ares de modernidade” por conta do uso de novos dispositivos, de tecnologia avançada como softwares e computadores conectados à internet, entretanto, mantém o educador como mero transmissor de um conteúdo que não fora produzido por ele e os educandos como fiéis depositários, acrílicos e passivos.

O custo do uso destas tecnologias recaiu justamente sobre os educadores, os educandos e suas famílias. Isto porque, para terem acesso às aulas, tiveram que adquirir e se apropriarem das tecnologias disponíveis. Soma-se a isto os gastos maiores com energia elétrica, necessária para o funcionamento dos aparelhos, onerando-os ainda mais. Muitos dos jovens entrevistados relataram as dificuldades enfrentadas para se adequarem ao ERE. Além de terem de aprender a usar estes recursos, não tinham condições de adquiri-los, tampouco de acompanhar devidamente as aulas, pois, sendo oriundos da classe trabalhadora, tiveram sua carga de trabalho aumentada e, contraditoriamente, a renda diminuída, o que contribuiu para o abandono e para a evasão:

Com a pandemia, veio o sistema de aula on-line, aí ninguém sabia mexer ((usar a plataforma)), foi aquela bagunça toda. [...] e os professores, foi o que me marcou aqui, sabe? A atenção que os professores têm com a gente, a paciência também, a gente começou a aprender ((a utilizar a plataforma e os equipamentos)) de pouquinho em pouquinho [...] A gente sempre foi uma turma unida, sabe? Uma que sabe ajuda a que não sabe [...]. Um menino desistiu esse ano, ficou difícil pra ele continuar ... (Maria, 24 anos, 1º ano do curso técnico da rede federal de ensino).

Tal situação prejudicou os processos de escolarização dos jovens entrevistados ao inibir a interação entre educadores e educandos, necessária ao desenvolvimento de uma educação dialógica, crítica e reflexiva. Evocando novamente Rodrigues (2021):

O ensino remoto emergencial aciona a neutralidade técnico-política da educação escolar na medida em que minimiza o debate do lugar do conhecimento frente à correlação de forças, a luta de classes, a disputa de projetos no interior da sociedade capitalista (RODRIGUES, 2021, p. 10).

O retorno às atividades presenciais tem provocado dificuldades aos estudantes e a seus professores. A readaptação à rotina escolar tem sido apontada pelos entrevistados como uma adversidade por estarem defasados em seus processos de aprendizagem. Além disso, muitos ficaram sem estudar no período mais crítico da pandemia por conta do trabalho que se intensificou, da falta de acesso ao ERE e de queda na renda.

Daí que a presente investigação insiste no princípio de que, diante das atuais condições, a sala de aula pode se constituir em um lugar de reflexão, de debate, de diálogo, de troca de ideias e de ampliação de visões e de saberes. É importante que os discentes se apropriem do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade a fim de compreenderem que a dominação, o não reconhecimento e o desrespeito sociocultural da maioria da população brasileira na contemporaneidade é expressão das desigualdades, da negação de direitos e do preconceito existentes há tempos neste país.

Historicamente os governantes, atrelados aos interesses do grande capital, têm relegado as necessidades do povo a segundo plano, ofertando-o uma educação simplista, precária e aligeirada. Esse tipo de educação é, na visão dos dominadores, a ideal para a manutenção de seus lucros, de seus valores distorcidos, enfim, de sua supremacia.

A educação dos jovens da EJA pode ser diversa da que está sendo disseminada pelos grupos hegemônicos. O conhecimento é uma construção humana que se dá mediante uma realidade concreta, possibilitada na relação entre homens e mulheres. Todos os seres humanos, inclusive os educadores e educandos que estão nesta modalidade em busca de uma vida melhor, são sujeitos históricos, portanto, em condições de construir outra história, outro futuro.

Importante, pois, que suas experiências pessoais e coletivas sejam valorizadas e potencializadas, num processo de escolarização voltado para a transformação social e para a emancipação humana em contraposição ao projeto corrente que se julga hegemônico e indestrutível. A educação das classes populares e trabalhadoras pode ser um instrumento a favor dos dominados. Deve denunciar a falsa realidade construída pela burguesia e buscar, coletiva e colaborativamente, práticas que promovam a viável e urgente mudança social, pois, como ensina Freire (2020, p. 108), “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo.”

6 CONCLUSÃO

Esta investigação teve por objetivo refletir sobre o significado atribuído pela juventude aos seus processos de escolarização na Educação de Jovens e Adultos no município mineiro de Juiz de Fora na hodiernidade. A ideia era demonstrar as expectativas, os desafios e as perspectivas dos sujeitos que se encontram na faixa etária de 15 a 29 anos e que vivenciam essa experiência. Durante a pesquisa de campo foram encontrados educandos e educandas com diferentes idades e histórias de vida, cada um com suas lutas, seus sonhos, planos, mas com algo em comum para além da dureza da realidade: uma vontade imensa de mudar, de conquistar, de ser feliz. E, neste projeto, a educação é parte importante e constituinte, o caminho para a concretização de seus ideais.

De famílias batalhadoras, vítimas da pobreza, da negligência, da violência, do abandono, da falta de afeto e de condições materiais, esses jovens buscaram a EJA, dentre outros motivos, por conta de um descontentamento com o ensino “regular”. Não encontraram neste último a devida acolhida, uma educação significativa e condizente com a vida cotidiana, empatia ou, até mesmo, respeito. Pelo contrário, a classificação, o bullying, a rigidez, a invisibilidade, a falta de oportunidade para se expressar e a punição foram as companhias constantes.

Além disso, dificuldades de conseguir um lugar no mercado de trabalho – cada vez mais competitivo – também os impeliram à esta modalidade. A humilhação de ouvir vários “nãos” porque não possuíam a qualificação necessária e a falta de experiência e do tão alardeado certificado foram determinantes para o retorno aos estudos. Logo, a Educação de Jovens e Adultos, no entendimento dos entrevistados, foi a oportunidade que vislumbraram para melhorarem suas difíceis condições de existência marcadas por trabalhos precários, renda limitada, preconceito e exploração.

Importa ressaltar a diversidade presente nesta modalidade, pois congrega discentes de várias idades, condições socioeconômicas, raças, gêneros, orientações. A juventude, por sua vez, tem marcado presença: muitos educandos, como os entrevistados, são oriundos do sistema “regular” de ensino e, com um histórico de repetências, distorção idade-série e evasões, viram na EJA a possibilidade de terminarem os estudos num tempo menor.

A noção de obter a certificação para manter, melhorar ou obter um trabalho é corrente. Os jovens participantes desta pesquisa explicitaram que precisam de um trabalho para garantir a sobrevivência – própria e da família – e que, sem estudo, não conseguem vaga no mercado de trabalho. Necessitam, assim, atender a demanda do sistema econômico-social em que estão inseridos para se manterem empregáveis. Como destacado, a educação tem se baseado nas atuais exigências do capital, que busca um trabalhador polivalente, que saiba tomar decisões, com competências e habilidades e que na falta de um emprego formal seja capaz de se tornar empreendedor conformando-se, por conseguinte, à ordem vigente.

A concepção de trabalho e de educação da burguesia busca encobrir a realidade. A imposição de seus jeitos de pensar, de sentir e de agir levam os sujeitos a acreditarem que a situação em que se encontram é responsabilidade inteiramente sua e não de um sistema desigual, que alija e divide. O trabalho na ótica capitalista escraviza, castra, gera enfado. A educação, por sua vez, da forma como se apresenta corrobora com essa noção ao associar conhecimento a mercado de trabalho, não indo além de mera instrução.

Para alcançar o objetivo traçado, o presente estudo elencou algumas categorias de análise para entender como tem se dado os processos de escolarização da juventude que se encontra nas turmas da EJA juizforana, tendo o ponto de vista dos estudantes como o mote principal. Nesse sentido, a categoria Educação libertadora quis mostrar que, de fato, o econômico tem sido a tônica na vida destes jovens que buscam a modalidade pois, como são provenientes das classes populares e trabalhadoras, lutam cotidianamente para sobreviver.

No contexto hodierno, esses sujeitos se vêm cada vez mais numa situação difícil e desafiadora. A reestruturação produtiva do capital, a disseminação das novas tecnologias, a concorrência desenfreada, a diminuição dos postos de trabalho, as exigências requeridas para conseguir ou manter um emprego, a responsabilização individual pelo próprio sucesso ou infortúnio e a precarização das condições materiais concorrem para a manutenção de uma vida sem grandes perspectivas.

O Neoliberalismo corrente, ao difundir a pretensa eficiência da iniciativa privada em detrimento do Estado obsoleto, a ideia de liberdade e de empreendedorismo como garantias de estabilidade e bem-estar tem provocado, na verdade, o acirramento das contradições existentes, que se expressam no aumento

da violência, da desigualdade social e do desemprego, na perda em qualidade de vida e no surgimento de um individualismo sem precedentes. Essa conjuntura tem se mostrado extremamente perversa na atualidade, principalmente com a classe trabalhadora.

Tal quadro desalentador tem refletido sobremaneira na educação, essencialmente a pública que em vez de se pautar na formação humana está tendo como função primordial preparar força de trabalho alienada, barata e subserviente para o grande capital. A máquina capitalista não pode parar e, por conta disso, se vale da exploração, do suor e do sofrimento da classe trabalhadora para garantir e aumentar as margens de lucro dos grupos dominantes. E para manter a dominação esses grupos oferecem uma educação mínima, aligeirada e básica para a maioria da população. Pensar não é necessário na visão dos mandatários do capital.

Não foi à toa que a educação chegou, pois, nesta situação caótica. Trata-se, deveras, de uma estratégia dos neoliberais, dos donos do poder para desanimar aqueles que ainda acreditam em seu poder transformador. Ao fazerem isso pretendem moldar, conformar, fazer as pessoas admitirem passivamente seu destino sem vislumbrarem mudanças.

Lembrando Mészáros (2008), os grupos dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante com o propósito de manter homens e mulheres dominados, sem perspectivas. Daí a ênfase, como denuncia Freire, no ensino bancário, na mera transmissão de conteúdos, na falta de diálogo entre educadores e educandos, na superficialidade na análise da realidade.

Educar, porém, não se resume à transferência de conhecimentos, é conscientização, é testemunho de vida, é libertar-se das amarras da visão determinista e enganadora da burguesia, é desvelar a realidade mostrando a sua essência, as suas contradições, é luta, enfim, por transformação tendo a história como possibilidade do vir a ser. É não desanimar diante dos obstáculos, não se deixar levar pelo discurso fatalista e envolvente dos emissários do capital que tentam tolher todas as formas de contestação e resistência a seu projeto de objetificação.

E os processos de escolarização dos jovens da EJA juizforana têm sido, na visão dos entrevistados, para além de busca por certificação, uma oportunidade de apreenderem a realidade na qual estão inseridos. As aulas têm proporcionado,

segundo eles, diálogo, debate, reflexão, indo além da concepção corrente de educação unilateral e supletiva.

A categoria Trabalho e emancipação humana buscou trazer a reflexão de como no Capitalismo o trabalho, de atividade criativa e criadora, essencialmente humana e humanizadora, se transformou em alienação, escravidão, enfado. Uma das formas dos donos do poder controlarem a maioria da população, mantendo-a refém de seus desígnios. Neste contexto de subserviência, a educação está voltada para atender às exigências do capital, conformando os sujeitos à ordem social imposta.

Ressaltou-se, aqui, a educação enquanto forma de adaptação dos indivíduos ao atual processo de reestruturação produtiva, de aquisição de competências e habilidades e, portanto, para garantirem os lucros e a dominação do grande capital. É, pois, o Sistema Capitalista que tem redefinido o quê e como ensinar, mantendo docentes e discentes subordinados às suas determinações. Os jovens entrevistados destacaram que o trabalho faz parte de suas vidas e veem-no como essencial à sua sobrevivência. E, como desejam um melhor porvir, buscam a EJA a fim de completarem os estudos para pleitearem melhores colocações e salários no concorrido mercado de trabalho.

Porém, é preciso enfatizar que, mesmo nestas condições, é possível uma educação diversa, voltada para os interesses de educandos e educadores, tendo o ser humano e não o lucro como primazia. Os participantes desta pesquisa mostraram que os processos de escolarização desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos podem proporcionar o desvelamento da realidade. O que se constitui de grande importância, pois mostra uma possibilidade de se superar o contexto político-ideológico da atualidade vislumbrando, assim, alternativas para além do capital.

Como destacado neste estudo, a EJA em Juiz de Fora surgiu, no passado, como um dos mecanismos de dominação da classe trabalhadora, que deveria se conformar ao ideal de progresso e de civilidade dos grupos dirigentes. Isto é, manter-se na subalternidade, reduzindo-se ao papel de geradora de riquezas para os dominantes sem contestações. Lamentavelmente tal concepção permanece, visto que os trabalhadores continuam, sob a égide capitalista hodierna, submetidos e explorados.

Houve avanços ao longo dos tempos: direitos sociais, educacionais e trabalhistas foram conquistados e garantidos por Lei. Não sem antes, porém, muitas

lutas e embates tendo a classe trabalhadora à frente. A Educação de Jovens e Adultos tem conseguido espaço nos debates acadêmicos, nas agendas governamentais e na legislação educacional brasileira. Porém, ainda há muito que se fazer, que se batalhar para que esta modalidade e seus docentes e discentes sejam tratados com os devidos respeito e consideração.

A presente investigação, que procurou trazer à luz os processos de escolarização da juventude que está nas turmas da EJA no município de Juiz de Fora, partiu de uma inquietude desta pesquisadora, que passou a notar a ida de muitos adolescentes e jovens do ensino “regular” para a referida modalidade nos últimos tempos. Aliás, este movimento denominado juvenilização da EJA tem ocorrido no Brasil e também em outros países latino-americanos, consoante autores aqui elencados. E tem contribuído para a mudança do público até então atendido, antes restrito a idosos e adultos trabalhadores.

Daí a necessidade de se averiguar com mais propriedade o porquê de muitos educandos que deveriam cursar com sucesso o ensino dito “regular” estarem indo para a Educação de Jovens e Adultos em idades cada vez mais precoces. Os jovens partícipes deste estudo elencaram vários motivos, de desencanto e problemas emocionais à exigência econômica, como demonstrado.

Ao pensarem sobre os seus processos de escolarização nesta modalidade, esses estudantes trazem como elementos positivos a alegria, a gratidão, a mudança – para melhor –, em seus jeitos de ser, a oportunidade de aprendizagem e a perspectiva de transformação de sua realidade. Partindo de suas concepções, buscou-se identificar como, de fato, estes processos se desenvolvem tendo em vista a inserção do Brasil nas atuais condições do Capitalismo, assim como analisar seus desafios e possibilidades.

Logo, percebeu-se que, de fato, a EJA pode contribuir para uma formação discente ampla, participativa, acolhedora, em que o diálogo e a troca de ideias estejam presentes. Em que o entendimento do mundo e a relação do conhecimento produzido pela humanidade com o cotidiano sejam corriqueiros. As expectativas destes educandos é a de continuarem os estudos, terminarem a etapa de escolarização em que estão e prosseguirem tendo em vista um curso superior, melhores oportunidades e mudanças em suas condições materiais de existência.

Verifica-se que, dada a condição de subordinação do Brasil aos desmandos do grande capital, em que os grupos dominantes estão alinhados ao projeto de desenvolvimento da burguesia e que a desigualdade é premente, estes jovens, provenientes das camadas populares, precisam garantir a sua sobrevivência. Por isso buscam terminar os estudos num tempo relativamente menor, de forma a adentrar, o quanto antes, no mercado de trabalho. Portanto a EJA, para eles, é concebida como essa forma de recuperação de tempo, com um caráter de terminalidade.

As responsabilidades da vida adulta – filhos, contas a pagar, família, alimentação, moradia, dentre outras – os levam a conceber a referida modalidade como oportunidade de melhorarem, de mudarem suas vidas marcadas pela dureza e pelas lutas cotidianas. Daí a importância de fazer do conhecimento escolar uma oportunidade de compreender a realidade, de que a condição atual é reflexo da sociedade injusta e desigual em que se vive. É preciso ir além das aparências, de maneira a não mais se deixar levar pelo senso comum de que o sucesso ou fracasso é responsabilidade exclusiva dos sujeitos.

A categoria Conhecimento escolar e formação discente trouxe à luz essa noção dos jovens entrevistados de que a educação é uma forma de melhorar as condições de vida e de forjar um futuro mais promissor. E, ao mesmo tempo, ressaltou que o conhecimento escolar pode ir além das habilidades e competências exigidas pelo Capitalismo e da noção comum de melhor porvir a nível individual. A educação pode contribuir para o desvelamento das aparências do sistema vigente, assim como para a superação do mesmo, mostrando que uma alternativa é plenamente possível.

Para que isso aconteça é necessário que educadores e educandos, juntos, se eduquem. Que a escola se constitua num autêntico espaço de potencialização dos processos de aprendizagem vivenciados fora dela – no trabalho, nas relações sociais, na família, dentre outros –, já que estes também estão repletos de saberes socialmente construídos e que não podem ser desprezados. É imprescindível desvelar a realidade, mostrá-la tal como é, com suas contradições, com as disputas de projetos antagônicos e com a luta de classes presentes e que não podem ser desconsideradas, pois influem sobremaneira nas condições de existência dos seres humanos.

Esta pesquisa buscou, por conseguinte, ser uma alternativa à concepção conservadora que os grupos dominantes, atrelados aos interesses do capital, tentam fazer hegemônica. Daí sinalizar alguns pontos que possam subsidiar um futuro projeto

de educação e de sociedade voltado para os interesses, trajetórias e expectativas da juventude, diferente do atual. Seus processos de escolarização devem, assim, propiciar a reflexão; o contexto social precisa ser problematizado de forma que os discentes sejam capazes de compreendê-lo, de propor mudanças e de superá-lo, visto que a realidade imposta não é a única possível. É indispensável instrumentalizar os jovens para entenderem o mundo em que vivem, tal como ele é, com suas contradições e disputas, as quais são escamoteadas pelas classes dominantes e que urge serem reveladas.

Portanto, a despeito do que afirmam os defensores do Capitalismo existe, sim, educação após o Neoliberalismo, apesar dos inúmeros obstáculos existentes. Claro, não é fácil driblar a falta de vontade política, o descaso dos governantes que priorizam a área econômica em detrimento do setor social, a desconfiança e, muitas vezes, a falta de apoio da sociedade, bem como o desânimo de muitos educadores que, sem perceber, acabam reproduzindo o discurso hegemônico em suas salas de aula.

São inúmeros os desafios a serem vencidos, a tarefa é exaustiva, porém, não se pode deixar abater. O Neoliberalismo insiste em conceber os seres humanos e todas as outras formas de vida do planeta como objetos, números e mercadorias, consumistas e consumíveis em potencial. É preciso, então, resistir a este processo de coisificação adotando práticas cotidianas que garantam a participação popular a fim de fazer da educação um espaço verdadeiramente democrático, a favor das pessoas, formador e de oportunidades para todos e todas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. especial, p. 25-36, mai./jun./jul./ago. n. 5, set./out./nov./dez. n. 6, 1997. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_05_e_06.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.
- ALVES, Giovanni. Formação Humana e Reprodução Social para além do Capital. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique (Orgs.). **Trabalho, Educação e Reprodução Social**. As contradições do capital no século XXI. Bauru: Canal 6, 2011.
- ALVES, Giovanni. Toyotismo como Ideologia Orgânica da Produção Capitalista. **Revista Org. & Demo**, Marília, v. 1, n. 1, p. 3-15, 2000. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/455>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- ALVES, Giovanni; FONSECA, Dora. Movimento social do precariado, carência de futuridade e necrose do capitalismo de bem-estar social em Portugal. **Projeto História**, São Paulo, n. 46, p. 91-114, abr./2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17130>. Acesso em: 29 fev. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. **O Social em Questão**. Rio de Janeiro, n. 34, p. 19-40, jul./dez. 2015. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_34_1_Antunes_Druck.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.
- AQUINO, Luseni. A juventude como foco das políticas públicas (Introdução). In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni M. C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. p. 25-39. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.
- ARAUJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirree (Orgs.). **Ditadura Militar e Democracia no Brasil**: história, imagem e testemunho. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/1037/1/Ditadura%20militar.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2020.

BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique (Orgs.). **Trabalho, Educação e Reprodução Social**. As contradições do capital no século XXI. Bauru: Canal 6, 2011.

BATISTA, Erika. Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. In: **III Simpósio Lutas Sociais na América Latina**, 2008, Londrina/PR. Anais do III Simpósio, 2008. Disponível em: http://www.uel.br/grupopesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

BATISTA, Roberto Leme. A Reestruturação Produtiva e a Nova Ideologia da Educação Profissional: Adaptação e Competências. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique (Orgs.). **Trabalho, Educação e Reprodução Social**. As contradições do capital no século XXI. Bauru: Canal 6, 2011. p. 13-39.

BELO, Werbeth Serejo. Por uma abertura da economia através das privatizações: a inserção de capital estrangeiro no Brasil no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). In: **XVII Simpósio Nacional de História**. Natal, 22 a 26 jul. 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875808_be420ca3c38d3b1d24ee9b7602de00d2.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. In: **Senado Notícias**, Brasília, 03 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Florianópolis, vol. 2, nº 1 (3), p. 68-80, janeiro/julho 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BORDALO, K. B. O Trabalho na Concepção de Marx. In: **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Curitiba, p. 22.342-22.352, 23 a 26 set. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/13169_6614.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Conjuve**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/juventude-1/conjuve>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 04/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: CNE, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: CNE, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de

Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 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. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** – perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 1, de 28 de outubro de 2021**. Aprova as ponderações aplicáveis às diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e aos tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, bem como a metodologia de cálculo do indicador para a educação infantil de que trata o parágrafo único, do art. 28, da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, para vigência no exercício financeiro de 2022. Diário Oficial da União, 2021. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-outubro-de-2021-355867017>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Juventude**. Disponível em: <https://atomsnj.ibict.br/index.php/secretaria-nacional-de-juventude-2>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição N° 55**, de 2016. Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 07 mar. 2019.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BRUNO, Cristina Rolim Chyczy. Educação de pessoas jovens ou adultas. In: **X ANPESUL**, Florianópolis, p. 1-11, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1859-0.pdf. Acesso em: 01 jan.2021.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

CAMARGO, João. MayDay, MayDay! Um 1º de Maio contra a Precariedade do Trabalho. **Resistir.info**, 2009. Disponível em: https://resistir.info/portugal/may_day_01mai09.html. Acesso em: 04 jul. 2022.

CARRANO, Paulo C. R.; BRENNER, Ana K. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01223.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

CARVALHO, C. C. de. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/2195>. Acesso em: 19 dez. 2020.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CECHIN, Alícia; MONTOYA, Marco A. Origem, causas e impactos da crise financeira de 2008. **Revista Teoria e Evidência Econômica**, Passo Fundo, ano 23, n. 48, p. 150-171, jan./jun. 2017. Disponível em:

http://seer.upf.br/index.php/rtee/issue/view/593/pdf_3. Acesso em: 19 dez. 2020.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/zvHV8zMqy3nXtL9N6jgJLKH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 11 jun. 2021.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Sobre a CEPAL. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CONCLUIR O ENSINO MÉDIO POR MEIO DE CURSOS OFERECIDOS PELOS CESEC. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/concluir-o-ensino-medio-por-meio-de-cursos-oferecidos-pelos-cesec>. Acesso em: 11 maio 2021.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mónica Corullón. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 75-123.

CORROCHANO, Maria C.; ABRAMO, Laís W. Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 47, p. 110-129, jan./abr. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4789>. Acesso em: 07

mar. 2021.

CORSI, Francisco Luiz. A crise econômica brasileira: a questão do fundo público. In: CORSI, Francisco Luiz; SANTOS, Agnaldo dos; CAMARGO, José Marangoni (Orgs.). **A Conjuntura Brasileira e Latino-Americana em Contexto de Crise**. 1. ed. Bauru: Canal 6, 2017. p. 15-34.

CORSI, Francisco Luiz; SANTOS, Agnaldo dos; CAMARGO, José Marangoni (Orgs.). **A Conjuntura Brasileira e Latino-Americana em Contexto de Crise**. 1. ed. Bauru: Canal 6, 2017.

COSTA, Joana S. de Melo; OLIVEIRA, Luís F. Batista de. Perfil Educacional dos Jovens: atraso e fluxo escolar. In: CORSEUIL, Carlos Henrique; BOTELHO, Rosana Ulhôa (Orgs.). **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. Rio de Janeiro, Ipea, 2014. p. 73-113. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5655-livrodesafioscompleto-web-compactado.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

COSTA, Joana S. de Melo; ULYSSEA, Gabriel. O Fenômeno dos Jovens Nem-Nem. In: CORSEUIL, Carlos Henrique; BOTELHO, Rosana Ulhôa (Orgs.). **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. Rio de Janeiro, Ipea, 2014. p. 115-

137. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5655-livrodesafioscompleto-web-compactado.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

COSTA, Marta Nunes da. O que Marx nos pode ensinar sobre a nova “classe perigosa” - crítica, neoliberalismo e o futuro da emancipação humana. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 101, mar. 2015, p. 97-114. Disponível em: [0101-3300-nec-101-0097.pdf \(scielo.br\)](https://doi.org/10.1016/0101-3300-nec-101-0097). Acesso em: 24 fev. 2020.

COSTA NETTO, Luciana da. **A Educação Brasileira sob a Égide do Capital: uma análise das políticas públicas para o setor na contemporaneidade**. 2012. Monografia (Especialização *lato sensu* em Gestão Educacional) – Faculdade Metodista Granbery, Juiz de Fora, 2012.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Lucine R. V. Borges de. 2021. O financiamento da EJA no Fundeb: a política que reiterou a negação do direito. **Preprint**, submetido a 23 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1901>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DANTAS, Aline Cristina de Lima. Fóruns de EJA: mobilização na luta pelo direito à Educação de Jovens e Adultos. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 dez. 2021.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 06 jan. 2020.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 40-52, set. - dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2020.

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. **Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**: caderno de reflexões. Brasília: Via comunicação, MEC/SEB, 2011.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1999.

DE MELO VILLAÇA, Ana Clara. **O ser professora de Educação Física na Pandemia de Covid-19**: reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos no contexto do Ensino Remoto Emergencial no Colégio de Aplicação João XXIII. 2021. Especialização (Residência Docente) – Colégio de Aplicação João XXIII, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2021.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 19 dez. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 17-30. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 dez. 2020.

DOLLA, Margarete Chimiloski; COSSETIN, Márcia. A “juvenilização” da educação de jovens e adultos. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Campinas. **Anais [...]** Campinas: [s. n.], 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35_marciacossetin@yahoo.com.br.pdf. Acesso em: 02 nov. 2015.

EMENDA CONSTITUCIONAL DE 1985 GARANTIU O DIREITO DE VOTO AOS ELEITORES ANALFABETOS. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2016/Novembro/constituicao-de-1985-garantiu-o-direito-ao-voto-aos-eleitores-analfabetos>. Acesso em: 22 jul. 2021.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: M. Wittrok (Ed.). **La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación**. Barcelona: Paidós MEC, 1989.

ESCOLA, Equipe Brasil. **Câmbio; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/economia/cambio.htm>. Acesso em: 25 fev. 2021.

EXCESSO de mortalidade associado à pandemia de covid-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021. **OPAS/OMS**, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021>. Acesso em: 04 jul. 2022.

EVANGELISTA, Alessandra Reis. EJA: Impactos do FUNDEB em Juiz de Fora = Young and Adults Education: FUNDEB Impacts in Juiz de Fora. In: **CAMINE Caminhos da Educação Ways of Education**. Franca, v. 4, n. 2, p. 1-19, 2012. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/636>. Acesso em: 25 fev. 2021.

FARIAS, Humberto V.; IRELAND, Timothy D.; SILVA, Eduardo J. L. da. Saberes docentes e os Cursos Semipresenciais da EJA. **Revista Temas em Educação**. V. 27, n. 2, p. 152-172, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/41312>. Acesso em: 06 maio 2021.

FERREIRA, Luis Carlos. A Educação de Jovens e Adultos em tempos (im) prováveis e de (in) certezas: a BNCC em discussão. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 47, p. 9-27, jan./jun. 2019. Disponível em:

<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/334>. Acesso em: 26 jul. 2020.

FILHO, Osterne Nonato Maia; CHAVES, Hamilton Viana; SEIXAS, Pablo de Sousa. Por uma educação para a autonomia de sujeitos situados no mundo. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 46, p. 81-91, 1º sem. 2018. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/39148>. Acesso em: 03 ago. 2022.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. Quem foi Tio Sam? **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/tio-sam.htm>. Acesso em: 16 out. 2020.

FRANCO, D. S.; FERRAZ, D. L. da S. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cadernos EBAPE.BR**. Rio de Janeiro, v. 17, Edição Especial, p. 844-856, nov. 2019. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/76936>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Lorena. A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil. In: **CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA**. 27, 2009. Disponível em: <http://cdsa.aacademica.org/000-062/623.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n.86, p. 133-170, abr. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Qqvf3NWCXfkmxrgNVYKmCZm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2020.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2021.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola “Sem” Partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento – Revista de Educação**. Rio de Janeiro, ano 3, número 5, p. 329-332, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621>. Acesso em: 17 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas. **Holos**. Rio Grande do Norte, vol. 6, p. 56-70, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554870006>. Acesso em: 17 jan. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Coletânea de Textos. Confitea Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas “novas” formas de exclusão educacional? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3047/362>. Acesso em: 17 jan. 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOVERNO Bolsonaro: educação de jovens e adultos tem menor investimento da década. **Revista Fórum**. Porto Alegre, 29 dez. 2019. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/governo-bolsonaro-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-menor-investimento-da-decada/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

GRABOWSKI, Gabriel. Apagão ou destruição da docência no Brasil? **Jornal Extra Classe**, Porto Alegre, 3 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opinia0/2022/05/apagao-ou-destruicao-da-docencia-no-brasil/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Vol. 2.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-128, mai./ago. 2000.

HOBBSAWM, Eric. **A era do Capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789-1848**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

IANNI, Octavio. Globalização e Neoliberalismo. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 12, n.2, p. 27 – 32, abr./jun. 1998. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

IBGE divulga estimativa da população dos municípios para 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28668-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2020>. Acesso em: 13 jul. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades @|Minas Gerais| Juiz de Fora| Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em: 30 mar. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas| Sociais| Educação. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 13 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estudo mostra realidade da educação no campo**. 2003. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-mostra-realidade-da-educacao-no-campo/21206. Acesso em: 04 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 02 maio 2021.

JARDILINO, José R. L.; ARAÚJO, Regina M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

JEFFREY, Debora C.; LEITE, S. F.; DOMBOSCO, C. T. **Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (Anos 2000): o Processo de Juvenilização**. Disponível em:

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0128.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução por Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9.

JUIZ DE FORA. **Decreto nº 8591, de 08 de julho de 2005**. Regulamenta a organização e as atribuições da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF, instituída pela Lei n.º 10.937, de 03 de junho de 2005, e dá outras providências. Juiz de Fora: Sistema de Legislação Municipal. Disponível em: <https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000025938>. Acesso em: 14 abr. 2021.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Cadinho de Prosa**, 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa>. Acesso em: 15 maio 2020.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Contextualização EJA na Rede Municipal de Juiz de Fora**. Administração 2016-2020.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Administrações 2003 e 2006/2008.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da EJA da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Administração 2021-2024.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Questões e dúvidas enviadas pelos (as) diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as) sobre a Proposta de Educação em tempos de Pandemia**. Administração 2016-2020.

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **Revista Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4725>. Acesso em: 17 dez. 2020.

JÚNIOR, Janary. Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARA, A. M. B.; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: Cèzar de Alencar Arnaut de Toledo; Maria Teresa Claro Gonzaga. (Orgs.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EEduem, 2011, v. 01, p. 121-172. Disponível em:

<https://gepeto.ced.ufsc.br/pesquisa-qualitativa-apontamentos-conceitos-e-tipologias/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LEHER, Roberto. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C.; BRASIL, I.; MOROSINI, M. V. **Trabalho, educação, saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p. 29-72.

LEMOS, Riza Amaral. **Os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) de Juiz de Fora/MG (2011-2019): contexto histórico e institucional, as políticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a ressignificação político-pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020.

LIMA, Licínio C. Crítica da Educação Indecisa: a propósito da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 3, p. 1-12, dez. 2011, Edição Especial de Aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7596>. Acesso em: 28 jul. 2022.

LIMA, Rafaela. Mais de R\$ 1,8 bilhão em compras: “carrinho” do governo federal tem de sagu a chicletes. **Metrópoles**, 24 jan. 2021. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/mais-de-r-18-bilhao-em-compras-carrinho-do-governo-federal-tem-de-sagu-a-chicletes>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MARCIANO, Kátia C. C. Aquino. **A Educação de Jovens e Adultos na história brasileira: de mero apêndice à conquista de um direito - aspectos relevantes e reflexos na EJA juizforana**. 2020. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na Disciplina Seminário de Pesquisa, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Maria O. da Silveira. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. especial, p. 63-75, mai./jun./jul./ago. n. 5, set./out./nov./dez. n. 6, 1997. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_05_e_06.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

MARTINS, Airam Regina de Aquino. **Educação de Jovens e Adultos: expectativas na busca pela escola**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2005.

MARTINS, A. S.; SOUZA, C. A.; PINA, L. D. Empresas Sociais e a Privatização de Novo Tipo da Educação Básica: um estudo sobre a relação público-privada em

idades de Minas Gerais -Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. X, p. 1-53, 2020.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **A Sagrada Família** ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. Trad. Marcelo Backes. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MCLAREN, Peter. **La vida en las escuelas**. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Primera edición en español. Siglo XXI editores, 1984.

MELO, Raquel S. M. de; SILVA, Fernanda A. O. R. Caminhos a Hamburgo: efeitos do movimento CONFINTEA V no Brasil e nas lutas pelo direito de jovens e adultos à educação. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 132-145, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i3.254>. Acesso em 19 dez. 2020.

MEMÓRIAS da ditadura – história da ditadura no Brasil. **Instituto Vladimir Herzog**, 2014. Acervo online sobre a história da Ditadura no Brasil. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

MESSEDER, Hamurabi. **Entendendo o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução por Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Regime de Estudo Não Presencial. Ensino Fundamental e Ensino Médio**, 2020-2021. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO SEE nº 4.506/2021**. Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4.329, de 15 de maio de 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20-%20public.%2026-02-21.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MORAES, Lívia de Cássia Godoi. Mundialização do Capital e as Novas Formas de Imbricação entre as Dimensões Financeira e Produtiva. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique (Orgs.). **Trabalho, Educação e Reprodução Social**. As contradições do capital no século XXI. Bauru: Canal 6, 2011. p. 41-62.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355#:~:text=A%20segunda%20conclus%C3%A3o%2C%20derivada%20da,anula%20a%20LDB%20e%20o>. Acesso em: 07 mar. 2019.

MOURÃO, Cláudia. Alunos da rede estadual de educação de Minas enfrentam problemas com estudo on-line. **G1 Minas Gerais**, 31 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/03/31/alunos-da-rede-estadual-de-educacao-de-minas-enfrentam-problemas-com-estudo-on-line.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MOURÃO, Marília. **A Não Permanência na Educação de Jovens e Adultos Semipresencial Em Um Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) do Estado de Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Caed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, 2017.

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL). **CPDOC|FGV**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>. Acesso em: 01 jan. 2021.

OLIVEIRA, Emanuelle. Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA). **InfoEscola**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/conferencias-internacionais-de-educacao-de-adultos-confinteal/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

OLIVEIRA, Maristhela Bergamim de; ROSA, Edinete Maria. Juventude, violência e alteridade. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 113-121, jun. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751435010.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Folha informativa sobre a COVID-19. Página inicial. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 11 jan.2022.

PAULANI, Leda Maria. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 115–127, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643138>. Acesso em 25 fev. 2021.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6854878>. Acesso em: 19 dez.2020.

PINHEIRO, Sílvia S. Martins; SOUZA, Márcia de Paula; GUIMARÃES, Karoline Claudino. Uberização: a precarização do trabalho do capitalismo contemporâneo. **Revista Serviço Social em Debate**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 53-68, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/3923>. Acesso em: 19 dez. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000008. Acesso em: 19 dez. 2020.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE Notícias**, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PONTES, Edmundo Marcos Ferreira; CLARK, Georgia Nellie. A Má-Fé Institucional e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Bahia, v. 4, n. 7, p. 53-78, 31/12/2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3083>. Acesso em: 16 out. 2020.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. PORTAL PJF. Secretaria de Educação. **Termo de Acordo. Procedimento Administrativo – MPMG Nº 0145.21.001218-6**, de 08 de setembro de 2021, que regulamenta o retorno das atividades educacionais presenciais (ensino curricular) no decorrer da pandemia do novo Coronavírus (SARS-Cov2) nas redes municipal, estadual, federal e privada, envolvendo crianças, adolescentes e adultos no município de Juiz de Fora. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/acordo-aulas-presenciais.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

RAITZ, Tânia Regina; PETTERS, Luciane C. Figueredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 408-416, 2018. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 mar. 2021.

RANGEL, A. da S. Escola, jovens e mercado de trabalho: desfiliação institucional na Baixada Fluminense. In: RIBEIRO, C. de Q. et al. (Orgs.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010. p. 225-248. Disponível em:

<https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/desigualdades-urbanas-desigualdades-escolares/>. Acesso em: 21 out. 2020.

REPULHO, Cleuza. **Entenda os fatores de ponderação do Fundeb**. 2019. Vídeo (3 m 29 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p-42zphvXPs>. Acesso em: 02 jan. 2021.

RESENDE, Ana Carolina Costa. **A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, 2019.

RESENDE, Ana Carolina Costa; CASSAB, Mariana. A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DE UMA EDUCADORA DE CIÊNCIAS NA EJA: COMO A PRESENÇA DOS JOVENS AFETA A SUA PRÁTICA? **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** Belo Horizonte, vol. 23, p. 1-17, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epec/a/gZzmJryjYLS5s3pvQB3Dhws/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2021.

RIBEIRO, C. de Q. et al. (Orgs.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010. Disponível em:

<https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/desigualdades-urbanas-desigualdades-escolares/>. Acesso em: 21 out. 2020.

RIBERA, Ricardo. A Guerra Fria: breves notas para um debate. **Revista Novos Rumos**. Marília, v. 49, n. 1, p. 87-106, jan./jun. 2012. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2374/1934>. Acesso em: 19 dez. 2020.

RODRIGUE, Joelza Ester. **História em documento: imagem e texto**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2002. Vol. IV.

RODRIGUES, Gabriel. Educadores temem que evasão de estudantes de EJA em Minas aumente com a pandemia. **O Tempo**, 14 out. 2020. Disponível em:

<https://www.otempo.com.br/cidades/educadores-temem-que-evasao-de-estudantes-de-eja-em-minas-aumente-com-a-pandemia-1.2398478>. Acesso em: 11 maio 2021.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Educação de Adultos e Organismos Internacionais: tensões e intenções na formação da classe trabalhadora. In: SOUSA, Ana Lúcia de; ANJOS, Hildete Pereira dos; SILVA, Renata Maldonado da (Orgs.). **Políticas educacionais e diferenças: diálogos interdisciplinares**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2022. p. 17-38.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Ensino Remoto Emergencial e Trabalho Educativo em Tempos de Pandemia do Coronavírus Covid-19. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, vol. 26, nº esp. 04, p. 1-17, 2021.

RODRIGUES, Rubens Luiz; SOLANO, Cleonice Halfeld; AMBRÓSIO, Ivone Ribera; SILVA, Ana Carolina Brugger; OLIVEIRA, Rodrigo Bellei de. Uma crítica à cidadania liberal no contexto da formação de jovens e adultos na educação escolar. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, vol. 20, n. 3, p. 108-122, set./dez. 2015.

RUMMERT, Sonia M.; VENTURA, Jaqueline P. Políticas Públicas para a 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.

SALDAÑA, Paulo; MARCHESINI, Lucas. Governo Bolsonaro corta R\$ 3,2 bilhões do orçamento do MEC. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 27 de maio de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/governo-bolsonaro-corta-r-32-bilhoes-do-orcamento-do-mec.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANFELICE, José Luís. Crise! Que crise! **Nuances – Revista do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista**, Presidente Prudente, vol. 2, p. 5-8, out. 1996.

SANTANA, Maria A. S. de; FONSECA, Francisca M. S. A abordagem semipresencial de ensino na Educação de Jovens e Adultos. In: **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/57997>. Acesso em: 06 maio 2021.

SANTOS, Alexa Fagundes dos; JESUS, Gabrieli Guterres; BATTISTI, Isabel Koltermann. Entrevista semiestruturada: considerações sobre esse instrumento na produção de dados em pesquisas com abordagem qualitativa. In: **Seminário de Iniciação Científica – Ciências Humanas**. Unijuí: Salão do Conhecimento Unijuí, v. 7, n. 7, p. 1-5, 26 a 29 out. 2021. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/20805>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SANTOS, Vinicius Correia. Da era fordista ao desemprego estrutural da força de trabalho: mudanças na organização da produção e do trabalho e seus reflexos. In: **CEMARX – VI COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS**, GT-9 – Trabalho e produção no capitalismo contemporâneo. Campinas: UNICAMP, 2009. p. 1-9. Disponível em:

https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/da-era-fordista-ao-desemprego-estrutural-.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 84-110.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Iverson Geraldo da. Fragmentos de uma história: os 50 anos da Secretaria de Educação. **Revista Cadernos para o Professor**, Juiz de Fora, ano XXVI, n. 37, p. 29-51, jan./jul. 2019. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arguivos/cadernos_professor_jan_julho_2019.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, Roberto R. D. da. Trabalho, educação e juventudes: diálogo com o pensamento social de Christian Laval e Pierre Dardot. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 1-18, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v17n3/1678-1007-tes-17-03-e0022353.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SILVA, Úrsula Paula. **Efeitos das Políticas Públicas de Jovens e Adultos: nascimento do grupo escolar noturno em Juiz de Fora até a década de 50**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, 2010.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-40.

SOUSA, Roselda Aparecida. **Ausência Prolongada dos Alunos da EJA Semipresencial: um Desafio à Gestão**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Caed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, 2017.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 353-360, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/ZBY9r5KFD5c7QnhzpZ6CVDk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SOUZA, Elisabete Gonçalves de. A Relação “Educação e Trabalho” no Pensamento Pedagógico dos Empresários Brasileiros em Fase de Neoliberalismo. In: BATISTA,

Eraldo Leme; NOVAES, Henrique (Orgs.). **Trabalho, Educação e Reprodução Social**. As contradições do capital no século XXI. Bauru: Canal 6, 2011. p. 247-272.
SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SUPERÁVIT PRIMÁRIO. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/superavit>. Acesso em: 25 fev. 2021.

TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. A “fabricação” do jovem da EJA: reflexões sobre juvenilização e diversidade étnico-racial. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, n.75, p. 25-42, jan./abr. 2018. Disponível em:
<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38419>. Acesso em: 19 dez. 2020.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. Mónica Corullón. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-193.

UBER NEWSROOM. **Fatos e dados sobre a Uber**, 2020. Informações sobre a empresa Uber. Disponível em: <https://www.uber.com/pt-BR/newsroom/fatos-e-dados-sobre-uber/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://me.precog.com.br/bc-texto/obras/ue000165.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. V. 1, n. 1, p. 29-44, 2013. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242>. Acesso em: 26 fev. 2021.

APÊNDICE A – Roteiro usado nas Entrevistas Semiestruturadas

Critérios de inclusão: educandos integrantes das turmas de Educação de Jovens e Adultos do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, na faixa etária de 15 a 29 anos de idade.

Objetivo do diálogo: buscar compreender e refletir, através das informações coletadas, sobre o significado atribuído pela juventude aos processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos no município mineiro de Juiz de Fora, destacando as perspectivas e os desafios dos mesmos na contemporaneidade.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____

Gênero: _____

Pertencimento étnico- racial: _____

Lugar onde mora: _____

Escola onde estuda: _____

Rede de ensino: _____

Modalidade: _____

Data: _____

- Apresentação dos objetivos da pesquisa.
- Esclarecimentos pontuais de possíveis dúvidas sobre a pesquisa, o campo e os procedimentos.
- Questões:
 - Você já participou de uma pesquisa antes? Se sim, qual (quais)?
 - Como se sentiu ao ser convidado (a) para participar desta pesquisa?
 - Você tem alguma dúvida sobre os objetivos e sua participação nesta pesquisa? Gostaria de algum esclarecimento, algo que, para você, não ficou bem explicado?

- **Sobre a categoria Juventude:**

1. Como você se descreve? Fale um pouco sobre a sua trajetória de vida. Onde nasceu, onde mora, com quem mora, as pessoas do seu convívio, com quem se relaciona, algum fato marcante, algo que você ache importante e que te define como pessoa. Não se preocupe com o tempo, o importante é ouvir o que você tem a dizer!
2. Agora, conte um pouco sobre a sua história de vida escolar. Fale sobre as escolas em que estudou, os professores que mais te marcaram e porquê te marcaram, sobre as atividades de que tem lembranças, os momentos e as pessoas de suas relações que você julga importantes nessa fase, sobre como era o apoio e o papel de sua família durante a sua trajetória escolar, as conquistas e acontecimentos marcantes... A melhor maneira de fazer isso seria começar por suas memórias da educação infantil, passando pelo ensino fundamental, até chegar à EJA. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, e pode dar detalhes, pois tudo o que for importante para você me interessa!
3. Para você, quem é o jovem que frequenta as escolas de EJA?
4. Como você vê a sua condição de estudo? E de trabalho, caso você trabalhe?
5. Como você vê as condições de estudo e de trabalho de um jovem de uma condição econômica diferente da sua?
6. Quais são os seus principais desafios sendo jovem?
7. O que você deseja para a sua vida? Quais são seus planos futuros? O que atrapalha e o que ajuda na realização de seus planos? Qual é a relação da EJA com o que deseja para a sua vida?

- **Sobre a categoria Educação libertadora:**

1. Como foi a sua experiência com a escola “regular”? Há semelhanças e diferenças da EJA em relação à escola “regular”? Quais?
2. Como você chegou até a EJA? Quais as suas expectativas em relação à escola?

3. Que tipo de escola você deseja? E precisa? E o que você deseja e precisa, você encontra na EJA? Explique.

- **Sobre a categoria Trabalho e emancipação humana:**

1. Você trabalha atualmente? Já realizou algum tipo de trabalho? Qual?
2. O que dificulta a entrada e a permanência do jovem no mercado de trabalho?
3. O que o trabalho representa em sua vida?
4. Quais os desafios para se conquistar ou para manter um trabalho hoje, nas atuais condições de nosso país?
5. Por que o trabalho é importante? Quais relações você acredita existir entre a EJA e o trabalho?

- **Sobre a categoria Conhecimento escolar e formação discente:**

1. Que relação você percebe existir entre a sua vida e o que você aprende na EJA?
2. Que conhecimentos a escola precisa socializar para atender os desafios da sua vida?
3. Quais as suas perspectivas, sentimentos e impressões em relação à educação que você está tendo na EJA?
4. Quais os desafios da educação diante da situação que vivenciamos, caracterizada pelo aumento da desigualdade, de desemprego, de condições precárias de emprego, de falta de oportunidades e de melhores condições para todos?
5. De que maneira os conhecimentos que aprendemos na escola podem nos ajudar na busca por mudanças na sociedade em que vivemos?

– Fique à vontade para, agora, fazer suas considerações e acrescentar comentários ou informações importantes que possam contribuir para esta pesquisa. Grata por sua colaboração!

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)

Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação
Campus Universitário, Rua José Lourenço Kelmer, s/n – São Pedro, Juiz de Fora –
MG, CEP 36.036-900.

Fones: (32) 2102-3911 (Geral) / 2102-3665 (PPGE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Aprovado no Comitê de Ética sob o Parecer nº 5.396.895)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Somos tão jovens...”: o significado atribuído, pela juventude, aos processos de escolarização da EJA no município mineiro de Juiz de Fora. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é refletir sobre o significado atribuído pela juventude aos processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município mineiro de Juiz de Fora na contemporaneidade. O objetivo é analisar como têm se desenvolvido os processos de escolarização da EJA no referido município, seus desafios e possibilidades, bem como a maneira com que os educandos e as educandas jovens que se encontram na faixa etária entre os 15 e os 29 anos de idade têm se apropriado destes processos na rede pública municipal, estadual e federal. Nesta pesquisa pretendemos identificar de que maneira têm se desenvolvido os processos de escolarização da EJA no referido município considerando a inserção brasileira nas atuais condições do Capitalismo e analisar os desafios e as possibilidades destes processos de escolarização com vistas a sinalizar alguns pontos que possam subsidiar um futuro projeto de educação e de sociedade voltado para os interesses, trajetórias e expectativas da juventude, diferente do atual.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: observação livre, com registro escrito e gravação, assim como a realização de entrevista semiestruturada com a participação desta pesquisadora, seu assistente

e os estudantes da Educação de Jovens e Adultos que aceitarem participar desta pesquisa, tendo um roteiro de questões abertas como forma de ajudar na condução das conversas. A previsão de duração das entrevistas é de uma hora a, no máximo, uma hora e meia cada.

Assim sendo, para os fins do presente estudo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, em datas diferentes, informadas a todos os participantes, com 6 educandos entre 15 e 29 anos de idade, com a metade ou a maior parte de mulheres e negros, que constituem a maioria nas turmas de Educação de Jovens e Adultos no município (conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP 2020); 2 discentes da rede municipal de ensino, sendo 1 da modalidade presencial e outro da semipresencial; 2 da estadual e 2 da federal. Além disso, 1 estudante deverá ser da EJA articulada à formação profissional e, pelo menos, 1 oriundo das turmas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. Acredita-se que, com essa composição possa se explicitar a diversidade que é esta modalidade de educação aqui no município mineiro de Juiz de Fora e, ao mesmo tempo, possibilitar que estes sujeitos reflitam sobre as suas condições de existência e da sociedade em que estão inseridos.

O tratamento dos dados será pelo método de análise de conteúdo e a interpretação dos mesmos comunicada no capítulo final do trabalho em forma de relatório, revelando o resultado da produção do conhecimento. Esta pesquisa tem um risco mínimo, que pode ser a quebra do anonimato dos participantes e, para minimizá-lo, o desenvolvimento da presente investigação se dará com base na garantia do sigilo sobre a identificação dos mesmos, que terão seus nomes substituídos na redação do texto, assim como das escolas em que estudam. Além disso, será praticada a não vinculação das interpretações produzidas durante a trajetória investigativa com qualquer sujeito da pesquisa especificado.

Nesse momento de pandemia da Covid-19 e de aumento do número de casos da gripe H3N2, outro risco que se poderia ter durante o desenvolvimento deste estudo é uma possível contaminação por essas doenças, mas somente se algum participante apresentar os sintomas das mesmas. Para diminuir as chances deste risco acontecer pede-se que se algum componente tiver os sintomas típicos das enfermidades elencadas (febre, tosse, cansaço, dor de cabeça, dor de garganta, perda de paladar ou olfato, diarreia, dificuldades para respirar ou falta de ar), justifique

a ausência com a pesquisadora e não participe das reuniões presenciais previamente marcadas. É uma maneira de preservar a própria saúde e a dos demais participantes. Além disso, durante as reuniões, serão tomados todos os cuidados para evitar uma possível contaminação, tais como: aferição de temperatura de todos os integrantes, realização das reuniões em uma sala ampla, bem ventilada, que permita o necessário distanciamento entre os participantes, uso de máscara por todos no ambiente, assim como álcool gel para higienização das mãos e não compartilhamento de materiais como caneta e papel.

A pesquisa pode ajudar na elaboração das políticas educacionais voltadas para a EJA, contribuindo de alguma forma para a melhoria no atendimento aos educandos. Considera-se que a produção desse conhecimento se dê a partir da descrição detalhada da experiência dos sujeitos, prevalecendo os benefícios, além de não haver custos financeiros pela participação. Espera-se alcançar como resultado desta pesquisa um conjunto de elementos descritivos da realidade estudada para compreender a Educação de Jovens e Adultos no atual contexto e identificar novas contribuições para seu melhor desenvolvimento voltadas para a formação humana dos sujeitos. Busca-se, além disso, compreender a recente política de educação no país e sua relação com a situação do ensino ofertado na EJA. Assim como aprofundar no estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos e verificar como têm se desenvolvido os processos de escolarização da juventude na EJA juizforana, seus reflexos para o município destacado, para a escola e para os educandos, bem como propor uma alternativa a esse projeto educacional da atualidade, numa perspectiva voltada para a formação humana dos sujeitos. Almeja-se que com este estudo desenvolvam-se reflexões no sentido de ampliar os conhecimentos que se tem sobre a EJA de forma significativa, com aprofundamentos teóricos referentes ao tema apresentado.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, como destacado, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A

pesquisadora não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome da Pesquisadora Responsável: Luciana da Costa Netto

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Fone: (32) 99935-9284

E-mail: nettoluciana1@gmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica da pesquisadora: _____

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Responsáveis**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)**

Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação
Campus Universitário, Rua José Lourenço Kelmer, s/n – São Pedro, Juiz de Fora –
MG, CEP 36.036-900.

Fones: (32) 2102-3911 (Geral) / 2102-3665 (PPGE)

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Responsáveis
(Aprovado no Comitê de Ética sob o Parecer nº 5.396.895)**

O (A) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Somos tão jovens...”: o significado atribuído, pela juventude, aos processos de escolarização da EJA no município mineiro de Juiz de Fora. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é refletir sobre o significado atribuído pela juventude aos processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município mineiro de Juiz de Fora na contemporaneidade. O objetivo é analisar como têm se desenvolvido os processos de escolarização da EJA no referido município, seus desafios e possibilidades, bem como a maneira com que os educandos e as educandas jovens que se encontram na faixa etária entre os 15 e os 29 anos de idade têm se apropriado destes processos na rede pública municipal, estadual e federal. Nesta pesquisa pretendemos identificar de que maneira têm se desenvolvido os processos de escolarização da EJA no referido município considerando a inserção brasileira nas atuais condições do Capitalismo e analisar os desafios e as possibilidades destes processos de escolarização com vistas a sinalizar alguns pontos que possam subsidiar um futuro projeto de educação e de sociedade voltado para os interesses, trajetórias e expectativas da juventude, diferente do atual.

Caso você concorde na participação do (a) menor vamos fazer as seguintes atividades com ele (ela): observação livre, com registro escrito e gravação, assim

como a realização de entrevista semiestruturada com a participação desta pesquisadora, seu assistente e os estudantes da Educação de Jovens e Adultos que aceitarem participar desta pesquisa, tendo um roteiro de questões abertas como forma de ajudar na condução das conversas. A previsão de duração das entrevistas é de uma hora a, no máximo, uma hora e meia cada.

Assim sendo, para os fins do presente estudo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, em datas diferentes, informadas a todos os participantes, com 6 educandos entre 15 e 29 anos de idade, com a metade ou, a maior parte, de mulheres e negros que constituem a maioria nas turmas de Educação de Jovens e Adultos no município (conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP 2020); 2 discentes da rede municipal de ensino, sendo 1 da modalidade presencial e outro da semipresencial; 2 da estadual e 2 da federal. Além disso, 1 estudante deverá ser da EJA articulada à formação profissional e, pelo menos, 1 oriundo das turmas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. Acredita-se que com essa composição possa se explicitar a diversidade que é esta modalidade de educação aqui no município mineiro de Juiz de Fora e, ao mesmo tempo, possibilitar que estes sujeitos reflitam sobre as suas condições de existência e da sociedade em que estão inseridos.

O tratamento dos dados será pelo método de análise de conteúdo e a interpretação dos mesmos comunicada no capítulo final do trabalho em forma de relatório, revelando o resultado da produção do conhecimento. Esta pesquisa tem um risco mínimo, que pode ser a quebra do anonimato dos participantes e, para minimizá-lo, o desenvolvimento da presente investigação se dará com base na garantia do sigilo sobre a identificação dos mesmos, que terão seus nomes substituídos na redação do texto, assim como das escolas em que estudam. Além disso, será praticada a não vinculação das interpretações produzidas durante a trajetória investigativa com qualquer sujeito da pesquisa especificado.

Nesse momento de pandemia da Covid-19 e de aumento do número de casos da gripe H3N2, outro risco que se poderia ter durante o desenvolvimento deste estudo é uma possível contaminação por essas doenças, mas somente se algum participante apresentar os sintomas das mesmas. Para diminuir as chances deste risco acontecer, pede-se que se algum componente tiver os sintomas típicos das enfermidades elencadas (febre, tosse, cansaço, dor de cabeça, dor de garganta,

perda de paladar ou olfato, diarreia, dificuldades para respirar ou falta de ar) justifique a ausência com a pesquisadora e não participe das reuniões presenciais previamente marcadas. É uma maneira de preservar a própria saúde e a dos demais participantes. Além disso, durante as reuniões serão tomados todos os cuidados para evitar uma possível contaminação, tais como: aferição de temperatura de todos os integrantes, realização das reuniões em uma sala ampla, bem ventilada, que permita o necessário distanciamento entre os participantes, uso de máscara por todos no ambiente, assim como álcool gel para higienização das mãos e não compartilhamento de materiais como caneta e papel.

A pesquisa pode ajudar na elaboração de políticas educacionais voltadas para a EJA, auxiliando de alguma forma para a melhoria no atendimento aos educandos. Considera-se que a produção desse conhecimento se dê a partir da descrição detalhada da experiência dos sujeitos, prevalecendo os benefícios, além de não haver custos financeiros pela participação. Espera-se alcançar como resultado desta pesquisa um conjunto de elementos descritivos da realidade estudada para compreender a Educação de Jovens e Adultos no atual contexto e identificar novas contribuições para seu melhor desenvolvimento voltadas para a formação humana dos sujeitos. Busca-se, além disso, compreender a recente política de educação no país e sua relação com a situação do ensino ofertado na EJA. Assim como aprofundar no estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos e verificar como têm se desenvolvido os processos de escolarização da juventude na EJA juizforana, seus reflexos para o município destacado, para a escola e para os educandos, bem como propor uma alternativa a esse projeto educacional da atualidade, numa perspectiva voltada para a formação humana dos sujeitos. Almeja-se que, com este estudo, desenvolvam-se reflexões no sentido de ampliar os conhecimentos que se tem sobre a EJA de forma significativa, com aprofundamentos teóricos referentes ao tema apresentado.

Para participar desta pesquisa, o (a) menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o (a) menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele (a) nesta pesquisa, ele (a) tem direito a buscar indenização.

Ele (a) terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo (a) menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele (a) a qualquer

momento. Mesmo que você queira deixá-lo (a) participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele (a) é voluntária e o fato em não o (a) deixar participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele (a) é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do (a) menor não será liberado sem a sua permissão. O (A) menor não será identificado (a) em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo (a) participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome da Pesquisadora Responsável: Luciana da Costa Netto

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Fone: (32) 99935-9284

E-mail: nettoluciana1@gmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica da pesquisadora: _____

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Menor de Idade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)

Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação
Campus Universitário, Rua José Lourenço Kelmer, s/n – São Pedro, Juiz de Fora –
MG, CEP 36.036-900.

Fones: (32) 2102-3911 (Geral) / 2102-3665 (PPGE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Menor de Idade (Aprovado no Comitê de Ética sob o Parecer nº 5.396.895)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Somos tão jovens...”: o significado atribuído, pela juventude, aos processos de escolarização da EJA no município mineiro de Juiz de Fora. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é refletir sobre o significado atribuído pela juventude aos processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município mineiro de Juiz de Fora na contemporaneidade. O objetivo é analisar como têm se desenvolvido os processos de escolarização da EJA no referido município, seus desafios e possibilidades, bem como a maneira com que os educandos e as educandas jovens que se encontram na faixa etária entre os 15 e os 29 anos de idade têm se apropriado destes processos na rede pública municipal, estadual e federal. Nesta pesquisa pretendemos identificar de que maneira têm se desenvolvido os processos de escolarização da EJA no referido município, considerando a inserção brasileira nas atuais condições do Capitalismo e analisar os desafios e as possibilidades destes processos de escolarização com vistas a sinalizar alguns pontos que possam subsidiar um futuro projeto de educação e de sociedade voltado para os interesses, trajetórias e expectativas da juventude, diferente do atual.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: observação livre, com registro escrito e gravação, assim como a realização de entrevista semiestruturada com a participação desta pesquisadora, seu assistente

e os estudantes da Educação de Jovens e Adultos que aceitarem participar desta pesquisa, tendo um roteiro de questões abertas como forma de ajudar na condução das conversas. A previsão de duração das entrevistas é de uma hora a, no máximo, uma hora e meia cada.

Assim sendo, para os fins do presente estudo serão realizadas entrevistas semiestruturadas, em datas diferentes, informadas a todos os participantes, com 6 educandos entre 15 e 29 anos de idade com a metade ou, a maior parte, de mulheres e negros, que constituem a maioria nas turmas de Educação de Jovens e Adultos no município (conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP 2020); 2 discentes da rede municipal de ensino, sendo 1 da modalidade presencial e outro da semipresencial; 2 da estadual e 2 da federal. Além disso, 1 estudante deverá ser da EJA articulada à formação profissional e, pelo menos, 1 oriundo das turmas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. Acredita-se que, com essa composição possa se explicitar a diversidade que é esta modalidade de educação aqui no município mineiro de Juiz de Fora e, ao mesmo tempo, possibilitar que estes sujeitos reflitam sobre as suas condições de existência e da sociedade em que estão inseridos.

O tratamento dos dados será pelo método de análise de conteúdo e, a interpretação dos mesmos, comunicada no capítulo final do trabalho em forma de relatório revelando o resultado da produção do conhecimento. Esta pesquisa tem um risco mínimo, que pode ser a quebra do anonimato dos participantes e, para minimizá-lo, o desenvolvimento da presente investigação se dará com base na garantia do sigilo sobre a identificação dos mesmos, que terão seus nomes substituídos na redação do texto, assim como das escolas em que estudam. Além disso, será praticada a não vinculação das interpretações produzidas durante a trajetória investigativa com qualquer sujeito da pesquisa especificado.

Nesse momento de pandemia da Covid-19 e de aumento do número de casos da gripe H3N2, outro risco que se poderia ter durante o desenvolvimento deste estudo é uma possível contaminação por essas doenças, mas somente se algum participante apresentar os sintomas das mesmas. Para diminuir as chances deste risco acontecer pede-se que se algum componente tiver os sintomas típicos das enfermidades elencadas (febre, tosse, cansaço, dor de cabeça, dor de garganta, perda de paladar ou olfato, diarreia, dificuldades para respirar ou falta de ar), justifique

a ausência com a pesquisadora e não participe das reuniões presenciais previamente marcadas. É uma maneira de preservar a própria saúde e a dos demais participantes. Além disso, durante as reuniões serão tomados todos os cuidados para evitar uma possível contaminação, tais como: aferição de temperatura de todos os integrantes, realização das reuniões em uma sala ampla, bem ventilada, que permita o necessário distanciamento entre os participantes, uso de máscara por todos no ambiente, assim como álcool gel para higienização das mãos e não compartilhamento de materiais como caneta e papel.

A pesquisa pode ajudar na elaboração de políticas educacionais voltadas para a EJA, auxiliando de alguma forma para a melhoria no atendimento aos educandos. Considera-se que a produção desse conhecimento se dê a partir da descrição detalhada da experiência dos sujeitos, prevalecendo os benefícios, além de não haver custos financeiros pela participação. Espera-se alcançar como resultado desta pesquisa um conjunto de elementos descritivos da realidade estudada, para compreender a Educação de Jovens e Adultos no atual contexto e identificar novas contribuições para seu melhor desenvolvimento voltadas para a formação humana dos sujeitos. Busca-se, além disso, compreender a recente política de educação no país e sua relação com a situação do ensino ofertado na EJA. Assim como aprofundar no estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos e verificar como têm se desenvolvido os processos de escolarização da juventude na EJA juizforana, seus reflexos para o município destacado, para a escola e para os educandos, bem como propor uma alternativa a esse projeto educacional da atualidade, numa perspectiva voltada para a formação humana dos sujeitos. Almeja-se que, com este estudo, desenvolvam-se reflexões no sentido de ampliar os conhecimentos que se tem sobre a EJA de forma significativa, com aprofundamentos teóricos referentes ao tema apresentado.

Para participar desta pesquisa o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar

não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o (a) meu (minha) responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do (a) meu (minha) responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Luciana da Costa Netto

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Fone: (32) 99935-9284

E-mail: nettoluciana1@gmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica da pesquisadora: _____