

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA DE PEDAGOGIA

Giovana Franzo Breda

Juvenilização na EJA:

Análise das pesquisas e desafios no período de 2017 a 2024

**Sorocaba/SP
2025**

Giovana Franzo Breda

Juvenilização na EJA:

Análise das pesquisas e desafios no período de 2017 a 2024

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) como requisito para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, desenvolvido na disciplina de TCC II.

Orientadora: Profa. Dra.
Maria Walburga dos Santos

**Sorocaba/SP
2025**

Breda, Giovana Franzo

Juvenilização na EJA:: Análise das pesquisas e desafios no período de 2017 a 2024 / Giovana Franzo Breda -- 2025.
53f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Maria Walburga dos Santos

Banca Examinadora: Angélica Paola do Nascimento, Maria Walburga dos Santos, Thaise Vieira Bibliografia

1. Juvenilização da educação de jovens e adultos. I. Breda, Giovana Franzo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 20/2025/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

GIOVANA FRANZO BREDA

JUVENILIZAÇÃO NA EJA: ANÁLISE DAS PESQUISAS E DESAFIOS NO PERÍODO DE 2017 A 2024

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 25 de julho de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof. ^a Dr. ^a Maria Walburga dos Santos
Membro da Banca 1	Prof. ^a Dr. ^a Thaise Vieira de Araújo
Membro da Banca 2	Prof. ^a M. ^a Angélica Paola dos Santos Ferreira Nascimento



Documento assinado eletronicamente por **Maria Walburga dos Santos, Professor(a) Efetivo(a)**, em 30/07/2025, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1928753** e o código CRC **3A5FC9C2**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº

23112.023614/2025-64

SEI nº 1928753

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

DocuSigned by:

Assinado por:

ID:4828A91CD1427...

MEMORIAL

Durante a graduação, é comum que os estudantes se dividam entre as diversas possibilidades de atuação dentro da área de estudo, especializando-se ou se interessando por diferentes aspectos do campo. Isso ocorre conforme seus interesses e afinidades profissionais, que podem estar diretamente conectadas com sua trajetória e experiências de vida — ou não.

Neste trabalho, escolhi como objeto de estudo uma temática que se distancia das minhas afinidades profissionais e da minha atuação atual — que, até o momento, concentra-se na Educação Infantil, especialmente na primeiríssima infância —, mas que se conecta profundamente com minha trajetória pessoal.

Durante meus primeiros anos como estudante da Educação Básica, já percebia que havia algo na instituição escolar que não se conectava comigo; ela não me era acolhedora, tampouco me motivava a frequentá-la de forma espontânea — eu a frequentava apenas por obrigação imposta pelos meus responsáveis. No Ensino Fundamental II, com a intersecção de alguns fatores, como a sensação de autonomia trazida pela adolescência e uma vontade orgânica de exercê-la, além do desejo de se distanciar de tudo que representasse os valores e comportamentos dos adultos ao meu redor — algo natural dessa fase da vida —, comecei a ensaiar minha independência por meio de um longo processo de abandono escolar.

Esse processo não foi linear nem completamente planejado. Apesar das tentativas dos meus responsáveis de me manter na escola, após alguns períodos sendo “somente” uma estudante ausente ou “turista” — adjetivo popularmente utilizado para se referir aos estudantes que pouco aparecem na escola —, passei a ser uma criança que, de fato, não a frequentava.

Posteriormente, já com idade mais avançada, mas ainda na menoridade, houveram tentativas de retomar os estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de conquistar o diploma do ensino básico — fase que, mais uma vez, não foi linear, sendo atravessada por novos episódios de abandono escolar, agora nessa nova modalidade.

Dessa forma, neste trabalho exponho o mapeamento de um processo que não apenas estudei com dedicação, mas também vivenciei durante a segunda década da minha vida. Mais do que um estudo sobre a construção do jovem na EJA, este trabalho também se conecta, de forma subjetiva, ao encerramento de um ciclo que, um dia, me pareceu impraticável.

RESUMO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi concebida para atender pessoas que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou não conseguiram concluir a educação básica na idade considerada regular. Contudo, com o passar dos anos, observa-se um aumento significativo da presença de jovens nessa modalidade, configurando o fenômeno da juvenilização — foco central de análise deste trabalho. Utilizando a metodologia do estado do conhecimento, foi realizado um levantamento bibliográfico dentro do marco temporal de 2017 a 2024, a respeito das produções recentes sobre esse fenômeno e suas implicações pedagógicas, sociais e políticas, a fim de contribuir para o entendimento do atual cenário da EJA, bem como fomentar o debate acadêmico sobre o tema. A análise parte da trajetória histórica da EJA no Brasil, discutindo sua constituição a partir dos processos históricos, das disputas políticas e dos contextos sociais. Em seguida, o estudo aprofunda o debate sobre o conceito de juventude(s) e sua relação com o sistema escolar, até chegar às implicações pedagógicas e sociais da presença juvenil na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Juvenilização; Políticas educacionais; Currículo; Evasão escolar;

ABSTRACT

Historically, Youth and Adult Education (YAE) was designed to serve individuals who, for various reasons, did not have access to or were unable to complete basic education at the appropriate age. However, over the years, there has been a significant increase in the presence of young people in this modality, configuring the phenomenon of juvenilization — the central focus of this study. Using the methodology of the state of knowledge, a bibliographic review was conducted within the time frame of 2017 to 2024, examining recent academic productions on this phenomenon and its pedagogical, social, and political implications, in order to contribute to the understanding of the current scenario of YAE and to foster academic debate on the topic. The analysis begins with the historical trajectory of YAE in Brazil, discussing its development through historical processes, political disputes, and social contexts. The study then deepens the debate on the concept of youth and its relationship with the school system, culminating in the analysis of the pedagogical and social implications of the youth presence in YAE.

Keywords: Youth and Adult Education; Juvenilization; Youth; Educational policies; Curriculum; Early school leaving;

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. METODOLOGIA	9
3. TRAJETÓRIA HISTÓRICA	12
4. JUVENTUDES	25
5. O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO	32
6. PANORAMA DAS PESQUISAS RECENTES ACERCA DA JUVENILIZAÇÃO ..	36
6.1 Trabalho.....	36
6.2 Currículo escolar.....	38
6.3 Sucateamento do ensino.....	42
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, o Brasil tem enfrentado desafios significativos no que diz respeito ao acesso à educação, especialmente para as camadas populares da sociedade. A exclusão educacional de parte da população, motivada por questões sociais, econômicas e políticas, resultou em uma defasagem no que tange ao acesso à educação (RIBEIRO, 1993; ROMANELLI, 1986). Por conta disso, muitos brasileiros não conseguiram acessar ou não puderam concluir os estudos na idade escolar regular.

Diante dessa realidade, surgiu a necessidade de criar uma modalidade educacional voltada para esse público que, por diversas razões, não pôde concluir a educação básica. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge como uma resposta política para equiparar e oportunizar o acesso ao ensino básico para esses sujeitos, oferecendo, assim, uma segunda chance para que pudessem retomar sua jornada educacional (DI PIERRO, 2005; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Contudo, nas últimas décadas, a EJA vem passando por transformações significativas, entre as quais se destaca o fenômeno da juvenilização. Esse fenômeno é caracterizado pelo aumento da presença de jovens nesse segmento, que originalmente foi concebido para atender ao público adulto. Essa mudança está ligada a diversos fatores sociais, políticos, econômicos e legais que influenciaram a trajetória educacional dos jovens brasileiros.

O presente trabalho tem como objetivo geral promover uma análise acerca do fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que elevou a idade mínima para o ingresso na modalidade, resultando, assim, em um grande número de matrículas de jovens nesse segmento educacional. Como objetivo específico, pretende-se identificar o cenário atual da juvenilização e suas implicações nesse modelo educacional, a fim de contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados pelas instituições educacionais.

Espera-se que as contribuições deste estudo possam auxiliar na adequação de práticas pedagógicas que contemplem as especificidades do público jovem na EJA e no fortalecimento do debate acadêmico sobre o tema, a fim de promover uma abordagem mais equitativa e sensível às subjetividades do público atendido por essa modalidade (DAYRELL, 2003; MARGULIS; URRESTI, 1996).

Este trabalho está estruturado em quatro partes principais. Inicialmente, apresenta-se a metodologia utilizada para a coleta e análise das produções acadêmicas recentes sobre a temática. Em seguida, busca-se, de forma introdutória, resgatar a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo sobre as condições sociais, políticas e econômicas que influenciaram sua constituição ao longo do tempo, bem como as lutas e conquistas que marcaram essa modalidade educacional.

Na segunda parte do trabalho, discute-se a concepção de juventude adotada neste estudo, analisando como o jovem brasileiro se relaciona com o sistema escolar e, mais especificamente, com a EJA. Essa reflexão é fundamental para compreender o perfil dos sujeitos que atualmente compõem essa modalidade. A partir dessa análise, o texto avança para a investigação do fenômeno da juvenilização da EJA, abordando suas origens, o contexto histórico em que se insere e os impactos pedagógicos e sociais provocados pela crescente presença de jovens em um espaço originalmente concebido para atender adultos.

Por fim, o trabalho será dedicado à análise do cenário atual da EJA dentro do marco temporal compreendido entre 2017 e 2024. O objetivo é identificar novas produções bibliográficas a respeito do tema, possibilitando uma compreensão atualizada da realidade da EJA e do fenômeno da juvenilização, bem como dos desafios e perspectivas para o futuro dessa modalidade educacional.

2. METODOLOGIA

O presente estudo utiliza-se da metodologia do estado do conhecimento, uma abordagem sistemática que permite mapear, analisar e sintetizar a produção acadêmica sobre um tema específico em determinado período temporal. Segundo Romanowski e Ens (2006), essa metodologia possibilita identificar tendências, lacunas e consensos na literatura, oferecendo um panorama crítico do campo investigado.

Com o enfoque de identificar o cenário atual da juvenilização e suas implicações nesse modelo educacional. Partindo de tal objetivo, foi utilizado o Portal de Periódicos da CAPES para realizar a investigação através de artigos publicados na plataforma.

Foram inseridas as palavras-chave “Juvenilização da EJA” como fonte de pesquisa, com o recorte temporal de 2017 à 2024. Essa seleção é objetivada com a finalidade da obtenção de materiais mais atualizados sobre o tema. Ao total, foram encontrados 34 artigos. Dos encontrados, 21 artigos foram provenientes de universidades brasileiras, 2 artigos são de fundações privadas, 8 artigos foram publicados diretamente em revistas, 2 artigos são de institutos federais e 1 artigo tem origem do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Dentre esse conjunto de 34 trabalhos citados, 9 foram selecionados para análise e aprofundamento de estudo. A curadoria partiu de objetivos e recortes que se alinham com o afunilamento temático abordado no seguinte trabalho. Tais critérios de seleção foram pesquisas que investiguem sobre políticas públicas e educacionais; impasses, conflitos e problemáticas que existem dentro da educação de jovens e adultos e, por fim, justificativas para a permanência e/ou evasão escolar.

Na etapa seguinte do trabalho, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), como ferramenta metodológica para sistematizar, categorizar e interpretar os materiais coletados. Essa abordagem qualitativa permite inferir conhecimentos a partir dos dados, por meio de um processo sistemático, objetivo e estruturado, que busca identificar as principais discussões no conteúdo dos textos analisados. Sua aplicação nesse estudo justifica-se por favorecer a organização e a interpretação das informações.

Bardin (2016) organiza a análise de conteúdo em três fases principais: (1) pré-análise, etapa de organização e escolha do material; (2) exploração do material, onde são definidos os núcleos de sentido e categorias; e (3) tratamento dos resultados, que envolve a inferência e interpretação dos dados.

Com base nas leituras e codificações realizadas, emergiram três separando-os nas seguintes categorias: trabalho (2); currículo escolar (3) e sucateamento do ensino (4):

Quadro 01 Pesquisas por categorias temáticas, título, autor(a), instituição/local de publicação, ano de publicação

Categorias temáticas	Título	Autor(a)	Instituição/ Local de publicação	Ano de publicação
Trabalho	Juventudes, trabalho e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil?	José Humberto da Silva	Universidade do estado do Rio de Janeiro/ e-Mosaicos	2019
	EJA Ensino Fundamental: a (re)inclusão na escola como perspectiva de inserção social no trabalho	J. S. Santos I. L. S. Corrêa	Universidade federal de Viçosa/ REVES - Revista Relações Sociais	2018
Currículo escolar	A construção curricular de uma educadora de ciências na EJA: como a presença dos jovens afeta sua prática?	Ana Carolina Costa Resende Mariana Cassab	Universidade federal de Minas Gerais/ Ensaio	2021
	Em busca do estudante ideal? Reflexões docentes sobre o processo de juvenilização da EJA	Talita Vidal Pereira Roberta Avoglio Alves Oliveira	Revista e-Curriculum	2022
	Juventude e reinserção	Vanessa Petró	Instituto federal do Rio Grande	2018

	escolar: significados sobre o ser jovem		do Sul/ #Tear Revista de Educação Ciência e Tecnologia	
Sucateamento do ensino	Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilizaçã o	Talita Vidal Pereira Roberta Avoglio Alves Oliveira	Fundação Carlos Chagas/ Estudos em Avaliação Educacional	2018
	Desafios para educação de qualidade e o direito à aprendizagem de jovens, adultos e idosos no tempo presente: o que pensam os professores?	Carlos Soares Barbosa Raquel Lopes Pires	Quaestio revista de estudos em educação	2020
	Juvenilização e enegrecimento da EJA em tempos de universalização da educação básica	Eliana de Oliveira Teixeira	Universidade do estado do Rio de Janeiro/ e-Mosaicos	2022
	Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização	Alcides Alves de Souza Filho Atenuza Pires Cassol Antonio Amorim	Fundação Cesgranrio/ Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2021

3. TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A educação de jovens e adultos no Brasil tem raízes que remontam ao período colonial, quando as missões religiosas criaram escolas que tinham como finalidade catequizar indígenas e propagar os preceitos da fé cristã. No entanto, é importante ressaltar que a estrutura socioeconômica desse período tinha uma relação intrínseca com a concepção educacional adotada neste momento histórico. Conforme observado por Ribeiro (1993, p. 15), em seu trabalho sobre a história da educação no Brasil, durante o período colonial, o Brasil caracterizava-se como “Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa.”. Essa dinâmica social refletia a predominância de uma elite agrária que se beneficiava do trabalho das pessoas escravizadas e que não via a necessidade de uma população instruída para manter seu poder. Assim, a concepção de educação humanística, com foco no espiritual e na manutenção das estruturas de poder estabelecidas, se tornou norma, valorizando uma formação que não desafiava essas estruturas.

Baseados nos estudos de Ribeiro (1993) e Romanelli (1986) a influência da educação jesuítica durante o período colonial deixou marcas profundas que perduraram ao longo do Império e do início da República brasileira. Essa influência educacional não apenas moldou a estrutura social da época, com a posição social muitas vezes vinculada à posse de terras e aos títulos concedidos pelas instituições católicas, mas também deixou um legado que se estendeu para além do período colonial. Com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas pelo Marquês de Pombal – primeiro ministro de Portugal no período de 1750 a 1777 -, as reformas educacionais por ele implementadas tiveram repercussões no Brasil. Entre essas mudanças, a responsabilidade pela oferta de ensino passou do controle da Igreja Católica para o Estado, resultando em uma escola que agora estava alinhada aos interesses estatais.

No período pombalino, no final do século XVIII, as políticas educativas começaram a ser centralizadas e controladas pelo Estado, mas já evidenciavam a segregação de mulheres, negros e indígenas do processo educacional (Becker e Keller, 2020; Romanelli, 1986). Esse cenário de desigualdade educacional, que sempre existiu para a população mais pobre, se agravou em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, intensificando ainda mais as disparidades. Com a chegada da corte, o direito à educação – que, neste período, teve uma ênfase no ensino superior – foi ainda mais limitado, ficando restrito exclusivamente aos

descendentes de colonizadores e aos homens da elite brasileira e, com isso, “ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber” (Ribeiro, 1993, p.17).

Haddad e Di Pierro (2000), ao analisar a educação de jovens e adultos no período imperial, destacam a complexidade e desafios impostos à educação desde a primeira constituição de 1824. Influenciada pelo pensamento iluminista, a constituição prometia uma instrução primária para todos os cidadãos e "a partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas que foi designada especialmente para jovens e adultos.” (Strelhow, 2010, p. 51), porém essa garantia não se concretizou.

Segundo os autores, essa garantia não concretizada se deu, principalmente, a partir de dois fatores. Primeiro, a questão da cidadania plena que só era concedida aos membros da elite econômica enquanto muitas mulheres, negros e indígenas eram deixados de fora – como já fora pontuado. Segundo, a responsabilidade da educação primária foi atribuída às províncias, que tinham poucos recursos e que, apesar de alguns esforços isolados, não conseguiam suprir a necessidade da população. Assim, enquanto o governo imperial ficou responsável pela educação das elites através do ensino superior, a educação da maioria, incluindo jovens e adultos, ficou sob a responsabilidade das províncias, resultando em um sistema educacional fragmentado e insuficiente, tendo em vista que “ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (Haddad; Pierro, 2000, p. 109)

Durante a Primeira República, a Constituição de 1891 trouxe mudanças significativas na estrutura educacional, atribuindo às Províncias e Municípios a responsabilidade pela oferta do ensino básico. A União, por outro lado, foi incumbida de incentivar e promover a educação, mas não de administrá-la diretamente. Assim, a atuação federal concentrou-se no ensino superior, deixando a administração do ensino básico a cargo das unidades federativas locais. Como resultado, a educação das camadas populares foi novamente relegada em comparação com a educação voltada para as elites. (Haddad; Di Pierro, 2000) (Romanelli, 1986) E, nesse sentido,

O letramento de jovens e adultos, especialmente nas primeiras décadas do século XX, não foi visto como um direito fundamental de acesso à educação, mas como um ato de caridade. Esse paradigma reflete a perspectiva de que a alfabetização era um ato de

compaixão das pessoas letradas para com aqueles considerados "não iluminados" pelo conhecimento. (Strelhow, 2010, p. 51). A visão depreciativa sobre o analfabetismo também se manifestava em períodos anteriores à República:

A ideia da pessoa analfabeta como dependente tomou força com o período que preconizava a República. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente, em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas (Strelhow, 2010, p. 51).

Essas políticas refletiam e reforçavam a visão negativa sobre os analfabetos, consolidando a ideia de que a falta de letramento estava associada à incapacidade de participar plenamente da vida política e social.

Apesar de estar em segundo plano pela União, o ensino básico elementar, durante a este período, sofreu uma série de reformas na intenção de estabelecer normas para o sistema educacional brasileiro, como pontua os Haddad e Di Pierro (2000):

O período da Primeira República se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico. Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. (p. 110)

O impacto limitado dessas reformas educacionais pode ser atribuído em grande parte à perpetuação do poder pelas mesmas elites que dominavam desde o período imperial. Essas elites, compostas principalmente pelas oligarquias do café e pelas antigas oligarquias rurais que mantiveram influência política desde o Império, continuaram a estruturar o sistema educacional de acordo com seus próprios interesses, como pontua a autora:

Se se leva em conta que as elites, que passaram desde logo a controlar o poder, representavam as oligarquias do café, às quais se juntaram, pouco a pouco, as velhas oligarquias rurais de atuante ação política no tempo do Império, é justo concluir que o tipo de educação reivindicado por essa classe para a nação só poderia ser aquele ao qual ela mesma vinha sendo submetida. A renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas não se deram, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou

nas mãos da classe que havia recebido aquela educação literária, humanística, originária da colônia e que havia atravessado todo o Império sem modificações essenciais (Romanelli, 1986, p. 43).

É fundamental destacar que, até aquele momento na trajetória histórica, a educação de jovens e adultos não era diferenciada da educação básica para crianças — uma distinção que só surgiu na década de 1940. Assim, quando se discutia a educação das camadas populares, essa geralmente se referia à educação das crianças. (Haddad; Di Pierro, 2000)

A partir da década de 1930, com as mudanças políticas e econômicas da época, houve algumas transformações no âmbito educacional, como o Plano Nacional de Educação que “estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.” (Friedrich, M. et al., 2010, p. 395) com o Estado Brasileiro tornando-se responsável pela oferta educacional para os cidadãos de todas as idades.

A partir disso, foram criados programas de educação de jovens e adultos (EJA) nos estados para promover a alfabetização em cursos noturnos de curta duração, visando à qualificação das camadas populares para o mundo do trabalho em expansão devido à industrialização. É importante, também, destacar as iniciativas populares em relação à educação de jovens e adultos que ocorriam nas fábricas para a classe operária e em outros grupos políticos que promoviam esses espaços de aprendizagem (Fávero, Freitas, 2011).

Esse período histórico foi marcado por uma grande expectativa em relação ao desenvolvimento econômico do país e a educação foi considerada como uma peça chave para o avanço ao progresso desejado pela elite econômica. Tendo em vista que em 1945 metade da população era considerada analfabeta, havia um interesse em transformar a pessoa analfabeta em alguém que possui “capital humano”, isto é, alguém que possua as habilidades e conhecimentos que são valorizados pela elite econômica e produtiva e, assim, inicia-se um movimento de atrelar a educação de jovens e adultos à educação profissional. (Friedrich, M. et al., 2010)

De acordo com Müller (2010) a Reforma de Capanema, implementada em 1942, representou um marco na organização do sistema educacional brasileiro, influenciada fortemente pelas demandas econômicas e sociais daquele período. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo decreto 4.048/42, é um exemplo da

vinculação direta entre a educação e o mercado de trabalho. A autora destaca que essa reforma intensificou ainda mais as desigualdades educacionais ao segmentar o processo de formação educacional em duas vertentes: a educação profissionalizante, direcionada às camadas populares e, de outro lado, a formação intelectual voltada às elites.

A Reforma de Capanema, ao segmentar a educação brasileira, lançou bases para a criação de novas instituições voltadas à capacitação técnica, “Além dos cursos de formação de curta e média duração apresentado por institutos setoriais (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR), coube ao governo federal a difusão de cursos técnicos de longa duração (escolas federais, estaduais e universidades) [...]” (Pochmann, 2000, p. 66). Essas instituições não apenas responderam às demandas do mercado por mão de obra qualificada, mas também refletem uma concepção de educação alinhada aos interesses produtivos da época. Conforme destaca Pochmann (2000, p. 66):

Não há consenso sobre a eficácia dos programas de formação desenvolvidos, todavia parece não haver dúvidas quanto ao compromisso com o adiestramento de trabalhadores não-qualificados em tarefas simples, sobretudo na incorporação da metodologia taylorista na organização do trabalho no Brasil.

Atualmente, as instituições profissionalizantes SENAI e SENAC continuam desempenhando um papel na qualificação profissional, inclusive no âmbito da educação de jovens e adultos. No entanto, é importante questionar até que ponto a expansão da educação profissional tem sido acompanhada por políticas que promovam uma educação capaz de emancipar e romper com a histórica divisão entre formação para o trabalho e a formação crítica e cidadã.

Embora a crítica à educação profissionalizante aponte para uma limitação ao condicionamento de trabalhadores para funções repetitivas e subordinadas às demandas do mercado, é importante destacar que essa não é a única perspectiva dentro da formação técnica no Brasil. Manfredi (2016, p.119) destaca algumas iniciativas como:

curso de corte e desenho (envolvendo modelagem, corte e costura de roupas femininas e masculinas), ministrado pela União dos Alfaiates (Rio de Janeiro, 1923); curso de novas técnicas (abordando estudos de cálculo sobre as velocidades de impressão das novas máquinas de imprensa), ministrado na União dos Trabalhadores Gráficos (Rio de Janeiro, 1930); cursos práticos

de línguas e contabilidade, ministrados pela Associação dos Funcionários de Bancos do Estado de São Paulo (São Paulo, 1923).

Assim, embora a formação profissional tenha sido historicamente utilizada como uma ferramenta de manutenção da ordem econômica, também existem iniciativas que demonstram o potencial transformador da educação técnica voltada aos trabalhadores aliada a práticas pedagógicas que valorizam a formação crítica e cidadã. Essa experiência autônoma de educação popular antecipou debates que mais tarde seriam incorporados nas políticas educacionais formais. No entanto, apesar desses esforços isolados, as políticas públicas nacionais voltadas especificamente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) só começaram a ser estruturadas no final da década de 1940, com um foco inicial nas campanhas de alfabetização.

De acordo com Di Pierro (2005) essas políticas tiveram início com ações como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), criada em 1947 pelo Ministério da Educação e Saúde. Essa campanha representou um marco importante para a institucionalização da EJA, não apenas pela sua abrangência, mas também pelo financiamento garantido pelo Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), idealizado por Anísio Teixeira e aprovado em 1942. É nesse contexto que surgem as primeiras discussões sobre a especificidade da EJA, incluindo a adequação de materiais didáticos voltados para o público jovem e adulto, conforme destacam Friedrich et al. (2010)

Nesse momento histórico, a EJA no Brasil estava em um período de construção em que diversos eventos importantes para pensar essa modalidade de educação começaram a acontecer “tais como: a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949” (Friedrich, M. et al., 2010, p. 396).

As políticas desenvolvidas nesse período entendiam que a função da educação de jovens e adultos era a de suplência de uma educação que não foi desenvolvida no período “correto” a de qualificar as camadas populares para as novas condições que o mundo do trabalho estabelecia naquele período, ou seja, tinham por objetivo usar a educação como uma maneira de alimentar a máquina produtiva do país.

Já durante a segunda metade dos anos 50, o Brasil experimentou inovações culturais, políticas e reformas legais que influenciaram a forma como a Educação de Jovens e Adultos

fora concebida até aqui. Esse momento favoreceu a promoção de debate frente às questões sociais, incluindo a educação e, em 1958, ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Brasil com participação de diversos atores e grupos sociais com experiências educacionais diversas e de todos os Estados brasileiros. Um destaque desse congresso foi o grupo liderado por Paulo Freire que, além de denunciar a situação precária das estruturas físicas das escolas, das condições do trabalho dos professores e dos materiais didáticos, ainda propôs uma nova abordagem pedagógica:

[...] pela primeira vez é questionada a prioridade dada à educação, e em especial à alfabetização, como motora do pretendido desenvolvimento econômico-social. No relatório de uma das comissões do seminário preparatório realizado em Pernambuco, cujo relator foi Paulo Freire, afirma-se que o problema fundamental é a miséria do povo e propõe-se outra forma de trabalho educativo: não sobre ou para o homem, mas com ele [...]. (Fávero, Freitas, 2011, p. 370).

Pela primeira vez a ideia de que a educação e a alfabetização eram apenas um caminho para promover o fim, isto é, o desenvolvimento econômico e social, é contestado e, além disso, Freire e seu grupo provocam um questionamento acerca das metodologias empregadas na educação de jovens e adultos ao trazer um pensamento educacional mais amplo e fundamental à condição humana e à transformação da realidade. A abordagem de Freire sugere um abandono das práticas tradicionais e verticalizadas que desconsideravam os saberes prévios dos educandos, bem como seu contexto e recorte social e propõe um novo olhar para as práticas pedagógicas da EJA, a fim de promover a cidadania e o senso crítico.

A educação de jovens e adultos no Brasil começou a tomar uma nova forma, do ponto de vista institucional, a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Essa lei estabeleceu o Ensino Fundamental e Médio para todos os brasileiros. Em seguida, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, em 1962. Todas essas movimentações políticas e culturais promoveram um forte movimento educacional no Brasil e deram espaço para a criação de novas experiências na educação de jovens e adultos, definindo, inclusive, novos conceitos sobre os processos de ensino-aprendizagem:

ao lado do enfraquecimento das campanhas nacionais, criaram as condições para novas experiências de educação de adultos, com a consequente redefinição de um conceito de alfabetização voltado apenas para ler, escrever e contar. Por isso, pode ser caracterizado como um momento de ruptura com

a forma institucionalizada até então, viabilizando o repensar da Educação de Adultos no Brasil.”(Fávero, Freitas, 2011, p. 369).

Essa nova perspectiva de educação de jovens e adultos não visava apenas alimentar a máquina produtiva, mas tinha em si um caráter de justiça social e promoção da cultura popular, que tinha por objetivo conscientizar os educandos acerca de seus direitos, além de promover uma visão crítica da realidade vivida pelas camadas populares com o propósito de intervir e transformar as estruturas sociais (Di Pierro, 2005)

Muito influenciados pelas experiências de Paulo Freire em Angicos, essas ações educativas que surgiram nos anos 60 diferenciou-se das campanhas de alfabetização porque “havia um compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como orientação da ação educativa para uma ação política” (Fávero, Freitas 2011, p. 373)

Devido ao reconhecimento nacional de seu método de alfabetização calcado no diálogo e na conscientização, Paulo Freire foi convidado a coordenar uma nova campanha nacional de alfabetização, mas foi interrompido, como trazem Haddad e Pierro:

[...] Paulo Freire tornou-se conhecido nacionalmente em função do método de alfabetização que formulou [...] O Presidente da República, João Goulart, [...] ficou impressionado com a experiência e acabou por convidar Paulo Freire para desenvolver e coordenar uma grande campanha nacional de alfabetização. Uma vez aceito o desafio, [...] começou a preparar a implantação do projeto nos estados, quando foi interrompido pelo golpe civil-militar de abril de 1964 (2021, p.4).

A alfabetização e a formação política das camadas populares – propostas por figuras como Paulo Freire - com vistas para a mudança da estrutura social brasileira representavam uma ameaça para a elite econômica uma vez que havia um forte interesse em manter o estado de subordinação e de silêncio das camadas populares, explorando-as enquanto mão de obra. Com a necessidade de manter a ordem social vigente, as ações de educação popular que tinham por objetivo a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e da exploração capitalista, foram silenciadas pelo golpe militar de 1964.

Embora silenciadas pelos militares, a educação de jovens e adultos ainda aparecia como uma demanda econômica e social e, devido ao resultado limitado das campanhas nacionais de alfabetização e a não incorporação das experiências populares enquanto políticas

públicas, fez com que o governo vigente considerasse atender às demandas por reformas educacionais. Contra as ideias de educação de Paulo Freire, o regime dos militares criou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967.

O MOBRAL ofereceu cursos de alfabetização através de programas de rádio e televisão, bem como aulas presenciais, além da criação de materiais didáticos adotando “preceitos tecnicistas de educação da individualização da aprendizagem e instrução programada” (Di Pierro, 2005, p.1117), ignorando, assim, todo o avanço e contribuições dos movimentos educacionais populares liderados e/ou inspirados por Paulo Freire.

No início dos anos 1970 houve mudanças na organização do ensino brasileiro com a Lei 5.692 (Brasil, 1971), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em que estabeleceu a ampliação da obrigatoriedade da educação básica de 4 para 8 anos dando ênfase à profissionalização e regularizou o ensino supletivo que “atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada” (DI PIERRO, 2005, p.1117).

O Estado Brasileiro, pensando em alcançar a meta estabelecida da nova estruturação de ensino, debruçou-se em aplicar o conceito de educação permanente – muito influenciado por instituições internacionais como a UNESCO e United States Agency for International Development (USAID), bem como das políticas e diretrizes promovidas por esses organismos internacionais – ofertando cursos de capacitação profissional trazendo, assim, alguma expansão da oferta de ensino para a sociedade brasileira (Haddad, Pierro, 2021).

Embora a reforma tenha atendido parte de setores menos favorecidos da sociedade, a reforma educacional – que buscava ampliar o acesso à educação e promover a educação profissionalizante – obteve resultados limitados. Obstáculos econômicos, estruturais e de acesso acabaram por restringir o alcance desses objetivos para a maior parte da população, o que acabou por acentuar as desigualdades educacionais visto que, sem uma mudança da estrutura social, os segmentos mais privilegiados da sociedade continuavam a ter mais oportunidades de acesso e permanência, como afirmam Haddad e Pierro ao comentar sobre a intencionalidade das reformas educacionais ocorridas nesse período:

[...] tal intenção só se realizaria plenamente para uma pequena parte da população, na medida em que a formação dos recursos humanos de alto nível foi reservada aos extratos com maior poder econômico da sociedade, por meio dos mecanismos de seleção impostos no processo classificatório dos

vestibulares, bem como das barreiras que a juventude trabalhadora enfrentava para permanecer e progredir no sistema de ensino. Os possíveis avanços democráticos da legislação acabaram sendo limitados, também, pelo escasso e mal distribuídos recursos que impediram a sua implementação para toda a população (2021, p. 06).

No final do regime militar, que perdurou por mais de duas décadas no Brasil, o país estava passando por mudanças profundas rumo à redemocratização. As mudanças políticas e sociais desse momento tiveram reflexos em diversas áreas sociais e, inclusive, na educação de jovens e adultos. Com a reestruturação das liberdades civis, a EJA teve a oportunidade de expandir e se adaptar às novas demandas de uma sociedade em transformação. Sendo assim, os programas de educação de jovens e adultos tornaram-se ainda mais importantes com a Constituição de 1988, quando a educação foi considerada um direito fundamental de todo cidadão. Desde então, houve um movimento para:

que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, desenvolvessem experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (Di Pierro, 2005, p. 1118).

Essa ruptura aconteceu em algumas iniciativas locais, mas não se estendeu de forma hegemônica no Brasil, o que significa que a perspectiva da EJA enquanto educação para a suplência não havia sido totalmente superada. Com a redemocratização, o MOBREAL chega ao fim, mas o problema do analfabetismo no Brasil ainda perdurava. Para substituir o antigo programa, o Governo Federal cria a fundação EDUCAR – que tem seu fim em 1990. Diante disso, o governo federal assume uma nova postura e decide por uma nova abordagem: a descentralização da EJA. Essa descentralização transferiu a responsabilidade das políticas de educação de jovens e adultos para os municípios, relativizando, assim, a importância a nível nacional dessa modalidade de ensino. (Friedrich, M. et al., 2010)

Embora houvesse alguma mobilização nacional a respeito da alfabetização das pessoas jovens e adultas - como, por exemplo, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – nenhuma iniciativa perdurou o suficiente para lidar de forma efetiva com o problema de alfabetização que afetava o Brasil até então. Em 96, com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9.394 (Brasil, 1996), houve algumas mudanças significativas em relação à EJA, como o reconhecimento enquanto modalidade de ensino – com suas próprias

especificidades e demanda -, fim da denominação do “Ensino supletivo” – afastando a ideia de ensino enquanto mera atividade de instrução – abraçando, assim, um conceito de educação mais abrangente, a obrigatoriedade de oferta, entre outros. Longe de querer esgotar todas as contribuições da nova LDB aqui, o principal é entender que a lei desempenhou um importante papel em estabelecer as bases legais e diretrizes para a EJA, mas não conseguiu mudar a lógica compensatória dessa modalidade de ensino, como afirmam os autores:

A Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) em seu artigo 38 faz referência aos cursos e exames supletivos e, assim, continua a ideia da suplência, de compensação e de correção de escolaridade. A redução das idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio vem corroborar com a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos (Friedrich, M. et al., 2010, p. 400).

Com o início do novo milênio, a EJA entrou em uma nova fase de desenvolvimento e reformulações políticas. O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002 - 2006; 2007 – 2010) marcou uma fase de transformações significativas no âmbito educacional surgindo, assim, novas legislações, programas e diretrizes, incluindo na EJA – modalidade que nos interessa discutir neste texto. Mencionar a criação de programas específicos voltados à EJA durante esse período é fundamental, pois ajuda a evidenciar a movimentação das políticas públicas na promoção da inclusão educacional nessa modalidade. Carvalho, ao analisar as iniciativas da união, identifica os principais programas que foram concebidos no intuito de fortalecer à EJA:

[...] o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao Ministério da Educação (MEC); e a implantação do Fundeb, que passa a abarcar a EJA (Carvalho, 2011, p. 03).

É possível observar que, durante esse período, houve a urgência de novas estratégias que valorizassem e aprimorassem a educação de jovens e adultos. E, dentro dessa lógica, um marco importante é o parecer CNE/CEB/11/2000 que reafirma o direito à educação das pessoas jovens e adultas, além de superar, institucionalmente, a visão supletiva da EJA. O parecer coloca as três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A primeira função tem o dever de reparar o tempo perdido e ofertar o acesso à educação para as pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à educação na idade

adequada. A EJA é equalizadora na medida em que oferece a pessoas que não tiveram acesso à educação regular a oportunidade de retomar seus estudos e, por último, é qualificadora porque permite aos educandos a oportunidade de adquirir habilidades e conhecimentos específicos para melhorar sua qualificação profissional.

Outra iniciativa indispensável de ser citada é o parecer CNE/CEB 03/2010 que, após muito debate e discordâncias, alterou a idade de ingresso nessa modalidade de ensino. Sendo assim, o parecer estabelece a idade mínima de 15 anos para ingresso no ensino fundamental e de 18 para o ensino médio. (Fávero, Freitas, 2011, p. 384).

Essa alteração ajudou na redução do tempo de permanência dos jovens no sistema de ensino regular e acabou sendo um dos fatores de construção do fenômeno de “juvenilização da EJA”. A “juvenilização” é o termo usado para descrever o aumento da presença de jovens nas salas de aula da EJA - fenômeno que discutiremos mais adiante -, o que é importante neste momento é que embora algumas políticas públicas dos anos 2000 tenham sido recebidas com entusiasmo, outras foram temas de muitos debates e controvérsias acerca dos desafios impostos e dos potenciais impactos que poderiam causar no sistema educacional.

E, apesar dos avanços notáveis das políticas públicas e da evolução no entendimento de conceito de educação empregado pela EJA, é crucial enfatizar que os desafios ainda persistiam. Mesmo com os avanços significativos, a EJA ainda continuava sendo uma modalidade de ensino marginalizada com professores mal remunerados e com pouco incentivo à formação continuada voltada para os desafios da educação de jovens e adultos.

Embora os investimentos na EJA tenham aumentado, havia uma preocupação persistente de que, em alguns casos, a modalidade ainda estivesse sendo vista principalmente como um recurso de aceleração dos estudos para obter o diploma valorizando, assim, a certificação em detrimento de uma formação integral e qualificada para as pessoas que já tiveram esse acesso negado no período “adequado”.

Na atualidade, o cenário da EJA ainda é de marginalização e abandono. A matéria realizada pelo Porvir (2022) relata a situação da modalidade no Brasil durante o governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022) em que houve uma redução significativa no número de estudantes e nos cortes de orçamento que chegaram a 94% na verba destinada para essa categoria. Embora seja compreensível que o governo enfrentasse dificuldades significativas devido à pandemia de COVID – 19 enfrentada neste período, é necessário ressaltar que

tamanho abandono não se justifica por essa crise. Sendo a EJA uma modalidade de ensino fundamental para a promoção da inclusão escolar e um caminho para a redução das desigualdades educacionais, o seu abandono só demonstra o tamanho da negligência e do retrocesso promovido por esse governo em relação às políticas educacionais.

Em resumo, apesar de alguns avanços e alguns percalços no caminho, a educação de jovens e adultos ainda se depara com obstáculos substanciais como a marginalização institucional, a falta de investimento e de um plano nacional para as questões da EJA, bem como o reconhecimento adequado para professores e demais profissionais da educação dessa modalidade, além das questões em relação à sua verdadeira finalidade – a formação integral e qualificada das pessoas que não tiveram a oportunidade de completar os estudos em idade regular - e não apenas a aceleração de estudos para a obtenção de um diploma.

4. JUVENTUDES

Sendo a EJA a modalidade de ensino responsável pela promoção de uma educação inclusiva e acessível para todos que não concluíram os estudos na idade esperada, atender as necessidades específicas dos jovens que buscam a educação de jovens e adultos após terem superado a idade convencional de escolarização tem se mostrado um desafio significado para esta categoria. Para abordar de forma adequada este desafio, é preciso definir e compreender o conceito de juventude, uma vez que isso influencia diretamente nas estratégias pedagógicas e nas políticas educacionais voltadas para este grupo.

Do ponto de vista sociológico, a juventude é concebida como uma fase socialmente e culturalmente construída da vida humana, caracterizada por uma intersecção de fatores diversos, tais como a idade cronológica, as mudanças psicológicas e biológicas e um período marcado pela transição para a vida adulta. É importante compreender que as definições de juventude(s) são moldadas por uma diversidade de fatores, incluindo o contexto cultural, o período histórico e os recortes sociais. Portanto, a compreensão da juventude destaca-se como um fenômeno dinâmico e versátil, influenciado por uma ampla gama de fatores sociais e culturais e não apenas biológicos e psicológicos. (Peralva, 1997) (Margulis & Urresti, 1996) (Dayrell, 2003)

Ao discutir a noção de juventude, Peralva (1997) sugere que as noções de faixa-etária não são determinadas pela natureza, mas são produtos de influências sociais e históricas. A autora, que discute as contribuições de Philippe Ariès para o entendimento da infância e juventude, destaca as mudanças apontadas por Philippe entre as eras pré-moderna e moderna que contribuíram para a construção das noções de infância e juventude. Um exemplo é a evolução da relação entre adultos e crianças: na era pré-moderna, essa relação era predominantemente vista de uma perspectiva natural, onde a criança era muitas vezes reduzida à sua dimensão biológica e de “fragilidade”. No entanto, na era moderna, essa dinâmica evoluiu para uma abordagem mais centrada na socialização.

Para Ariès, é a escola, no final do século XVII, que proporciona as condições para a criação das noções de infância e juventude como etapas separadas da vida adulta, justamente por conta do isolamento de crianças e jovens dos adultos. Constitui-se, assim, um novo meio para a educação. Conforme Ariès, na sociedade medieval o mundo infantil não era separado do adulto, não havendo, portanto, uma fase de transição destacada (Pereira, 2007, p.2).

Através do isolamento de crianças e jovens do mundo dos adultos, foi possível a criação dessas duas categorias - infância e juventude. Peralva (1997) argumenta que, historicamente, a infância era associada ao trabalho desde cedo, marcando, assim, o fim da infância e o início da vida adulta. Com a disseminação da escolarização, houve uma mudança significativa. A autora observa que, progressivamente, a escola afastou as crianças do mundo do trabalho gerando um adiamento na entrada da vida adulta, já que a escola substituiu a entrada no mercado de trabalho como um rito de passagem para a vida adulta. As transformações ocorridas na sociedade industrial do século XIX trouxeram mudanças substanciais que redefiniram a relação entre trabalho, educação e a transição para a vida adulta, como por exemplo, a separação entre o mundo exterior e a família e a reformulação do papel da criança, que agora não é mais um ser que apenas precisa de cuidados, mas é um projeto de “vir a ser” (Dayrell, 2003).

Ao contextualizar as mudanças ocorridas na sociedade do século XIX, Assis (1998, p.15) destaca que “no contexto histórico de um processo massivo de industrialização e urbanização das metrópoles europeias, surgia um outro tipo de poder, diferente daquele que anteriormente emanava dos soberanos absolutos.”. Esse novo tipo de poder que ascendia da burguesia, não reconfigurou apenas as estruturas econômicas e políticas, mas moldou também as dinâmicas sociais e domésticas. Essa mudança estrutural em direção à educação formal e centralizada reflete os interesses da burguesia na definição de padrões a serem estabelecidos na nova ordem social. E a escolarização, como parte integrante desse processo verticalizado, atua como um mecanismo do Estado que difunde as normas, valores e ideias que se alinhavam à sociedade moderna emergente.

Outra mudança importante pontuada por Assis (1998, p. 14) no final do século XIX, diz respeito às mudanças ocorridas no âmbito das ciências: “transformações que ocorreram no registro epistêmico dos saberes, determinaram as condições de possibilidade para o surgimento de novos campos de conhecimento, como [...] a Biologia e as Ciências Humanas, que tomam o ‘homem’ como ‘objeto’ de investigação”. Esse redirecionamento do olhar científico refletiu uma abordagem mais instrumental, isto é, o ser humano tornou-se objeto de estudo não apenas para entender sua natureza intrínseca, mas como parte de uma estratégia mais ampla de domesticar os corpos de acordo com as normas e valores estabelecidos pela ordem hegemônica, como observa a autora:

Neste contexto histórico, surgiram as preocupações científicas em relação à orientação cuidadosa das primeiras etapas da vida, pois a criança e o jovem representavam a possibilidade de continuidade e manutenção do modelo ideal de 'homem', instaurado pela sociedade burguesa. O processo de disciplinarização dos corpos determinou uma série de transformações que se fizeram sentir para além da esfera pública, instalando-se, prioritariamente, no interior da vida doméstica, restringindo cada vez mais o espaço da casa em torno da família nuclear (Assis, 1998, p.16).

Nesse contexto, a ciência aparece como um instrumento de poder, contribuindo para a construção e a reprodução dessa ordem social que é orientada pela disciplina, controle e conformidade social marcando, assim, uma transformação significativa nas relações entre poder, ciência e sociedade.

No limiar do século XX, a ciência continuou tendo um papel importante como instrumento de poder na construção e na reprodução da ordem social vigente. A relação entre ciência e sociedade forjada no final do século XIX, evoluiu e se adaptou as novas demandas do novo século. Na modernidade, os desdobramentos científicos não se limitaram à esfera pública, mas penetraram nas práticas institucionais e domésticas. Dentro das práticas institucionais, a “adolescência” emerge como um problema que requer atenção no âmbito educacional e familiar. A narrativa da juventude como um período delicado e desafiador releva o discurso construído pela psicopedagogia e pelas ciências biológicas sobre esta fase da vida:

No discurso das práticas institucionais, a adolescência foi ‘descoberta’ como um ‘problema’ relacionado à educação, que visava a produção de um ‘sujeito’ higiênico e disciplinado. Desta forma, simultaneamente à invenção da “adolescência” pelo discurso psicopedagógico, inventaram-se também as figuras que sinalizavam a falta da aplicação dos dispositivos educacionais: a “delinquência juvenil” e a “sexualidade adolescente”, imagens dos ‘perigos’ que, segundo os especialistas, rondavam a “adolescência”, tornando-a perigosa (Assis, 1998, p.19).

É possível notar que há uma ênfase na produção desse sujeito “higiênico” e disciplinado que ressalta a preocupação central das instituições educacionais em moldar não apenas o conhecimento, mas também o comportamento dos jovens. Assim, este período da vida não é apenas marcado pela transição da infância para a vida adulta, mas sim um período crucial para corrigir e buscar a formação do indivíduo que se alinhe aos padrões normativos estabelecidos pela sociedade.

Ao longo desse período histórico, a sociedade e as ciências têm atribuído significados particulares ao comportamento dos jovens, moldando a forma como a juventude é compreendida e estudada. Peralva (1998, p.18) destaca como a sociologia da juventude também explorou a temática: “Não por acaso, parte considerável da sociologia da juventude constituir-se-á então como uma sociologia do desvio: *jovem* é aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a certo padrão normativo”

Ao abordar a dinâmica das fases da vida na modernidade, Peralva (1997) observa que há uma constante interação entre passado e futuro, isto é, há um impulso rumo ao futuro e as inovações que ele trás, mas também há uma necessidade de se conservar os elementos tradicionais e conservadores do passado. Nessa batalha de forças entre o pensamento hegemônico e não hegemônico, os jovens manifestaram o desvio em relação à ordem burguesa, seja por atos de delinquência e resistência às instituições, seja pela organização de novas subculturas juvenis. Sendo assim, a dinâmica da ordem social vigente – representada pelo passado - tem o papel de domesticar os elementos transformadores inerentes à vida moderna e o desvio juvenil está relacionado ao conflito geracional que questiona os valores e normas impostas pelo passado.

Refletindo sobre as mudanças institucionais nesse período, é importante citar a escola como um espaço que também se modificou com o tempo. Sendo uma das responsáveis pela criação da categoria infância e juventude, a escola desempenhou um papel importante na formação da sociedade atual ao isolar crianças e adolescentes do “mundo do trabalho” para um espaço de formação para as novas demandas sociais. Pereira (2007) observa que crianças e jovens têm reconfigurado o espaço educacional, dando forma a novas demandas e expectativas que desafiam a estrutura tradicional que antes visava o controle e, agora reconfigurada pelos próprios jovens.

À medida que a noção de “adolescência” é solidificada nas primeiras décadas do século XX, ocorreram mudanças estruturais significativas em algumas instituições sociais – como prisões e a corte judicial - para atender especificamente os jovens “infratores”. Essas mudanças indicam uma redefinição das práticas de como a sociedade enfrentava esta fase da vida, estabelecendo uma estrutura de controle ainda maior. (César, 1998)

Ao abordar as transformações institucionais nesse período, é importante citar a escola como um espaço que também se modificou com o tempo. Sendo uma das responsáveis pela

criação da categoria infância e juventude, a escola desempenhou um papel fundamental, contribuindo para a definição dessas fases da vida ao isolar crianças e adolescentes do “mundo do trabalho”. Pereira destaca que, ao longo do tempo, crianças e jovens têm desempenhado um papel ativo na reconfiguração desse espaço educacional. Essa redefinição vai além de uma simples resposta às novas demandas sociais; ela representa uma dinâmica na qual os próprios jovens estão remodelando a estrutura tradicional da escola. Ao invés de ser apenas um ambiente de controle, a escola, agora, se revela como um espaço de sociabilidade e construção identitária, moldado pela participação ativa dos jovens em sua própria formação:

Se foi a escola a principal responsável pelo surgimento das categorias de infância e juventude como se configuram atualmente, pode-se dizer que também ocorre hoje o processo inverso, e, assim, os jovens e as crianças, que foram isolados desde o início dos tempos modernos para passarem por um período de formação moral e intelectual separado da sociedade dos adultos, estariam recriando tal espaço com suas novas demandas (2007, p.2).

Ao analisar o desenvolvimento do conceito de juventude ao longo da história e suas repercussões nas instituições sociais, é possível compreender a juventude como um fenômeno complexo que é produto de uma variedade de fatores sociais, econômicos, históricos e culturais. Esse conceito não é estático; ao contrário, ele se molda e evolui com o tempo, sendo influenciado pelas transformações sociais, valores e costumes de cada sociedade. A ideia contemporânea da juventude foi construída, em grande parte, pelos discursos científicos que ganharam destaque nos séculos XIX e XX. (César, 1998)

A percepção atual da juventude não é apenas um reflexo direto da realidade, mas está profundamente enraizada nos discursos e práticas que emergiram durante este período. A construção conceitual da juventude não apenas influenciou a forma como a sociedade percebe os jovens, mas também contribuiu para a criação de estigmas que, muitas vezes, afetam a visão das pessoas em relação aos jovens. De acordo com Dayrell (2003, p. 41), é necessário questionar as imagens preestabelecidas da juventude, uma vez que, ao aderir a esses “modelos” socialmente construídos, há o risco de criar uma visão negativa em relação às características oriundas desta fase da vida.

No que tange o fenômeno da juventude, é importante compreender que os marcadores sociais que circundam os jovens determinam, em grande parte, a formação de sua identidade e suas experiências. Bourdieu (1983, p. 2) ao destacar a manipulação inerente à generalização

da juventude como um grupo homogêneo, provoca a reflexão sobre como os marcadores sociais como classe, gênero e cor, moldam as experiências individuais nesse estágio da vida.

Margulis e Urresti (1996) argumentam que o ser jovem não é determinado apenas pela idade, nem só pela posição social. Eles destacam a relevância do fator geracional, que se refere a circunstância cultural à qual o indivíduo é socializado. Em outras palavras, os elementos culturais presentes em um determinado local e período de tempo distinguem a experiência individual do jovem. Dessa forma, os autores enfatizam que compreender a juventude vai além do fator geracional, biológico e/ou social, incorporando a dinâmica cultural e geracional como componentes importantes na formação da identidade juvenil.

Ser joven, por lo tanto, no depende sólo de la edad como característica biológica, como condición del cuerpo. Tampoco depende solamente del sector social a que se pertenece, con la consiguiente posibilidad de acceder de manera diferencial a una moratoria, a una condición de privilegio. Hay que considerar también el hecho generacional: la circunstancia cultural que emana de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas (1996, p.4).

Sendo assim, não podemos utilizar apenas um fator isolado para definir a juventude, isto é, não é possível definir o que é jovem apenas pelo fator biológico geracional, assim como também não é possível fazer essa definição olhando apenas para o fator social. Por isso, para entender o jovem do Brasil e, mais especificamente, o jovem que frequenta a EJA, é fundamental entender um pouco do contexto histórico, social e cultural que cercam os jovens por aqui.

Sendo um dos países com a maior concentração de renda, a desigualdade social no Brasil é uma realidade que persiste há décadas. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, a renda média per capita dos 10% mais ricos da população brasileira era de R \$5.358, enquanto a dos 10% mais pobres era de apenas R \$162. Ou seja, os mais ricos ganham, em média, mais de 33 vezes do que os mais pobres.

Essa concentração de renda está relacionada a diversos fatores históricos, políticos e sociais, incluindo a herança da escravidão, a falta de políticas públicas efetivas de redistribuição de renda, entre outros. As desigualdades sociais no Brasil impactam profundamente a vida de milhões de brasileiros, principalmente a dos jovens periféricos em vulnerabilidade social e dentro desse cenário de acesso limitado a serviços básicos como

educação de qualidade, saúde, lazer e transporte, o itinerário desse jovem é constituído. Os desafios impostos a essa parcela da população - em particular, a questão de emprego e renda - muitas vezes, são os motivos de força maior para a migração da vida escolar para o mundo do trabalho. (Sposito, 2003, p. 23)

Diante do exposto, fica explícita a complexidade que envolve o fenômeno da juventude que é permeado por marcadores sociais, fatores geracionais e desigualdades profundas. Fica evidente que não é possível compreender este fenômeno como único e homogêneo e, no caso do Brasil, onde a desigualdade persiste como um desafio estrutural - especialmente para os estudantes da EJA - os obstáculos são singulares. Portanto, neste trabalho, o olhar para o entendimento da(s) juventude(s) vem de uma abordagem holística que considera as múltiplas dimensões da juventude brasileira, reconhecendo sua diversidade, seus desafios e a interseccionalidade de elementos como classe, gênero e raça.

5. O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO

Como foi possível ver anteriormente neste texto, a criação e consolidação da EJA estiveram diretamente ligadas, em suas primeiras décadas, à suplência de conteúdos escolares para aqueles que não os acessara no período previsto, para assim atender à finalidade última: a demanda econômica do país. Dessa forma, a consolidação da EJA carregava consigo o foco na aprimoração técnica da massa popular - até então predominantemente analfabeta - para que tal pudesse se qualificar e incorporar à máquina produtiva brasileira para alimentá-la. Entretanto, com o passar dos anos, percebeu-se a carência de uma estrutura adaptada, detalhada e precisa diante da modalidade de ensino - o que fomentou, a partir da década de 50, discussões e redirecionamentos para tal.

Assim, ao longo do tempo, não de maneira progressiva - visto que houveram diferentes atravessamentos no percurso, incluindo a ruptura do estado democrático brasileiro - a complexidade da Educação de Jovens e Adultos passou a ser explorada e compreendida de maneira mais intensa e profunda.

Portanto, partindo da compreensão da necessidade e potência dessa categoria de ensino em se conectar com demandas socioeconômicas da população brasileira, principalmente daqueles indivíduos que poderiam ser atendidos por esse segmento educacional; e da constatação da incapacidade de abordar qualquer modalidade de ensino sem considerar aqueles que os protagonizam, os “destinatários” de tal, molda-se a EJA, uma estrutura educacional destinada à pessoas com suas vidas em desenvolvimento díspar da vida escolar tradicional.

A identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos (Di Pierro, 2005, p. 1120).

Por muito tempo, o público frequentador da modalidade EJA era expressivamente caracterizado por essas pessoas de idades mais avançadas, com uma “vida adulta” em andamento, está acompanhada dos principais padrões que lhe cabe: responsabilidade familiar e atividade profissional.

Contudo, nos últimos anos, observa-se uma alteração na diversidade de pessoas na Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a existência de um conjunto que questiona o padrão predominante associado à modalidade: a faixa etária.

Nos anos mais recentes, a emergência de movimentos que reivindicam o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem terra), ao lado da difusão do pensamento de autores orientados ao interculturalismo e/ou vinculados ao “paradigma da identidade”,⁵ favoreceu o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Em princípio, sobressai a percepção da “juvenilização” do alunado da educação de jovens e adultos, mas também começam a surgir os recortes de gênero e a especificidade do campo, sendo raros e recentes os estudos que abordam a condição étnico-racial (Di Pierro, 2005, p. 1121).

Dessa forma, o termo “juvenilização”, citado pela autora é frequentemente abordado na atualidade para identificar o fenômeno crescente de presença de indivíduos extremamente jovens numa modalidade de ensino destinada ao atendimento de pessoas em idades mais maduras. Assim, compreendendo as identidades sociais reconhecidas e a concepção de juventude como uma fase da vida que envolve transformações físicas, psicológicas e sociais, que podem variar de acordo com a cultura, a classe social, o gênero, a etnia, entre outros aspectos, a juventude dentro da educação de jovens e adultos deve ser vista como um grupo social específico que, dentro de suas diferenças, compartilham a presença em esferas sociais marginalizadas, principalmente na esfera escolar.

No cenário educacional brasileiro, muitas podem ser as motivações que podem explicar a adoção de um perfil mais juvenil pela Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos. (Di Pierro, 2005). Muitos jovens, ao abandonarem o ensino regular e optarem por esse modelo educacional, se deparam com um movimento que pode transformar o presente e o futuro de uma geração. Nesse processo, múltiplos fatores se intersectam, como a defasagem da educação básica e a realidade dos subempregos enfrentados pelos jovens de classes populares.

A sobreposição destas realidades ganha contornos mais complexos ao refletirmos que essas questões – do ensino e do mundo do trabalho – ressalta não apenas a lacuna existente no sistema educacional como também evidencia a urgência de abordar as condições precárias de subempregos de jovens periféricos.

Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens. Isso demarca um modo particular de vivência do tempo de juventude que não se identifica com aquilo que o senso comum intui como o modelo do jovem com o direito assegurado de viver a moratória social (Margulis e Urresti, 1996) que lhe permitiria ser liberado da necessidade do trabalho, dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres. A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional (Carrano, 2007, p. 5).

O aumento significativo da presença de jovens na EJA reflete as deficiências de um sistema de ensino básico que, vindo de uma piora nos índices educacionais, evidenciam a existência de barreiras no acesso e na permanência, impactando negativamente a continuidade da vida escolar dos estudantes. Além das dificuldades relacionadas à permanência, observa-se que o currículo muitas vezes negligencia a realidade dos educandos, bem como seus interesses. Essa lacuna contribui para um crescente desinteresse por parte dos jovens em relação às instituições de ensino (Carrano, 2007) (Souza et al., 2021).

Dentro dessa conjuntura, no final da década de 1990, é promulgada a LDBEN n.º 9.394/1996, que explora alguns aspectos sobre a educação de jovens e adultos, porém, no contexto do presente estudo, sobressai-se o artigo 38, que determina a diminuição da idade mínima para o ingresso nos cursos e para a realização dos exames supletivos (Miron, Schardosim, 2021) (Strelhow, 2010). Dessa maneira, no início dos anos 2000, o fenômeno se intensifica e se consolida sob o respaldo legal, que, por sua vez, dialeticamente influenciou sua promulgação. Como explica Miron e Schardosim (2021):

Justamente com a promulgação desse artigo 38, Alcantara (2016) sinaliza que, ao reduzirem as idades para o ingresso nos cursos e para a realização dos exames supletivos, a Lei 9394/96 contribuiu para um aumento significativo do fenômeno da juvenilização da EJA.

Mediante isso, compreendemos que a Lei 9394 (BRASIL, 1996) levou o fenômeno de juvenilização da EJA a ganhar força. Ainda, segundo a autora, esses estudantes, ao terem um insucesso escolar no ensino regular, em decorrência de diversos fatores, os quais devem ser também estudados, são transferidos para a EJA e “deparam-se com uma pluralidade de sujeitos de idades distintas, adultos e idosos, de cultura, de identidades e perspectivas diversas (ALCANTARA, 2016, p. 86).

6. PANORAMA DAS PESQUISAS RECENTES ACERCA DA JUVENILIZAÇÃO

6.1 Trabalho

A definição de juventude é algo ainda a ser explorado e trabalho, tendo em vista que diversos psicólogos, sociólogos e educadores, farão demarcações e dar significados diferentes para o que seria essa faixa etária.

Assim como estudamos sobre infâncias, no plural dos estudos pedagógicos, o ato de adolecer e a juventude carregam seus plurais também. Parte-se de distintas realidades, concepções de mundo, experiências e construções sociais, financeiras, culturais, religiosas, entre outros aspectos que tornam cada vivência única e singular.

Tendo isso em vista, um jovem de classe média paulistano, que consegue dedicar a carga horária de seu cotidiano para os estudos, o lazer, as amizades e desfrutar daquilo que se caracteriza como jovial, não pode ser medido ou comparado com outro de mesma idade que, pode viver também em São Paulo, porém, tem seu direito de juventude usurpado por um sistema capitalista que o impede de ser “como um jovem deve ser” ou de “fazer coisas de jovens”.

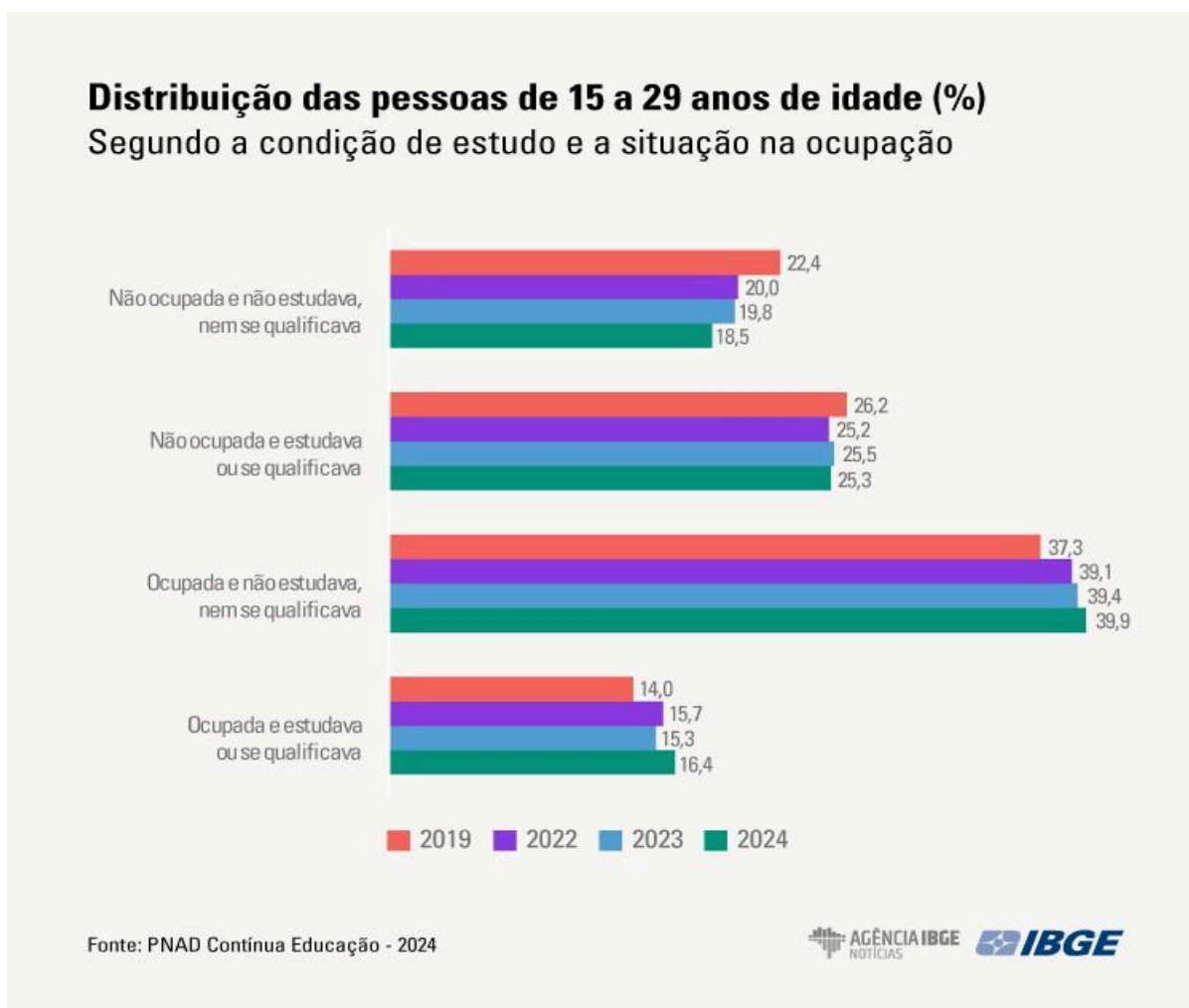
A este segundo exemplo, cabe o labor ao lado da família, que não é uma garantia de sustento e qualidade de vida, muitas vezes, se limita a sobrevivência. O lazer, vira responsabilidade da “vida adulta”. Os estudos, são trocados pelo trabalho. A juventude se limita à menoridade em idade, dentro das leis, mas para aquele jovem, as cobranças já são de um adulto.

As transformações velozes que a modernidade trouxe à sociedade também atingem diretamente às juventudes. O estudo, que leva décadas e décadas para chegar de fato às massas, deixa jovens abandonados pelo caminho, onde “a pobreza e a falta de alternativas – sobretudo ligadas à falta de emprego – os transforma em vítimas e agentes de violência.” (Silva, 2019)

Ao fazer uma análise mais minuciosa sobre este perfil de jovens que cometem evasão escolar, por buscarem o mercado de trabalho, os índices de cor, gênero e classe social se tornam por evidência os principais fatores que distinguem os estudantes dos não estudantes.

Segue abaixo na imagem, os dados atualizados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) dos últimos 4 anos (2019-2024). Ao analisar as informações referentes aos jovens nas áreas de trabalho, estudo e qualificação, há um salto de 37,3% (2019) para 39,9% (2024) dentro do grupo de pessoas de 15 à 29 anos de idade que trabalham, não estudam e não se qualificaram. Os índices apontam que os mais vulneráveis à

ausência de emprego, estudos e qualificações são as mulheres, pretos e pardos e pessoas do grupo de 18 à 24 anos (IBGE,



2024).

De tal maneira, a EJA se torna uma alternativa para que o jovem trabalhador consiga ter pelo menos a chance de conciliar trabalho e estudo, já que há uma flexibilidade dentro da modalidade da EJA. Embora a escola seja um dos meios, se não o mais importante, para sua mudança de posição social, ela se ajusta às suas demandas reais e objetivas, haja vista que sobreviver constitui seu maior desafio diário. (Silva, 2019)

Na pesquisa de Santos e Corrêa (2018), os autores aplicaram um questionário com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do Município de Porto Alegre - RS. Em uma das perguntas do “por que optar pelos estudos no modelo EJA?”, “40% para terminar os estudos (Ensino Fundamental); 28% por ser à noite o que viabiliza conciliar com o trabalho diurno; 16 % para aprender mais e 16% outras respostas as mais variadas possíveis”.

Todavia, muitos jovens não trabalham ou estão em subempregos e propagam o discurso dos benefícios para ingressar no mercado de trabalho. Porém, o que percebe-se é o

sucateamento do sucateamento do ensino regular. A EJA se torna um depósito de jovens disruptivos que não se encaixam no modelo esperado pelos padrões e são realocados com justificativas que os enganam como se ter um ensino “mais veloz e resumido”, os ajudassem em suas realidades e formação.

[...] a modalidade EJA voltada ao ensino propedêutico, vem tornando-se cada vez mais um espaço para a aceleração ou inclusão dos excluídos da escola regular do que para conciliar e instrumentalizar sujeitos para o trabalho, visto que a maioria dos jovens permanece desempregado, e durante o dia, ficam pelas ruas ou em frente a tecnologias da informação nas redes virtuais de relacionamento. (Santos, Corrêa, 2018)

Apesar disso, mantém-se inegável a ligação entre o estudo e a possibilidade de ascensão social e obtenção de um melhor emprego. A educação escolar permanece como o melhor passaporte para a mobilidade dentro da pirâmide tanto econômica quanto social e isso é visível em falas dos entrevistados como “para arrumar um bom emprego e até para saber se comportar numa entrevista de emprego”, “para eu me qualificar e ter um serviço melhor”, “me ajuda no preparo de ter algum dia uma vida e um emprego melhor” (Santos, Corrêa, 2018).

Portanto, percebe-se que um emprego melhor está diretamente relacionado com uma vida melhor, não apenas sobreviver, algo que é a realidade de muitos. Assim, cabe a escola entender essa necessidade e adaptar o currículo escolar, as aulas e dinâmicas presentes de acordo com aquilo que é vital para a formação desse grupo redesenhado por faixas etárias tão distintas. Na próxima categoria temática, será desenvolvido e analisado quais são as necessidades hoje das juventudes que estão presentes na EJA.

6.2 Currículo escolar

A secretaria de educação de Sorocaba, com a união de docentes que atuam dentro da EJA, elaboraram e organizaram um caderno temático com orientações e diretrizes, gerais ou específicas, que intencionam introjetar ações a serem tomadas dentro do ensino dos colégios sorocabanos.

O caderno de número 15, elaborado em 2022, teve como objeto central a EJA e seu currículo. Para a construção do mesmo foi realizado, por parte dos docentes que atuam na EJA, um traçado do perfil dos indivíduos que frequentam a modalidade de ensino e quais seus “anseios de aprendizagem, compreendendo que a educação jamais é neutra, que tanto pode

estar a serviço da transformação do mundo, da decisão, quanto da acomodação” (Secretaria da educação de Sorocaba, 2023).

O objetivo da educação é a troca e o diálogo de conhecimentos por parte de educadores e educandos. A EJA cumpre, assim, a função de introduzir ou reintroduzir tais indivíduos que vivem à margem da marginalização educacional, tendo em vista que o ensino brasileiro contemporâneo tem apresentado índices de desenvolvimento cada vez menores em todo o país, como apresentado em pesquisas como o IBGE, acima supracitado.

E partindo desse pressuposto, todo o caderno temático é voltado para dar sugestões e diretrizes de como ensinar ao jovem e adulto a ler, entender, dialogar e modificar o mundo em que vive. Cada área do conhecimento e seus objetivos ilustram essa concepção norteadora, como por exemplo, “conhecer as diferentes formas de oralidade”, “escutar e refletir sobre diferentes matrizes musicais”, “realizar leitura de tabelas e gráficos simples de forma autônoma”, “meu lugar no mundo e meu grupo social”, “relações pessoais e coletivas socioambientais”, entre outras.

Entretanto, o documento parte de um referencial que deve ser a base da construção do currículo: o que os jovens e adultos da EJA querem aprender? Esse questionamento não se restringe apenas aos educandos sorocabanos, mas também aos outros estudantes que fizeram parte dos estudos e pesquisas presentes na seleção deste trabalho.

A professora Maria Aparecida, docente de ciências na EJA, teve sua trajetória e suas aulas como objetos de pesquisa de Resende e Cassab (2021). O currículo da EJA da cidade em que atua, Juiz de Fora (MG), não consegue abranger e nortear seu trabalho pedagógico, sendo então utilizadas outras ferramentas de seu arsenal: sua experiência docente, o livro didático e os questionamentos dos estudantes.

A partir do próprio relato da professora, houve uma ocasião onde um estudante perguntou se seria possível se hidratar apenas consumindo Coca-cola. Então, a aula que abordava a temática “água”, tomou rumos diferentes daqueles que foram prescritos no apostilado. A docente tornou a aula uma exposição sobre a água, refrigerantes e sucos, quais os benefícios e malefícios de cada um, o que o consumo excessivo de açúcares pode causar ao seu humano, entre outras questões.

Maria Aparecida entende seu ofício e o remodela a partir do momento em que entende quem são seus alunos. Assim, sua prática educativa se constrói continuamente. Portanto, se o currículo escolar não compreender o que levou o estudante a ser repellido do ensino regular ou da escola em si, a evasão educacional se perpetuará.

À vista disso, é uma preocupação constante no exercício de sua prática docente questionar como atender o aluno de forma a garantir sua permanência na escola e o término de seus estudos. Algumas estratégias são preferencialmente adotadas pela professora, como adicionar ao planejamento temas levantados pelos próprios educandos, tais como suicídio, meio ambiente, alimentação, sexualidade, gravidez na adolescência e drogas (Resende, Cassab; 2021).

O foco na progressão e apropriação dos conhecimentos dos educandos, norteia também os modelos avaliativos e de atividades realizados em sala pela docente. Os materiais didáticos são multivariados, sendo físicos ou digitais, em textos, gravuras, filmes ou mídias musicais. As avaliações também têm suas estruturas repensadas, tornam-se realizadas ao longo do semestre, ao invés do modelo conteudista e engessado tradicionalmente aplicado nas escolas.

Entretanto, partindo de uma perspectiva mais problemática desta heterogeneidade etária presente na EJA contemporânea, há conflitos entre os estudantes mais novos e os mais velhos. Como levantado nas entrevistas feitas por Però (2018), os jovens ali presentes tiraram o “sossego” até então predominante em uma modalidade de ensino composta por pessoas adultas e conscientes de seus objetivos, pois olham o retorno à escola como uma segunda chance de construir um futuro mais estável e melhor.

Os comportamentos de imaturidade não são aceitos no espaço da EJA, que é um local criado no ideário de receber àqueles que não tiveram acesso à educação e retornam para as instituições com o objetivo de resgatar um tempo perdido, ter ascensão social, econômica e dentro da área de trabalho (Peró, 2018).

Conseguir conciliar enfoques tão diferentes dentro de uma mesma turma se torna um desafio, além de que, os educadores sabem um dos principais fatores para a jovialização da EJA, que é a concepção da existência de perfis transgressores e destoantes dentro do que se espera do adolescente do ensino regular ou o do “modelo ideal de aluno”.

Se assumirmos uma das funções da modalidade, a função reparadora, que se relaciona com o direito das pessoas excluídas da escola, seja por quais motivos forem, há legitimidade na presença dos mais jovens. Ao mesmo tempo, se considerarmos que a EJA tem servido como legitimadora de processos excludentes da escola, ao naturalizar-se como estratégia de correção de fluxo dos mais jovens, nos parece que há problemas (Pereira, Oliveira; 2022).

Há um ideário utópico e errôneo de educação universalista, que prestigia um modelo e “receita pronta” de como a educação e o ensino devem ser concebidos. Este mesmo planejamento acaba por criar também como o estudante deve ser, quais competências e habilidades deve possuir, para então, ser visto de fato como um indivíduo educado. Isso se exprime através dos exames de larga escala realizados no país, os índices e métricas constantemente atualizados a partir da plataformização do ensino, que definem o que de fato é uma educação bem sucedida.

Assim, cabe a EJA se tornar o “tapete” para que as instituições possam varrer para baixo dele todos os jovens destoantes em relação aos outros colegas “adequados academicamente”. Currículos universalizantes favorecem processos de exclusão daqueles que escapam aos padrões estabelecidos a priori. São esses os “outros” excluídos que alimentam o chamado processo de juvenilização da EJA (Pereira, Oliveira; 2022).

Nas entrevistas analisadas por Pereira e Oliveira (2022), os docentes se mostram conscientes e também com posturas mistas em relação a esse perfil jovem dentro da educação de jovens e adultos. Há um consenso e compreensão de que esse espaço também é de direito dos mais novos, todavia, o conflito e dissonância entre os objetivos educativos dos estudantes mais velhos em relação aos mais novos, gera uma sobrecarga e um malabarismo pedagógico onde é difícil conseguir conciliar ambos.

Assim, existem falas apaziguadoras, como “Então o que eu costumo fazer é aprender com eles, aprender a linguagem deles” (Docente D apud Pereira, Oliveira; 2022). Outros adotam uma postura mais reflexiva sobre a presença cada vez maior de jovens no espaço: “O fato é que esse jovem que vem para a EJA para estudar, ele não é necessariamente aquele jovem que compreendeu que o estudo é fundamental na vida dele.” (Docente A apud Pereira, Oliveira; 2022), “a EJA tem muito esse perfil já com o abandono, do aluno com um abandono. E do professor que, se não tiver um pouco de sensibilidade para isso, legitimar esse abandono.” (Docente B apud Pereira, Oliveira; 2022).

São políticas com forte viés universalizante, que se constituem como ameaça às diferenças, que tendem a produzir o diferente como antagônico, como ameaça. É como ameaça que contingentes significativos de jovens têm sido “convidados” a migrar da escola regular; jovens que não se enquadram no padrão estabelecido como o mais adequado, pois, em nome da falsa ilusão da igualdade de oportunidades, essas políticas tendem a padronizar as

aprendizagens, o que, além de impossível, favorece a manutenção de processos de exclusão na escola (Pereira, Oliveira; 2022).

Isso significa que a EJA deve deixar de acolher os mais jovens? Em hipótese alguma, porém, ela tem sido também um espaço para a verificação de que um modelo pronto e universalizante de educação não é funcional e não garante a todos seus devidos direitos. A educação de jovens e adultos se tornou um último suspiro para que o jovem não cometa de fato a evasão escolar (Pereira, Oliveira; 2022). Entretanto, é inegável, ao esmiuçar todos esses sintomas, que há um tumor que alastra-se na educação brasileira: o sucateamento do ensino.

6.3 Sucateamento do ensino

Segundo índices levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2018, haviam 525.291 jovens de 15 à 17 anos matriculados na EJA. Já no ano de 2024, dentro da mesma faixa etária, haviam 271.336 jovens matriculados nessa modalidade de ensino. Apesar dos números terem diminuído em grandes proporções, o que é um sinal positivo, ainda é elevada a quantidade de jovens fora do ensino regular e este fator não deve ser ignorado.

A diminuição de adolescentes matriculados na EJA tem inúmeras justificativas. Um dos motivos pelos quais houve uma queda tão significativa de estudantes dentro do espaço escolar, podem ser elencados a partir de exemplos como a massiva evasão escolar ocorrida sobretudo após a pandemia da COVID-19, a permanência crescente de jovens matriculados na série correta ou um sinal mais profundo que fora anteriormente apresentado neste estudo, que é a EJA como uma garantia de manter o jovem dentro da escola, porém alocando-o no ensino de jovens e adultos.

Em um movimento higienista pedagógico, os direitos dos jovens são negados e a educação para jovens e adultos serve como local de correção dos considerados transgressores do perfil ideal de estudante. Assim, as histórias e trajetórias dos jovens e adultos se mesclam com um mesmo fator originário, que consiste em uma escola que os exclui e marginaliza, seja do espaço concreto ou naquilo que seria visto como uma “subcategoria educativa”, como é vista por muitos a EJA.

Dentre os problemas encontrados no sistema educacional, têm-se a alta reprovação e evasão escolar. Segundo o IBGE, em 2023, mais de 9 milhões de jovens abandonaram os

estudos antes de concluí-los. A maioria que corresponde a esses dados são os cidadãos de 18 à 24 anos.

Apesar do trabalho ainda ser o fator de maior justificativa para o abandono escolar, correspondendo à 39,1% segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o segundo elemento elenca e deixa explícito o declínio da qualidade da educação brasileira, 29,2% dos jovens afirmaram que não tinham interesse em estudar. Quando o estudante não se identifica com o conteúdo apresentado e não se sente pertencente ao espaço escolar, pois o mesmo não reflete suas vivências e realidade, há um distanciamento em todos os níveis do jovem para com a educação escolar.

Outro elemento crucial é a decisão de transferência por parte da gestão dos adolescentes da manhã para o “período noturno”, que seria a EJA. Todavia, a indisciplina, ausências constantes e reprovações por baixo desempenho escolar, não são os únicos motivos pelos quais a direção opta por encaminhar esses menores para a EJA.

A partir da década de 90, houve uma massiva globalização de testes padronizados. Tais questionários são mecanismos de avaliação por parte de líderes políticos e instituições financeiras, que desejam ver o retorno do investimento monetário na área da educação. Assim, caso o desempenho não cumpra-se como o esperado, o termo “responsabilização” tem sido difundido para culpabilizar profissionais da educação como os culpados pelos baixos índices de desenvolvimento na área.

Apesar das provas em larga escala apresentarem métricas importantes para análise do trabalho educacional que têm sido feito nas escolas, ela não pode servir como único parâmetro para indicar a qualidade da educação. Essa ação reducionista tem sido usada como validador de discursos que desqualificam as escolas públicas (Pereira, Oliveira; 2018).

Na lógica capitalista de educação, o educando é o cliente e o professor um prestador de serviços. A qualidade pode ser medida a partir da aquisição de aprendizagens necessárias à instrumentalização para a vida laboral ou para a conscientização e problematização das questões sociais, no final, a mesma acaba por ser instrumentalizada como moeda de troca para ascensão social e/ou financeira (Pereira, Oliveira; 2018).

Assim, almejando o mais alto desempenho nas provas de larga escala, que se tornaram o principal meio de aferir a educação, estudantes passam a ser treinados pelos docentes para que obtenham o melhor desempenho possível em tais avaliações e aqueles que não atingem esse nível desejado, sofrem um novo tipo de exclusão educacional, a de ser marginalizado para outro território dentro da própria escola, que seria a EJA. Outro ponto relevante, é que as

avaliações evidenciam e reafirmam as desigualdades que existem dentro da própria instituição, sendo estas relacionadas à classe, cor e gênero.

O que tem sido constatado é que a introdução de lógicas de mercado, meritocráticas, padronizadoras e hierarquizantes tem contribuído para a reconfiguração da gestão do espaço escolar sem que isso implique a superação de práticas excludentes e discriminatórias; pelo contrário, os dados sinalizam que elas têm recrudescido e o processo de juvenilização da EJA parece se inserir nessa perspectiva (Pereira, Oliveira; 2018)

O acesso à educação está garantido, todavia, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes, não. Pois, àqueles que são estratificados, demandam maior atenção e investimento em todas as esferas do setor público, para promover, de fato, uma educação como direito e de qualidade (Teixeira, 2022).

Assim, demanda-se que o Ensino Regular reformule e invista em políticas de permanência e sucesso estudantil, para que a EJA possa “não apenas cumprir a função de restabelecer trajetórias escolares, mas, fundamentalmente, se constituir como espaço de construção de conhecimento ao longo da vida” (Teixeira, 2022).

Como afirma Filho, Cassol e Amorim (2021), uma escola que valoriza o “castigo”, que é a transferência compulsória para a EJA, não é uma escola inteligente. A mesma vive de valores ultrapassados, despreza os valores éticos e morais, além de restringir os direitos de cidadania destes jovens estudantes, roubando-lhes o esperar da vida.

De tal maneira, não surpreende-se ao ouvir da juventude que as aulas são “chatas”, “ultrapassadas” e “ruins”, pois não há conexão entre o que é ensinado e a vida dos estudantes fora dos muros da escola. Tais afirmações dos estudantes não passam despercebidas pelos docentes, que têm compreensão e entendimento das falhas do sistema e da educação brasileira, por isso

[...] aqueles que fazem a escola precisam entender a necessidade de sair dessa inércia que se instalou sobre as instituições educativas, configurando um atraso pedagógico, tecnológico e cultural. Devem estar atentos para as mudanças institucionais, com vista à promoção de uma nova consciência reflexiva, que tenha uma base epistemológica no papel social, educacional e político que tem a escola atual (Filho, Cassol, Amorim; 2021)

Tendo isso em vista, os docentes compreendem a importância da participação da gestão para a efetivação de uma EJA de qualidade. Como abordam Barbosa e Pires (2020), há algumas práticas que reforçam a destituição do direito à aprendizagem de jovens e adultos, como, por exemplo, impedir o acesso dos estudantes do noturno a determinadas dependências da escola, não promover atividades extraclasse e/ou não criar condições para potencializar no espaço escolar as manifestações culturais dos sujeitos da EJA.

Entretanto, para que ocorra a efetivação concreta dos objetivos supracitados, os professores precisam também se alinhar, desenvolver a formação continuada voltada à EJA, ter postura ativa dentro da sala de aula e presença concreta no espaço escolar, para que o sentimento de pertencimento surja de maneira integralizada não só nos estudantes, mas também nos docentes em relação ao seu trabalho educativo.

Por isso, há uma necessidade de compreensão por parte do corpo pedagógico da função social, política e de direitos que essa modalidade de ensino oportuniza não só aos jovens, que foram o enfoque deste trabalho, mas também aos adultos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse movimento, conclui-se que não basta dar local e espaço para o jovem na EJA se o mesmo não é pertencente à ela. A juvenilização dessa categoria é uma realidade que há décadas acontece e não pode mais ser ignorada. Os jovens que adentram a essa modalidade são sujeitos de direito e denunciam, em suas trajetórias educacionais, as mesmas injustiças, embora infligidas de forma diferente, dos adultos e idosos, centralidade dessa modalidade ainda tão necessária. Ainda assim, é essa diversidade de vivências que reforça a urgência dessa modalidade de ensino. (Da Silva, 2020).

Assim, como elenca Filho, Cassol e Amorim (2021), são necessárias novas formas de atendimento ao público da EJA, que sejam diversificadas e flexíveis, oferecendo e consolidando propostas pedagógicas inovadoras, que se sintonizem com a realidade e bagagem sociocultural da pluralidade de faixas etárias. Essa necessidade se torna ainda mais evidente quando se observa que a formação inicial de docentes para a EJA ainda é escassa, mesmo em universidades públicas, além da quase inexistência de relatos de docentes que realizaram formações continuadas voltadas para a EJA. Segundo os estudos de Arroyo (2006), as formações continuadas ofertadas a educadores da EJA são frequentemente consideradas como generalistas, isto é, não considera as especificidades da modalidade, o que compromete a preparação dos docentes para lidar com esse segmento educacional.

Em uma perspectiva exploratória, o seguinte estudo também é fonte importante para expor as lacunas existentes no estudo sobre a juvenilização da EJA. Para além da análise teórica, destaca-se também a importância de ampliar os espaços de escuta dos próprios sujeitos que frequentam a educação de jovens e adultos. É imprescindível que suas vozes sejam ouvidas e consideradas na formulação de propostas pedagógicas, políticas públicas e estratégias institucionais.

Outro fator importante e vital para a pesquisa e busca de uma progressão na qualidade do ensino de jovens e adultos, é o debate e a construção de estratégias e reformas do currículo desta modalidade, que deve dialogar com a multiplicidade de trajetórias presentes nas salas de aula. A partir da ausência de exemplos e troca de experiências relacionadas à realidade da EJA, torna-se muito mais difícil a evolução institucional dessa categoria. E, por isso, torna-se necessário fomentar espaços de formação e compartilhamento de experiências, para que se crie uma prática docente mais sensibilizada e comprometida com os desafios da atualidade.

Por fim, esta pesquisa não se limitou a um exercício teórico, mas constituiu-se como um processo de reflexão pessoal. Como jovem que vivenciou a evasão escolar, reconheço nas vozes dos jovens entrevistados e nos dados analisados os mesmos desafios que vivenciei: a

tensão entre trabalho e estudo, a busca por um currículo que dialogasse com minha realidade, e o estigma de ser uma 'fora de lugar' no sistema educacional. Investigar a juvenilização da EJA foi, também, ressignificar minha própria passagem pela modalidade. Esta pesquisa é, portanto, um ato político: de quem sabe que educação não é privilégio, mas direito.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa.**

BARBOSA, Carlos Soares; PIRES, Raquel Lopes. **Desafios para educação de qualidade e o direito à aprendizagem de jovens, adultos e idosos no tempo presente: o que pensam os professores?** Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 271–291, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n1p271-291. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3571>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, Elsbeth Léia Spode; KELLER, Lenir Keller. **A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista EJA no Debate, ano 9, n. 15, p. 1–30, jan./jun. 2020.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance".** Reveja - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, p. 55–67, 2007.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico.** 1998. 133 f. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

DA SILVA, Analise. **Na EJA tem J: Juventudes na Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: Appris Editora, 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 107–123, out. 2005.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública.** Cadernos CEDES, v. 27, n. 71, p. 9–17, jan. 2007.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Maria Antonia. **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente.** Revista Inter Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365–392, 2011. DOI: 10.5216/ia.v36i2.16712. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 5 fev. 2023.

FRIEDRICH, M. et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, n. 67, p. 389–410, abr. 2010.

FURTADO, Quezia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: Produção do fracasso no processo de escolarização.** 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108–130, mai. 2000.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire**. Educação & Sociedade, v. 42, p. e255872, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Renda domiciliar per capita, 2020**. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2020.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-noticias/noticias/43699-in-dicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 17 jun. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar**. Agência de Notícias IBGE, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>. Acesso em: 26 jun. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas – Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 26 jun. 2025.

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.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. 1. ed. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

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

MIRON, Kerén Talita Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. **Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização**. EJA em Debate, v. 10, n. 17, 24 nov. 2021. Seção: Formação de Professores.

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777–1808)**. São Paulo: Hucitec, 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>.

PERALVA, Angelina Teixeira. **O jovem como modelo cultural**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 05–06, p. 15–24, dez. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200003&lng=p_t&nrm=iso. Acesso em: 1 nov. 2023.

PEREIRA, Alexandre. **Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais**. Ponto Urbe, v. 1, 2007.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. **Em busca do estudante ideal?** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1124–1146, out./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/53297>. Acesso em: 11 jun. 2025.

PETRÓ, Vanessa. **Juventude e reinserção escolar: significados sobre o ser jovem**. #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 7, n. 1, p. [indicar páginas], 2018. DOI: 10.35819/tear.v7.n1.a2697. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2697>. Acesso em: 11 jun. 2025.

POCHMANN, Marcio. **Mudanças na ocupação e a formação profissional**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 6, p. 48–71, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9166>. Acesso em: 3 jun. 2025.

RESENDE, A. C. C.; CASSAB, M. A. **A construção curricular de uma educadora de ciências na EJA: como a presença dos jovens afeta a sua prática?** Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 23, p. e24302, 2021. DOI: 10.1590/1983-21172021230110. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/gZzmJryjYLS5s3pvQB3Dhws/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. São Paulo: Cortez, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, J. S. dos; CORRÊA, I. L. de S. **EJA ensino fundamental: a (re)inclusão na escola como perspectiva de inserção social no trabalho**. REVES - Revista Relações Sociais, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 0137–0148, 2018. DOI: 10.18540/revesv11iss2pp0137-0148. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3147>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SOROCABA. **Caderno de orientações SEDU nº 15: currículo da EJA**. Sorocaba: Prefeitura Municipal de Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/caderno-de-orientacoes-sedu-n-15-ano-2023-curriculo-da-eja.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SILVA, José Humberto da. **Juventudes, trabalho e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil?** e-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 43–63, 2019. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46588. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46588>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SOUZA FILHO, A. A.; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. **Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718–737, jul./set. 2021. DOI: 10.1590/S0104-40362021002903115. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 7 jul. 2025.

TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. **Juvenilização e enegrecimento da EJA em tempos de universalização da educação básica**. e-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 11, n. 28, p. 96–119, 2022. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58184. Disponível

em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/58184>. Acesso em: 11 jun. 2025.