



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA

**OS ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: OS (DES)CAMINHOS QUE OS LEVARAM ATÉ
A EJA**

Londrina
2023

CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA

**OS ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: OS (DES)CAMINHOS QUE OS LEVARAM ATÉ
A EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina-UEL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

DE OLIVEIRA, CARLOS ROBERTO

OS ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS (DES)CAMINHOS QUE OS LEVARAM ATÉ A EJA / CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA. - Londrina, 2023.

183 f.

Orientador: WAGNER ROBERTO DO AMARAL. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Educação de jovens e adultos; Políticas educacionais; Fóruns de EJA; Adolescentes na EJA. - Tese. I. DO AMARAL, WAGNER ROBERTO. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA

**OS ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: OS (DES)CAMINHOS QUE OS LEVARAM ATÉ
A EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a. Dr.^a. Andréa Pires Rocha
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dr.^a. Adriana Medeiros Farias
Universidade Federal Fluminense

Londrina, 15 de dezembro de 2023

*À minha esposa Sandra, que sempre esteve ao meu lado me apoiando.
Aos meus filhos, Yasmim Natália, Caio Augusto e
Davi Luiz, que trazem luz para minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre me estimularam a estudar, possibilitando ser um dos primeiros da família a ter ensino superior

À minha esposa, que durante esse período esteve sobrecarregada de trabalho, uma vez que fiquei distante para poder concluir essa pesquisa.

Aos meus filhos, pela compreensão e apoio ao longo dessa caminhada.

Ao meu orientador, Wagner Roberto do Amaral, que faz parte da minha formação profissional desde que eu era estudante de Serviço Social, passando a orientador na especialização e agora, brilhantemente, com sua sabedoria, contribuiu para a conclusão desse trabalho.

Aos companheiros e companheiras do Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos, em especial Ivo, Adriana, Bilek, Zenilda e Kyamani, exemplos de perseverança na luta por uma educação para todos e pessoas que contribuem muita para minha formação política.

Aos amigos de trabalho, em especial a assistente social Joyde e a professora Poliana, pelas trocas de conhecimento e apoio sempre que precisei.

“Jovens e adultos, desde crianças estão condenados ao que poderíamos chamar de um estado de permanente precarização nas formas de viver, de trabalhar no presente provisório, sem prazo certo. Viver para eles, significa ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados. Quando até essas bases do viver e do trabalhar são incertas, a incerteza invade seu viver no presente e no futuro. Destrói suas identidades sociais. A incerteza invade até sua volta aos estudos.”

(Miguel G. Arroyo)

DE OLIVEIRA, Carlos Roberto. **OS ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**: os (des)caminhos que os levaram até a EJA. 2023. 183 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

A presente dissertação surge da inquietude a partir da práxis profissional como assistente social, como educador da Educação de Jovens e Adultos do município de Londrina e também como militante do Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos. Ao constatar, empiricamente, o aumento de matrículas de adolescentes nessa modalidade de ensino e a constante crítica por parte dos educadores e a ausência de consenso entre os Fóruns de EJA dos distintos estados, questionamos se a EJA é o lugar ou não destinado para esse público. Diante disso, intencionamos analisar como os adolescentes de 15 a 17 anos compreendem seu ingresso e permanência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apresentando os diferentes olhares quanto ao lugar em que eles se encontram dentro da política educacional. É uma pesquisa de caráter qualitativo, que utilizou como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A pesquisa aponta que o abandono do ensino regular desses adolescentes ocorre por diversas causas, entre elas, a violência institucional, a necessidade de trabalhar, a ausência de políticas públicas de apoio às famílias, levando muitos adolescentes a abandonarem a escola para cuidarem dos irmãos ou avós, e ausência de uma escola mais acolhedora, dialógica e que se aproxima da realidade dos educandos. A pesquisa indica que a garantia de universalização do ensino ainda não se efetivou. O deslocamento dos adolescentes para a EJA tende a se apresentar mais como negligência por parte do Estado e das instituições escolares do que um olhar de proteção plena e de garantia do direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Políticas educacionais; Fóruns de EJA; Adolescentes na EJA.

DE OLIVEIRA, Carlos Roberto. **ADOLESCENTS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION**: the (dis)paths that led them to EJA. 2023,183 p. Dissertation (Master in Social Work and Social Policy). Postgraduate Program in Social Work and Social Policy- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

This work arises from my professional concerns as a social worker, as an educator in Youth and Adult Education in the municipality of Londrina and also as an activist in the Paraná Forum for Youth and Adult Education. When I empirically observed the increase in adolescent enrollment in this type of education and the constant criticism by educators and the lack of consensus among the Youth and Adult Education Forums of the different states as to whether or not Youth and Adult Education is the right place for this public. In view of this, we intend to analyze the understandings of adolescents aged 15 to 17 about their entry and permanence in the Youth and Adult Education modality, presenting the different perspectives on the place in which they find themselves within educational policy. This is a qualitative study, using semi-structured interviews as the data collection technique. The research shows that the reasons for these adolescents dropping out of regular school are due to various factors, including institutional violence, the need to work, the lack of public policies to support families, leading many students to leave school to look after their siblings or grandparents, and the lack of a more welcoming, dialogical school that is closer to the reality of the students. The research indicates that the guarantee of universalization has not yet been achieved. The displacement of adolescents to the EJA tends to look more like negligence on the part of the state and school institutions, rather than full protection and a guarantee of the right to learn.

Key-words: Youth and adult education; Educational policies; EJA forums; Adolescents in EJA.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEART	Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
BDTDB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEEBEJA	Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJUVE	Estatuto da Juventude
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG's	Organizações Não-Governamentais
ONGPs	Organizações Não-Governamentais Progressistas
OREALC	Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PEART	Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RAAAB	Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil
SEED-PR	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AO LONGO DA REPÚBLICA	18
1.1A Educação de Jovens e Adultos de 1930 a 1950	20
1.2A Educação de Jovens e Adultos de 1950 a 1964	24
1.3 .A Educação de Jovens e Adultos no período da Ditadura Militar (1964 a 1985)	27
1.4A “Nova República” e a Educação de Jovens e Adultos	30
1.5A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DÉCADA DE 1990	32
1.6A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI	41
2 BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE DURANTE OS SÉCULOS XX E XXI	56
2.1A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ APÓS O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL	57
2.2A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	67
2.3 FÓRUM PARANAENSE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSEVERANÇA NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO AOS JOVENS E ADULTOS	81
3 OS RENEGADOS DA EDUCAÇÃO: A PERVERSA INCLUSÃO DOS ADOLESCENTES DE 15 A 17 ANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	88
3.1 ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES: CATEGORIAS SÓCIO-HISTÓRICAS E INTERDEPENDENTES	92
3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O LUGAR DESTINADO AOS ADOLESCENTES	96
3.3 OS DIFERENTES OLHARES QUANTO À PRESENÇA DE ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	106

4 OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DOS ADOLESCENTES MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA RINA MARIA DE JESUS FRANCOVIG	110
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS AO LONGO DA PESQUISA	110
4.2 AS DIFERENTES COMPREENSÕES DOS ADOLESCENTES QUANTO AO SEU INGRESSO E PERMANÊNCIA NA EJA	122
4.2.1 A Relação da Escola com os Adolescentes Participantes da Pesquisa	122
4.2.2 Os Diferentes Determinantes que Interferiram na Permanência dos Adolescentes no Ensino Regular.....	127
4.2.3 As Diferentes Percepções dos Adolescentes em Relação à sua Presença e de seus Pares na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.....	129
4.2.4 A Escola sob a Perspectiva dos Adolescentes Participantes da Pesquisa	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	169
ANEXO 1 –UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL.....	170
ANEXO 2 –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	172
ANEXO 3 –ANEXO V DA RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED – CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	175
ANEXO 4 –PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	176

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem origem em minha prática profissional, há 28 anos como educador na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Fundamental Fase I (1º ao 5º ano), e 19 anos como assistente social vinculado à Secretária Municipal de Assistência Social do município de Londrina.

Ao longo desse período em exercício profissional na EJA, muitas vezes deparei-me com o encaminhamento de adolescentes com 15 anos, pela própria unidade escolar, tendo como justificava o fato de ter completado a idade em que o Estado e a União permitem para o ingresso nessa modalidade de ensino. Os atendimentos que realizei no Centro de Referência de Assistência Social e as reuniões de rede de que participei na região rural de Londrina mostraram-me que muitos dos adolescentes deixam de frequentar a EJA.

A experiência cotidiana como educador da EJA e os constantes relatos de outros profissionais que atuam no ensino fundamental II e médio ofereceram indícios de que, nos últimos anos, houve um crescimento no número de matrículas de adolescentes na EJA.

No ano de 2010, passei a participar do Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos em Londrina, onde descobri que já havia um debate nacional quanto à inclusão de adolescente na EJA, mantendo o Fórum Paranaense a defesa da idade a partir de 18 anos para ingressar em cursos na modalidade de EJA. O Fórum sempre teve esse posicionamento, pois entende que a EJA é uma modalidade de ensino voltada para os jovens e adultos trabalhadores que, por diversos motivos, não tiveram acesso à escola, ou tiveram acesso e não puderam dar sequência aos estudos.

Nesse caso, os adolescentes de 15 a 17 anos, em defasagem idade-série¹, na sua maioria, são produtos do próprio sistema educacional e econômico desigual em que estão inseridos.

¹ Defasagem idade-série é um indicador calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que indica o percentual de educandos matriculados na Educação básica com atraso de dois anos ou mais em relação à idade esperada para o ano escolar que se encontra a criança ou o adolescente. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/distorcao-idadeserie/>. Acesso em :09/04/2023

Educadores que compunham o Fórum, e também em três encontros que realizamos em Londrina², com Educadores e Educandos da rede municipal e Estadual de Londrina, nos Grupos de Estudos, Jornadas e outras ações, apontaram as dificuldades de se trabalhar com os adolescentes, e também constataram a desistência dos mais velhos, em decorrência dos conflitos intergeracionais que ocorriam no dia a dia da sala de aula.

Como assistente social, durante 2006 a 2016, atuei no Programa da Prefeitura Municipal de Londrina denominado Sinal Verde, que atendia a população de rua nesse município; hoje, há dois serviços que realizam esse trabalho em sedes diferentes: o Serviço Especializado em Abordagem de Rua e o Centro de Referência Especializado para a População de Rua (Centro Pop)³.

Outro campo em que atuei foi o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS IV), que até o início da pandemia atendia especificamente idosos e pessoas com deficiência independentes e, atualmente, após reordenamento interno, passou a atender todas as formas de violações de direitos, conforme destacam as legislações do Sistema Único da Assistência Social. Atualmente, atuo no Centro de Referência de Assistência Social da Região Sul de Londrina.

Foi na atuação nesses campos de trabalho, participando das reuniões de rede e das discussões de ações para determinados casos, que fui constatando, no interior da rede de serviços nos diferentes territórios, que há certa naturalização ao encaminhamento para Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente pelas escolas estaduais, dos adolescentes que estavam na idade de 15 anos, principalmente aqueles que eram vistos pelos professores e direção como indisciplinados ou que se encontravam em defasagem idade-série. Muitos desses adolescentes apresentavam desproteções e violações de direitos e em nenhum momento os

² Os Encontros foram organizados pelo Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos, em conjunto com o Grupo de Estudo em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, da Universidade Estadual de Londrina, com apoio do Núcleo Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação. Os eventos de formação (grupo de estudos e Jornadas) ocorreram entre 2011 a 2018, sendo coordenado pelo Grupo de Estudo em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, da Universidade Estadual de Londrina e Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos.

³ <https://portal.londrina.pr.gov.br/unidades-de-protexao-social-especial/centro-pop>

representantes dos serviços do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Conselho Tutelar questionavam se estariam protegidos e teriam o direito à educação, uma vez estando na EJA. Percebíamos que, uma vez encaminhados para a EJA, esses adolescentes deixavam de ser pauta nas discussões, até porque a falta de interesse é explicitada pelos representantes das escolas Estaduais (pedagogos e diretores) do ensino fundamental II e médio regular.⁴

Relatos como “não vejo a hora de completar 15 anos, e finalmente encaminhá-lo para a EJA” ou “não matricule seu filho agora, aguarde ele completar 15 anos para ir para a EJA, assim conclui os estudos de forma mais rápida”, ouvidos nessas reuniões, ou até mesmo em atendimento direto com os familiares de adolescentes, aumentaram minha inquietação em relação a esse tema.

Enquanto educador e assistente social também observei que muitos dos adolescentes eram matriculados na EJA por diferentes serviços e até pelo poder judiciário, apresentando diversas justificativas. Muitos deles apresentavam histórico de acompanhamento pela Política de Assistência Social de Londrina em serviços como: Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Conselho Tutelar e pela própria escola.

Essa expressão da questão social não pode ser ignorada pelos assistentes sociais, pois dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apontam que 16% desse grupo etário, no Brasil, estão fora da escola; destes, 52% não completaram o ensino fundamental. Esses dados estão atrelados ao rendimento mensal, pois quanto menor a renda, menos são os anos escolares cursados, somando a esses indicadores questões de gênero e raça, ou seja, há desigualdade de escolaridade das mulheres em relação aos homens, dos pretos, pardos em relação aos brancos, mesmo dentro da mesma classe social (UNICEF, 2020).

⁴ Utilizamos aqui a palavra regular para reportar à educação destinada para crianças e adolescentes que estão dentro da idade que o Estado considera apropriada para série, muitas vezes utilizada no dia a dia pelos educadores e gestores. A EJA não é irregular; é uma modalidade de ensino regularizada na Lei de Diretrizes e Bases Nacional, inserida no campo do direito subjetivo da educação, conforme a Constituição Federal de 1988. A expressão Ensino Regular é a denominação encontrada na legislação para designar a oferta nas redes públicas ou sistema de ensino com faixas-etárias estabelecidas como obrigatórias.

Vivemos em uma sociedade letrada e tecnológica, todavia o conhecimento científico passou a ser negado ou ofertado de forma irregular pelos governos Estaduais, municipais e Federal, de forma mais explícita nos últimos quatro anos. Nesse sentido, os adolescentes podem estar condenados à própria sorte, mantendo-se no ciclo geracional de miséria, sem chances de entrada no mercado de trabalho e permanecendo abaixo do exército de reserva do sistema capitalista.

Concordo com Arroyo (1992) de que a exclusão escolar está diretamente ligada à história do país, composta por uma elite excludente e de um Estado omissivo. Uma história marcada pela exclusão, exploração, como também a omissão do Estado a favor dos interesses da classe dominante. As violações dos direitos humanos, dentre eles o da educação, vão se cristalizando no interior das instituições e se naturalizando, fazendo parte de uma cultura institucional.

Assim, há uma cultura de exclusão incorporada pelas instituições escolares, que acaba reforçando a desigualdade e a exclusão de pessoas oriundas da classe subalterna. Tal cultura pode também ser identificada em outras instituições sociais, até mesmo naquelas que buscam a defesa dos direitos humanos sob a ótica da democracia (ARROYO, 1992).

As leituras realizadas apontam que a educação básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, congrega as fragilidades de uma escola excludente, que nega a diversidade no seu interior e tem a responsabilidade de não excluir estas pessoas uma vez mais, dando-lhes o direito de aprender. Para Dolla e Cossentin (2013), a realidade evidencia a fragilidade do atendimento escolar, que não é de cunho cultural, quando no passado se considerava suficiente a habilidade para leitura, cálculo e escrita, o que caracterizava a demanda de educação de adultos, tanto os de baixa escolaridade quanto os não alfabetizados. “Estamos diante de um público que traz experiências mal-sucedidas e resultado de um contexto histórico de privação de direitos básicos” (DOLLA; COSENTIN, 2013, p. 6).

Ao olharmos para EJA, enquanto espaço de manifestação das expressões sociais, se faz necessário mergulhar em uma investigação profunda, por meio de pesquisa científica, que permita desnudar os diferentes fatores que levam à exclusão desse grupo etário (adolescentes) dentro da política educacional executada pelo governo

estadual (ARROYO, 2017, p. 229).

Quando analisamos a história desse país, podemos afirmar que as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por muitas conquistas da classe subalterna no âmbito dos direitos sociais, ainda que fosse esse o período em que o neoliberalismo começava a tomar corpo na América Latina. Dentre esses direitos sociais conquistados está o direito à educação, em que a Constituição Federal, em seu Artigo 205, define como “direito de todos e dever do Estado”. Já o Artigo 208 explicita que esse dever será efetivado mediante a garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 123-124).

A Constituição Federal de 1988, mesmo tendo que negociar com a burguesia da época, mantendo os princípios do liberalismo, foi uma grande conquista dos movimentos sociais, pois promulga que o Estado reconheça a educação enquanto “direito público subjetivo”, tornando a oferta da educação básica obrigatória e gratuita, designando responsabilidades, caso essa oferta não ocorra ou aconteça de forma irregular (BRASIL, 1988, p. 124).

Nesse percurso histórico, outro marco importante é a aprovação da Lei nº 8.069 de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, em que se reconhece a criança e o adolescente como cidadãos de direitos, sem distinção de classe social, estabelecendo a obrigação do Estado para a garantia do desenvolvimento pleno dos mesmos (BRASIL, 1990, p. 1).

O Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta, em todo seu corpo jurídico, a Doutrina de Proteção Integral, que reconhece as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em desenvolvimento, exige atenção diferenciada, integral e especializada, devendo ser prioridade absoluta por parte do Estado brasileiro, tendo “como premissa o atendimento de todo o universo das crianças e dos adolescentes” (MILANEZI, 2015, p.30).

Mesmo com uma das legislações mais modernas do mundo, reconhecida pelas Organizações das Nações Unidas, na prática, independentemente de governos, tende a reproduzir um processo histórico de focalização. No campo educacional, a obrigatoriedade até os 17 anos é para

as famílias matriculem seus filhos, contudo o Estado inverte perversamente a lógica, violando assim a Doutrina de Proteção integral a que se propõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Observa-se ausência de ações governamentais após essa idade, não só na política educacional, mas também na assistência social, na saúde e em outras que garantam a efetiva proteção desse grupo.

O reflexo disso já presenciamos com o aumento progressivo de matrículas de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos, que se tornou uma das maiores preocupações dos educadores comprometidos com esta modalidade. As turmas de EJA, até o início da década de 1990, eram compostas majoritariamente por educandos jovens e adultos, que buscavam a modalidade na intenção de se alfabetizar, continuar ou concluir seus estudos. Contudo, principalmente nos últimos dez anos, os adolescentes representam mais de 20% dos matriculados na Educação de Jovens e Adultos das redes estaduais (BARRIOS; PERRUDE, 2016).

Muitas vezes esse encaminhamento ocorre de forma compulsória pelas escolas estaduais, não só em Londrina. Para muitos gestores das escolas estaduais e até para a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), esses adolescentes são considerados ‘problema’, devido às atitudes desafiadoras para com a instituição escolar, muitas vezes entendidas como indisciplina ou mal comportamento. O número de faltas e a evasão podem impactar na diminuição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola e do estado do Paraná, o que vem a contribuir para essa matrícula compulsória na EJA.

Sobre essa questão, BARRIOS (2018, p.130) afirma que

A EJA — enquanto modalidade de ensino — não faz parte do IDEB, o aluno que reprovar nela não influenciará de forma positiva ou negativa neste dado. Este é mais um dos mecanismos em que a política influencia na entrada do estudante jovem na EJA.

A falta de consenso diante desse tema entre os Fóruns pode estar vinculada ao próprio percurso histórico dessa modalidade de ensino, considerando que a sua base é ancorada na educação popular e sempre teve a inclusão como princípio; porém é importante lembrarmos que a EJA surge tendo como público-alvo os adultos, que não tiveram acesso ao ensino escolar na idade considerada adequada.

Esses adolescentes estão sendo negligenciados há muito tempo e no cenário da EJA já equivalem a 20% das matrículas. Esses estudantes chegam à EJA desanimados, desmotivados, traumatizados com o histórico de repetência, sentem-se perdidos e acabam sendo “um sujeito marcado pelo abandono ou pela negação do direito ao acesso à escola”. O censo escolar de 2004 apontou 558 mil matrículas na EJA e, em 2010, passou para 565 mil matriculados (BARRIOS; PERRUDE, 2016 p.1267-1268; EXAME, 2018). Nessa perspectiva,

Perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens os quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo (RIBEIRO, 2004 apud BARRIOS; PERRUDE, 2016, p.1278).

As leituras que realizei para esse trabalho e os anos de experiência como assistente social e educador indicam que os adolescentes que estão sendo matriculados na EJA pertencem, na sua maioria, aos grupos sociais e raciais que possuem não só um direito, mas vários, e que “em nossa história política, cultural e pedagógica, não são vistos como sujeitos nem como cidadão e humanos plenos” (ARROYO, 2017, p. 228). A questão racial foi abordada no texto, embora não seja objeto dessa pesquisa, mas considerando a história de exclusão do povo negro nesse país, pois são a maioria que compõe as turmas de EJA.

Esta dissertação apresenta tanto o campo da educação quanto do Serviço Social. Os participantes dessa pesquisa, na sua maioria, são ou já foram usuários da Política de Assistência Social. Nesse sentido, Iamamoto (2009) afirma que o assistente social, em seu cotidiano, lida com situações particulares “vivas por indivíduos e suas famílias, grupos e segmentos populacionais”, que são permeadas pelas questões de classes (IAMAMOTO, 2009, p. 33).

Diariamente, os profissionais do Serviço Social são chamados a compreender

os sujeitos singulares que atendem, considerando em suas análises sociais tanto as dimensões particulares, quanto universais, transitando das necessidades sociais de esfera privada para a luta coletiva (YASBEK, 2009) e, assim, participam da criação de condições para a sobrevivência material das classes subalternas.

Considero que a aprovação da Lei nº 13.935/2019⁵, que garante assistentes sociais e psicólogos na educação básica, pode fazer da EJA espaço atuante desses profissionais, considerando a sua diversidade de público.

Diante do exposto, a questão central que orienta esse trabalho é: como os adolescentes de 15 a 17 anos compreendem seu ingresso e permanência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?

Outros questionamentos mais específicos sobre essa temática procuramos responder ao longo da pesquisa, sem perder o foco no problema central que a conduziu, que são: Quais aspectos têm potencializado a não permanência dos adolescentes no ensino regular e sua matrícula na EJA? Na visão dos adolescentes, como a Educação de Jovens e Adultos vem se caracterizando como espaço de inclusão ou de exclusão dos adolescentes de 15 a 17 anos? Quais são as opiniões dos adolescentes ao terem que se matricularem na EJA? Como o Estado tem garantido o direito à educação escolar aos adolescentes com 15 a 17 anos que se encontram em defasagem idade-série? Quais são os percursos e percalços dos adolescentes, de 15 a 17 anos, até chegarem à EJA? Qual seria uma escola ideal para os adolescentes?

Nesse sentido, os problemas aqui levantados, que emergem a partir das vivências e observações da própria prática, além de explicitarem a faceta da exclusão, poderão contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a atuação profissional dos assistentes sociais, que vai muito além do mero encaminhamento, mas que se relaciona com a necessidade de conhecer com propriedade outras políticas públicas, de modo a não aumentar a desproteção desse público atendido.

Ao longo do desenvolvimento dessa dissertação, busquei sistematizar e analisar as compreensões dos adolescentes de 15 a 17 anos acerca de seu ingresso e permanência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e para contribuir

⁵ A Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, dispõe sobre a prestação e serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica e no seu artigo 1º afirma que “as redes públicas de educação básica contarão com os serviços de psicologia e de serviço social para atender as necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multidisciplinares” (BRASIL, 2019).

para o entendimento das respostas foi traçado como objetivo geral sistematizar as compreensões dos adolescentes de 15 a 17 anos acerca de seu ingresso e permanência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com os seguintes objetivos específicos:

- Traçar e analisar o perfil dos adolescentes de 15 a 17 anos matriculados na escola de EJA estudada.
- Refletir sobre a trajetória dos adolescentes até chegarem à educação de jovens e adultos.
- Levantar as possíveis políticas públicas, a partir das perspectivas dos educandos, que poderiam contribuir para a proteção plena dos adolescentes.
- Refletir, considerando as percepções dos educandos, sobre os pontos positivos e negativos de estar matriculado na EJA.

Para poder alcançar os objetivos elencados acima, optamos por uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa. Sobre as abordagens quantitativa e qualitativa da realidade social, MINAYO (2009) afirma que

A diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. Enquanto os cientistas sociais trabalham com estatística, visam criar modelos abstratos ou descrever fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores ao sujeito; a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância pelos próprios pesquisados (MINAYO, 2006 apud MINAYO et al, 2009).

Ainda segundo a autora, as abordagens qualitativa e quantitativa não são incompatíveis. Existe entre elas uma oposição que se complementam, e “quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (MINAYO et al, 2009, p. 22).

Temos como caminho (método) o materialismo histórico dialético, pois entendemos que ele permite ir além do individual e traz as relações entre os homens ao centro de toda a reflexão. Parte-se do princípio de que esse método possibilita ao pesquisador a compreensão coerente do mundo, “reflete a matéria em perpétuo desenvolvimento”, cujo conhecimento apreendido é relativo dentro de um

determinado tempo-espaço, estando em constante transformação, nada é estático, tudo está em movimento, o velho e o novo se confrontam constantemente, dando origem a um novo saber (LENIN, 1988, p. 72-73).

Segundo Marcondes e Toledo (2012), analisar uma expressão da questão social à luz do materialismo histórico dialético exige do pesquisador não olhar de forma rígida, mas sempre buscar a apreensão do dinamismo presente no objeto investigado, sendo compreendida de forma indissociável com o contexto do qual faz parte e sempre integrada a outros fatores.

Partindo dos princípios que embasam esse método, consideramos que nada adquire vida própria, tudo está em constante relacionamento, de forma direta ou indireta, com o presente e o passado. Assim, o fenômeno pesquisado foi analisado dentro de uma conjuntura maior, transitando do particular para o universal e do universal para o particular, analisando sob a ótica da reciprocidade e da influência recíproca (indivíduo-sociedade, individual-coletivo, parte-todo, proletariado-burguesia, Estado-mercado, capital-trabalho).

Consideramos que a realidade é dinâmica, contraditória, não estanque, não determinista, estando em constante movimento. Entendemos que a realidade tem a possibilidade de “vir a ser”, pois nunca está acabada. Toda questão social está permeada de contradição interna e externa que gera movimento e desenvolvimento, porém “a força nova que surge e que é criadora se desenvolve no interior das velhas estruturas”. Todas as mudanças possuem o mesmo valor, ocorrendo “por meio de pequenas mudanças quantitativas” que vão se somando ao longo do tempo. Os “períodos de aceleração dão origem a alterações qualitativas”. Não é possível separar a quantidade da qualidade. “A modificação do todo pode ocorrer a partir de alterações setoriais quantitativas até que se alcança um ponto crítico que assinala a transformação qualitativa da totalidade” (MARCONDES e TOLEDO, 2012, p.77).

A história é apresentada como um processo temporal, não morta, onde todas as coisas estão em mobilidade, se transformando e se desenvolvendo de forma dialética. Assim, nada é definitivo, o conhecimento não é absoluto, estático; a única coisa absoluta e certa é o movimento. Os homens satisfazem suas necessidades e modificam o meio em que vivem e, ao mesmo tempo, se modificam (MARCONDES e TOLEDO, 2012).

Considerando a linha metodológica descrita, num primeiro momento, realizei uma revisão bibliográfica referente à juvenilização na Educação de Jovens e Adultos.

Foram utilizadas as plataformas de Catálogos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), usando o descritor “juvenilização”; foram identificadas 34 publicações *strictu sensu*, sendo a maioria em nível de mestrado; e utilizando o *site* de busca google, lançando a expressão “juvenilização na EJA”, foram selecionados oito artigos publicados com essa temática.

O levantamento foi ao encontro do estudo realizado por Sanceverino, Lodi e Laffin (2020)⁶, publicado no artigo “As pesquisas em Educação de pessoas jovens e adultos: o fenômeno juvenilização”, que “apresentou levantamento do número de publicações realizadas entre 1996 a 2018⁷.”

Os autores concluíram que há um número reduzido de publicações sobre o processo de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo a maioria originárias de Programas de Pós-graduação em Educação em nível de mestrado, “demonstrando um campo propício para o aprofundamento, inclusive nos cursos de doutorado” (SANCEVERINO; LODI; LAFFIN, 2020, p. 28). Os autores (2020, p.43) concluem que

[...] foi possível perceber que a juvenilização da EJA é um fenômeno que se tem intensificado ao longo da década e ainda existem “espaços” incompreendidos que revelam a necessidade de se ampliar as investigações sobre o fenômeno a fim de compreender os desafios e visualizar alternativas para o fato de incluir os(as) jovens, com o intuito de que a EJA não seja mais um espaço caracterizado pela inclusão excludente, mas um espaço de legitimação de identidades.

O segundo momento foi o levantamento documental junto aos *sites* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e do Esporte (SEED), Conselho Nacional de Educação (CNE), Fóruns de EJA do Brasil, dentre outros, que disponibilizam referências acerca da temática. Procedemos ao levantamento de dados quantitativos referentes ao número de matrículas e de evasão dos

⁶ Sanceverino, Lodi e Laffin (2020) estudaram base de dados de pesquisas *stricto sensu* utilizando as seguintes bases de dados: Catálogos de teses e dissertações da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES); a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação (ANPED), tendo como descritores as palavras juvenilização, juvenilização + EJA e juvenilização na Educação de Jovens e Adultos. Na plataforma da CAPES, identificaram 24 publicações; na plataforma da BDTD foram identificadas 19 publicações e na da ANPED dois artigos que resultaram de pesquisa *stricto sensu*.

⁷ Algumas plataformas tiveram recortes diferentes, dependendo do ano de surgimento de cada uma ou que iniciou a publicar, como é o caso da CAPES, que possui registros desde 1987, mas só passou a publicar a partir de 2013 (SANCEVERINO; LODI; LAFFIN, 2020).

adolescentes nessa modalidade e realizamos uma consulta via ouvidoria da SEED, porém enviaram dados contidos nos sistemas de Registros Estadual de Jovens e Adultos (SEJA) e Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE)⁸, onde havia apenas informações de matrículas e concluintes. Quanto aos dados de adolescentes matriculados na EJA bem como ao número de evasão, informaram que não tinham as informações.

O terceiro momento foi a pesquisa de campo, sendo realizada com os adolescentes de 15 a 17 anos que deixaram de frequentar a EJA no ano de 2022, na Escola Estadual Professora Rina Maria de Jesus Francovig, localizada na região sul de Londrina (Pr).

A escolha da Escola Estadual Professora Rina Maria de Jesus Francovig ocorreu por estar localizada na região sul de Londrina(Pr), por ser a única escola que oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presente na região sul de Londrina(Pr)⁹. Além disso, a escola oferta nos períodos matutino e vespertino o ensino fundamental regular e, no período noturno, o ensino fundamental e médio na modalidade EJA, sendo um elemento a mais para compreender a não permanência dos adolescentes no “regular” e sua matrícula na EJA. A escola também compõe a rede de proteção social dentro da área de abrangência de dois Centro de Referência de Assistência Social (CRAS Sul A e CRAS Sul B), cujo público atendido na sua maioria sobrevive com até meio salário mínimo, região essa que trabalho desde o ano de 2004.

Foram escolhidos 10 educandos na idade de 15 a 17, cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino, que se matricularam na EJA, no Ensino Fundamental e Médio, tendo como base a listagem dos educandos que abandonaram a EJA durante o segundo semestre do ano de 2022. Mesmo considerando que a matrícula na EJA no Ensino médio seja a partir dos 18 anos, pautamos, nessa pesquisa, considerando que poderíamos encontrar educandos

⁸ SEJA é o Sistema Estadual de Jovens e Adultos criado em 2006 para atender à proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação. SERE é o Sistema Estadual de Registro Escolar que tem a finalidade de racionalizar as atividades burocráticas da unidade escolar, sendo atualmente composto pelo Sistema Escola Web, Sistema Seja e um banco de dados central que armazena os dados gerados pelas unidades escolares. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/> Acesso em: 17/03/2023.

⁹ A Escola Estadual Professora Rina Maria de Jesus Francovig tem entre os bairros atendidos o Jd. Ouro Branco, Conjunto Cafezal, Jardim Cristal, Parque das Industrias, Jardim São Marcos, Jardim Franciscato, Jardim Perobal, Jardim União da Vitória, Ocupação Maravilha, Jardim Maravilha, Jardim Campos Elíseo, Jardim Santa Joana, muitos desses com várias desproteções sociais.

nesse grupo etário encaminhados pelo sistema judiciário.

Foi realizado contato com a direção da escola e, em horário marcado, no período noturno, a escola repassou a listagem, com contatos dos educandos e seus responsáveis. Tendo por base essa listagem, realizamos o levantamento quantitativo referente à escola, ao número de matrículas, ao abandono escolar e quantos desses eram adolescentes matriculados que deixaram de estudar na EJA durante o ano de 2022.

Para sensibilizar esses adolescentes e seus responsáveis a participarem da pesquisa, foi realizada visita domiciliar e contatos telefônico. Após a confirmação de 6 adolescentes, ficou combinado de ser realizado o levantamento na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, local mais próximo ao domicílio deles e de fácil acesso, contudo, no dia marcado, eles não compareceram; um dos fatores que contribuiu para essa ausência foi o atentado que ocorreu em uma escola estadual, no município de Cambé, região metropolitana de Londrina(Pr), na mesma semana que estava agendado o grupo focal¹⁰, assim, considerando o tempo para conclusão dessa dissertação, mudamos a técnica de coleta de dados para entrevista semiestruturada.

Segundo Freitas (2006), a pesquisa semiestruturada deixa o entrevistado livre a se manifestar e o pesquisador pode se utilizar de um roteiro prévio com perguntas abertas. No quarto capítulo, quando analisaremos as informações coletadas, detalharemos mais os caminhos percorridos para a realização da pesquisa.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, refletimos sobre a Educação de Jovens e Adultos ao longo da República, relacionando com aspectos políticos, econômicos, legislativos e as influências dos Organismos multilaterais e internacionais na política educacional do Brasil.

No segundo capítulo foi abordada a política de educação paranaense e a garantia do direito aos jovens e adultos ao longo dos séculos XX e XXI. Buscamos apresentar um pouco da história da política educacional e da EJA no Paraná e as influências dos princípios neoliberais nos governos de Álvaro Dias, Jaime Lerner, Beto Richa e Ratinho Junior. Buscou-se, também, refletir sobre o adolescimento da EJA no Paraná e a resistência realizada pelo Fórum Paranaense de Educação de

¹⁰ <https://www.estadao.com.br/brasil/ataque-a-escola-no-parana-jovem-mata-aluna-a-tiros-nrpm/>

Jovens e Adultos para evitar o desmonte total da EJA nesse Estado.

No terceiro capítulo, refletimos sobre juvenilização na Educação de Jovens e Adultos, que denominaremos aqui como o adolescimento¹¹ da Educação de Jovens e adultos, partindo do entendimento de que é algo intencional por parte dos diferentes gestores, tendo por base os princípios neoliberais e a invisibilidade dessa modalidade de ensino, ocorrendo uma inclusão perversa, uma vez que na EJA aumenta sua invisibilidade para com o Estado.

Ao longo do capítulo, situamos a questão do adolescimento da EJA como consequência de uma pauta internacional que se inicia em meados da década de 1990 e se intensifica nos anos 2000. Foram também trabalhadas, brevemente, as categorias adolescência e juventude e alguns pontos que envolvem a presença dos adolescentes na EJA.

Durante o quarto e último capítulo, sistematizamos e analisamos os diferentes olhares dos adolescentes participantes da pesquisa, que apontaram as causas dos caminhos e descaminhos desses adolescentes até chegarem à Educação de Jovens e Adultos.

¹¹ Adolescimento é aqui entendido como uma política contínua do Estado burguês, que se acentua com o neoliberalismo, de modo a diminuir os investimentos na política educacional brasileira, utilizando-se da Educação de Jovens e Adultos e dos exames de certificação em massa (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos) para acelerar a escolaridade dos adolescentes de 15 a 17 anos que se encontram em defasagem idade-série, transformando gradativamente o espaço destinado aos adultos em espaço aos adolescentes renegados pelo sistema educacional.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AO LONGO DA REPÚBLICA

A Primeira Constituição do Império, em 1824, garantia gratuidade da educação primária para todos os cidadãos, porém o Brasil inicia o século XIX com 65,3% de sua população com mais de 15 anos sem saber ler e escrever, sendo as ofertas da educação formal para o público infantil e adulto diferentes e irregulares. Nesse período, quase 80% da população eram negros e negras¹², não tratados dentro da categoria de cidadão, um período que não avançou além dos discursos (SOEK, HARAMACEIV, STOLTZ, 2009; CARVALHO, 2010; LEITE, 2013).

Na metade do século XVIII, inicia-se no Brasil um processo de questionamento em relação ao poder da Igreja Católica, fato que já ocorrera na Europa e que culminou com a Revolução Francesa¹³. As reformas Pombalinas, inspiradas nas ideias iluministas, pautaram a educação como uma ação privilegiada do Estado. Em 1789, foram introduzidas as aulas régias, mantidas pela Coroa Portuguesa, e os colégios Jesuítas foram fechados, em busca de modernização da cultura e da economia do país.

As primeiras ações de Educação para Adultos ocorrem na perspectiva de catequisar os indígenas, na difusão do catolicismo e os primeiros registros em Educação de Adultos são encontrados a partir de 1876 sob a denominação de educação popular (PAIVA, 1989).

O Brasil entra na Primeira República marcado pela oferta de uma educação pública precária, com poucas escolas, não garantindo o acesso e a permanência da educação primária, e os índices de analfabetismo de adultos permaneciam inalterados. O campo político e econômico permanece baseado no latifúndio, na monocultura e na cultura escravocrata, mantendo o processo histórico de dominação da sociedade brasileira (LEITE, 201). As transformações que ocorriam na economia internacional pressionaram o país a realizar mudanças no campo político e econômico. As ideias liberais vão ganhando espaço e na medida em que ocorre o fim da escravidão iniciam-se fluxos imigratórios, aumentam as crises no governo imperial e outros atores passam a disputar o espaço político (CARVALHO, 2010).

¹² Ver em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-do-brasil/historia-da-populacao-brasileira>

¹³ Ver em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/dRnfWsbWdxZRhyC3kf6ts3v/>

O século XX foi marcado por muitas mudanças, que impactaram sobremaneira a sociedade brasileira, “a proibição do tráfico de escravos redirecionou grandes valores em novos negócios e empreendimentos”, tais como: bancos, comércios, transportes (ferrovias), melhorias dos meios de comunicação, urbanização, ou seja, “um surto de modernidade invadiu o país” (LEITE, 2013, p. 45), ficando à margem a maioria da população. A proclamação da República não rompe com o poderio da aristocracia agrária e com o modelo econômico exportador de matéria prima e agrícola. O país mantinha grandes índices de analfabetos, a educação continuava privilégio de poucos e o direito ao voto se limitava aos maiores de 21 anos que não fossem do sexo feminino, analfabetos, negros, pardos, indígenas, soldados e religiosos sujeitos à obediência eclesiástica (LEITE, 2013).

As três primeiras décadas foram marcadas por lutas em busca de hegemonia política entre os grupos industrial-urbano x agrário-comercial e ações antidemocráticas, que contribuíram para a não universalização da educação. As trocas constantes de presidentes, por diversos motivos (falecimento, doenças, golpes), a presença dos militares na condução do país, golpes de Estado e o tratamento da questão social sob o olhar higienista e moralizante impactaram na ausência de um projeto educacional nacional, ficando sob responsabilidade dos Estados (LEITE, 2013; PAIVA, 1989).

Algumas medidas legais foram tomadas nos governos dentro desse período, principalmente por parte dos governadores dos Estados, ora desoficializando o ensino e frequência¹⁴, outrora criando institutos ou regulamentando os diversos níveis de ensino (LEITE, 2013).

A indústria crescia lentamente, concentrada na região centro-sul do país, sendo movida, principalmente, por imigrantes que também contribuíram para pressionar o Estado por educação primária. Era nas regiões centro-sul que se observava o crescimento das escolas elementares. Após a primeira metade da República Velha, no Estado brasileiro, as escolas construídas por imigrantes Europeus, como os alemães no sul do Brasil, passam a ser substituídas pelas

¹⁴ Reforma promovida no Governo de Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914) propôs a desoficialização do Ensino e de sua frequência, os diplomas dariam lugar a certificados de assistência e reaproveitamento, as próprias Faculdades passariam a realizar exames de admissão, pois entendiam que o ensino secundário não poderia estar voltado para inserção ao ensino superior (VIEIRA, FARIAS, 2011, p. 92 apud LEITE, 2013, p. 50).

nacionais. A pessoa analfabeta era tratada como alguém preguiçoso, desanimado, sem ambição, responsável pelo atraso do país (PAIVA, 1989).

Ao analisar as quatro primeiras décadas do período Republicano, se faz necessário refletir sobre a ideologia eugenista presente nesse período, destacando Renato Khel e Otavio Domingues entre os autores que contribuíram teoricamente para o fomento dessa ideologia no Brasil (STEPAN, 2004; ROCHA, 2014). A eugenia surgia no Brasil enquanto campo ideológico e visava conter qualquer insurreição dos negros e indígenas, que foram abandonados à própria sorte, sem a garantia de acesso e permanência à educação, sem indenização, e compondo os índices de desemprego, de miséria, etc. Segundo Stepan (2004, p. 337), “as elites educadas receavam a violência e o perigo que representavam os negros e mulatos, retratados como preguiçosos, doentes, bêbados e em permanente estado de vagabundagem”.

A ciência surge como ferramenta para interpretar as questões sociais e raciais, para “limitar a igualdade social e política dos negros e mulatos” (STEPAN, 2004, p.338). Assim, a eugenia brasileira era congruente com as ciências sanitárias em conjunto com a moralidade tradicional, tendo como um dos objetivos cuidar para que o Brasil deixasse de ser um país de negros, pardos e indígenas e, gradativamente, fosse embranquecendo, um dos meios utilizados, principalmente entre a década de 1920 a 1930, foi o estímulo à migração europeia e maior controle da migração de não brancos europeus, buscando a purificação da raça (STEPAN, 2004, ROCHA, 2014).

A elite branca desde então, até os dias atuais, se vale de mecanismos extra-jurídicos, informais, vendendo um país cordial e situando o racismo no debate do plano individual e não de Estado. O reflexo é manutenção de uma história de exclusão do povo preto e de negação de direitos; no caso dos adolescentes, observamos o aumento cada dia mais de adolescentes pretos, pretas, pardos e pardas nas salas de Educação de Jovens e Adultos.

1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE 1930 A 1950

A Educação de Jovens e Adultos passa a ser novamente pauta no país a partir da década de 1930, momento em que há os primeiros passos para se estruturar um sistema de educação pública no país. A crescente urbanização do país, as transformações em decorrência da industrialização, as mudanças introduzidas no

processo de produção e o crescimento político de uma “nova” classe política fazem com que o Estado inicie um processo de olhar para a educação elementar e para a alfabetização dos adultos, traçando diretrizes, chamando para a responsabilidade os estados e municípios com “esforços no nível nacional de extensão do ensino elementar dos adultos” (MARTINS et al., 2008, p.1-2 apud LEITE, 2013, p.81; LEITE, 2003).

Na Constituição de 1934, passa a ser previsto o ensino obrigatório para crianças e adultos, sendo que, pela primeira vez, o Estado reconhece, em âmbito legal, a necessidade de oferecer educação básica (primária). Não ocorreu um novo projeto de educação para o país, não sendo implementada uma política de educação, nem mesmo para o nível inicial, elementar, que garantisse a universalidade e gratuidade do ensino, o que aconteceu foi um movimento de reformas e de leis, que tentaram camuflar “o problema do atraso que se encontrava a educação brasileira em relação aos países desenvolvidos”. A mesma constituição propôs o Plano Nacional de Educação, que “estabelecia o ensino supletivo para alunos adultos e adolescentes analfabetos e também aos já alfabetizados que desejassem uma instrução profissional” e também aos indígenas (LEITE, 2013, p.91). A Constituição Federal de 1934 trouxe a educação como direito de todos, pautando, pela primeira vez, a Educação de Adultos, devendo ser ministrada pela família e pelo Estado. Essa Constituição estava permeada por princípios liberais, mas também pelo conceito de eugenia (art.138a) e silvícola (art.5ºm), resquícios ainda fortes do regime escravocrata (BRASIL, 1934; LEITE, 2013, p.81-91).

Segundo Rocha (2014, p. 6 e 12), “o ideal de educação para educação eugenista estava associado à formação da consciência eugênica com o intuito de que os jovens não contraíssem matrimônio com raças e classes sociais diferentes”, e assim contribuiria para mudanças comportamentais de jovens e adultos e tinha como foco os bons costumes, a moral e melhoria no condicionamento físico, condicionando a educação como prática de melhoramento racial em favor do branqueamento da população.¹⁵

¹⁵ A educação eugênica ainda está presente nas instituições escolares nos dias de hoje, observamos ainda nos livros didáticos apresentando os pretos e pretas e indígenas de forma estereotipada, negativa, buscando a negação do próprio povo negro e indígena, quanto a sua identidade, cultura e religião. A lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira na educação básica, passados 15 anos, ainda é pauta de luta dos Movimento Negro e Indígena. Lei nº 11.645/2008 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>

Na Nova República, o autoritarismo ganha espaço, o governo passa a centralizar o processo educacional, o ensino elementar passa a ser oferecido dentro da filosofia de segurança nacional, visando ao combate da “subversão ideológica”, voltado para a disciplina social; a educação passa a ser vista como a solução para os problemas sociais e econômicos, tentando coibir fatores que poderiam dividir o país. Durante esse período (Estado Novo), dois projetos de educação ficaram evidentes: um para as camadas mais favorecidas da população, destinado ao ensino secundário e ao superior, e outro aos trabalhadores, que eram destinados às escolas primárias e profissionais, visando a uma rápida preparação para o mercado de trabalho (LEITE, 2013; PAIVA, 1989; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

O recenseamento ocorrido no ano de 1940 apontou que 55% da população brasileira com mais de 15 anos ainda não sabiam ler e escrever, apenas 43,3% da população brasileira acima de 10 anos estavam alfabetizadas. A análise de Gorge Mortara sobre o censo de 1940 em duas capitais brasileiras (São Paulo e Brasília), abordada por GIL (2022), mostra que até os 14 anos os dados de alfabetização eram mais semelhantes entre os sexos, estando mais elevados entre os homens de 15 a 19 anos, com índices de alfabetização menores entre os pretos. Tal diferença era acentuada em relação às mulheres pretas (GIL, 2022), retrato de uma sociedade que ainda persiste em pleno século XXI.

Os índices de analfabetismo permaneciam alto, uma vez que, mesmo havendo crescimento do número de unidades escolares nas últimas décadas, as escolas se encontravam insuficientes para atender a demanda que historicamente ficou à margem, decorrente de ausência de políticas públicas tanto educacionais e sociais quanto pelas crises cíclicas inerentes ao sistema capitalista.

No ano de 1942, o Ministro Gustavo Capanema inicia uma série de reformas parciais, que mais tarde se tornam as Leis Orgânicas do Ensino, que buscaram “normatizar o sistema educacional dando estruturas próprias ao Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Primário, Normal e Agrícola existentes naquele momento” (LEITE, 2013, p. 94), e três anos depois (1945) Getúlio Vargas é destituído do poder e se encerra o período denominado “Estado Novo”, quando José de Linhares assume temporariamente a Presidência da República (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; LEITE, 2013).

Ainda sob a administração de José de Linhares, o estado de emergência previsto na Constituição de 1937 é suprimido e, em 1946, é promulgada a nova

Constituição Federal, cunhada em princípios liberais e que defendia a educação e a liberdade. A Constituição de 1946 assegurava a educação como direito de todos, devendo os poderes públicos garantir a oferta em todos os níveis em conjunto com a iniciativa privada. Dentre as leis reformistas desse período para a Educação de Adultos, destacamos a Lei Orgânica do Ensino Primário, instituída pelo Decreto-lei 8.529/1946, que propõe “um ensino primário supletivo com duração de 2 anos e destinado à educação de adolescentes e adultos que não tiveram acesso na idade adequada a esse nível” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; LEITE, 2013).

As ações educativas voltadas para adultos não foram eficientes, não obtiveram êxito, devido à falta de experiência na alfabetização de adultos, o preconceito ao adulto analfabeto, desconhecimento de suas reais necessidades, o olhar político de ser uma ação emergencial, desigualdade social, etc.

No ano de 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), vinculado ao Departamento Nacional de Educação e Saúde, surgindo assim as primeiras ações a favor da Educação de Adultos, denominadas como Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A campanha, idealizada por Lourenço Filho, forçou os estados e municípios a criarem infraestrutura para atender o público jovem e adulto não escolarizado, os quais buscaram aumentar o nível de escolaridade fazendo uso da radiofusão. A CEAA nascia após a regulamentação do Fundo Nacional de Educação Primária (FNEP) e visava à preparação de mão de obra alfabetizada; a integração dos imigrantes; penetração no campo e melhoria da imagem do país diante do cenário internacional em relação aos altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade de sua população (PAIVA, 1989).

O período de campanhas de alfabetização de adolescentes e adultos foi marcado por momentos de debates via congressos e seminários tanto em nível nacional quanto internacional. O I Congresso Nacional de Educação de Adultos ocorreu em 1947, no qual tratou sobre os fundamentos, as concepções e princípios em torno da educação de adultos, trazendo como *slogan* “Ser brasileiro é ser Alfabetizado”, que traduz o entendimento do governo da época de que os problemas econômicos, políticos e sociais eram consequência do baixo nível “cultural” da população brasileira (AMARAL, 2003, p.31).

A Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), no ano de 1949, patrocinam o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, vinculando a Educação de

Adultos como solução dos problemas rurais e “propondo” métodos de desenvolvimento comunitário desenvolvidos em outros países. No mesmo ano, também foi realizada, na Dinamarca, a I Conferência Internacional de Educação sobre Educação de Adultos (CONFINTEA)¹⁶, tratando a Educação de adultos como uma ação estratégica para a promoção, respeito dos direitos humanos e “para a construção de uma paz duradora” (AMARAL, 2003, p.32).

1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE 1950 A 1964

A década de 1950 inicia com o retorno de Getúlio Vargas ao poder, que buscou conciliar demandas populares com os interesses desenvolvimentistas da burguesia nacional e do capital internacional, buscou unir o Estado e setores privados nacionais no processo de industrialização e “estimular a entrada de capital estrangeiro”, um governo conciliatório entre capital e trabalho. Foi um período de resistência e de fortalecimento político de setores progressistas da sociedade (LEITE, 2013).

No final da década de 1950, ganham destaque a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). A primeira buscava alfabetizar adolescentes e adultos e a segunda estava voltada a atender a população do campo. Esses últimos, como ainda eram a maioria no país, eram vistos como uma vergonha à nação brasileira. O “caipira”, trabalhador rural e analfabeto, passou a ser estereotipado de forma negativa em propagandas e no cinema brasileiro, associado à ignorância, à preguiça e ao atraso da nação, e sob essa ótica ocorrem as Campanhas de alfabetização, atendendo aos interesses econômicos da burguesia empresarial urbana nacional e internacional (AMARAL, 2003; LEITE, 2013).

Aumentar a escolaridade dos adolescentes, principalmente a do campo, onde se encontrava a maioria da população brasileira era uma ação estratégica para

¹⁶ Após a I Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, foram realizadas mais cinco Conferências, respectivamente nos seguintes países: Canadá (Montreal – 1960), Japão (Tóquio – 1972), França (Paris – 1985), Alemanha (Hamburgo – 1997) e Brasil (Pará – 2009) (PAIVA, 2009; CHILANTE, 2010; BELIZARIO e MOURÃO 2022, p.200).

modernizar o Brasil, fortalecendo politicamente a burguesia nacional e efetivando o projeto internacional de tornar o Brasil um grande mercado consumidor, atrelado a essa modernidade. Ressalta-se, também, que sob vigência da Lei Orgânica do Ensino Primário (DECRETO-LEI nº 8.529 de 2 de jan.de 1946) estipulavam-se duas categorias de ensino: uma de 7 a 12 anos, denominada ensino fundamental primário e outra denominada ensino supletivo para adolescentes, a partir dos 13 anos e adultos (BRASIL,1946).

Souza e Daniel (2017), ao analisarem publicações do Jornal Paranaense Gazeta do Povo (1950 a 1951), afirmam que os adolescentes e adultos matriculados na campanha eram rotulados como “desajustados e pessoas com inferioridade intelectual”, conforme mostra a citação abaixo:

É fora de dúvida que no ensino das pessoas maiores de 15 ou 20 anos, matriculados na atual campanha, há cuidados especiais que o docente deva observar, exigidos pelas condições de desajustamento do adulto, e, conseqüentemente, pela sua inferioridade intelectual (Gazeta do Povo, 27 de outubro de 1950 apud SOUZA e DANIEL, 2017, p 576) (grifo nosso).

Foi desenvolvida, entre 1959 a 1963, a Campanha Nacional de Educação Rural, porém os resultados não foram visíveis, já que em algumas localidades não era desejada ou solicitada, pois a oligarquia nos municípios se incomodava quanto à possibilidade de seus poderes serem colocados em xeque. As Missões Rurais buscavam a organização social da comunidade, o surgimento de lideranças e manutenção da mão de obra no campo, evitando assim o aumento do fluxo migratório. As ações propostas envolviam a “educação de base, organização em cooperativas, assistência sanitária, cívica e moral, introdução e melhoria das técnicas agrícolas” (PAIVA,1989).

Os constantes episódios de rompimento do processo democrático, a falta de um consenso entre as diferentes forças políticas na construção de um projeto de nação, a presença do conservadorismo e do militarismo dificultaram ainda mais a efetivação de ações educacionais após 1954 (LEITE, 2013).

No período de 1956 a 1961, durante o governo de Juscelino Kubitschek, o Brasil passou a ter mais influência dos organismos multilaterais. A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), órgão regional da ONU (Organização das Nações Unidas), e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a interferir

na Política Desenvolvimentista do governo. No final da década de 1950 e início da década de 1960, começam a reflorescer no país movimentos¹⁷ e organizações progressistas, dentre eles as ligas camponesas (1955), influenciadas principalmente pelos católicos latino-americanos ligados à Teologia da Libertação. Esses movimentos e organizações fizeram da Educação Popular um “instrumento para a conscientização, libertação, e transformação social”, momento em que cresce o interesse de bispos e arcebispos católicos em relação à educação do povo, que refletirá no surgimento e ampliação do Movimento de Educação de Base (LEITE 2013, p. 75).

Os dois anos que antecedem ao golpe militar foram marcados por ações educacionais que buscavam romper com os paradigmas conservadores até então vigentes na educação brasileira, buscando aproximar-se da realidade vivida, dos desejos e sonhos dos trabalhadores, de modo que viessem a se perceber enquanto sujeitos da própria história. Dentro desse período, um grupo de estudantes universitários católicos da União Estadual dos Estudantes (UNE) integrou a equipe de assessoria do Ministro Paulo Tarso, governo de Jango, contribuindo para a formulação de um Plano de Educação de Adultos, no qual o governo federal entraria com os recursos e assistência técnica, ficando a implementação sob a responsabilidade das entidades estudantis e sindicatos, utilizando o método Paulo Freire como orientação pedagógica. Na metade de 1963, é instituída a Comissão de Cultura Popular, por meio da Portaria do MEC nº 182, que foi presidida pelo Professor Paulo Freire, e três meses antes do golpe militar é oficializado o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, por meio do decreto nº 53.465/64, que já se encontrava em processo de implementação, sob a condução de Paulo Freire, com perspectivas de expansão para todo o país (PAIVA, 1989).

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, as ideias de Paulo Freire passam a tomar mais espaços no cenário brasileiro, pautando as experiências exitosas realizadas em Pernambuco e no Rio Grande do Norte. Suas ideias evidenciam o trabalhador urbano e rural como centro do processo de ensino-aprendizagem, juntamente com seu saber e sua cultura (AMARAL, 2003).

¹⁷ Dentre os movimentos estão: a Campanha Pé no Chão; o Movimento de Cultura Popular (MCP); os Centros de Cultura Popular; a Campanha de Educação Popular (CEPLAR). Também os projetos Aprender a Ler e o Movimento de Educação de Base (MEB) ocorreram em diversos lugares do país, principalmente na região nordeste (PAIVA, 1989).

Essa perspectiva não agradou a elite conservadora brasileira e também países como os Estados Unidos. Tudo isso ocorre no contexto de implantação do Regime Socialista em Cuba, por Fidel Castro em 1959, com apoio da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, e os Estados Unidos não desejavam perder “parte de seu quintal”, perder seu poderio diante dos países latino-americanos, dentre eles, o Brasil. Gradativamente foi se arquitetando um Golpe Militar com apoio da elite empresarial e agrária brasileira, que impactou muito na política educacional brasileira.

1.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1964 A 1985)

O período que antecedeu ao golpe militar foi caótico, marcado por crises, alta inflação, o Fundo Monetário Brasileiro (FMI) e outros organismos internacionais passam a intensificar suas influências na política nacional, ocasionando crises políticas periódicas, com trocas de Presidentes da República e, logo após o Golpe Militar, muitos programas de educação das massas foram desaparecendo, somado com ações repressivas por parte do Estado. No ano de 1966, após pressão dos Organismos internacionais, dentre eles a Unesco, o governo retoma o financiamento das ações da Cruzada ABC - Cruzada da Ação Básica Cristã (LEITE, 2013).

A Cruzada ABC deve sua origem a um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskines, de Pernambuco, com o nome de “Promoção Agnes”; o grupo executou ações educativas para adultos, dentro da lógica evangelizadora, nos bairros pobres de Recife e depois firmou acordos com governos dos estados de Pernambuco, Ceará, Alagoas, Rio de Janeiro e Guanabara. Os responsáveis pelo Colégio Agnes, por meio da USAID (United States Agency for International Development), órgão do governo norte-americano, conseguiram aproximação com o governo federal e, a partir de 1966, estabelece o primeiro convênio, tendo como foco o Nordeste. Para a organização de turmas, consideravam adolescentes de 12 a 17 anos e acima de 18 anos adultos, objetivavam alfabetizar 300.00 adolescentes e adultos, e em 1970 até 1972, pretendiam atingir 1 milhão e 100 mil adolescentes e adultos, que nesse caso foi proposta ação conjunta com o Mobral, programa que veio a substituir a Cruzada (SCOCUGLIA, 2003).

A Cruzada ABC foi financiada com recursos da União, dos acordos Brasil-USA, via USAID¹⁸, apoio de igrejas evangélicas da Holanda e Alemanha, da Fundação Reynold Tobacco dos Estados Unidos e pelo Bradesco. Um programa com denúncias desde proselitismo ao protestantismo, emprego inadequado dos recursos e tendo condução direta por técnicos norte-americanos (PAIVA, 1989).

A Cruzada foi resposta à ala progressista da Igreja Católica, por parte dos militares e de empresários conservadores que apoiaram o golpe, e tornou-se ao mesmo tempo um canal para expansão dos princípios religiosos protestantes, financiados por organismos internacionais. Há de se observar que, na época, no Brasil, 80% de sua população se declaravam católicos e, atualmente, passadas mais de cinco décadas, estes se tornaram uma força política no interior do Estado brasileiro, representando mais de 15% da população, elegendo representantes em diferentes níveis de governos e em vários municípios e estados.

O período de 1964 a 1984 foi sombrio no Brasil; as organizações populares, as diversas experiências de Educação Popular que ocorriam até então no país, principalmente na região nordeste, foram destruídas. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido, sendo substituído pelo MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que foi marcado por campanhas nacionais de alfabetização, cujo intuito não era a formação humana, mas oferecer rudimentos da leitura e escrita (PAIVA, 1989; CARVALHO, 2010, BRASIL, 2014).

O MOBREAL, transformado em Fundação pela Lei nº 5.367 /1967, até então era constituído por um grupo interministerial responsável por captar recursos para alfabetização. As ações executadas nesse período foram apoiadas por receitas que ainda não haviam sido vistas na política de educação de Adultos, sendo que a intenção era eliminar o analfabetismo em dez anos, dos adolescentes (15 a 17 anos) e jovens (18 a 30 anos). Segundo o documento Mobreal: sua origem e evolução (Rio de Janeiro, 1973, p.36) apontam como público-alvo a partir de “12 anos a 35 anos

¹⁸ Segundo CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (1985, p. 32), a interferência estadunidense maquiada como assistência técnica antecede o golpe militar, vem desde a guerra fria, ganhando ênfase nos governos de Dutra e Juscelino Kubitschek e a desnacionalização da educação tomou formas nunca vistas no governo de Castelo Branco. Dentre os acordos MEC-USAD estão: Aperfeiçoamento do Ensino Primário (1964); Acordo MEC-Contap (Cooperação Técnica da Aliança para o progresso) - USAID (1965); Acordo do Ministério da Agricultura-Contap-USAID (1966); Acordo MEC-USAID-assessoria para modernização universitária (1966); Acordo MEC-INEP-Contap-USAID para aperfeiçoamento do ensino primário (1966); Acordo MEC-Sudene-Contap-USAID (Treinamento Educacional de Pernambuco- 1966); etc.

(prioritária) e acima de 35 anos”, buscando a semiqualificação e a alfabetização funcional, voltados aos municípios com maiores índices de analfabetismo

Os militares “consolidaram os caminhos para o capital multinacional”, as reformas educacionais implementadas foram influenciadas por agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano, incorporando compromissos assumidos pelo Brasil na Carta de Punta del Este (1961); acordos firmados entre o MEC e a Agência Estadunidense para o desenvolvimento Internacional (USAID) garantiram ao Brasil recursos financeiros para a implantação da Reforma Educacional, vinculando a educação com o mercado de trabalho, de modo que levasse a sociedade brasileira a novos hábitos de consumo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 28).

Destaca-se, nesse período, a Lei 5.692/71 que assegurou os interesses da Igreja Católica quanto ao ensino religioso, atendeu os interesses privados, ampliou o princípio privatizante, “garantindo amparo técnico e financeiro à iniciativa privada”, privilegiou aspectos quantitativos em detrimento à qualidade educacional (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.33).

Não se pode deixar de reportar ao fato de que o acentuado descompromisso do Estado em financiar a educação pública abriu espaço para que a educação escolar, em todos os seus níveis, se transformasse em negócio altamente lucrativo. As empresas privadas envolvidas com educação contavam com todo tipo de facilidades, incentivos, subsídios fiscais, crédito e mesmo com a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, mingou, por assim dizer, a fonte para as escolas públicas (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2007, p.35).

Quanto à Educação de Jovens e Adultos, a Lei 5.692/71¹⁹ visou à formação para o mercado; o preparo de cidadãos para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral e no patriotismo; o culto à obediência e à pátria; o aprimoramento do caráter; a fidelidade ao trabalho; qualificação de forma emergencial sem o aprofundamento científico, tecnológico e suprir a escolarização de

¹⁹ O artigo 27 da Lei 5692/71 criava cursos de aprendizagens aos adolescentes de 14 a 18 anos, em complementação à educação regular, e no art. 44 da mesma lei colocava como gratuito apenas dos 7 aos 14 anos, que não mais de um ano ou estudos correspondentes no regime de matrículas, devendo provar insuficiência de recursos os que se encontravam em defasagem idade-série ou que pleiteavam outros níveis de ensino, ou seja, não garantindo a universalidade da educação (Lei 5692/71). Disponível: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em:15/04/2023

adolescentes e adultos que não tivessem concluído os estudos na idade própria e o aperfeiçoamento dos matriculados no ensino regular (LIMA, 2006; LEITE, 2013).

O Brasil entrou na década de 1980 com 50% não concluindo o primeiro ano do ensino fundamental, tendo como fatores a repetência e a exclusão. O índice de analfabetismo era de 30%, demonstrando a ineficácia das ações dos militares diante dessa questão social. A cada 100 crianças, 30 estavam fora da escola, 60% das matrículas se concentravam nos três primeiros anos iniciais, 40% dos adolescentes de 15 a 17 anos trabalhavam e não estudavam. Os índices de reprovação eram de 73% e se concentravam nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental (1º grau). A migração interna se acentua, em decorrência a desigualdade regional e o êxodo rural, de 18,8% em 1960 salta para 33,8% em 1980, e majoritariamente a população preta e parda tinha apenas 2,4 anos de estudo e a população branca tinha média de 4,5 anos de estudo, e serão esses adolescentes, adultos e jovens, que estarão na Educação de jovens e adultos nas próximas décadas (TRASPADINI, 2019).

1.4 A “NOVA REPÚBLICA” E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os dados apresentados anteriormente são reflexos do fracasso da política desenvolvimentista durante o regime ditatorial, cuja filosofia da época era a de fazer o “bolo crescer e depois dividi-lo”, porém o bolo que cresceu ficou para uma pequena elite do país e, em 1980, 60% da população brasileira se encontravam abaixo da linha da pobreza (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 37-38).

A Ditadura Militar sangrenta, iniciada em 1964, foi se minando aos poucos, devido às prisões arbitrárias, às torturas, à imagem negativa do país no cenário internacional, à crise econômica, ao fortalecimento dos movimentos sociais e à eleição indireta, mesmo havendo nacionalmente um forte movimento por eleições diretas, que ficou marcado na história brasileira como Movimento Diretas Já. O parlamento brasileiro elegeu Tancredo Neves, que veio a falecer antes de tomar posse. Assumiu em seu lugar o seu vice, José Sarney, figura ligada à velha política brasileira. Sarney governou de 1985 a 1990 e os militares não deixaram de ter influências políticas durante esse período.

A crise internacional iniciada em 1979 gerou recessão em muitos países, dentre eles os Estados Unidos, que elevaram as taxas de juros, e que, somado à má administração dos militares, ocasionou desequilíbrio financeiro do setor público e da dívida externa. A crise econômica era tanta, com desemprego, fome, pobreza extrema, que ocorreram saques em supermercados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Na metade da década de 1980, temos a extinção do MOBRAL, a criação da Fundação Educar, que compôs o Ministério da Educação, cuja função era supervisionar, acompanhar “o trabalho desenvolvido por secretarias e instituições que recebiam recursos para execução de programas” (CARVALHO, 2010, p.45). No mesmo ano, é realizada em Paris a *IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, que pautou a necessidade dos países se esforçarem para garantir o desenvolvimento de uma Educação de Adultos, que garantisse o direito de todos aprenderem, entendendo que a aprendizagem é fator de inclusão. Para Amaral (2003, p.49),

Neste evento, constataremos uma “implosão” sobre o conceito de educação de adultos, articulando-o a temáticas como: alfabetização e pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica, a articulação da educação formal e não formal na perspectiva da educação permanente, o impacto dos meios de comunicação modernos sobre a aprendizagem, assim como a necessidade da criatividade e a inovação da aprendizagem das pessoas adultas.

Destaca-se, nessa década (1980), o fortalecimento dos movimentos sociais de perspectiva popular, que representaram expressivas experiências de formação coletiva, potencializando os trabalhadores e trabalhadoras para a luta por direitos e reformas sociopolíticas, com ênfase ao Movimento Sindical, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras, Movimento Estudantil, Pastoral da Terra, Movimento Nacional de meninos e meninas de rua, Conselho Indigenista Missionário, entre outros. Esses movimentos foram fundamentais para garantir alguns direitos aos trabalhadores na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2014, p.32).

A tensão entre os movimentos sociais e o Estado brasileiro, este último sob controle de uma fração da classe burguesa nacional e internacional, culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi fundamentada na perspectiva de ampliação dos direitos sociais, incorporando reivindicações da classe subalterna

e, ao mesmo tempo, preservando os interesses dos grupos dirigentes. Um período marcado por uma acumulação nefasta e hegemônica dos grandes oligopólios, articulados por organismos multilaterais e internacionais, como o Fundo Monetário Brasileiro (FMI) e o Banco Mundial. Porém o Consenso de Washington, em 1989, passou a impor aos países em desenvolvimento uma agenda de redução de investimentos públicos em Políticas Sociais, previstos na nova Constituição Brasileira de 1988, minimizando e desmontando, gradativamente, as conquistas dos movimentos sociais com a promulgação da nova constituição (AMARAL, 2003).

Passados trinta e quatro anos da promulgação da Carta Magna brasileira, ainda não chegamos à universalização dos direitos, ainda se mantêm excluídos negros, pardos, mulheres, indígenas, LGBTQIA+, entre outros, sem acesso aos mínimos de direitos que essa constituição garante e a presença de adolescentes de 15 a 17 anos na EJA denuncia esse processo de negação de direitos.

1.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DÉCADA DE 1990

No ano de 1989, aconteceu a primeira eleição direta para Presidente da República, pós Ditadura Militar, em que dois projetos de nação foram para o segundo turno da eleição. O primeiro foi o projeto popular, que apresentava várias pautas dos movimentos sociais, algumas delas regulamentadas na Constituição Federal, mas que até então não havia saído do papel, projeto representado pelo ex-sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores; e outro representado por Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), até então desconhecido no cenário nacional. Ocorre que a elite brasileira e a mídia nacional passam a construí-lo como o Salvador da Pátria, o “caçador de Marajás”²⁰. Com grande apoio da mídia hegemônica e de organismos internacionais, é eleito Fernando Collor de Mello, e com ele um Programa baseado no Neoliberalismo, fruto de uma confluência das forças liberais burguesas nacionais e internacionais. Esse modelo econômico, político e ideológico já se encontrava em prática nos Estados Unidos, no

²⁰ Ver em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/novo-ator-politico-aparece-em-cena>. Acesso em 13/02/2022.

Japão, no Chile, na Inglaterra e em outros países europeus. Seu projeto atendia aos interesses dos grandes capitais internacionais, acarretando em grandes impactos negativos nas políticas sociais, que haviam sido reivindicadas pela população e materializadas, parte delas devido à Constituição Federal de 1988, conseqüentemente não avançando o processo de desproteção dos diferentes grupos etários, assim retardando o acesso e a permanência na escola, principalmente dos adolescentes oriundos da classe subalterna.²¹

Fernando Collor de Mello iniciou o modelo inaugurado por Thatcher, deflagrando um processo de ajuste da economia, atendendo às exigências da reestruturação global da economia, quebrando a indústria nacional, à medida que abria o país do mercado doméstico aos produtos internacionais. O “Caçador de Marajás”, com medidas econômicas que não agradaram a elite brasileira e internacional e, por conseguinte, não conseguiu conter a hiperinflação, acabou tendo seu mandato interrompido no ano de 1992, após manifestações populares, principalmente por parte da juventude, ocorrendo seu impedimento pelo Congresso Nacional, sob acusação de corrupção e por não ter mais serventia para os interesses da classe burguesa nacional e internacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

O Brasil possuía 20% de sua população com mais de 15 anos sem saber ler e escrever e um considerado contingente de cidadãos analfabetos funcionais, ou seja, que não conseguiam ler e escrever um bilhete simples. O governo da época lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cujo objetivo governamental era de reduzir em 70% o índice de analfabetismo, dentro de cinco anos, porém o programa não durou nem um ano: “em linhas gerais consistia em distribuir recursos para projetos de alfabetização, de crianças e adultos, como também para a formação de educadores”, não havendo interferência do governo em supervisão das ações desenvolvidas pelas instituições responsáveis em executar os projetos (SOEK, HARACEMIV, STOLTZ, 2009, p.18-19; CARVALHO, 2010, p.46). Fernando Collor foi destituído do poder e em seu lugar assumiu o vice-presidente Itamar Franco, que ficou no governo de 1992 a 1995.

²¹ Para maiores informações sobre Welfare State no Brasil, ler DRAIBE, S. M. Welfare State no Brasil: características e perspectivas. **Caderno, NEPP/UNICAMP**, Campinas, n. 8, p. 1-53, 1993. Disponível em: <https://sociologiajuridica.files.wordpress.com/2011/10/o-welfare-state-no-brasil-caracterc3adsticas-e-perspectivas-sonia-draibe.pdf>. Acesso em 16/04/2023.

Organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no ano de 1990, financiaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na cidade de Jomtiem, na Tailândia (AMARAL 2003), e buscavam o alinhamento, o consenso dos países periféricos com suas pautas educacionais que se encontravam alinhadas ao projeto neoliberal. Participaram ONGS, agências internacionais, associações de profissionais, personalidades da educação de todo o mundo e 155 países, dentre eles, Brasil, México, Nigéria, Índia, Bangladesh, Paquistão, Indonésia, China e Egito, conhecidos como “E9”.

Os participantes se comprometeram a assegurar a educação básica²² para todos, independentemente da idade. A conferência buscou assegurar educação básica para toda a população mundial, colocou o debate da educação de jovens e adultos no cenário mundial e estabeleceu metas a serem atingidas pelos países até o ano de 2000. A Carta de Jomtiem “difundiu a ideia de que a educação deveria realizar as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) de crianças, jovens e adultos”, secundarizando o atendimento escolar e ao mesmo tempo em que valoriza a educação não formal, estendeu o conceito para a família, comunidade e meios de comunicação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.48-49).

Na Conferência em Jomtiem, entre as estratégias previstas para enfrentar o cenário mundial de 900 milhões de adultos analfabetos e 100 milhões de crianças fora da escola estavam: priorizar o gênero feminino, eliminando todo tipo de discriminação; dar mais atenção às pessoas com deficiências e aos grupos mais desprotegidos socialmente; voltar atenção mais para a aprendizagem, em detrimento aos aspectos formais, como número de escolarização ou de certificados, devendo os países garantir a aprendizagem e monitorar por meio de sistemas de avaliações de resultados, sempre visando fortalecimento do consenso entre os diversos interesses, tendo o Estado a obrigação de garantir a educação em parceria com a sociedade civil, ampliando o alcance e os meios da educação básica que se inicia do

²² Segundo DECKER e EVANGELISTA (2019), a educação básica pautada pelos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, seria uma educação funcional para o Capitalismo do século XXI, mais flexível, meritocrática, tecnicista, pragmática, que forma sujeitos com habilidades de comunicação, trabalho em equipe, que desenvolve sujeitos com boas capacidades interpessoais, limitando acesso da classe subalterna aos conhecimentos científico e histórico produzidos pela humanidade, priorizando a formação de sujeitos que pensam a solucionar problemas, uma aprendizagem para a vida que não reduz a escola. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EducacaoNaLogicaDoBancoMundial-7101339%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EducacaoNaLogicaDoBancoMundial-7101339%20(1).pdf). Acesso em: 16/04/2023

nascimento e se estende ao longo da vida (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 50).

A conferência, ao propor que a educação deveria realizar as necessidades básicas da aprendizagem (NEBAS), indicando a natureza do ensino a ser ministrado, reforçava o dualismo na educação brasileira: “partindo-se do pressuposto de que, se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 51-52).

No ano de 1993, o Brasil começa a colocar em prática o compromisso assumido na Conferência em Jomtem. No governo de Itamar Augusto Cautiero Franco é elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos no Brasil²³, que vigorou de 1993 a 2003, e foi criado o Comitê Consultivo do Plano. Por meio desse comitê, foram realizados debates em âmbito estadual, regional e local sobre os problemas enfrentados na educação brasileira, como também levantamento de estratégias que buscassem a resolução desses problemas. Naquele momento, o país apresentava 17,5 milhões de analfabetos absolutos e 18,8 milhões que não haviam concluído quatro anos de estudos, com mais de 15 anos de idade (AMARAL, 2003, p.55).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, foi marcado pela aceleração do projeto neoliberal, aumento da privatização, incentivo à rede privada, ao voluntariado, diminuição com gastos em políticas sociais e incentivo à filantropia²⁴, que fora iniciado no Governo Collor e Itamar Franco²⁵.

²³ Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que estipulava entre os objetivos o de oferecer aos estudantes de 10 a 14 anos, que possuíam risco de desistência, oportunidades apropriadas para mantê-los no sistema até a conclusão do ensino fundamental, objetivo não atingido até os dias de hoje, denunciado pela presença dos adolescentes na Educação de jovens e Adultos. Um dos caminhos pensados na época se encontrava em outro objetivo presente nesse plano que era a consolidação dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) como espaços físicos ideais para oferecer serviços de atenção integral, em articulação com setores de saúde, nutrição, esporte e lazer, cultura e trabalho e que hoje se encontram sob a responsabilidade dos municípios, ofertando muitos desses apenas a escolarização do Ensino Fundamental I. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso em 16/04/2023

²⁴ Segundo Virgínia Fontes (2020), não há filantropia no capitalismo, sendo que a ampliação do Estado por meio de entidades empresariais sem fins lucrativos é interessante aos Aparelhos Privados de Hegemonia, uma vez que avança sobre os fundos públicos (da educação, da saúde, da previdência e assistência social), por meio das fundações, entidades sem fins lucrativos, mantidas direta ou indiretamente por empresários. Para a autora, “o termo filantropia deixa às sombras as relações que tais doadores mantêm com diversas instâncias de poder **nacional e internacional** e com os recursos públicos. **O filantropismo compõe um conjunto de ações que possibilita a reprodução no poder da classe burguesa conservadora do Brasil**, não é apenas um “atributo dos ricos que procuram justificar seu excesso de riqueza e legitimá-la” (p.15-20) (grifos nosso).

Quanto à área de criança e adolescente, os programas também foram focalizados em grupos etários e se destacam: o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET); o Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano e o Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.²⁶

Para evitar qualquer resistência quanto à implantação do projeto educacional, proposto pelos Organismos Internacionais (Banco Mundial, CEPAL, PROMEDLAC) e atendendo às orientações feitas por eles, o Brasil buscou a construção de um consenso entre empresários e trabalhadores²⁷. Na visão desses Organismos Internacionais, com aval da elite nacional e de setores da classe subalterna, o país não possuía as condições necessárias para enfrentar a competição do mercado internacional; novamente como acontecera em outros momentos da história, a educação aparece como a salvadora da Pátria, sendo necessárias mudanças na política educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Durante os oitos anos de Governo de FHC (PSDB), os interesses do capital-trabalho foram congregados em torno da Educação, atendendo aos interesses dos organismos multilaterais, dentre eles, o Banco Mundial, buscando formar cidadãos produtivos, “formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo a demanda da economia” (SHIROMA; MORAE; EVANGELISTA, p. 60-61). Essa busca por um novo perfil de trabalhadores

²⁵ No ano de 1994, é sancionada a Lei nº 9790/94, que criou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), que visou a inclusão das organizações que se dedicam “ao desenvolvimento humano e social sustentável, à promoção da assistência social, à cultura, à educação gratuita, à conservação do patrimônio, à saúde gratuita, à segurança alimentar e nutricional, à defesa do meio ambiente, à promoção do voluntariado, ao combate à pobreza, à promoção de direitos, aos estudos e pesquisas”, dentro do espaço público, e é no final da década de 1990 que a administração gerencial, a partir do conceito de público não estatal e de publicização, uma privatização à brasileira”, começa a ganhar corpo (BARREYRO, 2010, p.178-179).

²⁶ O PETI tinha como público-alvo crianças e adolescentes de 7 a 14 anos envolvidas em atividades consideradas como as piores formas de trabalho infantil. No ano de 2022, havia 5.473.192 crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhando, contudo, o programa não era prioridade aos adolescentes de 15 a 17 anos. O Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, pautado na emenda constitucional nº 20, tinha como público-alvo adolescentes de 15 a 17 anos em situação de risco e vulnerabilidade social e tinha como objetivo a capacitação teórica e prática que não configura trabalho, buscando o desenvolvimento pessoal, comunitário e social dos mesmos, de modo que esses permaneçam no sistema educacional, porém não havia nenhuma proposta de articulação e acompanhamento intersetorial (educação e assistência social) desses adolescentes que se encontram na Educação de Jovens e Adultos (MILANEZI, 2015).

²⁷ Sobre esse assunto, ver LAMARÃO, M.V.M.; DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA, R. O Conformismo neoliberal e o empresariamento da educação. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-15, 22 jul. 2022. Disponível em : <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55278>. Acesso em: 17/04/2023

prolongou-se até os dias de hoje com a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo foco está no desenvolvimento de competências e habilidades, formação de sujeitos capazes de gerenciar conflitos técnicos, pragmáticos, alinhados à forma de pensar do mercado, criando ao mesmo tempo a falsa sensação de inclusão via mercado, tendo o trabalho e a meritocracia como base para o sucesso e justificativa do fracasso. Nesse caso, o Paraná há muito tempo segue a cartilha do Banco Mundial (LAMARÃO; DE AZEVEDO, 2022).

No Paraná, no período de 1995 a 2002 (Governo Jaime Lerner), foi um período marcado por programas de correção de fluxo, separação entre ensino médio e técnico, com discurso da flexibilidade, na busca, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, por um ensino modular, cujo objetivo era atender aos anseios do mercado (CORREIA, 2008).

De um lado, o governo mantinha um discurso de educação de qualidade e, de outro, procedia a cortes no recurso.

A título de ilustração, vemos o subprograma de Erradicação do Analfabetismo que recebeu, em 1995, apenas 61 mil reais e, no ano seguinte os recursos a ele destinados foram ainda menores: 51 mil reais. Segundo dados do DESEP/CUT, o orçamento previa 11 milhões de reais a essa função (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 93).

O governo buscava influenciar a opinião pública associando o analfabetismo e o alto grau de repetência escolar à falta de eficiência no setor público. O mercado e as empresas começam a estabelecer parcerias com as escolas públicas e privadas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

O consenso pretendido pelos organismos internacionais²⁸ materializa-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, considerada uma proposta mais enxuta²⁹, em comparação aos demais projetos que se encontravam em debate na época. Darcy Ribeiro foi por muito tempo criticado, pois desconsiderou o debate democrático que havia se instalado com os movimentos da educação popular da época e, no caso da Educação de Jovens e

²⁸ Ver: LAMOSA, 2017 Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/541489967747_ARQUIVO_TextocompletoANPUH2017.pdf. Acesso em: 16/04/2023

²⁹ Tratou-se da substituição da proposta da sociedade civil pela proposta produzida pelo MEC e assumida por Darcy Ribeiro. Uma grande manobra política para fazer com que a LDB tivesse alinhamento ao governo FHC e ao projeto neoliberal em curso. A idade de ingresso na EJA de 18 anos para o Ensino Fundamental e 21 para Ensino médio, presente na LEI 5692/71, foi reduzida para 14 e 18 anos, respectivamente.

Adultos, não foram observadas as recomendações da Comissão Nacional de EJA³⁰, sendo também “vetado pelo Presidente da República o texto que referendava o financiamento para a educação de jovens e adultos, inviabilizando seu caráter universalizante” (AMARAL, 2003, p.58). Segundo AMARAL (2003, p.57-58),

Os membros da Comissão avaliaram as ações propostas no período pelo MEC tímidas, reivindicaram a ampliação dos recursos orçamentários e a inclusão do alunado jovem e adulto nos programas complementares de merenda escolar e livro didático, sugeriram o cadastramento dos organismos governamentais e não governamentais dedicados à educação de jovens e adultos, defenderam a intercessão da SEF/MEC junto à relatoria da LDBEN no sentido de evitar o rebaixamento da idade mínima de acesso aos exames supletivos e solicitaram participação na comissão que estudava iniciativas no campo da educação à distância. Nenhuma dessas propostas foi acolhida. Sua última reunião ocorreu em dezembro de 1996, após a aprovação da LDBEN [...]

Belizário e Mourão (2022, p.198), tendo como referência Di Pierro; Haddad, 2015; Fávero, 2009 e Paiva, 2009, afirmam que “as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nascem de acordos provenientes dos eventos internacionais e nacionais” e entre as influências está a inclusão dos adolescentes na EJA. Para Moura e Silva (2018, p.14 apud BELIZÁRIO e MOURÃO, 2022, p.200), são nas CONFINTEAs de 1997 e de 2010³¹, realizadas na Alemanha e no Brasil, que “a expressão jovem passa a constituir subjetividades, marcando presença no cotidiano escolar da EJA”.

“A inclusão da expressão “jovens” à Educação de Jovens e Adultos – EJA expressa a ampliação da negação do direito à educação” aos adolescentes de 15 a 17 anos, e hoje a luta é para que esses adolescentes “que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas” possam ter seu direito de estudar e sua proteção integral, ser tratado enquanto sujeitos em desenvolvimento, conforme está no Estatuto da

³⁰ Ver em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167323/ldb_\(historico_e_comentarios\).pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167323/ldb_(historico_e_comentarios).pdf)

³¹ Após a V CONFINTEA, ocorreram, no Brasil e na América Latina, outros debates em relação à Educação de Jovens e Adultos, tendo como base para as discussões o documento aprovado nessa Conferência Internacional e, em 1998, em Curitiba-PR, ocorreu o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Durante esse encontro, foi elaborado um documento-síntese do diagnóstico da realidade do Estado brasileiro, que reconheceu a Declaração de Hamburgo, buscou delimitar as responsabilidades do Estado e da sociedade, ampliar espaços de participação democrática, dentro de uma perspectiva intersectorial, voltada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (AMARAL, 2003).

Criança e do Adolescente, levando em conta suas singularidades que vão além da preparação para o trabalho (BELIZARIO e MOURÃO, 2022, p.200).

Quanto às ações governamentais em relação à Educação de Jovens e Adultos podemos destacar, dentro desse período, o Programa Alfabetização Solidária³², um programa voltado a atender jovens analfabetos de 12 a 18 anos, dos municípios com altos índices de analfabetismos, principalmente da região Norte e Nordeste (BARREYRO, 2010). O programa era coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, que buscava também desenvolver ações de combate à pobreza. Dentro dos princípios neoliberais, o programa pretendia desenvolver um movimento nacional de solidariedade voltado à redução das desigualdades regionais e aos índices de analfabetismo. O programa tinha duração de cinco meses, os educadores tinham Ensino Médio ou Fundamental II, parceria com empresas e universidades públicas e privadas. O governo Federal contribuía com a manutenção da metade das doações, e a outra metade dependia de doações de pessoas físicas e empresas de grande porte; já os municípios deveriam garantir a merenda, as salas de aula e o transporte aos educadores que lecionavam na zona rural (LEITE, 2003; CARVALHO, 2010).

A EJA caracterizou-se no segundo governo de F.H.C, a princípio, como programa estratégico, mas acabou se tornando uma política marginal, sobrecarregando Estados e Municípios (MILANEZI, 2015). As ações educativas se encontravam direcionadas à faixa etária de 7 a 14 anos, focalizando os municípios considerados mais necessitados³³. Atendendo à lógica de mercado de custo e benefício, o governo tucano apresentava diferentes concepções de educação, como o “Programa Escola de Qualidade Para Todos”³⁴, que ironicamente se valia de ações

³² Para Barreyos (2010, p.175-183), “o Programa Alfabetização Solidária era um subprograma da Comunidade Solidária, foi a “implementação de um modelo de terceirização de políticas educacionais”, no caso, de alfabetização de Jovens e Adultos, priorizando “critérios de menor custo, empregabilidade temporária”. Segundo a autora, sua formulação indica que surgiu dentro do Ministério da Educação e a “ênfase em se negar o caráter governamental reside no fato do programa, como todos os outros programas derivados da Comunidade Solidária, ser um *ensaio de terceirização de políticas sociais*” e o peso governamental também influía na aceitação do Programa pelos municípios.

³³ O Programa Toda Criança na escola foi a primeira iniciativa de transferência de renda aprovado em 1996 e sancionado em 1997 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), tinha como objetivo promover o ensino fundamental, restringindo ao público de 7 a 14 anos em risco social, “estando inseridas em famílias com renda per capita mensal inferior a meio salário mínimo” e no ano de 2001 foi substituído pelo Programa Nacional de Bolsa Escola – PNBE, que visava também transferência de renda para as famílias com crianças de 6 a 15 anos matriculadas no ensino formal (MILANEZI, 2015, p.255-256).

³⁴ Segundo Milanezi (2015), as principais ações do Programa Escola de Qualidade para Todos foram: veiculação de programas de educação à distância; produção de material impresso de apoio à

como correção de fluxo e aceleração de aprendizagem às crianças e adolescentes em defasagem idade-série, cuja aprendizagem foi posta em segundo plano em detrimento do aumento dos índices de escolaridade.

O programa foi marcado por colocar os alfabetizadores como mão de obra barata, o que ocasionava muita rotatividade de profissionais, reforçando a lógica de não profissionalização de atendimento da demanda presente na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esses educadores podiam ter Ensino Médio ou Fundamental II sem a necessidade de apresentar experiência, o tempo de formação desses alfabetizadores era insuficiente, por exemplo ter 5 meses destinados ao Programa. O resultado de tudo isso foi que menos de um quinto dos educandos adquiriram a capacidade de ler e escrever um pequeno texto (LEITE, 2003; CARVALHO, 2010).

Os últimos anos da década de 1990, após a V CONFINTEA, também foram marcados pela organização da sociedade civil em prol da Educação de Jovens e Adultos, pela constituição de Fóruns Estaduais e Encontros Nacionais.

No Rio de Janeiro, no ano de 1999, ocorreu o I Encontro Nacional de Educação de Adultos. Nesse evento, os Fóruns de EJA do estado do Rio de Janeiro, do estado de Minas Gerais, da Grande Vitória e do estado de São Paulo apresentaram a Carta de Reunião dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, na qual apontaram que esses Fóruns servem como espaço democrático de articulação em rede, de debate e de proposição para as questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), momento em que educadores, instituições públicas e privadas, empresas, movimentos sociais, secretarias estaduais e municipais e ONGS se reúnem. A composição dos Fóruns é distinta em cada estado, não é harmônica, havendo diferentes visões sobre a Educação de Jovens e Adultos, e tal diversidade de posicionamento será abordada no capítulo II, no tópico 2.3, em que brevemente será apresentada a história dos Fóruns e principalmente a atuação do Fórum Paranaense de EJA.

A Carta era baseada em diferentes experiências vivenciadas nos estados que participavam do encontro. O I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) constatou que havia ausência de uma Política Nacional de EJA, fragmentação das ações, desigualdade no financiamento entre instituições públicas e

educação à distância; correção de fluxo - aceleração e aprendizagem; criação do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA I e III); equipamentos de Informática para o Centro de Experimentação e Tecnologia Educacional (CETE) e o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e escolas.

privadas. Foram deliberados no encontro os seguintes pontos: necessidade das diferentes esferas de governo, Federal e Estadual, em definir claramente as fontes de financiamento da EJA; ampliar a perspectiva dentro do FUNDEF, FAT e FNDE³⁵ para a EJA; reativar a CNEJA; derrubada dos vetos opostos à Lei 9.424/96 e a organização de um sistema nacional de coleta de informações referentes à educação de jovens e adultos, com participação das Universidades, do INEP e com financiamento do Ministério da Educação e Cultura, que contribuirá na formulação de uma Política Nacional voltada para a Educação de Jovens e Adultos (AMARAL, 2003, p. 63).

1.6 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI

Segundo o IBGE, o Brasil entra no século XXI com taxa de 13,6 % de sua população, com mais de 15 anos, não sabendo ler e escrever. Diante desse quadro, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação produz o Parecer CEB/CNE nº 11/2000³⁶, que ressaltou a necessidade de enfrentamento do analfabetismo funcional e absoluto no Brasil, pautando a necessidade de uma educação de qualidade aos jovens e adultos que, historicamente, tiveram seus direitos negados, respeitando ao mesmo tempo suas características. O mesmo parecer também indicou a necessidade de incluir os adolescentes de 15 a 17 anos na EJA, que se encontravam em defasagem idade-série, o que veio a reforçar uma tendência histórica de encaminhamento desse grupo etário na Educação de Jovens e Adultos, sendo que atualmente 30% das matrículas na EJA são desse grupo etário, seguindo as diretrizes de pactos e tratados internacionais e normativas internacionais (LEITE, 2013, p. 237 e 282).

³⁵ FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério); FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador); FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). O FUNDEF estava voltado apenas para o Ensino Fundamental (1^o a 8^a série), sendo **vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, extensão desses financiamentos à modalidade de Educação de Jovens e Adultos**, foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996 e regulamentado pela Lei nº9.2924/96 e Decreto nº 2.264/97. Disponível em: <https://fundef.apeoc.org.br/fundef/> Acesso em: 22/04/2023 (grifos nossos).

³⁶ Para se aprofundar no assunto, ver a publicação de artigos presentes em “Dossiê temático: 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” e “Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira” (Cap-UERJ). v.10, n. 24,2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/issue/view/2518> . Acesso em 22/04/2023.

Para Cardoso (2007), o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) fixa a idade de 14 anos para o ingresso na EJA no ensino fundamental e 17 anos para o Ensino médio, indo na contramão ao que determina o Estatuto da Criança e do adolescente e o código Civil de 2003, que definem a maioridade penal a partir dos 18 anos. Assim, o avanço conceitual conquistado na LDBN (Lei 9393/940) em colocar a EJA enquanto direito subjetivo, que rompe com o caráter da suplência, não teve a mesma atenção em relação à idade de ingresso na EJA, alterando o perfil dos educandos atendidos, corroborando para a desistência dos adolescentes, um instrumento pouco estimulador de permanência dos educandos no ensino regular, cristalizando que o ensino regular é destinado apenas aos que estão “dentro da idade adequada”, até os 14 anos, configurando uma estratégia política.

Para a mesma autora, o Parecer CNE/CEB/11/2000 acolhe o caráter flexível da LDBN presente no art. 22, inciso II, e se alinha ao pensamento presente no documento de Delors, quando aborda a educação permanente, aprendizagem ao longo da vida, desenvolvimento de competências, habilidades e valores (DELORS, 1998; CARDOSO, 2007).

A modernização do modo de produção capitalista, nos dias atuais, faz com que o desemprego se estenda até para os mais qualificados e a educação é chamada como a redentora para formar os novos trabalhadores aptos. Para a classe subalterna, a ideia recorrente é que a posse do mero certificado garantirá a obtenção de um emprego e, assim, a EJA, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), ou os cursos rápidos de qualificação oferecidos pelo mercado passam a ser vistos como a melhor opção para seus filhos adolescentes (15 a 17 anos), que estão fora da escola ou em defasagem idade-série (CARDOSO, 2007).

Kuenzer (2002 apud Cardoso 2007, p. 22) denomina isso como “certificação vazia”, uma explícita estratégia de escolarização, é uma artimanha do capital a inclusão desses adolescentes para, posteriormente, trazerem a narrativa de incompetência quando forem excluídos do mundo do trabalho, negando seus direitos, ficando o trabalho qualificado destinado aos filhos da burguesia e da classe média.

O Brasil, na virada do milênio, continuou com debates provocados pelos Movimentos ligados à Educação de Jovens e Adultos, que se iniciara antes da V

CONFINTEA na década de 1990. No mês de setembro do ano de 2000, na cidade de Campina Grande, estado do Rio Grande do Norte, foi realizado o II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), com participantes da sociedade civil organizada (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil - RAAAB), Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART), Fóruns de Educação de Jovens e Adultos; governamental (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), entre outros, e rede privada (Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), etc.). Durante o encontro, foi pautado que o Estado é o único que pode garantir a universalidade e que tem a responsabilidade legal de atingir a todos. Durante o evento, os representantes da sociedade civil organizada denunciaram a ausência e falta de compromisso do governo federal para com a EJA, não garantindo o direito à educação Básica para todos, presente como obrigação do Estado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em documentos internacionais. Os representantes aprovaram uma moção de repúdio, revelando a indignação à indiferença do governo federal para com a Educação de Jovens e Adultos e exigindo a implantação da EJA enquanto Política Pública, que realmente seja uma modalidade da Educação Básica (AMARAL, 2003, p.64).

No ano de 2001, é sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172/2001, que vigorou entre 2001 a 2011, que visava alfabetizar dois terços da população analfabeta dentro de cinco anos. Pretendia também que 50% dos educandos, acima de 15 anos, tivessem o Ensino Fundamental I concluído, garantindo a todos os educandos acima de 15 anos, que tivessem concluído o segmento anterior, a oferta do segundo segmento do ensino fundamental e quaduplicar em 10 anos o atendimento de jovens e Adultos no Ensino Médio (LEITE, 2013, p.283).

Na introdução do Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE), observa-se o olhar de custo-benefício para com a educação e a Educação de Jovens e Adultos como estratégia para diminuir esses “gastos”. No PNE (2001), consta que no plano, em 1998, havia 3,5 milhões de adolescentes em defasagem idade-série e essa questão social “provoca custos adicionais aos sistemas de ensino”, mantendo crianças e adolescentes em um longo período no ensino fundamental, a direção do plano era de que “uma parcela dessa população fosse reincorporada à escola

regular e outra deveria ser atendida pelos programas de Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2001, p.02), o que demonstra que a presença de adolescentes na EJA é uma ação política intencional com diretrizes econômicas. Ao se analisar esse plano em relação às propostas da EJA, identifica-se a nomenclatura de programas e não a de uma modalidade que compõe os sistemas de ensino e as ações e os objetivos propostos se voltavam à questão da alfabetização desses adolescentes, jovens e adultos, sem a garantia de continuidade de sua escolaridade³⁷.

O grande mentor do governo FHC durante oito anos (1995 a 2002) foi o ministro da economia Luiz Carlos Bresser Pereira, que deu os primeiros passos para a construção de um Estado mínimo, pautado no modelo gerencial privado, terceirizando serviços públicos, privatizando empresas estatais e entregando para as mãos da rede privada serviços como a educação, a saúde, a assistência social, cultura, ciência, etc., defendendo que deixem de ser exclusividade do Estado, mascarando com discurso de serviços públicos não estatais, campos da esfera pública não estatal; sendo assim, ocorre aumento de ONGS (Organizações Não Governamentais), assumindo o papel que deveria ser do Estado, regulamentadas através da Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público/OSCIP, sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, no dia 23 de março de 1999 (AMARAL, 2003, p.94).

No ano de 2002, “a esperança venceu o medo”. Após enfrentar massiva campanha contra, com participação de veículos de comunicação, é eleito o primeiro Presidente da República de origem popular, nordestino, oriundo da classe subalterna³⁸, Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Lula, para dar tranquilidade ao mercado, escreve a “carta aos brasileiros”³⁹ e escolhe como vice o empresário mineiro José Alencar Gomes da Silva, que indicou que não ocorreria um rompimento total com a pauta econômica iniciada no governo anterior.

³⁷ Plano Nacional de Educação (2001-2011). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 27/04/2023.

³⁸ Segundo Simionatto (2009, p. 42 apud Buttigieg, 1999, p.30), a categoria “subalterno” e o conceito de “subalternidade” vão além da “análise de fenômenos sociopolíticos e culturais, normalmente utilizados para refletir sobre as condições de vida de grupos e camadas de classe em situações de exploração ou destituídos dos meios suficientes para uma vida digna”, porém envolve o desvelamento das operações “políticas e culturais da hegemonia que escondem, suprimem” ou subalterniza a história dos trabalhadores.

³⁹ Carta ao mercado financeiro disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fofha/brasil/lt96uu33908.shtml>

No ano 2003, quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assume o poder, a dívida pública do país com os organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, havia dobrado, a taxa de juros SELIC⁴⁰ encontrava-se em 26,59 %, a inflação em 12,53 %, a taxa de desemprego em 19%, mais de 25% da população estava abaixo da linha da pobreza e a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos, acima de 15 anos, conforme Censo de 2000, era aproximadamente de 16,7 %, em torno de 25 milhões de brasileiros. Lula assume o governo ciente de algumas limitações para implantar um mandato popular, uma vez que no ano de 1998 o Brasil firmava acordo com o FMI (Fundo Monetário Brasileiro), que impôs metas rígidas, devendo o governo aumentar o superávit fiscal; no ano 2000, FHC sanciona a Lei de Responsabilidade Social que “estabeleceu o controle dos gastos de estados e municípios, limitados a sua capacidade de arrecadação de tributos e promoveu a transparência dos gastos públicos” (LEITE, 2003, p.217).

Lula e o Partido dos Trabalhadores, a partir de 2006, passam a fomentar uma nova política desenvolvimentista, buscando ao mesmo tempo olhar demandas dos trabalhadores e antigas bandeiras do partido, quanto aos direitos dos trabalhadores e também aos interesses do Capital. Pela primeira vez no país, o pobre foi posto no orçamento do governo federal; foi nesse período que o trabalhador passou a ter ganho real no salário mínimo, ocorreu aumento de investimento em programas sociais, buscando eliminar a extrema pobreza, construção de moradias, um olhar para a região nordeste do país, o mercado interno foi dinamizado, possibilitando acesso a bens e serviço a uma classe social que até então não tinha acesso, reestruturação das carreiras e serviços públicos, etc. (BARBOSA; SILVA, 2020, p.143-144). Segundo CARVALHO (2011, p.2),

[...] as gestões Lula deram continuidade às políticas ou ações que beneficiaram os segmentos mais abastados, os grupos econômicos hegemônicos. A manutenção dos juros em patamares altos, medida que propicia grandes lucros a banqueiros e/ou grupos financeiros que apostam no capital especulativo, o pagamento em dia das polêmicas dívidas interna e externa, que acabam abocanhando quase a metade dos recursos orçamentários brasileiros, e o sistema tributário regressivo são amostras dessa política de “dois gumes”. Em outras palavras, é possível constatar

⁴⁰ Sistema Especial de Liquidação e de Custódia (SELIC) é uma infraestrutura do mercado financeiro, em que títulos públicos federais são negociados. A taxa Selic se refere à taxa de juros negociada nas operações de empréstimos entre as instituições financeiras, a meta da Selic é definida em reunião do Comitê de Política Monetária do Banco Central (Copom). Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/taxaselic>. Acesso em: 27/04/2023

rupturas, mas também permanências em muitas dimensões relativas às políticas públicas examinadas.

O Governo Lula apostou em um conjunto articulado e integrado de políticas educacionais, em que se buscava interligar todas as etapas e modalidades, independentemente da idade, da etapa ou modalidade da Educação Básica. O Fundeb⁴¹ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) passa a financiar todas as modalidades de ensino e etapas (Fundamental e Médio) e aumenta a obrigatoriedade escolar dos 4 até os 17 anos. Houve tentativa de promover uma política educacional de condução, de articulação e orientação da Educação Básica. O Plano de Desenvolvimento Educacional abarcava mais de 40 programas envolvendo todas as etapas e modalidades de ensino, que eram desenvolvidos de forma descentralizada, com público-alvo, e implementados em nível local, de modo a garantir o protagonismo do Estado, porém apresentou ações contraditórias interferindo nos governos municipais e estaduais, tendo fortes influências de grupos empresariais que conduziam o Movimento Todos pela Educação, estabelecendo suas pautas no interior dos governos. Segundo Cavalcante e Espinola (2014), os governos Lula e Dilma não deixaram de seguir as diretrizes impostas pelo Banco Mundial, que vem conduzindo o sistema financeiro desde a década de 1990, não deixou de subsidiar a rede privada por meio de isenções fiscais, empréstimos, programas de bolsas, abriu a educação para o mercado, buscou o superávit primário e manteve o pagamento da dívida externa. Destaca-se, dentro desse período, o aumento de instituições que ofertam o Ensino Superior e a Educação de Jovens e Adultos (Fundamental II e Médio) no formato à distância (CAVALCANTE; ESPINOLA, 2014).

No ano de 2003, foi instituído o Programa Brasil Alfabetizado – PBA que, em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD, ficou vinculado à Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, “essa mudança representou a superação da dicotomia existente entre alfabetização e a EJA dentro do ministério”, que até então era de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB). A criação da SECAD “representou o reconhecimento das diversidades: campo, indígena, relações étnico-raciais e ambiental” (RESES;

⁴¹ O FUNDEB foi apresentado pela primeira vez em 1999, tornando-se definitivo em 2020, por meio da Lei nº14.113 de 25 de dezembro de 2020 (DEVIES, 2006; BRASIL, 2021).

SILVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 54). O PBA, se comparado com o investimento realizado no Programa Alfabetização Solidária, teve aumento de investimento de 27%, porém ocorreu queda no financiamento a partir de 2008. O Programa Brasil Alfabetizado, entre 2003 a 2010, “atendeu mais de um milhão de alfabetizados por ano e em 2018 atendeu apenas 250 mil pessoas”, tendo como “consequência a interrupção da queda do analfabetismo” entre a população Jovem e Adulta (BARBOSA; SILVA, 2020, p. 146; LINHARES; PORDEUS, 2022).

Mesmo com os números apresentados acima, o Programa recebeu críticas, pois apresentou características e problemas já identificados nas campanhas de alfabetização ocorridas no passado, tais como: tempo reduzido, qualidade e preparo dos educadores, formação continuada, material de qualidade, baixos valores das bolsas pagas para os alfabetizadores, falta de garantia de direito trabalhista aos educadores, a alfabetização não gerou aumento das matrículas no primeiro segmento do Ensino Fundamental, ausência de articulação concreta com a qualificação profissional e outras políticas públicas, descontinuidade da oferta de alfabetização entre uma edição e outra, falta de garantia de continuidade na escolaridade de seus egressos. Também receberam críticas a não adesão de muitos municípios pelo programa, a ausência de ofertas do programa para os egressos e de chamada pública por parte dos municípios ou estados (RESES; SILVEIRA; PEREIRA, 2017; LINHARES; PORDEUS, 2022).

No ano de 2005, o governo implementa o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, qualificação e Ação Comunitária, no âmbito da SNJ (Secretaria Nacional de Juventude). Mesmo possuindo características de aceleração de escolaridade em defasagem, o programa buscou integrar as diferentes áreas de conhecimento com a vivência territorial, dividido em três dimensões: Educação Básica (14 horas semanais), Participação Cidadã (1 hora semanal) e Qualificação Profissional (05 horas semanais) (BARBOSA, 2016, p.2).

Quanto à participação cidadã, Barban (2011, p.14 apud Barbosa, 2016, p.3) afirma que

A Participação Cidadã propõe a realização de uma ação social e comunitária através de uma linha pedagógica, onde os jovens de forma coletiva vão adquirir conhecimentos e informações sobre a localidade onde vivem. Com base nessas informações irão eleger uma necessidade de interesse comum e traçar um plano de ação voltado para a sua comunidade. O plano deverá

envolver sistematização, execução e avaliação da ação coletiva. Assim irão vivenciar na prática uma experiência educativa.

O programa visava ao aumento da escolaridade, associada à formação profissional e inclusão digital. Em 12 meses, o educando concluía o Ensino Fundamental II, as “horas eram divididas em presenciais e não presenciais”, ofertado em polos e não em todas as escolas. A execução era de competência dos municípios, a União repassava o financiamento; foi “executado em 26 estados da federação e em 34 municípios das regiões metropolitanas e capital federal”. No Ano de 2008, o programa foi reestruturado ampliando a faixa etária para 29 anos e o tempo de conclusão para 18 meses, sendo vinculado à Secretária-Geral da Presidência da República/SNJ, como também o programa Agente Jovem⁴², destinado a adolescentes de 15 a 17 anos; Programa Saberes da Terra, destinado a jovens do campo, que unificou os programas da Juventude Cidadã e Escola da Fábrica (LINHARES e PORDEUS, 2022, p. 205).

O Programa Saberes da Terra⁴³ durou 2 anos, depois passou a integrar o Projovem Campo - Saberes da Terra, que buscava unir a teoria à prática; os estudantes recebiam 12 mensalidades no valor de R\$1.200,00, tendo que cumprir 2.400 horas de estudo (LINHARES e PORDEUS, 2022).

No ano de 2008, o Programa Nacional de Estímulo do Primeiro Emprego foi substituído pelo Projovem Trabalhador,⁴⁴ que era subdividido em: Juventude Cidadã, Consórcio Social da Juventude, Empreendedorismo e Escola da Fábrica (LINHARES e PORDEUS, 2022). Para PEDROSO (2014, p. 131):

Estas políticas não conseguem então ver o sujeito como portador de direitos e que deve ter acesso a espaços de cultura e formação, sendo considerado

⁴² Sobre o Programa Agente Jovem, ver a dissertação: SILVA, Geusiani Pereira. **O Projeto Agente Jovem de Alguns Desafios da(s) Juventude(s) em situação de risco e vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS), 2011 (172f.).

Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/20/2019/05/5-Geusiani-Pereira-Silva.pdf>. Acesso em 30/04/2023

⁴³ O programa era destinado para jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental, e buscava garantir a escolarização e qualificação profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acesso em: 18/02/2023

⁴⁴ O Projovem Trabalhador destinava-se aos jovens de 18 a 29 anos, que estavam cursando o ensino fundamental e médio, ou que já tinham concluído, garantia uma bolsa no valor de R\$ 100,00, por seis meses, aos jovens oriundos de famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo, priorizava os jovens desempregados. Durante seis meses eram oferecidos cursos profissionalizantes com carga horária de 350 horas. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/PROJOVEM-Trabalhador> Acesso em: 18/02/2023

apenas como alguém que precise ser “cercado” para que não seja mais um problema social, desconsidera-se então o que é colocado pelo ECA em que crianças, adolescentes e jovens devem ter a garantia de condições básicas de existência e sobrevivência.

Esses programas se apresentaram de forma desarticulada da escolaridade, da educação formal, principalmente aos adolescentes e jovens que se encontravam matriculados na Educação de Jovens e Adultos, não a valorizando. Não havia ação articulada com as unidades escolares de modo a garantir a permanência dos estudantes. Muitos adolescentes, principalmente os que se encontravam na idade de 17 anos, desistiram e depois foram matriculados, ao completarem 18 anos, no Projovem Urbano, e o governos municipais e Federal chegaram a enfatizar esses Programas em detrimento da EJA, realizando campanhas televisivas, chamando esse grupo de estudantes, ignorando o artigo 5º, inciso II, da Lei 9394/96 (LDBN), que afirma que o Estado deve realizar chamada pública aos jovens e adultos que não concluíram a educação básica. O Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo⁴⁵, por sua vez, focalizou os adolescentes com maior desproteção, desenvolvido pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, sem clara proposta intersetorial com a Política Educacional.

Para Carvalho (2012, p. 07), “os programas desenvolvidos não atacaram o cerne da questão: a construção de uma política pública para a EJA de qualidade social, com a infra-estrutura adequada, com profissionais bem formados e remunerados”.

Mesmo com essas contradições, entende-se que o Governo Lula foi um período em que se retardou o processo de avanço do desmonte do Estado, mas não se afastou das pautas dos organismos internacionais em relação às políticas sociais e de condução econômica. Os programas destinados à juventude se encontravam dentro da lógica de uma política neodesenvolvimentista, desarticulados, sem garantia de continuidade, porém alguns pontos de lutas dos movimentos sociais, existentes na Constituição Federal de 1988, mesmo de forma tímida, passaram a ganhar visibilidade e ser postos no orçamento da União, dentre eles, a Educação de Jovens e Adultos, as pessoas em situação de rua, políticas de cotas para inclusão dos

⁴⁵ Uma das modalidades do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, instituído pela lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005 e regido pela Lei nº 11.692 de 10 de junho de 2008. Disponível em: <https://catalogo.ipea.gov.br/politica/221/projovem-adolescente-servico-socioeducativo> e em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/projovem-adolescente.htm>. Acesso em :30/04/2023.

negros e indígenas nas universidades, políticas públicas voltadas às mulheres, construção de creches, universidades, programas de transferência de renda etc.; porém a lógica gerencialista, empresarial, que ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso, continua no governo Lula, e um dos instrumentos criados foi o IDEB (Índice de Desenvolvimento Básico) como indicador de qualidade na educação, tendo com referência o índice aceito de seis pontos pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) (OLIVEIRA, 2009; SADER et al., 2013).

Para receber os aportes financeiros, os municípios deveriam aderir ao “Compromisso Todos pela Educação” e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), “todos os municípios e estados se comprometeram à meta de alfabetizar todas as crianças até no máximo de oito anos”. A “União estabeleceu metas bianuais para cada escola e para cada rede até 2022” e os municípios deviam prestar assistência técnica e dar apoio na elaboração do PAR, de modo que aumentasse a qualidade do ensino ofertado (OLIVEIRA, 2009, p.205).

O IDEB acabou gerando competição entre municípios, estados e escolas, tirando o foco da qualidade para a quantidade, para os números, gerando processos de exclusão no interior das instituições tanto dos educandos, quanto dos educadores, uma vez que esses dados podem impactar no repasse dos recursos pelo governo federal; fórmulas matemáticas tomaram lugar na formação humana, sem considerar os diferentes Brasis, responsabilizando os trabalhadores (educandos e educadores) por um possível” fracasso”⁴⁶. Sobre isso, Alves e Assis (2018, p.17) concluem em pesquisa realizada com professores da rede municipal em dois municípios do estado de Goiás:

Nos discursos dos docentes da amostra da pesquisa percebe-se a pressão que o Ideb levou para dentro das escolas, gerando angústia e tensão por atribuir a responsabilidade pelo fracasso do ensino a esses sujeitos. Os professores reconhecem como uma das principais falhas do índice o fato dele não levar em conta o contexto socioeconômico do aluno e nem o processo de aprendizagem como um todo. Todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano escolar é reduzido ao dia da prova. De forma geral, a maioria dos professores não reconhece o Ideb como padrão de qualidade e tampouco representa o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

⁴⁶ Disponível em: <https://sismmac.org.br/ideb-gera-competicao-entre-municipios-escolas-e-professores/>

A instabilidade democrática é refletida quanto ao número de ministros que ocuparam a cadeira do Ministério da Educação: durante os 8 anos de Lula, foram apenas 3 ministros; no Governo de Dilma Roussef, foram sete mudanças de ministros; no governo do Vice-Presidente Michel Temer, que contribuiu politicamente⁴⁷ para tirar a Presidente Dilma Roussef do governo, foram em menos de 2 anos dois ministros e no ex-governo de Jair Bolsonaro foram 4 ministros, em menos de quatro anos, gerando, muitas vezes, paralisação e/ou descontinuidade nas ações educativas do governo federal junto aos Estados.

O Brasil, nos 8 anos de governo Lula, tornou-se protagonista na América do Sul, contribuindo para o fortalecimento do MERCOSUL e da OBRICS (que se refere à união do Brasil, Rússia, Índia e China), cinco países emergentes que juntos representam a metade da população mundial, um grupo que surge para fazer sombra à hegemonia estadunidense e outros países do Continente Europeu no plano econômico. Esse destaque internacional, somado com a descoberta do Pré-Sal⁴⁸, não agradou os Estados Unidos e os grande monopólios, principalmente do Petróleo, que no início do governo de Dilma Roussef passam a articular, em conjunto com a burguesia industrial brasileira e setores conservadores, um Golpe de Estado, não mais à força, mas jurídico-parlamentar, interrompendo o processo democrático e os possíveis avanços na política educacional brasileira (VIGEVANI, CEPALUNI, 2007; SIBAHI, 2018; SILVA, PAIVA, LIMA, 2020).

O Governo de Dilma Roussef fortaleceu as escolas e os institutos técnicos, como também a modernização e a expansão das escolas públicas de Ensino Médio e, em 2011, com a aprovação da Lei 12.513/2.011, é criado o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), com objetivo de formar grande número de estudantes para o mercado de trabalho, com parcerias com o Sistema S (SEC, SESI, SENAI, SENAC) (LINHARES; PORDEUS, 2022).

Além de alimentar o Sistema S com recursos públicos, o PRONATEC veio na contramão do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O primeiro voltado apenas para a formação e mão de obra rápida para o mercado, e o

⁴⁷ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/temer-confirma-em-livro-que-atuou-para-derrubar-dilma-em-2016/> ; em <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/breves/eduardo-cunha-livro-temer-impeachment-dilma/> e <https://www.cut.org.br/noticias/depois-de-seis-anos-ministro-do-stf-admite-dilma-foi-vitima-de-um-golpe-de-estad-116e>

⁴⁸ Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2018/07/04/geopolitica-do-golpe-da-descoberta-do-pre-sal-entrega-do-pais/> <http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/golpe.pdf>

segundo defendia a unidade entre currículo, trabalho e sociedade, visando uma aprendizagem com significação aos sujeitos; o respeito aos saberes dos educandos, tendo o conhecimento como construção coletiva; olhando a interação entre Educação básica, profissional e tecnológica, de forma relacional e complementar, e considerando a avaliação em processo, não como instrumento de punição, mas um meio para aprimorar as estratégias de aprendizagem na busca do direito à aprendizagem para todos, mas ficou como segunda prioridade durante o governo de Dilma Roussef (AMADO; VIANA, 2014).

Dilma Roussef, em 2007, publica o Decreto 9.096/07, que instituiu o programa Reuni⁴⁹, que propicia a continuidade das ações executadas pelo seu antecessor Luiz Inácio Lula da Silva, apresentando “compromisso com setores empresariais”, uma estratégia dentro da lógica neodesenvolvimentista que se iniciara no governo anterior (PAULA; LIMA; FERREIRA, 2016, p. 196-198).

A experiência profissional desse pesquisador como assistente social, dentro desse período, constatou que muitos dos adolescentes (de 15 a 17 anos) e jovens encaminhados ao Pronatec, que eram público-alvo da Política de Assistência, acabavam não dando sequência aos estudos, ora pela necessidade de trabalhar, outrora pelo Programa não ter sido elaborado levando em consideração as especificidades que envolvem esse público, principalmente quanto à diversidade, tempo de aprendizagem, flexibilidade, e um outro motivo eram os conhecimentos prévios exigidos em alguns cursos, pois muitos dos cursistas tinham a escolaridade exigida ao curso, alguns não apresentavam domínio da língua portuguesa (escrita e interpretação textual) ou de conhecimentos matemáticos, desestimulando sua permanência durante o processo.

O documento “Pátria Educadora”, que marca o primeiro mandato de Dilma Roussef, apresenta o ensino básico como o centro da proposta, não abordando o ensino superior e outras modalidades de ensino, documento que atende às pautas do Banco Mundial, que exige um padrão de educação aos países em desenvolvimento, não contendo “elementos constituídos na dinâmica da CONAE e PNE”, “deixando a

⁴⁹ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) teve adesão de todas as universidades federais, buscava ampliar o acesso, a permanência e dobrar o número de educandos no ensino superior. Entre as ações, o programa visava aumentar o número de vagas, abertura de curso no período noturno, aumento de número de educandos por professor, combate à evasão e flexibilização do currículo. Mais informações disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em: 18/02/2023.

educação superior sob a regência da iniciativa privada” (PAULA; LIMA; FERREIRA, 2016, p 196).

A Educação de Jovens e Adultos, durante o governo do PT, pela primeira vez foi pautada no orçamento da União e no FUNDEB, contudo ainda não de forma igualitária, ficando o menor fator de ponderação (0,8) para distribuição do recurso, se comparado com demais níveis e modalidades de ensino (Ensino Médio integrado à Formação Profissional (1,03); Ensino Fundamental (1 ou 1,2)), e a ausência de um Sistema Nacional de Educação⁵⁰ também contribuiu para o não avanço da EJA enquanto política pública. Os governos Municipais investiram 0,64% e os Estaduais 0,86% dos recursos educacionais, não incidindo no aumento das matrículas, até porque tanto união, estados e municípios não cumprem o artigo 5º §1º inciso I e II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que reconhece a EJA enquanto direito subjetivo e exige que os estados e municípios realizem recenseamento e chamada pública (BARBOSA; SILVA, 2020).

Os governos do Partido dos Trabalhadores, apesar de não terem rompido com as características de um capitalismo dependente e excludente, contribuindo para o “avanço da agenda do Banco Mundial e demais agências multilaterais no tocante às políticas sociais”, possibilitaram o acesso à educação superior e básica para a classe subalterna, “uma certa dose de justiça social” nunca vista nesse país (BARBOSA; SILVA, 2020, p.144).

A partir de 2013, com a crise estrutural do capital internacional, somada aos movimentos juvenis e uma elite conservadora que não aceitara a reeleição de Dilma Vana Rousseff, inicia-se um processo de desgaste e, em 2016, articula-se um golpe jurídico-parlamentar, interrompendo o processo democrático que se caminhava e nunca visto durante o Período Republicano. O então vice-presidente, acusado pela esquerda de ter contribuído nos bastidores para efetivação do golpe, assume o poder e impõe uma agenda neoconservadora, regresso à política ortodoxa neoliberal, tendo como pautas centrais: “a política de privatização, o ajuste fiscal e o arrocho econômico dirigido às classes populares”. O então presidente enviou, e foi aprovada pelo Congresso Nacional, a Emenda Constitucional nº 95/2016, que “congelou por 20 anos o investimento público em políticas”, também conseguiu aprovar a Reforma

⁵⁰ Segundo Saviani (2010, p.776), o Sistema Nacional de Educação se refere “a um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas e com procedimentos também comuns, visando a assegurar educação com mesmo padrão de qualidade a toda população do país”.

Trabalhista (Lei nº 13.467/2013; a Lei de terceirização (Lei nº 13.429/2017); a Reforma da Educação (Lei nº 13.415/2017) entre outras (BARBOSA; SILVA, 2020, p. 146; MOURA; FILHO, 2017).

Michel Temer assumiu o governo com uma agenda que não estava no Programa Governamental de Dilma Roussef, a qual denominou como “Uma Ponte para o Futuro”. Temer, em pouco tempo, conseguiu desacelerar o investimento na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com “redução quase que total dos programas existentes” (BARBOSA; SILVA, 2020, p. 146).

Dentro desse período, antes e pós o golpe⁵¹, cresceu no país uma onda conservadora, de base fundamentalista religiosa, de intolerância à diversidade e à democracia, “por meio de Movimentos Todos pela Educação e Escola sem Partido”, buscando silenciar os educadores e “destituir o conhecimento escolar como instrumento de consciência crítica” (BARBOSA; SILVA, 2020, p. 146). Todo esse processo de crise institucional culminou na eleição de Jair Messias Bolsonaro, que assume o governo com uma agenda ultraconservadora no plano social e dá continuidade ao projeto de desmonte do Estado iniciada pelo Governo Michel Temer.

O Governo de Jair Bolsonaro caracterizou-se como um governo neoconservador, no qual a educação e a ciência passam a sofrer ataques ideológicos; o próprio governo busca deslegitimar o conhecimento científico, muito bem observado no período da pandemia de COVID-19; há desvalorização das universidades públicas, em detrimento às universidades privadas; desqualificação de qualquer perspectiva crítica no interior das unidades educacionais; ausência de políticas sociais e desmonte das que existiam no governo petista e inexistência de ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Dentre as ações do governo, ocorreu a Reforma Administrativa (Decreto 9.465/2019) a qual, entre outras mudanças, extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No lugar da SECADI foram criadas a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação⁵², porém em nenhuma delas havia uma diretoria voltada para a Educação de Jovens e Adultos (BARBOSA; SILVA, 2020; CARTA CAPITAL, 2019). Outro ponto de destaque está na

⁵¹ Marcelo Braz (2017), em artigo intitulado *O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário*, discute a crise brasileira, ascensão do conservadorismo e analisa a farsa do golpe jurídico-parlamentar contra Dilma Roussef.

⁵² Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoeducacaoemdisputa/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto-2/> e <https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-secadi/>

aprovação do Novo Ensino Médio que, segundo pesquisadores da educação, aumenta o abismo entre a educação pública e a privada e o avanço do ensino a distância no ensino superior e na Educação de Jovens e Adultos, sendo o momento pandêmico importante contexto para justificar a pauta de entrega da educação para mãos empresariais e grandes conglomerações que ofertam educação no mundo, bancada pelo capital financeiro.

Para Moura e Filho (2017), o Novo Ensino Médio acentua a desigualdade educacional de adolescentes oriundos da classe subalterna em relação aos da classe burguesa, não há nada de novo, mantém-se a velha política educacional brasileira, que visa à formação e mão de obra, em sua maioria negra, para atender os interesses do mercado, mantendo a hierarquia social e reforçando a dualidade educacional existente. O discurso da flexibilidade busca a formação para o mercado com menor custo possível e objetiva diminuir a busca dos adolescentes e jovens, principalmente negros, negras, indígenas oriundos da periferia, pelo Ensino Superior. Disciplinas como sociologia e filosofia foram colocadas em segundo plano, um projeto claro para não possibilitar o desenvolvimento reflexivo e crítico desses adolescentes. Os Estados, por sua vez, não serão obrigados a garantir os itinerários formativos⁵³, o que limita a possibilidade dessa população frequentar a escola, ao contrário da classe burguesa, além de ausência de estruturas físicas como biblioteca, laboratórios, espaços físicos para o desenvolvimento de atividades esportivas, artísticas e culturais, e educadoras(es) mal remunerados, muitas vezes com três jornadas para poder sobreviver, e no caso das mulheres até quatro, contando a sobrecarga dos cuidados domésticos, fruto de uma sociedade machista e patriarcal.

⁵³ O ensino médio passa a ser fatiado em cinco itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e formação profissional), devendo as escolas oferecerem pelo menos um itinerário formativo. Sugere-se a leitura da análise de Galdêncio Frigotto (2021), O “novo ensino médio”: traição à juventude que frequenta a escola pública. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/05/analise-o-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-que-frequenta-a-escola-publica>

2 BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE DURANTE OS SÉCULOS XX E XXI

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama histórico e político da educação brasileira, principalmente em relação a sua oferta aos Jovens e Adultos ao longo do Período Republicano. Dentro de uma frágil democracia, marcada por lutas políticas entre a Oligarquia Rural e a classe empresarial que se emergia, é que foi se constituindo a Política Educacional brasileira, ainda longe de garantir o acesso e permanência em todos níveis de ensino para todos os cidadãos que residem no Estado, independentemente de classe social, raça, etnia, gênero e idade.

O Estado brasileiro mantém discurso de universalidade da educação, contudo historicamente resumiu suas ações dentro de um grupo etário de 6 até 14 anos, um período entendido pelo mercado como suficiente para qualificar a mão de obra que venha a necessitar. Assim, o público de 15 a 17 anos sempre esteve presente na educação de jovens e adultos, principalmente nas campanhas de alfabetização realizadas por diferentes governos. São adolescentes, em sua maioria, pretos e pardos, que trazem consigo histórias de exclusão intergeracional, que se reproduz dentro e fora do sistema escolar, por diferentes políticas públicas, sendo ainda a escola propagadora da cultura eugênica, racista no seu interior, sem a garantia igualitária dos direitos humanos (LEITE, 2013; SILVA, 2014; ROCHA, 2014; ROCHA, 2021).

Nesse segundo capítulo, pretendemos apresentar o processo histórico de constituição da educação no estado do Paraná, principalmente aos Jovens e Adultos, marcada como política de governo alinhada aos interesses econômicos e distante de se tornar uma política pública de Estado, que atenda os interesses da classe subalterna.

A história da educação paranaense está permeada por questões políticas e ideológicas de âmbito nacional e internacional, não se pode descartar as peculiaridades e correlações de forças, presentes nas unidades federativas, principalmente no âmbito dos Estados. A ausência histórica de um Sistema Único Nacional de Educação e as legislações vigentes colocam os estados e municípios como os principais condutores da educação básica brasileira. Diante disso, é fundamental compreender como foi e como está a Política de Educação Paranaense, em especial aos Jovens, Adultos e Idosos, um Estado que tem entre as

particularidades o alinhamento com a história nacional de um país dependente, subalterno aos interesses da classe dominante, agrário exportador⁵⁴. Foi a partir de 1990 que ocorreu um forte enlace do estado paranaense com as Políticas Neoliberais, tornando-se um laboratório dos princípios neoliberais dentro do país, que contribuiu para o aumento de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que as políticas públicas passaram a ser focalizadas, sendo terceirizada a responsabilidade do Estado para a rede filantrópica, ficando em segundo plano as políticas de prevenção e proteção às crianças e adolescentes. No caso da educação, a priorização foi o uso do fundo público aos interesses do mercado, focalizando as ações no grupo etário dos 6 aos 14 anos. Quanto aos adolescentes que se encontravam em defasagem idade-série, as ações governamentais centravam-se na implantação de uma política de aceleração, via programas de correção de fluxo, encaminhamento para a EJA e de divulgação dos exames de certificação em massa, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (OLIVEIRA, 2007; MIRANDOLA, 2014).

O capítulo está dividido em dois subtítulos: num primeiro momento, analisamos a educação pública paranaense desde as duas primeiras décadas do século XX até os dias atuais; no segundo subtítulo, abordamos a Educação de Jovens e Adultos a partir da década de 1990.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ APÓS O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

A partir da década de 1920, como já vimos anteriormente, a política educacional brasileira passou a ser concebida como campo estratégico à modernização e ao desenvolvimento dos setores industriais e mercantis do país. As duas primeiras décadas do século XX foram marcadas por disputas entre a velha oligarquia rural, que controlava os Estados, e a burguesia urbano-industrial em

⁵⁴ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/familias-tradicionais-na-politica-ocupam-35-da-assembleia-219w7qc0lvjyjp3hxdbj89xq/> ; <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/30/luta-e-resistencia-a-origem-dos-camponeses-que-doaram-50-toneladas-de-alimento-no-pr>

ascensão no país. O capitalismo vivia uma grande crise, originada pela superprodução, quebra da bolsa de valores, pelas sequelas da Primeira Guerra Mundial, pelo aumento da miséria e crescimento dos ideais socialistas no Leste Europeu. A educação escolar sempre foi apresentada como a solução para todos os males; um caminho para evitar o crescimento das ideias socialistas na América Latina, de tornar o território latino-americano como espaço de consumo e produção de acordo com os interesses internacionais, mas para isso era fundamental "modernizar" por meio da educação (MIRANDOLA, 2014; FARIAS; CLARK, 2020).

Dentro do período de 1920 a 1924, o governo do estado do Paraná esteve sob o comando de Caetano Munhoz da Rocha, que buscou o modelo educacional paulista, não o diferenciando do resto do país. O ensino primário esteve voltado como ferramenta para ocupar as pessoas e tirá-las da ignorância, da ociosidade e também como meio de combate às ideias anarquistas, que contribuíram sobremaneira para a formação e luta dos trabalhadores. Quanto a esse olhar preconceituoso da elite paranaense para com a classe subalterna, Rodrigues (2010, p. 30 apud Farias; Clark, 2020, p. 10) afirma que

Nessa visão preconceituosa da classe operária, o trabalho era colocado como elemento de regeneração de costumes e, junto com o nacionalismo, compunha a base de uma estratégia de moralização dos futuros trabalhadores, moldando-os desde já para a disciplina da produção. Desse modo, preparavam-se a formação de uma mentalidade, segundo a qual atender aos deveres de trabalho assemelhava-se a atender aos deveres para com a Nação. Esta, portanto, servia como um véu que ocultava as oposições de classe presentes nas relações de trabalho (FARIAS; CLARK, 2020, p. 10).

Dessa forma, o Paraná durante o período da Primeira República (1920 a 1930) passou por reformas estruturais, em parceria com o presidente do estado de São Paulo, tendo como foco o ensino primário. Esse debate já ocorrera na década passada, sendo emitidos os seguintes decretos: decreto nº 1.510 em 1915, que reformulou a instrução pública e o Decreto nº 996 de 1919, que reorganizou o Conselho Superior de Ensino Primário e, no ano de 1920, foi criada a Inspeção Geral de Ensino, por meio do decreto nº 1.999, atendendo assim às exigências do setor industrial que crescia no estado do Paraná (FARIAS, CLACK, 2020).

A preocupação com o ensino primário não era diferente do resto do país, estavam presentes os ideais Republicanos e cívicos patrióticos, preocupados em

instruir os adolescentes, jovens e adultos analfabetos, a maioria vivendo na zona rural, tratados como sinônimos de atraso. A zona rural era composta por pretos, pardos, e segundo Silva (2010, p.1 apud Felipe, 2018), em 1853, quando ocorreu a emancipação política do Paraná, “40% da população do Estado era composta por negros”, sendo o estado com maior população negra do sul do Brasil⁵⁵. Ainda nos dias de hoje são eles a maioria dos adolescentes de 15 a 17 anos, adultos, jovens e idosos, que estão nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, nas ruas das cidades paranaenses e na periferia das cidades, mostrando que o estado paranaense ainda possui uma dívida histórica com o povo preto, assim como os indígenas.

Munhoz da Rocha, em 1920, inicia o processo de diminuição dos índices de analfabetismo no estado do Paraná “através da instrução pública em duas modalidades de ensino, ao ensino primário e ao ensino dos adultos”, impondo rigorosas fiscalizações, principalmente voltadas para o ensino de adultos. O governo do estado Paranaense nesse momento focou na construção de mais escolas e na preparação de um corpo docente, pois havia um grande déficit, e destinou as ações aos municípios mais populosos e nas áreas que apresentavam dificuldades de acesso (FARIAS, CLACK, 2020, p.171).

O olhar universal da educação não se encontrava presente, principalmente à população que vivia em regiões distantes da zona urbana, que não possuíam condições financeiras para se deslocarem, visto que o Estado ofertava cursos profissionais nas áreas comerciais e industriais. Muitas escolas particulares dirigidas por estrangeiros, onde estudavam os colonos (imigrantes italianos, alemães, etc.), foram fechadas no Paraná, sob a justificativa de que não atendiam aos princípios patrióticos estabelecidos pelo Estado (FARIAS, CLACK, 2020).

Após Munhoz da Rocha, quem assumiu o governo do estado do Paraná foi Afonso Camargo (1928 a 1930), que buscou dar sequência aos planos do governo anterior, mas em 1930 foi destituído do governo, após a tomada de poder por Getúlio Vargas; nesse período, os militares assumem o governo do Estado na figura do General Mario Tourinho e o foco que antes estava na educação primária agora se

⁵⁵ Segundo Felipe (2018), os negros que fugiam do sistema escravista ocupavam fazendas abandonadas; outros que lutaram na guerra contra o Paraguai recebiam terras como forma de pagamento ou por outros serviços prestados ao Estado e as terras compradas por negros alforriados, compondo a zona rural paranaense desde o século XVI. A população rural paranaense é remanescente de quilombos ou propriedades herdadas por proprietários escravizados.

torna o ensino profissional. Tourinho fica apenas um ano no governo e então assume Manoel Ribas, que governa até 1945.

O Estado centrou as suas ações na educação profissional articulada com a agricultura, unindo os interesses da velha oligarquia rural paranaense ao processo de desenvolvimento industrial e buscando soluções para a crise do setor agrário. Foram criadas escolas rurais de ensino primário e escolas de trabalhadores rurais na Capital. Essa última buscava formar técnicos para atender às demandas na pecuária e na agricultura. O governo entendia que o preparo de mão de obra técnica poderia reerguer a economia do Estado (FARIAS, CLACK, 2020).

Escolas profissionais foram criadas pelo Estado no ano de 1938, via Decreto nº 7782, que instituía a matrícula de crianças de 9 a 18 anos, preferencialmente garotos órfãos, ou que estivessem em estado de marginalização (situação de rua, mendicância, etc.). Entendiam essa atitude como uma ação de proteção à infância e ao interesse da economia do Estado, à medida que formava trabalhadores rurais. Eram também aceitos os filhos dos lavradores com poucos recursos financeiros, uma educação entendida como salvadora da moral e dos bons costumes (RIBAS, 1940, apud FARIAS; CLARK, 2020, p.121).

A educação nesse período foi apresentada como mecanismo de moldar os comportamentos de crianças e adolescentes, tratados pelo Estado como delinquentes. O interventor no estado do Paraná, Manoel Ribas, chegou a atender, na época, a solicitação do chefe de polícia do Estado, Coronel Sylvio Van Erven, e transformou a Ilha das Cobras⁵⁶ em colônia de medida, isto é, espaço destinado às crianças e adolescentes que infringiam as leis da época. Na mesma época, é construída, na mesma ilha, a Escola de Pescadores Antônio Serafim Lopes, que unia ensino elementar, instrução de pesca e o cumprimento do ensino profissional, tendo também o foco moralista, voltado a “regenerar” ou evitar a delinquência de crianças e adolescentes órfãos ou “desprovidas de cuidados da família” (FARIAS, CLACK, 2020, p.22).

⁵⁶ Localizada na Baía de Paranaguá, possui 52 hectares de áreas remanescentes, possui dois alojamentos; um com 202 metros quadrados e outro de 220 metros quadrados, passará por reforma no Atual governo de Ratinho Junior e depois será aberto processo de terceirização que administrará a Escola do Mar, com foco na educação ambiental e ensino profissionalizante. O local também foi pensado no final do século XIX a ser um espaço para controle sanitário, controle de doenças categorizadas como contagiosa. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Ilha-das-Cobras-comeca-mudar-de-cara-para-receber-Escola-do-Mar> e <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/de-lazareto-a-escola-do-mar-a-trajetoria-da-pouco-conhecida-ilha-das-cobras/>

Por influência do Código de Menores, em 1927, no Paraná, foi criada a Escola de Reforma do Canguiri, a qual tinha o objetivo de regenerar os adolescentes infratores através do trabalho educativo; predominando, neste caso, a atividade agrícola. Nota-se que no Paraná já era, na maioria dos casos, a opção pelo trabalho educativo rural como fator regenerador (FIGUEIREDO; FREIRE, 2014, p. 139).

Os primeiros anos da segunda República (1930 a 1934), no Paraná, estão marcados por uma educação pautada no moralismo, culpabilização do sujeito por suas condições sociais, a questão social foi associada à ausência de instrução, como também à crise econômica, estando a educação rural no centro e o ensino profissional como estratégia para a saída da crise que o país se encontrava, desviando a atenção do real problema que estava no próprio sistema capitalista.

Ruckstadter e Ruckstadte (2022) afirmam que a educação no estado do Paraná, principalmente no início do século XX, ocorreu de forma desordenada, atendendo aos interesses políticos locais, estando marcada por excessivas leis e regulamentos, como também aberturas de escolas com foco no ensino primário, ficando o ensino secundário para as escolas privadas, ou seja, ocorreu a manutenção de um sistema dual de ensino que tem sua origem com a formação histórica da educação escolar desde os jesuítas: educação elementar e profissionalizante para pobres e secundária e superior para ricos.

Quanto ao acesso e à permanência da população na escola, os autores apontam baixa quantidade de matrículas e de frequência, agravadas pelas precárias estruturas e falta de professores. No período foram criados, por exemplo, entre 1930 a 1950, 25 ginásios em vinte e três (23) das (46) cidades da região do Norte Pioneiro, sendo 12 dessas instituições nos anos 1950 (p. 641-642)

Ao analisar a educação paranaense se faz necessário olhar as nuances particulares das regiões presentes no interior do Estado, cuja efetivação das políticas sociais historicamente não ocorre na mesma velocidade, quantidade e qualidade, como a da região metropolitana da capital do Estado. A região norte, por exemplo, se constituiu por meio da privatização de terras públicas, forte presença dos latifúndios, pela invisibilidade dos povos indígenas e negros e pela expulsão dos trabalhadores de suas terras, com aval do Estado, que muitas vezes foi conduzida por representantes dos latifundiários (OLIVEIRA, 2007; ROSS, 2013).

As primeiras ações escolares partem de Paranaguá, Curitiba e Ponta Grossa, para depois se estenderem para outros municípios do estado do Paraná. Ruckstadter

e Ruckstadte (2022), ao analisarem a educação na região norte do Paraná, chamam atenção ao processo de migração e de imigrantes, tendo a presença de profissionais liberais e trabalhadores do campo constituído parte da classe subalterna.

A educação primária no Paraná, a partir da década de 1930, teve como prioridade a faixa etária dos 7 aos 14 anos, sendo o ensino médio o ponto mais crítico da época. O Estado vivia com grande quantidade de adolescentes trabalhando no campo; 50% acima dos 15 anos não sabiam ler e escrever e na zona rural o índice chegava a 60%. Segundo estudo elaborado por Erasmo Pilotto⁵⁷ (MEC, 1954) sobre o Paraná, a pedido de CILEME⁵⁸ (Campanha de Inquéritos e levantamentos do Ensino Médio e elementar), o Paraná, na metade do século XX, possuía a maior parte da sua população na zona rural. Os adolescentes de 12 a 15 anos, nesse período, faziam parte da mão de obra do Estado. Segundo Pilotto, “45.000 trabalhavam na agricultura; 5.000 trabalhavam na indústria; 1.900 trabalhavam no comércio e 4.500 trabalhavam em outras atividades”, uma problemática que também se estendia para as crianças de 7 a 11 anos, não na mesma proporção (MEC, 1954, p. 124).

A educação foi considerada ponto estratégico para o desenvolvimento do estado do Paraná. O processo de industrialização paranaense foi mais tardio, se comparado a outros estados, teve sua expansão acentuada entre os anos 1930 e 1960. Na década de 1970, acentua-se a lógica da educação atrelada aos interesses do capital, sob a luz da teoria do Capital humano e dos documentos internacionais ligados ao capital internacional. Tem início um processo de gestão da coisa pública, sob o modelo empresarial e ascende um grupo tecnoburocrata (GONÇALVES &

⁵⁷ Erasmo Pilotto, nascido em Rebouça, Paraná, foi um dos principais articuladores do Movimento pela Escola Nova – MEN no Paraná, atuou na Escola de Professores entre os anos de 1933 e 1947; foi fundador, em 1943, do Instituto Pestalozzi, voltado para alunos de pré-primário em Curitiba. Participou ainda da fundação e criação da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê – SCABI. Entre os anos de 1949 e 1951, assumiu o cargo de Secretário de Estado da Educação e da Cultura. Pilotto apostava na formação humanista do professor, aliada à formação técnica. Sua concepção pedagógica estava pautada em princípios neo-humanistas, do espiritualismo e a psicologia do desenvolvimento individual do psicólogo austríaco Alfred Adler. Também exerceu cargos políticos voltados à assistência e desenvolvimento dos municípios e foi auditor do Tribunal de Contas do Paraná. No ano de 1951, fundou a Associação de Estudos Pedagógicos (AEP), que funcionou até 1970. (SILVA, 2014). Sobre a biografia de Erasmo Pilotto ver: <https://www.ghemat.com.br/itens/erasmo-pilotto-> Acesso em: 07/05/2023.

⁵⁸ A Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) foi produzida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), buscava medir, avaliar, diagnosticar a realidade educacional brasileira, descrevendo aspectos gerais do sistema educacional. Reunia dados sobre os sistemas estaduais de ensino, na perspectiva do planejamento da política educacional (INEP). Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/cileme>. Acesso em: 19/02/2023.

GONÇALVES, 2008). Dentro desse período, o estado do Paraná estabeleceu dois convênios atrelados à parceria MEC-USAID: o primeiro era 9,7 milhões de dólares e visava à ampliação e aperfeiçoamento da educação, como formar mão de obra e modernizar o Estado (GONÇALVES & GONÇALVES, 2008).

Ao buscar as vinculações entre a política educacional de EJA no estado do Paraná e os aspectos econômicos, políticos e culturais gerais da sociedade capitalista tem-se que as questões educacionais estão subordinadas às determinações e necessidades da acumulação do capital, que desde a década de 1970, impôs profundas mudanças na esfera produtiva e na forma de organização do Estado em geral e nas funções e atividades a que a educação é chamada a realizar (CORREIA, 2008, p. 16).

Segundo Correia (2008, p. 27), foi com a criação do Conselho Estadual de Ensino⁵⁹ (CEE) e do Sistema Estadual de Ensino, a partir da década de 1960, que “possibilitou a organização de uma legislação, normatização e disposição de medidas que incentivaram abertura de cursos noturnos, inclusive com a sugestão de currículos a serem seguidos”. No ano de 1969, o CEE por meio da resolução 31/1969 buscou estabelecer uma estrutura para o ensino primário supletivo, sendo o primeiro nível (1ª e 2ª série) e segundo nível (3ª e 4ª série), “estipulando a idade mínima de 14 anos, duração mínima de 200 dias e programas adequados à faixa etária” (CORREIA, 2008, p. 27).

No ano de 1966, o Conselho Estadual de Educação do Paraná tomou uma decisão que acabou sendo seguida por vários Estados brasileiros. Nesse ano, o senhor Anizio Alves da Silva⁶⁰, de Londrina (PR), que na época era diretor do Curso Madureza “São Paulo”, havia feito uma consulta junto ao CEE referente à possibilidade de ofertar um curso noturno pago, “para maiores de 16 anos, com 150 dias letivos por série”, com redução de férias escolares e ano letivo diferente do ano civil. A solução encontrada em Londrina (PR) espalhou-se para todo o Paraná e para outros estados da federação, funcionando até 1976, quando tiveram que seguir a Lei 5692/71 (CORREIA, 2008, p. 28).

⁵⁹ O Conselho Estadual de Ensino (CEE) foi criado pela Lei nº4 978 de 05 de dezembro de 1964.

⁶⁰ Anísio Alves da Silva nasceu em Avaré, no Norte do estado do Paraná, se mudou para Londrina (PR) aos 10 anos, três anos depois da fundação da cidade. Criou o curso preparatório Madureza para realização do teste Madureza, conforme constava no artigo 99, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que permitia a obtenção de certificados do curso ginasial por meio deste teste. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-homem-que-inventou-o-curso-supletivo-dzzp6u2fat9j5r29cbj4nuvri/>. Acesso em 07/05/2023

Durante os anos 1980, a metade dos cursos supletivos de 1º grau (hoje denominado Ensino Fundamental Fase II) e todos os cursos de 2º grau (hoje denominado Ensino médio) estavam sob o domínio da rede privada de ensino e, nesse sentido, a diminuição da idade para ingresso nos cursos supletivos significava o aumento da demanda, da clientela, do lucro, ou seja, novos consumidores (CORREIA, 2008). Esse olhar para os jovens e adultos, principalmente os adolescentes de 15 a 17 anos, como grande potencial aos olhos do mercado, nunca deixou de estar em pauta, contudo nas últimas duas décadas do século XXI, com o crescimento do Ensino a distância e regulamentação por parte do Conselho Nacional de Educação⁶¹, ganha mais força e com legitimação por parte dos órgãos do Estado.

Após o período ditatorial (1964 a 1985), o primeiro governador eleito, por eleição direta, foi José Richa, do Partido MDB, tido como oposição ao governo militar naquele momento. Ele foi eleito com apoio dos movimentos sociais, tendo como pauta a criação de escolas libertárias, diferenciando-se com ações em âmbito federal; foi um governo que no “início suas propostas de ação se diferenciavam da política educacional do governo federal”, mas no decorrer da gestão passa haver incongruências que o afastam de sua meta “libertária, defendida por Gilda Poli Rocha Loures, que na época era secretária de Estado da Educação do Paraná, passando a implantar a faceta empresarial, defendida por outro político do PMDB, Álvaro Dias, que em 1986 iniciou a implantação da pauta dos Organismos Internacionais, realizando uma reforma profunda no Estado. Sobre a interferência dos Organismos Internacionais durante o governo de José Richa, Noda e Galuch (2018, p. 548) afirmam que

Por mais que criticassem a política econômica dos militares, marcada pelo subsídio de empréstimos estrangeiros, os governos de oposição que se elegeram eram herdeiros dessa política. Isso pode ser verificado pela continuidade do recebimento de créditos negociados com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Outro exemplo foi o prosseguimento do Projeto de Apoio ao Pequeno Produtor Rural (ProRural), financiado pelo BIRD. Com um viés para a educação, possibilitou a construção de 36 escolas com um custo entre US\$55,000 e US\$95,000 no estado do Paraná durante o governo de José Richa (1983 a 1986).

⁶¹ CNE/CEB Resolução 01 nº 1 de 28 de maio de 2.021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192

Foi um governo que buscou democratização dos espaços internos da escola e acreditava que esse processo democrático passava pelo aumento da oferta de vagas nas instituições de ensino de primeiro grau, atualmente denominada, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96, ensino fundamental (NODA e GALUCH, 2018).

O alinhamento da política educacional paranaense ao projeto econômico e ideológico do neoliberalismo se inicia a partir de meados da década de 1980, intensificando-se na década de 1990 e nas duas primeiras décadas do século XXI, aumentando o abismo entre os filhos oriundos da classe subalterna em relação aos da classe burguesa (CORREIA e BARROS, 2011; MIRANDOLA, 2014; CZERNISZ e NASCIMENTO, 2015; SOUZA, 2016; COSTA e GONÇALVES, 2018; NODAN E GALUCH, 2018).

Na década de 1990, a lógica neoliberal se intensificou no governo federal e Estadual e os princípios empresariais de custo-benefício, de eficiência de gestão, passaram a ocupar as agendas e ações dos gestores, tendo centralidade as metas estipuladas pelos organismos internacionais (Banco Mundial e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)).

Dentro dessa lógica de custo-benefício, o governo Federal criou, no ano de 1995, o Programa de Correção de Fluxo. No Paraná, esse programa foi executado nos anos de 1996 a 1998, sendo retomado em 2015 com o nome de Programa de Aceleração de Estudos (PAE), tendo como objetivos: acelerar o processo de escolarização dos educandos multirrepetentes em defasagem idade-série, fragmentar os conteúdos, reduzir custos, produzir resultados rápidos, terceirizar e precarizar a educação e, assim, ampliar o número de concluintes do ensino fundamental, aumentando os índices de escolarização, diminuindo gastos com a educação e respondendo às exigências do Banco Mundial e outros organismos internacionais. Porém o programa também foi aplicado aos cursos noturnos regulares, indo além da faixa etária de até 14 anos (LUCK; PARENTE, 2002; BORGES; OLIVEIRA, 2018; FILIPPI, 2018).

A correção de fluxo foi um programa fomentado pelo movimento Todos pela Educação (TPE), um movimento financiado por empresários. (FREITAS et al. 2013 apud BORGES; OLIVEIRA, 2018)

Segundo Souza (2013 apud Borges; Oliveira, 2018), o programa era criticado por especialistas da área da educação, pois seria impossível que os adolescentes

consequissem aprender de forma efetiva; a intenção era apenas melhorar os índices estatísticos e camuflar as reais questões sociais, educacionais e econômicas que levavam os adolescentes a estarem em defasagem idade-série. Muitos dos educandos que passaram pelos Programas de correção de fluxo chegaram ao Ensino Fundamental II e Médio sem ter domínio dos conhecimentos básicos para dar sequência em sua escolaridade, não só no Paraná, mas em todo o Brasil, desistindo e sendo encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos.⁶² Conforme indicam LUCK e PARENTE (2002, p.27),

De acordo com o depoimento de diretora da escola: “segundo a visão da Secretaria de Educação, o aluno (acima de 14 anos) ou vai para o supletivo, que têm os CES – Centro de Ensino Supletivo, ou para a EBJA (Educação Básica de Jovens e Adultos), ficando o Projeto para a faixa etária de 7 a 14 anos. Há alunos vindos de escola de 1ª a 4ª séries em defasagem, para os quais esse projeto seria necessário” (Prot. 4, linhas 9-12, p.27).

Segundo Farias, Chilante e Avanzini (2021); Farias (2021); Oliveira e Farias (2022), os governos Beto Richa (2011 a 2014; 2015 a 2018) e Ratinho Junior (2019 a 2022) marcam o ápice do empresariamento⁶³ da educação paranaense e o desmonte da Educação de Jovens e Adultos no estado do Paraná, atendendo a pauta exigida pelos organismos internacionais, tal como o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esse empresariamento transcende o território paranaense e brasileiro, perpassando por toda a América Latina, como identificou Martins (2019) em sua tese de doutorado. Importante observar que o Brasil teve alinhamento tardio, sendo o Chile o primeiro país latino-americano a construir um modelo denominado nova gestão pública, que serviu de referência para que Bresser Pereira viesse a conduzir a Reforma do Estado brasileiro.

⁶² Reportagem Diário do Nordeste, 2013, denuncia que “alunos passam sem ler escrever” <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/alunos-passam-de-ano-sem-saber-ler-nem-escrever-1.137740> Acesso em: 09/05/2023

⁶³ Segundo Martins (2019), os empresários passam a disputar a hegemonia do controle dos conteúdos, dos métodos e da finalidade da educação voltada para a classe subalterna. A educação é entendida como campo estratégico para acumulação, agora sob a ótica além do econômico, mas também do político e do econômico.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são mecanismos legais que deveriam ser respeitados pelo estado paranaense para a efetivação de uma política educacional que garanta a proteção integral de crianças e adolescentes, como também o acesso e a permanência à educação dos jovens e adultos, porém o alinhamento político e econômico com os princípios do neoliberalismo de vários governos (Álvaro Dias, Jaime Lerner, Roberto Requião⁶⁴, Beto Richa e Ratinho Junior) dificultaram a efetivação da cidadania plena a essa parcela da população (CORREIA, 2008).

A educação de Jovens e Adultos no estado do Paraná, historicamente, foi marcada por ações fragmentadas, desarticuladas e aligeiradas, negando o direito à educação para Jovens e Adultos trabalhadores, como também aos adolescentes em defasagem idade-série (15 aos 17 anos). Estes últimos, muitas vezes, têm na modalidade EJA o único espaço de garantir um dos seus direitos presentes no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 80.69/90), porém é a partir dos anos 2000 que a presença dos adolescentes na EJA passa a ser oficialmente tratada como uma política educacional, nas diferentes unidades federativas.

No ano 2000, intensificaram-se as discussões sobre as políticas para a juventude, o que culminou no Estatuto da Juventude, Lei n. 12.852 de 5 de agosto de 2013, após a constituição de um Grupo técnico denominado “Cidadania dos adolescentes”, composto por entidades privadas e públicas, Organizações da sociedade civil, dentre os quais estava o Fundo das Nações Unidas à Infância (UNICEF), “envolvendo mais de 1500 participantes” de vários Estados brasileiros, “por meio de teleconferências”, e o grupo enviou várias propostas para diferentes ministérios, dentre eles o Ministério da Educação; a princípio, o objetivo era contribuir para a formulação de uma Política de Adolescentes e em 2004 a Câmara de

⁶⁴ Para Mirandola (2014), o primeiro governo de Roberto Requião foi marcado por contradição, empréstimo com o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), influência dos organismos multilaterais, mas Laibida (2019), ao analisar os três mandatos dele, avalia que foram governos com características do capitalismo dirigido, conforme chama Singer. Foram governos contraditórios com compromisso com a democratização e participação de representantes dos movimentos sociais durante as administrações, que abriram espaços para discussões e com programas e projetos que atendiam à classe subalterna, não podendo ser analisado sob a mesma lógica dos outros governos (Álvaro Dias, Jaime Lerner, Beto Richa e Ratinho Junior).

Deputados, juntamente com a Secretaria da Presidência da República, instituem o Grupo Interministerial, constituído por 19 Ministérios, resultando no estatuto já citado e no Plano Nacional de Juventude; porém inseriram, dentro da categoria Juventude, o grupo etário dos 15 aos 17 anos, que já estava contemplado no Estatuto da Criança e do Adolescente (SILVA; SILVA, 2011, p. 667). O Estatuto da Juventude acabou legalizando, ainda mais, a presença dos adolescentes na Educação de Jovens e Adultos, conforme se observa no Ar.7º e §2º do estatuto:

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

§ 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica (BRASIL, 2013, p.7).

A lei atendeu a uma das pautas dos organismos internacionais que exigiam o aumento dos índices de escolaridade no país, principalmente dos considerados jovens, nesse caso, incluem-se os adolescentes, possibilitando aos Estados postergarem e diminuírem investimentos em políticas públicas educacionais aos que não estão dentro da idade “considerada adequada”, pois, teoricamente, no plano legal, eles têm a garantia de continuar os estudos.

A experiência profissional desse pesquisador como assistente social e educador aponta que as políticas públicas, tanto da assistência social como da educação, tendem a não priorizar o grupo etário dos 15 aos 17 anos. Muitos desses adolescentes interrompem o ensino fundamental II e o médio, sendo incluídos precocemente no mercado informal, legalizado ou não (tráfico), e quando buscam a conclusão dos estudos, aos 18 anos, tendem a optar pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Dentro desse período, muitas das famílias acompanhadas pela Política de Assistência Social do município de Londrina tiveram os adolescentes, que estão fora da escola, retirados da composição familiar, quando registrados no cadastro único⁶⁵, passando a não terem o Bolsa Família⁶⁶,

⁶⁵ Cadastro único vem a ser a base de dados nacional, cadastro nacional que permite acesso a programas, direitos sociais de várias políticas públicas: transporte, habitação, assistência social, educação, etc. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/cadastro-unico> Acesso em 03/06/2023.

⁶⁶ Para saber mais sobre o bolsa família e condicionalidades, ver a Medida Provisória nº 1.164 de 2 de março de 2023, que institui o Programa Bolsa Família e altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de

sendo bloqueado devido à baixa frequência escolar ou abandono escolar. Essa questão acaba não sendo pautada na política de assistência social e muito menos na política educacional do estado do Paraná, ficando ausente a reflexão aprofundada e a tomada de ações concretas que levem a identificar as causas, evitando futuras consequências aos adolescentes que estão fora do sistema educativo ou que vão para a EJA.

Ao analisar as legislações sobre a Educação de Jovens e Adultos no Paraná, identifica-se que, ao longo da década de 1980 e início da década de 1990, elas estavam voltadas para a questão da idade, carga horária dos cursos e buscavam mais “alterar a forma de oferta”, “organização dos cursos” e a “criação de novos mecanismos de atuação”, especialmente por meio “dos Centros de Estudos Supletivos e de organização de trabalhos descentralizados”. Isso não significa que os outros pontos, como carga horária, idade, formas de oferta deixaram de estar em debate, principalmente a partir dos anos 2000 (CORREIA, 2008, p.48).

Segundo Correia (2008), a Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Seed/DEJA), no período de 1995 a 2002, em relação à EJA Fase I, de forma direta, ofertava Exames de Equivalência, um mecanismo legal que visa à mera certificação dos educandos. Foi um período marcado por parcerias com várias Organizações Sociais, dentre elas, a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural (APEART⁶⁷), desenvolvendo sete projetos, a saber:

Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário; PEPO – Projeto de Educação de Posseiros; PERI – Projeto Educação Reviver Indígena; Projeto Educação de Meninos e Meninas de Rua; Projeto Educação de Trabalhadores das Vilas Rurais; PEABÁ – Projeto Educação dos Atingidos por Barragem; e PEJU – Projeto Educação do Jovem à Universidade (CORREIA, 2008, p.107).

1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, e a Lei nº 10.820, de 17 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a autorização para desconto em folha de pagamento. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9278370&ts=1677842896201&disposition=inlin> ne. Acesso em: 12/05/2023.

⁶⁷ APEART era uma organização social que atuava no campo da educação e organização popular, composta por membros que eram ligados à Comissão Pastoral da Terra e Serviço Pastoral dos Migrantes – instituições ligadas à Igreja Católica (CORREIA, 2008).

Outra Organização Social que também atuou foi o Centro de Proteção da Vida, da cidade de Assis Chateaubriand, criada em 1988; atuou de 1997 a 2002, com atuação no campo popular e desenvolveu os seguintes projetos: Projeto Salas de Leitura do Povo, Projeto Educação Domiciliar, Projeto Universidade Comunitária, Projeto Brigadas de Trabalho, Educação e o Projeto Empresa Cidadã e Cidadania. Além da SEED, essa Organização Social também manteve parcerias diretas, referentes à Educação de Jovens e Adultos, com municípios e instituições (CORREIA, 2008).

A terceira Organização Social que destacamos é a Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA)⁶⁸; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) foi o seu principal parceiro. A SEED repassava recursos para a contratação de monitores para atuarem na alfabetização em assentamentos da reforma agrária ou acampamentos. A ANCA também atuou em âmbito nacional durante o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (CORREIA, 2008).

As Organizações Sociais acima relacionadas estão no campo progressista, levavam consigo um compromisso com uma educação emancipatória, contra hegemônica, porém, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se insere no interior do Estado burocrático, mesmo buscando formar trabalhadores dentro de uma perspectiva libertadora, contribuía com as diretrizes neoliberais, conforme defende CORREIA (2008, p.110).

Os convênios com as ONGs representaram um atendimento à educação popular com financiamento público, por outro lado indicam uma desresponsabilização pela atuação direta do Estado. Nesse sentido, significam menores custos ao se contratar monitores via convênios. Assim, ao evitar a contratação de professores e a ampliação da ação do Estado na esfera social, estava em sintonia com as diretrizes neoliberais.

A partir de 1995, são realizadas várias mudanças no formato de oferta de EJA, buscando a diminuição de custos e aumento dos índices de escolarização do Estado; foi produzida pelo Conselho Estadual de Educação a Deliberação 016/95 (PARANÁ, 1998 apud CORREIA, 2008), que estabeleceu novas normas de funcionamento dos Centros de Ensinos Supletivos (CES), sendo os primeiros criados em Londrina, Maringá, Cascavel e Ponta Grossa, onde era realizado “atendimento individualizado e com metodologias de ensino à distância, com a utilização de módulos de estudos, o

⁶⁸ <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4515121&disposition=inline>

aluno se preparava para realizar as avaliações, fora da escola” (CORREIA, 2008, p. 49). Isso abriu a possibilidade de ofertar as disciplinas de forma descentralizada nos Postos Avançados do CES⁶⁹ nos municípios e bairros onde “não houvesse oferta do ensino supletivo”, estipulando a idade de 14 anos para a entrada no 1º grau e 18 anos para o 2º grau e também a possibilidade de haver momentos coletivos no CES (PARANÁ, 1998 apud CORREIA, 2008, p. 49). O Estado, além de manter cursos preparatórios para exames nos CES, hoje denominados atuais Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBEJA), realizou parcerias com empresas, via Termo de Cooperação Técnica, onde também eram ofertadas turmas para preparação aos exames, utilizando materiais didáticos do telecurso 2000 (CORREIA e BARROS, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), no Art. 38 § 1º incisos I e II, estabeleceu a idade de 15 anos como a faixa etária mínima para realização de exames para o Ensino Fundamental e 18 anos para concluir o Ensino Médio, referendando as mudanças que já ocorriam no Paraná. Tais mudanças somaram-se com outras questões sociais que favoreceram para o aumento de adolescentes de 15 a 17 anos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e ao entendimento de que essa modalidade de ensino era mero instrumento de aceleração da escolaridade para muitos gestores, situando a EJA enquanto espaço para os indesejáveis, aos renegados.

No período de 2000 a 2005 vigorou no Paraná a Deliberação 08/00 do Conselho Estadual de Educação, que no seu art. 7ª permitia a matrícula de adolescentes na EJA a partir dos 14 anos completos no Ensino Fundamental e 17 anos completos no Ensino Médio, sendo revogada pela deliberação n. 06/05 CEE/PR⁷⁰, que estipulou a idade mínima para matrícula nessa modalidade a partir de 18 anos. O Ministério Público Estadual entrou com ação com o entendimento de que

⁶⁹ Os Postos Avançados do CES (PACs) eram, na realidade, uma forma de atendimento descentralizado, voltados ao 1º grau (Ensino Fundamental) e aos municípios-sede de CES. O atendimento foi implantado nos bairros onde não havia a oferta de Ensino Supletivo no período noturno e, no ano de 1997, com a aprovação da Deliberação 07/07, os pequenos municípios, as comunidades rurais, onde não havia a Educação de Jovens e Adultos, passaram a ter a possibilidade de implantação do PAC (PARANÁ, 1997 apud CORREIA, 2008).

⁷⁰ O Ministério Público do Paraná, na época, manifestou-se contrário à Deliberação 06/05, considerando-a inconstitucional. Disponível em: [mppr.mp.br/crianca/Pagina/INCONSTITUCIONALIDADE-DA-DELIBERACAO-No-0605-DO-CONSELHO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO- PR#:~:text=Na% 20época %20da%20edição%20da,8ª%20série%20do%20ensino%20fundamental](http://mppr.mp.br/crianca/Pagina/INCONSTITUCIONALIDADE-DA-DELIBERACAO-No-0605-DO-CONSELHO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO- PR#:~:text=Na%20época%20da%20edição%20da,8ª%20série%20do%20ensino%20fundamental). Acesso em:13/05/2023

ao estipular a idade de ingresso na EJA apenas a partir dos 18 anos o Estado estaria cerceando o direito dos adolescentes de 15 a 17 anos, afrontando os princípios constitucionais da igualdade para o acesso e permanência na escola e não garantindo o direito constitucional desses adolescentes em optarem pelos exames supletivos e, após embate jurídico, houve decisão favorável pela manutenção da deliberação 06/05 CEE/PR. Então, o Conselho Estadual de Educação emitiu o Parecer n.174/2008, refazendo o parecer 52/08 e retomando na íntegra a seguinte escrita quanto à idade de matrícula na EJA:

Art. 1.º - O art. 10 da Deliberação n. 09/01-CEE passa a ter a seguinte redação: Art. 10 - Para matrícula de ingresso em cursos de Educação para Jovens e Adultos, o aluno deverá comprovar 15 (quinze) anos completos para as séries iniciais do Ensino Fundamental, compreendidas como de 1ª a 4ª séries e a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (CEE, 2008, p.02).

No ano de 2010, após aprovação do Parecer CNE/CEB n. 06/2010 e da Resolução n. 3 de 15 de junho de 2010, o estado do Paraná volta a permitir matrículas de adolescentes de 15 anos na Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental e aos 18 anos ensino médio.⁷¹

Para o estado, a preocupação está no aumento dos índices de escolaridade do Estado e não no acesso dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade. Essa questão social, o adolecimento da EJA, legalizada e fomentada pelo Estado, de forma perversa, foi constatada por Correia e Barrios (2010) entre o período de 1995 a 2002, conforme relato abaixo:

[...] revelam uma crescente participação das parcelas mais jovens atendidas na modalidade, que se mostra crescente no Paraná, no período. Enquanto, no ensino fundamental, os matriculados com menos de 18 anos representavam 22% do total de matrículas em âmbito nacional, nos anos de 1995 e 2000 a 2002, no Paraná, as matrículas nessa faixa etária cresceram de 28% para 36%, no mesmo período. Esses dados mostram um processo de juvenilização da EJA, que passou a atender adolescentes, provavelmente oriundos de escolas regulares onde sofreram processos de reprovação ou evadiram para se inserir na EJA (CORREIA e BARROS, 2010, p. 332).

⁷¹ Parecer CNE/CEB nº 06/2010 e a Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010. Disponível em: http://forumeja.org.br/ac/sites/forumeja.org.br.ac/files/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA03_DE_2010.pdf e em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN62010.pdf?query=PLENA. Acesso em: 13/05/2023

⁷¹ Ler também o Parecer nº 174/2008 do Conselho Estadual de Educação (CEE). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-PR_160_PA_174_08.pdf. Acesso em: 13/05/2023

Mudanças na forma de oferta da Educação de Jovens e Adultos; número de educandos para se abrir turmas; ausência de chamada pública; ausência de professores concursados na modalidade foram estratégias utilizadas pelos governos neoliberais do Paraná para dificultar o acesso e a permanência dos adolescentes, jovens e adultos, favorecendo de forma intencional em tornar a EJA um nicho para o mercado educacional, que passa a ofertar cursos preparatórios para o ENCCEJA e a EJA no formato à distância.

Correia (2008) apresenta as constantes mudanças legislativas, os processos de disputa interna no Conselho Estadual de Educação, com tendência da hegemonia do grupo econômico presente na condução do estado do Paraná, sendo a faixa etária uma das questões em discussão desde a década de 1980 e adentrando nos anos 2000. O autor afirma que, na década de 1980, os cursos supletivos de 1º (Ens. fundamental II) e segundo grau (Ensino médio) estavam nas mãos da educação privada e, assim, a diminuição da idade significava a possibilidade de aumentar o nicho de mercado “num país que não consegue atender a demanda” e suas “deficiências históricas produzem escolaridade inconclusas e de má qualidade” (CORREIA, 2008, p 55; CORREIA e BARROS, 2010).

Passadas as turbulências dos governos de Álvaro Dias e Jaime Lerner, em 2003 é eleito Roberto Requião, que se reelegeu em 2006, governando até o ano de 2010. Ele assumiu o governo com o compromisso de garantir a educação como direito, superar os índices de analfabetismo no Estado e garantir uma escola pública de qualidade e democrática. A equipe de trabalho foi composta por indicação tanto do governo, quanto do Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos. As ações do governo, dentro desse período, buscaram romper com a pauta economicista, foi realizado concurso público, houve recomposição do quadro de professores, que viviam com subcontratos precarizados, por meio do Paraná Educação⁷², sendo efetivados programas em consonância com o governo federal. Quanto a ações voltadas para o público de Jovens e Adultos, em parceria com o governo federal, destacamos o Programa Paraná Alfabetizado e o Programa Brasil Profissionalizado, programa criado pelo decreto nº 6.302 em 12 de dezembro de 2007, que em relação à EJA no art.1º, inciso VI, aponta como objetivo:

⁷² Paraná Educação foi criado pela Lei 11.970/1997, busca auxiliar na gestão do Sistema Estadual de Educação realizando aplicação do recurso público estadual em assistência técnico-científica, em infraestrutura, na parte administrativa, podendo captar recurso junto à rede privada. Disponível em: <https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/Pagina/PARANAEDUCACAO> Acesso em: 13/05/2023.

[...] incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007).

Quanto ao Programa do Brasil profissionalizado, foram R\$ 500 milhões de reais destinados ao programa pelo governo federal, em que R\$ 126 milhões foram para o Paraná (MIRANDOLA, 2014). Entre outras ações que vão na contramão dos governos anteriores, tidas como avanços durante o terceiro mandato de Roberto Requião, estão a limitação da idade na EJA, preferencialmente aos 18 anos; Programa de Formação Continuada na EJA; as Diretrizes Curriculares para EJA (publicadas em 2006); produção de material e livro didático de apoio voltado ao Público de EJA, com diagnósticos do Fórum Paranaense de EJA; o Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas (PROEDUSE); recomposição do quadro de docentes das escolas de EJA nas unidades prisionais; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA e a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do estado do Paraná (FARIAS; CHILANTE e AVANZINI, 2021).

Quanto ao Programa Paraná Alfabetizado (PPA), é importante ressaltar que foi o maior Programa de Alfabetização realizado no Paraná de 2004 a 2009. Na época, o Estado ocupava o 16º lugar no Brasil quanto a índices de analfabetismo. O PPA atendeu 399 municípios, divididos entre os 32 Núcleos Regionais de Educação, e foram atendidos 368.047 Jovens, Adultos e Idosos que não sabiam ler e escrever em 23.147 turmas (SILVA, 2013), possibilitando que trinta e quatro municípios superassem o analfabetismo⁷³. Não diminuindo a importância do programa, dentro de um contexto que vinha de negação de direitos e de invisibilidade dos educandos Jovens e Adultos, é necessário observar que não foi garantida a continuidade da escolaridade aos educandos que se alfabetizaram, tornando-se um programa de governo e não de Estado, o que nos aponta a necessidade de construção de um Sistema Nacional de Educação, respeitando as singularidades locais, regionais, mas com diretrizes e princípios em comum.

Segundo Haddad (2007), o processo de municipalização da educação, principalmente em relação à oferta de Jovens e Adultos, foi nada mais que a descentralização de reponsabilidade dos governos Estaduais e Federal para os

⁷³ Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Programa-Parana-Alfabetizado-supera-o-analfabetismo-em-34-municipios>

municípios, uma vez que não se acompanhou a descentralização de recursos e não se instituiu um Sistema Nacional de Educação. No ano de 2005, “34,54% das ações educativas destinadas aos jovens e adultos estavam centradas na alfabetização; 32,53% no atendimento ao primeiro segmento do ensino fundamental; 25,70% dos atendimentos em EJA destinados ao segundo segmento do Ensino Fundamental e apenas 5,62% para Ensino médio”, demonstrando que os adolescentes matriculados na EJA não possuem o direito de continuidade garantido e, conseqüentemente, há violação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse quadro se agravou sobremaneira nos últimos quatro anos no governo Bolsonaro (HADDAD, 2007, p. 203).

Entende-se que se faz necessário um Sistema Nacional de Educação que garanta a unidade dentro da diversidade, em que os diferentes elementos se integrem sem perder suas especificidades, suas identidades, ou seja, um sistema educacional que sistematiza, reúne e ordena as diferentes partes de um todo, respeitando o pacto federativo (SAVIANI, 2010). Para HADDAD (2007, p.204),

[...] Um processo mais longo e institucionalizado só pode ser realizado pela escola pública, por sua universalidade, o que implica um sistema nacional, que possa estabelecer continuidades e padrões para o desenvolvimento de sua escolaridade comprometida com a aprendizagem de Jovens e Adultos.

Atualmente, temos sistemas de ensino e não um Sistema Nacional de Educação. Na Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 2010, entre os encaminhamentos elencados está a necessidade de instituir um Sistema Nacional de Educação no Brasil. Mas, para isso, deve-se fugir da lógica de mero instrumento que junte os 27 sistemas de Ensino e o Distrito Federal de modo desarticulado; é necessário realmente ter a função de aspectos da educação de todo o país, implantando procedimentos e normas comuns válidos para todo o território nacional. Deve-se buscar a superação das contradições, das improvisações, dos desencontros que marcam os dias atuais. O documento base da CONAE (2010) aponta para a construção de um sistema nacional articulado de educação, evitando a prerrogativa, dos Estados e municípios, em “aderir ou não a este ou aquele aspecto que caracteriza o sistema nacional”, um sistema público, que vai contra a tendência neoliberal de transferir a responsabilidade para filantropia, ao voluntariado e de empresariamento da educação, adotando a idade de 18 anos para exames na

Educação de Jovens e Adultos⁷⁴, devendo a rede regular de ensino atender os adolescentes de 15 a 17 anos. A proposta visava evitar “políticas compensatórias e focalizadas, principalmente ao público que se encontra em idade obrigatória”, conforme a Constituição de 1988 (SAVIANI, 2010, p. 777; BELIZARIO; MOURÃO 2022, p. 203-204).

Quanto ao funcionamento do Sistema Nacional de Educação, relatado anteriormente, deve estar voltado para as metas e diretrizes do Plano Nacional de Educação e para implantação do Fórum Nacional de Educação, que é um órgão representativo da sociedade civil que tem a função de acompanhar, definir a política nacional de educação, como também as diretrizes de execução orçamentária (SAVIANI, 2010); é importante ressaltar que o Fórum foi destituído no período pós golpe, com Michel Temer e no governo de Jair Bolsonaro, sendo restituído atualmente no terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2023 a 2026).

A Constituição Federal (1988), em seu parágrafo 2º, preconiza como responsabilidade o ensino fundamental e a educação infantil, ficando o Ensino Médio como sua responsabilidade, porém no Paraná o ensino fundamental Fase I (1º ao 5º ano) está sob responsabilidade dos municípios e o ensino fundamental fase II (6º ao 9º ano) e ensino médio são de competência do governo Estadual. Com excepcionalidade, o Estado oferta o ensino fundamental I em comunidades indígenas, assentamentos, acampamentos, ilhéus, ribeirinhos, quilombolas, faxinalenses, ciganos, Centros de Socioeducação e estabelecimentos penais. Os municípios que não possuem sistema próprio e conselhos municipais de educação ficam diretamente sujeitos às orientações e regulamentações do Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2017). Essa segmentação da oferta do ensino fundamental acaba aumentando a impossibilidade dos Jovens e Adultos de terem a garantia de continuidade de sua escolaridade

Czmiszl e Nascimento (2015); Costa e Gonçalves (2018); Farias; Chilante e Avanzini (2021); Oliveira e Farias (2022) denunciam que o governo que sucedeu Roberto Requião, de Carlos Alberto Richa (2011-2018), teve como direção os princípios neoliberais; dentro desse período, turmas de EJA foram fechadas, houve grande redução no número de matrículas e fechamento de APEDS (Ações

⁷⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 não contemplou a maioria das propostas para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas na CONAE de 2010 (BELIZARIO; MOURÃO 2022, p.204).

Pedagógicas Descentralizadas)⁷⁵. Nesse período, a modalidade EJA não foi pautada como política pública, sendo negado o direito à educação aos jovens e adultos trabalhadores e colocando em desproteção social os adolescentes encaminhados à EJA. Uma vez na EJA, os adolescentes deixavam de ter a garantia ao acesso próximo de sua moradia e até a segurança de que no próximo ano seriam ofertadas as disciplinas de que necessitavam para conclusão de sua escolaridade.

No ano de 2021, em plena pandemia, o estado do Paraná, sob o comando de Carlos Roberto Massa Junior (“Ratinho Junior”), deixou de garantir aos Jovens e Adultos a matrícula em qualquer tempo, realizando o fechamento de turmas de EJA em escolas que se tornavam cívico-militares⁷⁶; além do condicionamento de números de educandos para aberturas de turmas, ocorre também o retorno da concepção supletiva e oferta das disciplinas por blocos e a oferta do ensino no formato individualizado⁷⁷ (PIRES, 2021; FOLHA DE LONDRINA, 2020; APP, 2020). Tais questões foram denunciadas constantemente pelo Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos⁷⁸. Segundo Farias; Chilante e Avanzini (2021); Oliveira e Farias (2022), o projeto neoliberal, de caráter empresarial, atrelado à pauta dos Organismos Internacionais de desmonte da educação pública, principalmente na modalidade de Educação de Jovens de Adultos, é dado sequência por Carlos Massa Ratinho Junior, eleito em 2019.

A Educação de Jovens e Adultos historicamente ficou à margem na política educacional brasileira, uma vez que essa modalidade não fazia parte do financiamento do FUNDEF (Lei nº 9424/96), não despertava interesse dos municípios, e só após uma década, com a promulgação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), é que os educandos da EJA passam a fazer parte do orçamento da União, porém ainda de forma discriminatória em relação ao custo-aluno, se comparado aos educandos matriculados em outras modalidades e níveis de ensino;

⁷⁵ Aped são Ações Pedagógicas Descentralizadas de turmas vinculadas a um Ceebja ou escola de EJA reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná. Elas podem ser ofertadas nos locais onde não for possível a autorização de implantação de cursos na modalidade EJA e onde não haja conflito com outros locais que já ofertam a modalidade (PARANÁ, 2017).

⁷⁶ Disponível em: <https://blogdoraoni.com/militarizacao-das-escolas-pode-significar-fim-do-ensino-noturno-para-497-alunos-em-campo-mourao/>

⁷⁷ Formato individual, o educando tinha possibilidade de ser atendido individualmente, organizando o seu tempo com o horário de trabalho, além de suprir as dificuldades de aprendizagem dos adolescentes que chegam à EJA, com defasagem de conteúdo, muitas vezes sem a alfabetização solidificada ou conhecimentos básicos.

⁷⁸ Disponível em: <https://www.brasilefatopr.com.br/2020/09/25/ratinho-jr-faz-desmonte-de-ensino-de-adultos-e-exclui-trabalhadores>.

assim, a matrícula de um adolescente na EJA não tem o mesmo percentual, caso estivesse no ensino regular, logo, o seu encaminhamento para a EJA atende aos princípios neoliberais, uma vez que o Estado estará dispendo de menos do fundo público destinado à educação, conseqüentemente, poderá priorizar ainda mais as pautas dos empresários da Educação (CORREIA; BARROS, 2010).

A universalização da educação sempre esteve apartada da defesa da democratização, sendo assim é injustificável a separação de direitos e democracia, criando estratificação de importância no interior da política educacional, atrelada ao fator etário e não como direito humano. Os conceitos de produtividade, eficácia e excelência passam a conduzir a gestão pública, principalmente no início de 1990, e a defasagem idade-série torna-se um indicador para avaliação da política educacional, gerando competição entre escolas, entre professores e entre municípios⁷⁹ e exclusão dos adolescentes, devido à evasão, abandono e repetência, dados que impactarão no IDEB da escola e dos municípios (BARRIOS, 2018; ROCHA; NOGUEIRA, 2020). A lógica competitiva empresarial, cada vez mais encrostada na administração pública, gera a exclusão, ou melhor, uma inclusão perversa na EJA dos adolescentes que não se adequaram a esse tempo idealizado pelo mercado (OLIVEIRA, 2006). A não priorização dos adolescentes de 15 a 17 anos em defasagem idade-série, como também os jovens e adultos e idosos sempre esteve presente, ao estipularem uma idade padrão e condicionarem o tempo de aprendizagem a partir da lógica temporal. A história brasileira é marcada pela negação do direito à educação, a não democratização ao acesso para todos os sujeitos que possuem singularidades diferentes no processo de ensino-aprendizagem, na sua maioria negros, pardos e mulheres, e dentre esses estão os adolescentes de 15 a 17 anos, os quais, mesmo havendo legislação que exige do Estado a sua proteção, continuam sendo tratados como os “renegados⁸⁰ do sistema”.

Segundo Oliveira (2006, p. 112), “acreditar que a atual situação da educação brasileira, que levou a um ‘certo consenso’ da necessidade de reformas poderá ser equacionada nos marcos do capitalismo é reduzi-la a uma mera questão de escolhas

⁷⁹ Disponível em: <https://sismmac.org.br/ideb-gera-competicao-entre-municipios-escolas-e-professores/>

⁸⁰ Segundo o dicionário Aurélio online, significa aquele que é excessivamente mal, perverso; rejeitado. Vem do verbo renegar, cujo prefixo re- significa “volta”, “repetição”, “reforço”. Assim, os adolescentes encaminhados à EJA, são aqueles considerados perversos, que apresentam repetição de exclusão, repetição tanto no processo escolar quanto na negação de sua proteção integral. Ver definição em <https://www.dicio.com.br/aurelio/> e <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/prefixo-re/> Acesso em: 19/05/2023

administrativas”, e no caso paranaense se agrava ainda mais, pois o neoliberalismo há muito tempo é agressivo com os trabalhadores e com as políticas públicas, sendo que nos últimos anos ficou mais acentuada essa agressividade para com a educação pública, gratuita e de qualidade. O estado do Paraná, historicamente, como já abordado anteriormente, é marcado, em sua maioria, por administrações ligadas ao agronegócio, reprodução no poder de grupos familiares, pelo conservadorismo⁸¹. A pesquisa de Paula (2021, p.13) aponta que o Paraná é “um dos principais Estados conservadores, sendo capaz de eleger bancadas conservadoras significativas”, havendo grupos econômicos que controlam as redes de poder paranaense e também famílias que representam diferentes frações burguesas, muitas vezes não fiéis a partidos políticos, mas a projetos pessoais de poder. A autora conclui que há territórios conservadores no Paraná que são “hegemônicos, articulados e estruturados em muitos aspectos que fortalecem o campo conservador” (PAULA, 2021, p. 17), e isso explica o alinhamento ideológico e econômico do Governador Ratinho Junior, representante desse conservadorismo, e que no final de 2022 lançou o Projeto Parceiro da ESCOLA⁸², que nada mais é do que a entrega de 27 Escolas Públicas para as mãos do empresariado, um projeto piloto, podendo ser expandido para todas as unidades de ensino de responsabilidade do governo do Estado, porém 94% dos consultados disseram não à privatização, ou seja, 25 escolas⁸³.

A aceitação desse projeto pode ocasionar mais fechamento de turmas de EJA, pois o edital 002/2022 associa o pagamento da empresa ao aumento do índice do Ideb e também o pagamento de R\$ 800,00 por educando. São empresas que comandarão com um único objetivo: o lucro. As questões de sobrevivência e outras situações sociais fazem com que a frequência e o número de matrículas na EJA oscilem, exigindo que seja feito constantemente um processo de busca ativa para retorno e aumento de números de matrículas. Diante disso, dentro da lógica de mercado, já vivenciada mesmo sob administração pública governamental, estariam os empresários dispostos a diminuir o seu lucro, pagando educadores, alimentação, funcionários, se o número de “cabeças” (“mercadorias”) oscilar constantemente?

⁸¹ <https://gazetadetoledo.com.br/encontro-de-conservadores-no-parana-sera-realizado-em-toledo-neste-sabado/>

⁸² Disponível em : https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/edital_credenciamento_02-2022-preduc.pdf. Acesso em: 16/01/2023

⁸³ Disponível em: <https://www.esmaelmorais.com.br/governador-ratinho-junior-divulga-edital-de-privatizacao-de-escolas-publicas-no-parana/>. Acesso em: 16/01/2023

Estariam dispostos a aplicar parte de seus lucros na busca ativa desses educandos? Ao analisar o documento, não se aborda a especificidade da EJA, e nos itens que descrevem o cardápio mínimo que a empresa deverá ofertar identificamos apenas os períodos: tarde e manhã e entre parênteses a palavra regular e integral, referindo-se ao ensino regular e ao ensino integral. Ao longo do documento não aparece a oferta de alimentação ao ensino noturno, indicando que as escolas que forem terceirizadas terão de fechar o turno noturno. (PARANÁ, 2022).

Diante dessa perspectiva, o Fórum Paranaense de EJA, em Londrina, em conjunto com a APP e outros movimentos sociais, buscou esclarecer a comunidade quanto às perdas com o processo de terceirização, principalmente aos Jovens e Adultos Trabalhadores, como também às crianças e adolescentes com deficiência, uma vez que o edital não deixava claro para a empresa a obrigatoriedade de ofertar professor de apoio, contraturno ou outros serviços de apoio aos educandos com déficit de aprendizagem, ou que possuam altas habilidades. Entre os resultados positivos dessa batalha está a rejeição da comunidade da Escola Estadual Professora Rina Maria de Jesus Francovig, região sul de Londrina, a qual será espaço para a realização dessa pesquisa⁸⁴. Outra luta travada por esse movimento é contra a oferta do EJA na modalidade à distância, que teve início no segundo semestre do ano de 2023, podendo os estudantes ir dois dias à escola para tirar dúvidas e realizar as avaliações; por enquanto, durante o ano de 2023, não excluíram as turmas presenciais, contudo entende-se que é um projeto para extinguir totalmente a oferta presencial e que pode aumentar a desproteção dos adolescentes, uma vez que abandonam a escola “regular”, aguardando a idade na esperança de obter o certificado sem a necessidade de frequentar a escola⁸⁵.

A resistência realizada pelo Fórum Paranaense de EJA ao longo dos últimos 12 anos tem evitado um desmonte maior da EJA, e essa luta perpassa demandas tanto de âmbito municipal quanto estadual, como veremos a seguir.

⁸⁴ Disponível em: <https://www.bonde.com.br/educacao/noticias/comunidades-escolares-de-colegios-de-londrina-desaprovam-terceirizacao-em-consulta-publica>

⁸⁵ Para saber mais sobre EJA EAD no Paraná, consultar o site: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Matriculas-para-o-2o-semester-da-modalidade-Educacao-de-Jovens-e-Adultos-estao-abertas#:~:text=O%20sistema%20permite%20que%20>. Acesso em: 16/06/2023.

2.3 FÓRUM PARANAENSE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSEVERANÇA NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO AOS JOVENS E ADULTOS

No ano de 1998, foi realizado um encontro em Curitiba com o objetivo de avaliar os compromissos assumidos na V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (V CONFINTEA). O encontro contribuiu para a construção e organização dos Fóruns Regionais e Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e para a realização do 1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Os Fóruns possuem a função de mobilizar, intervir, propor, informar, formar, no âmbito da Política de Educação de Jovens e Adultos, sendo compostos por representantes governamentais e não governamentais (DI PIERRO, 2000; 2005 apud CORREIA, 2008, p.86).

O primeiro Fórum Estadual que surgiu foi o do Rio de Janeiro; já o Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos surgiu em fevereiro de 2002. Atualmente são 51 fóruns regionais, 26 fóruns estaduais e 1 no Distrito Federal (DANTAS, 2009; ALMEIDA, 2019). Os Fóruns, desde então, passaram a desempenhar um protagonismo na efetivação do direito à educação para os Jovens e Adultos da classe subalterna, muitos pautando uma agenda para o poder público, ora por meio do diálogo, outrora via articulação e pressão política, isto é, constituem-se em “instâncias de discussão e de encontro entre diversos atores envolvidos e interessados pela afirmação do direito à educação de jovens e adultos” (DANTAS, 2009, p.03).

Os Fóruns se tornaram espaços formadores, fortalecendo a modalidade, de modo a vê-la não como mero espaço de certificação, mas como o lugar onde se encontram dezenas de desprotegidos, de não cidadãos, que têm nessa modalidade a esperança não só de concluir sua escolaridade, mas de ter acesso a outros direitos que lhe são negados, dentre eles o do trabalho. Possuem organizações diversas, uns organizados como entidades jurídicas, com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), outros não, como é o caso do Paraná. São perpassados por formas distintas de organização, de composição e de interesses tanto governamentais, empresariais e de representantes do campo progressistas. Nos Fóruns Estaduais como Amapá, Acre, Bahia, São Paulo, Distrito Federal, Mato Grosso, Pernambuco e Rondônia, “há divisões de tarefas e hierarquias”; os Fóruns Estaduais contam com “a presença do coordenador ou representante, coordenação colegiada, articulador ou comissão que

respondem ao Fórum” e, em âmbito geral, as tomadas de decisão ficam a cargo das reuniões e assembleias (DANTAS, 2009, p. 3).

Os Encontros Nacionais se tornaram espaços públicos de debate em relação aos desafios para com a Educação de Jovens e Adultos e à organização de uma pauta em comum para os Fóruns. Segundo Almeida (2019, p.87), os primeiros ENEJAS denunciaram “a desarticulação entre as esferas de poder federal, estadual e municipal” e indicaram também a “falta de informações sobre aspectos pedagógicos, financeiros e legais dirigidos por instituições governamentais e não governamentais”.

Até o momento foram realizados dezessete ENEJAs. O primeiro, como já relatado acima, ocorreu em 1999 no Rio de Janeiro e teve como tema “Em busca de uma política integrada de EJA: articulando atores e defendendo responsabilidades”. No ano seguinte (2000), ocorreu o segundo ENEJA em Campina Grande (Paraíba), tendo como tema “O conceito de alfabetização e parcerias”. O III ENEJA ocorreu em São Paulo, no ano de 2001, e foi debatido o Plano Nacional de Educação. Belo Horizonte (Minas Gerais) foi sede do IV ENEJA, no ano 2002, o evento teve como tema “Cenários em mudança”. No ano de 2003, foi Mato Grosso, cidade de Cuiabá, que sediou o V ENEJA, onde foi refletido sobre a “Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade”. O VI ENEJA ocorreu no sul do Brasil, no ano de 2004, na cidade de Porto Alegre (RS), e teve como tema: “Políticas atuais para EJA: financiamento, alfabetização e continuidade”. No VII ENEJA foi discutida a “Diversidade na EJA: o papel do Estado e dos movimentos sociais”, evento que ocorreu na cidade de Luziania, Estado de Goiás. No ano de 2006, Recife (Pernambuco) sedia o VIII ENEJA que teve como tema “EJA, uma política de Estado: avaliação e perspectiva”. O Paraná sediou o IX ENEJA, que ocorreu em Faxinal do Céu e teve como tema: “A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. Rio de Janeiro, em 2008, na cidade de Ostras, recebeu o X ENEJA onde foi debatido: “História e memória dos encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social”. O XI ENEJA ocorreu em Belém (Pará), no ano de 2009, tendo como tema “Identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de lutas”. Dois anos depois (2011), em Salvador (BA), ocorreu o XII ENEJA com o tema: “A educação de jovens e adultos após a VI CONFINTEA: avanços, desafios e estratégias de lutas”. O XIII ENEJA ocorreu em 2013, na cidade de Natal, em Rio Grande do Norte, onde foram abordadas as “Políticas Públicas em EJA: conquistas,

comprometimentos e esquecimentos”. No ano de 2015, Goiânia, estado de Goiás, recebe o XIV ENEJA onde se discutiu as “Concepções de educação popular e interconexões com a EJA”. O tema “EJA na atual conjuntura política econômica e social: desafios e possibilidades de luta” foi debatido no XV ENEJA que ocorreu na cidade Petrolina, estado de Pernambuco. O XVI ENEJA foi em Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 2019, onde foi debatida a “Educação de qualidade como direito de trabalhadores e trabalhadoras” (ALMEIDA, 2019, p.87-88).

Após três anos, no ano de 2022, devido à pandemia que assolou o mundo, agravada pelo posicionamento negacionista do Presidente da República do Brasil, ocorre o XVI ENEJA com o tema: “Educação, trabalho e capitalismo: impactos, lutas e resistência”, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Foi um período de incertezas, em que algumas discussões por todo o Brasil, antes do ENEJA, no formato *online*, foram realizadas (BRASIL, 2022).

O XVII ENEJA ocorreu de forma híbrida e teve 270 participantes, sendo 205 delegados presenciais, 9 delegados *online*, 56 participantes ouvintes e 9 delegados com deficiência (5 com deficiência física, 02 com baixa visão, 01 intelectual e 01 não declarado). O Centro-Oeste compareceu com 22 delegados, o Nordeste com 88 delegados, o Norte com 27 delegados, o Sudeste com 34 delegados e o Sul com 36 (sendo 12 do Paraná, 9 do Rio Grande do Sul e 15 de Santa Catarina) (BRASIL, 2022, p.14-15).

Segundo consta no Relatório do XVII ENEJA, dois pontos apresentaram divergências durante o debate e votação no evento que são: a questão da idade na EJA e a oferta da EJA 100% presencial, pauta defendida há muito tempo pelo Fórum Paranaense de EJA. Durante a votação, foi rejeitada a proposta em que se exigia que o Ensino Fundamental “regular” assumisse os adolescentes de até 18 anos; ficou então mantido o entendimento atual dos Fóruns de que a idade mínima, de ingresso na EJA, deve ser a partir de 15 anos. Os delegados também rejeitaram a proposta de que a oferta da EJA seja 100% no formato presencial e retiraram de votação a proposta que era contra a oferta de EJA no formato à distância. O debate do Ensino a Distância na EJA não é novo, sendo já abordado em outros Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, não havendo consenso entre os Fóruns, até mesmo porque, como relatado anteriormente, são organizações distintas, não necessariamente todos estão no campo do popular. Tais ações reforçam uma tendência de oferta de EJA, principalmente no Paraná, contrária ao presencial, tanto

nas redes de ensino particular, quanto nas Estaduais, e mantêm o processo de adolescimento da EJA, fenômeno que ocorre em todo o Brasil⁸⁶ (BRASIL, 2022).

Dentre os encaminhamentos elencados durante o encontro, destacamos: a matrícula na EJA deve ser ofertada a qualquer tempo; fortalecimento das chamadas públicas; exigência de chamada pública nacional; garantia da permanência e continuidade na escola dos jovens e adultos; “discutir a implantação e políticas interseccionais (gênero, raça, classe)”; “exigir intersetorialidade (transporte, alimentação, saúde)”; “exigir políticas intersetoriais”; “reivindicar orçamento digno para a EJA”; “promover pautas identitárias”, etc. No eixo Organização e luta dos Fóruns de EJA, destacamos enquanto encaminhamento: “Lutar pela garantia de políticas sociais intersetoriais (educação, cultura e trabalho) para os adolescentes e jovens que não estudam nem trabalham e fazer articulação com os Fóruns da Economia Solidária” (BRASIL, 2022, p.31-38). Os pontos levantados demonstram que a EJA é uma modalidade que transcende a perspectiva só do mero ensinar as letras, ela deve ser vista como um todo articulado com as demais políticas, pois os sujeitos que vão para ela possuem históricos de negação, porém possuem não só um direito, mas muitos.

O debate em relação aos adolescentes na EJA esteve pautado a partir do II ENEJA, no ano 2000, principalmente nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) que ocorreram de 2006 a 2009, contudo sempre foi um tema que gerou polêmica, tendendo a maioria dos Fóruns para o posicionamento de reconhecer a EJA enquanto espaço de garantia do direito à educação para esse grupo etário. Os relatórios presentes no Portal dos Fóruns de EJA não apontam que ocorreram debates mais aprofundados quanto à proteção desses adolescentes matriculados na EJA sob os princípios que norteiam o Estatuto da Criança e do Adolescente em relação ao seu desenvolvimento integral, ingresso e permanência na escola, ou análises de diferentes questões sociais e de política educacional que interferem em sua continuidade no ensino regular. Vários desses ENEJAS apontaram a necessidade de equipes multiprofissionais, dentre eles, citam o assistente social e a atuação intersetorial⁸⁷ (ENEJA VIII, 2006; ENEJA IX, 2007; ENEJA X, 2008; ENEJA XI, 2009).

⁸⁶ Relatório XVII ENEJA disponível em: <http://forumeja.org.br/resultados>

⁸⁷ Relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) estão disponíveis em: <http://forumeja.org.br/brasil>. Acesso em: 20/05/2023

O Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos, criado em fevereiro de 2022, principalmente na Região de Londrina, nos últimos 10 anos esteve muito atuante, tanto no processo de formação, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina, quanto nas ações de mobilização, denúncia em busca de garantir a Educação de Jovens e Adultos enquanto direito subjetivo a todas e a todos os sujeitos que historicamente tiveram vários direitos negados, dentre eles, o da educação⁸⁸.

O Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos gradativamente foi ganhando espaço no cenário paranaense, na gestão do governo Requião (2003-2006) foi chamado para indicar a chefia do Departamento de EJA, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (DEJA/SEED), sendo indicada a Professora Dr^a Maria Aparecida Zanetti⁸⁹, e para a Coordenação do Programa Paraná Alfabetizado do DEJA/SEED, o professor Dr. Wagner Roberto do Amaral⁹⁰.

No município de Londrina⁹¹, em 29 de maio de 2013, inicia-se um grupo de trabalho (GT) junto ao Ministério Público local, cujo promotor era o Dr. Paulo Cesar Vieira. O presente GT teve mais impactos nas demandas locais, devido às limitações federativas de atuação do Ministério Público, em pautas que demandam ações do governo estadual. As discussões que ocorreram em 2013 levaram ao II Seminário Regional de Educação de Jovens e Adultos, que aconteceu no dia 07/11/2013, dessa vez sob a coordenação do Fórum Paranaense de EJA e do MP local (MP, 2013).

No ano de 2017, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara de Vereadores de Londrina, presidida pelo Vereador Amauri Cardoso, após se reunir

⁸⁸ Mais informações sobre os fóruns de Educação de Jovens e Adultos estão disponíveis em: <http://forumeja.org.br/brasil>

⁸⁹ Dr^a Maria Aparecida Zanetti possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Londrina e membro do Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0517027913225288>. Acesso em: 20/12/2023

⁹⁰ Wagner Roberto do Amaral possui graduação em Serviço Social e pós-doutorado em Educação Superior para Povos indígenas na América Latina pela Universidad de Tres de Febrero (Argentina). Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9045524419196827>. Acesso em: 20/12/2023

⁹¹ Segundo o Censo de 2010, o município de Londrina possui 4,5 % de sua população sem saber ler e escrever e 42,02% de sua população sobrevivem com menos de um salário mínimo. Em 2010, Londrina tinha 48.333 adolescentes, sendo 24.533 com 15 a 17 anos e desses 8.958 se encontravam fora do ensino médio (LONDRINA, 2014). Mais informação sobre os adolescente em Londrina está disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-assistencia/diretoria-de-gestao-do-sistema-municipal-de-assistencia-social/gerencia-de-gestao-de-informacao/publicacoes-1/22009-caracterizacao-juventude/file>. Obs: até o término dessa dissertação, o IBGE não havia liberado os dados e microdados do Censo 2022.

com o Fórum Paranaense de Educação – Região de Londrina (PR), promoveu uma audiência pública com o tema: “Por que Londrina não consegue superar o analfabetismo entre jovens e Adultos?” (BOND, 2017).

No ano de 2019, a promotoria de direitos da saúde, direitos humanos, habitação e urbanismo passa a ser conduzida pela Promotora Dr^a. Suzana Lacerda, que no final de 2020 deu sequência ao Grupo de Trabalho, debatendo as questões referentes à aprovação automática na EJA no município de Londrina, conforme a deliberação do CMEL 002/2020, fechamento de turmas de EJA, e pelo governo Estadual uma pauta que mobilizou vários professores que atuavam na EJA dentro do Município de Londrina (PR), preocupados com a exclusão dos jovens e adultos que poderiam não estar com o processo de escolarização solidificado (GALÃO, 2020).

O Fórum Paranaense de EJA atuou tanto na frente de mobilização quanto institucional. Considerando o alto número de idosos presentes na Educação de Jovens e Adultos, protocolou (Protocolo nº 16.902.642-4), junto ao Conselho Estadual dos direitos ao idoso, a questão do fechamento de turmas de EJA pela Secretaria Estadual de Educação (CEDI, 2021), alegando a negação de direito ao acesso à educação para a pessoa idosa, ferindo assim o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2010).

O Fórum EJA Paraná participou de reunião *online* com o Conselho Municipal de Educação de Londrina(Pr) (CMEL), tendo como resposta a promoção automática na EJA (Fundamental Fase I), conforme consta na ata nº 06/2021, linhas 85 a 93, do dia 17/06/2021, porém a ata não descreve o conteúdo da discussão nem aponta encaminhamentos, apenas elenca os nomes dos participantes e o objetivo, passando a ideia de mero espaço formal, colocando em dúvida o processo democrático, dialógico e transparente que deve primar um conselho de direitos. O Fórum EJA do Paraná manifestou-se contrário quanto à promoção automática, uma vez que muitos dos educandos da EJA municipal não se apropriaram dos conhecimentos básicos necessários para dar sequência aos estudos no Ensino Fundamental II; muitos dos educandos matriculados ainda não dominavam os símbolos linguísticos e os conhecimentos básicos de matemática, não estando a política educacional do município cumprindo uma das funções sociais da educação: a aprendizagem.

São os movimentos sociais, como os Fóruns de EJA, que mantêm viva a esperança e a resistência em garantir realmente um Estado democrático, Republicano, que venha a ofertar uma educação para todos, não fazendo da EJA um lugar destinado para “os fracassados”, “os bagunceiros”, “os preguiçosos”, “os sem

perspectivas', mas sim um espaço que denuncia um processo histórico de exclusão de troca por um sistema cujo lucro e a produção se sobrepõem ao humano, em que os sujeitos viram coisas, mercadorias, tendo sua cidadania negada.

O alinhamento com o neoliberalismo e com a pauta dos organismos internacionais, desde a década de 1990, tornou o Paraná o estado, do sul do Brasil, com os maiores índices de analfabetismo de jovens e adultos; esses aumentaram em 13,47%; ser o sexto estado do Brasil com maior índice de pessoas que não sabem ler e escrever; possuir a maior taxa de abandono escolar, no ensino médio, e no ano de 2018, 14;8% dos adolescentes entre 15 a 17 anos estavam fora da escola, o posicionando na 4ª pior colocação no Brasil⁹² e esses dados só não estão maiores graças à resistência dos movimentos sociais de defesa de direitos, dentre eles, o Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos.

⁹² Disponível em: <https://aerp.org.br/redeaerp/parana-tem-maior-taxa-de-analfabetismo-da-regiao-sul/> ; em <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/pr-tem-mais-de-136-mil-fora-da-escola-974160.html?d=1> e em <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=20233>. Acesso em: 07/05/2023

3 OS RENEGADOS DA EDUCAÇÃO: A PERVERSA INCLUSÃO DOS ADOLESCENTES DE 15 A 17 ANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como observado nos capítulos anteriores, o Estado brasileiro sempre priorizou um determinado grupo etário dos 6 aos 14 anos; somente em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, é que apresenta no art. 208, inciso I, como obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1988). Passados 14 anos, continua priorizando o ensino até os 14 anos. Os (as) adolescentes que se encontram em defasagem idade-série, acima de 14 anos, acabam sendo “empurrados” para a EJA, relativizando o que está escrito na Constituição Federal, até porque a EJA, há décadas, luta por reconhecimento dentro da política educacional brasileira. São os renegados da República, culpados por não estarem dentro do tempo estipulado pelo mercado ideal para formar a mão de obra, a maioria oriundos da classe subalterna, são negros e pardos, que trazem na pele a história de gerações de invisíveis pela República. Eles são também renegados pela Política de Assistência Social até que passam a ser público da média complexidade, dos Centros de Referências de Assistência social, abrigos ou quando cometem ato infracional.

Nesse último caso, a escola surge como uma punição, nem sempre serão bem acolhidos nas unidades escolares que deveriam protegê-los. As mães adolescentes, da classe subalterna, muitas delas pardas e negras, logo após o nascimento do filho passam a ser olhadas como emancipadas, e a impressão que se tem no cotidiano profissional é relativismo do Estatuto da Criança e do Adolescente. O Estado, tendo legitimidade de muitos profissionais tanto da educação quanto da assistência social, fecha os olhos ao direito à educação, da formação plena que pauta o ECA. Entende-se que vai além do cultural, do individual, da falta de criticidade dos diferentes autores, mas algo intencional, que compõe os princípios neoliberais,

A política neoliberal, que se intensificou na década de 1990, com clara centralidade no mercado, agravou ainda mais a histórica desproteção social por parte do Estado e as fragilidades de acesso de uma educação de qualidade para todos os sujeitos da classe subalterna (BARRIOS, 2018).

Segundo Carrano (2007), a categoria juventude começa a ser mais profundamente debatida na década de 1950 com o pós-guerra, sob a perspectiva de sujeitos de direitos, mas como um ciclo de vida essencial para consumir os produtos

da crescente indústria cultural que emergia e mão de obra estratégica a ser preparada para novas organizações produtivas e tecnológicas que surgiam.

A pauta da juventude, no cenário nacional, tem de ser analisada dentro do contexto internacional fomentado pela ONU⁹³ que, ao longo das décadas, emitiu várias resoluções tendo como pauta a juventude. Dentre elas, citamos:

- Resolução nº 2.037/1965: lançou a Declaração sobre a difusão entre os jovens dos ideais da paz tendo a educação como foco para o desenvolvimento e a formação moral;
- Res. nº 2.659/1970: ganhava força a criação de um grupo internacional de voluntários para o desenvolvimento, fomentando a participação juvenil nas atividades de assistência;
- Res. nº 4.014/1985: a ONU declara o Ano Internacional da Juventude; serviu para mobilizar a juventude em âmbito local, regional, nacional e internacional, a resolução enfatizava a participação ativa na vida política por parte da juventude em países;
- Res. nº 50/81/1.996: propõe dez esferas prioritárias para atuação dos países que são: educação, emprego, fome, abuso de drogas, delinquência juvenil, meio ambiente, etc.;
- Res. nº 53/ 378/1.998: buscou orientar os países membros da ONU a elaborar políticas em âmbito nacional para a juventude, tendo como parâmetro os valores e princípios das Nações Unidas;
- Res. nº 64/134/2.010: declarado ano Internacional da Juventude, com intuito de promover os ideais de paz, liberdade, progresso, diálogo, compreensão mútua, solidariedade e dedicação aos objetivos de desenvolvimento do novo milênio.

Os documentos e resoluções buscam atrelar a juventude e a sociabilidade ao Capital, e com a massificação da educação, a partir da década de 1990, e o avanço das novas tecnologias e da microeletrônica, serão eles a fração da classe subalterna com mais probabilidade de atender às novas demandas do sistema

⁹³ Segundo Souza e Lara (2014), a ONU é um sistema composto por várias agências, fundos e programas internacionais, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF); surge em 1944 na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, como estratégia de enfrentamento à Guerra Fria, proposta feita pelos Estados Unidos, cujo objetivo é a busca do consenso ideológico no mundo, disseminando valores, crenças e ideologias, lapidando assim as consciências, evitando o crescimento de ideologias que possam colocar o Sistema Capitalista Monopolista em risco.

produtivo, principalmente nos países estratégicos para o capital internacional, como o Brasil.

Alguns documentos compuseram essas declarações, tais como: Declaração de Lisboa (1998), aprovada na Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pela Juventude, realizada em Lisboa/Portugal, que buscou a garantia de políticas às condições de vida da juventude em âmbito mundial; Plano de Ação de Braga (1998) e o documento Estratégia de Dacar para Autonomização da Juventude, resultado do Fórum Mundial de Dacar, em 2001 (SOUZA, LARA, 2014).

Segundo Souza e Lara (2014), por meio das Conferências, assembleias, encontros e reuniões da cúpula da ONU, vão se construindo as agendas de prioridades para os países em desenvolvimento, como também as estratégias políticas, atendendo aos interesses políticos e econômicos dos Organismos Multilaterais.

Souza e Lara (2014, p.151), após analisarem algumas das resoluções emitidas pela ONU referentes à juventude, constataram que, ao final da década de 1990 e até os dias atuais, a educação figurou como uma das principais preocupações dos organismos internacionais e países que compõem o Núcleo dirigente da ONU (Estados Unidos), “atribuindo um valor superestimado na amenização das desigualdades sociais, centralizando as metas e linhas de ação para América Latina”, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico desses países.

No ano de 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) produziu o documento *Transformación Productiva com Equidad*, reafirmando as diretrizes da Carta de Jomtien⁹⁴ e recomendou, para os países latino-americanos, que dessem ênfase em reformas de seus sistemas educacionais focando na formação de trabalhadores adaptáveis, multifuncionais, criativos, comunicativos, motivados. Em 1996, é criado o Programa de Promoção das Reformas na América Latina e Caribe, tendo as seguintes instituições como dirigentes: Diálogo Americano, USAID e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), que “propôs nos últimos vinte anos uma pedagogia de consenso” nos países latino-americanos. Durante o período de implementação desse programa, foram se

⁹⁴ Documento produzido a partir da Conferência Mundial de Educação Para todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, organizada pelo Banco Mundial em parceria com instituições vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU), tais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF (Organização das Nações Unidas para a Infância) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (LAMOSA, 2017).

constituindo “inúmeros movimentos empresariais portadores do *slogan* “Todos pela Educação”, que “passaram a expressar uma pauta unificada para a educação” nos países latino-americanos e caribenhos. Nos anos 2000, os quatorze países que compõem essa região já apresentavam organizações empresariais com pauta educacional no interior dos Estados Nacionais (LAMOSA, 2017, p.2-6).

Os Organismos multilaterais passam a impor suas pautas no interior dos Estados Nacionais, dentro dos princípios neoliberais, e os movimentos sociais de caráter popular permanecem na luta por políticas mais inclusivas, democráticas, redistributivas, de modo que os recursos públicos sejam realmente aplicados à classe subalterna. As últimas três décadas foram de conquistas da população organizada: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069 /1990); Lei Orgânica de Assistência Social (Lei nº 8742/93); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003) e Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) (REIS, 2017).

Segundo LENON,

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), legislação resultante desta luta, avança profundamente a compreensão sobre as crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, e estabelece os direitos singulares da adolescência, compreendida como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade, quando então se atinge a maioridade legal; tornou-se uma ampla referência para a sociedade, desencadeando uma série de ações, programas e políticas para estes segmentos, principalmente para aqueles considerados em risco pelo não atendimento dos direitos estabelecidos (LENON, 2005, p.6).

No Brasil, mesmo com legislações que visam à proteção, as juventudes vivenciam contextos de desproteção social, quadros de negação de direitos, expressando múltiplas formas de exclusão que estão presentes na raiz do capital, tais como: subemprego, desemprego, pobreza, dificuldade de permanência na escola, baixos salários, etc. A desproteção social é muito maior entre os jovens e famílias negras, grupo racial que apresenta altas taxas de mortalidade (SCHERER e GERSHENSON, 2016; SCHERER, 2019). As pautas de enfrentamento a essas questões acabam ficando apenas no discurso, ou sendo postergadas de governos a governos em detrimento às pautas neoliberais, que exigem dos países da América Latina enxugamento das estatais, cortes de políticas, flexibilização das leis trabalhistas, privatização, responsabilizando os jovens por sua condição socioeconômica, deslocando o debate da desigualdade social para mera falta de

qualificação profissional ou para o fato de que os adolescentes não se encaixam na organização dos sistemas de ensino e por esse motivo a EJA é o lugar para eles (SCHERER e GERSHENSON, 2016; SCHERER, 2019).

Os adolescentes, jovens, adultos e idosos que se matriculam na Educação de Jovens e Adultos, mesmo com legislações com mais de três décadas de existência como é a Constituição Federal de 1988, ainda permanecem sem o mínimo de condições materiais para sua existência, tendo que buscar formas para atender ao novo paradigma de exploração que envolve o trabalho imaterial, a mídia, a realidade virtual, a capacidade de comunicação do trabalhador, o domínio da informática. São corpos marcados pelas suas condições sociais, pela cor, raça, etnia, pelo gênero, por sua orientação sexual, pela idade, por sua deficiência, saúde mental e até pelo território que vive, ou seja, sujeitos renegados de sua condição humana (Arroyo, 2017).

Antes de analisar a presença dos adolescentes na Educação de Jovens e Adultos, é importante refletir sobre as categorias adolescência e juventude.

3.1 ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES: CATEGORIAS SÓCIO-HISTÓRICAS E INTERDEPENDENTES

Conceituar juventude e adolescência é uma tarefa extremamente difícil atualmente, haja vista que existe uma sobreposição de significações e diversas formas de expressão que são construídas em cada sociedade, em diferentes tempos e espaços, por condições culturais, históricas e socioeconômicas distintas, que passam a moldar diferentes maneiras de ser jovem (EVANGELISTA, 2012). Segundo CEPAL e OIJ⁹⁵ (2004, p. 290-291 apud LEON, 2005, p.13), a categorização de juventude e adolescência é diferente do ponto de vista legal em cada país, pois

[...] no campo das políticas de adolescência e juventude, nos países ibero-americanos verifica-se uma grande diferença nas faixas etárias utilizadas. Por exemplo, entre 7 e 8 anos em El Salvador; entre 12 e 26 na Colômbia; entre 12 e 35 na Costa Rica; entre 12 e 29 no México; entre 14 e 30 na

⁹⁵ OIJ (Organismo Internacional de juventude para Ibero-américa). Disponível em: <https://oij.org/category/acciones/>

Argentina; entre 15 e 24 na Bolívia, Equador, Peru, República Dominicana; entre 15 e 25 na Guatemala e Portugal; entre 15 e 29 no Chile, Cuba, Espanha, Panamá e Paraguai; entre os 18 e 30 na Nicarágua; e em Honduras, a população jovem corresponde aos menores de 25 anos.

As categorias adolescência e juventude são construções históricas, sociais, culturais da sociedade contemporânea, estando em processo de permanente mudança e têm se constituído de debates nas políticas sociais. São categorias que se sobrepõem umas às outras não havendo consenso nos marcos legais que regem as diferentes políticas públicas (LEON, 2005). Para Ouerial (2005, p. 123), “conceito de adolescência como período evolutivo se organiza no século XX, entre as duas grandes guerras mundiais (1914-18 e 1939-45). Assim, adolescência é um fenômeno bastante recente e que requer, ainda, muitas teorizações.

A definição de ambas as categorias pode ser desenvolvida a partir de diferentes pontos objetivos e subjetivos, muitas vezes ligados à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade.

Convencionalmente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, aproximadamente entre os 15 e 29 anos de idade, dividindo-se por sua vez em três subgrupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos (LEON, 2005, p. 13).

Devemos levar em consideração, ao analisá-las, as mudanças ocorridas nas últimas décadas com o avanço das novas tecnologias, como também os diferentes níveis de acesso tecnológico, de informações, a classe social e o território onde estão inseridos esses adolescentes e jovens. Esses sujeitos vivem em territórios diferentes, culturas diferentes, tempos e histórias diferentes, possuem vivências diferentes, suas realidades materiais são diferentes e têm diferentes tempo de maturação biológica e psicológica. Tais singularidades impedem de resumir a explicação dessas duas categorias só pela dimensão biológica ou evolutiva humana (LEON, 2005, p.6).

Adolescentes e jovens se destacam pela diversidade de identidade prevalecendo muitas vezes “uma visão dualista e maniqueísta (responsável-irresponsável, esperança-medo, futuro, irreverente)” e quando oriundos da classe subalterna são “associados como uma ameaça social, à criminalidade” (EVANGELISTA, 2012, p. 23).

A presença da faixa etária de 15 a 17 anos no Estatuto da Juventude e as ações governamentais, pautando esse grupo etário como sendo jovens e não

adolescentes, podem ocasionar prejuízos para esse grupo, desconsiderando as particularidades enquanto sujeitos em desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento e a proteção integral acabam sendo negados, abrindo possibilidade de legalização do trabalho⁹⁶ e até a redução da idade penal⁹⁷, debate que durante o governo de Jair Messias Bolsonaro foi pauta na Câmara de Deputados e no Senado Brasileiro.

Quando se olha somente sob a perspectiva biológica e psicológica, sob o paradigma biomédico, corre-se o risco de resumir a adolescência a mero momento da vida humana que apresenta conflitos e transgressões às normas socialmente estabelecidas, caindo no equívoco de analisar sob o binômio saúde x doença, normal x anormal, comportamento adequado x inadequado, tendo apenas o marcador cronológico como referência, homogeneizando, assim, os diferentes sujeitos (CRUZ, ATAÍDE, MONTEIRO, 2018). Para Silva (2009, p.52 apud MELUCCI, 1997, p.8), a “adolescência é a fase inicial da juventude”, [...] “a fase desse momento do desenvolvimento humano na qual o tempo começa a ser encarado como uma dimensão significativa e contraditória da identidade do sujeito”.

Segundo Oiteral (2005, p.126), a adolescência se prorroga cada vez mais surgindo uma nova categoria denominada adultescência, isto é, “adultos tendo condutas adolescentes, faltando padrões adultos para os adolescentes se identificarem. Esse fato indica que o tempo cronológico (*Chronos*) não consegue acompanhar o tempo mental (*Kairós*)⁹⁸, pois este último depende do Outro para amadurecer e também é influenciado por outros fatores que perpassam pela classe social, raça, gênero, etnia e território onde vive.

Para Leon (2005), Abramo (2005) e Scherer (2016), as categorias adolescência e juventude são construções históricas, culturais e relacionais com uma determinada sociedade, que se encontram em constante mudanças, situam-se entre a infância e o ciclo de vida adulto. São conceitos que se encontram em constante mudanças ao longo da história e que foram forjados na sociedade moderna urbano-

⁹⁶ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2021/11/12/bolsonaristas-tentam-aprovar-na-camara-reducao-de-idade-para-trabalhar.htm>

⁹⁷ Disponível em : <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/06/27/reducao-da-maioridade-penal-gera-controversias-em-debate-na-ccj>

⁹⁸ *Chronos* significa o tempo cronológico (anos, dias, horas, minutos, etc.), intervalo de tempo, ou seja, o tempo medido pelo relógio, pelo calendário, determinado dentro de um limite; *kayros* se refere a uma experiência temporal, podendo ser efetuada por decisões humanas dentro de um determinado período de tempo (*Chronos*), o tempo vivido, o que se obtém dele, existencial, de natureza qualitativa é a essência de *Kairos*, e *Chronos* tem natureza quantitativa, sequencial, linear e cronológico (ARANTES, 2015).

industrial, podendo não ter o mesmo significado na zona rural e em determinadas etnias. Devem ser analisadas sob o prisma da dialética, considerando as singularidades e a pluralidade, compreendendo que a sociedade moderna não possui a juventude ou a adolescência, mas sim as juventudes e as adolescências, no plural.

A categoria juventude não é ainda incorporada na sociedade brasileira, a especificidade desse ciclo de vida é engolida pelo ciclo adulto, concebida como um processo biológico e etário; tem no amadurecimento físico (biológico) ou na idade parâmetros para maior ou menor responsabilização do sujeito, principalmente em relação a sua ingressão ao mercado de trabalho. No cotidiano, muitas vezes ouvimos comentários em relação aos jovens e adolescentes (15 a 17 anos principalmente): “olha o tamanho dele, tem mais força do que eu e não pode trabalhar”; “já é mulher feita e não quer nada com nada”. Segundo Abramo (1997, p.29), na sociedade atual, a juventude é pensada como “um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajustes aos papéis adultos”.

Não é por acaso que a problematização é quase sempre então uma problematização moral: o foco real de preocupação é com a coesão moral da sociedade e com a integralidade moral do indivíduo - do jovem como membro da sociedade, integrado e funcional a ela (ABRAMO,1997, p.29).

A categoria jovem passa a ser reconhecida pelo Estado Brasileiro com a Emenda Constitucional 65/2010 e, em 2013, com a promulgação do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) que delimita, em âmbito legal, entre um dos ciclos de vida prioritário na política brasileira.

Os diferentes ciclos de vida exigem ações diversificadas e contínuas, influenciadas muitas vezes pelas histórias individuais e coletivas dos grupos a que pertencem (velhice, juventude, adolescência, infância). Essas são categorias de construção sócio-históricas permeadas por fatores culturais, sociais, econômicos, biológicos e também pelo meio ambiente. Diante disso, considerando que muitas das legislações brasileiras (Estatuto da Criança, Estatuto do Idoso, Estatuto da Juventude, etc.) pautam-se a partir da categoria etária, mesmo concordando com os autores do risco do enrijecimento ou de negar o processo histórico de construção sócio-histórico, faz-se necessário delimitar a adolescência dentro da faixa etária dos

12 aos 18 anos incompletos⁹⁹, conforme pauta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Acredita-se que tendo como parâmetro as definições que o ECA considera como criança e adolescente pode o Estado estruturar políticas de proteção à criança e ao adolescente, sem o risco de sobrepor e fragmentar ações das diversas secretarias nas diferentes instâncias governamentais, principalmente em relação aos adolescentes de 15 a 17 anos, que atualmente parecem invisíveis às políticas públicas, dentre elas, a de educação, pois os adolescentes acabam camuflados estatisticamente na categoria jovem.

3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O LUGAR DESTINADO AOS ADOLESCENTES

O adolescimento da EJA é reflexo das políticas neoliberais, ato intencional que busca atender aos interesses de uma fração da classe burguesa hegemônica do sistema capitalista imperialista, de modo a diminuir os gastos sociais, uma vez que deixa de atender as diversas desproteções sociais desses adolescentes, levando à defasagem idade-série, e ao mesmo tempo busca diminuir o tempo de investimento em educação para esses adolescentes, ofertando exames nacionais (ENCCEJA), o ensino a distância e uma educação sem qualidade. O adolescimento da EJA compõe um sistema perverso, que pauta a política educacional como meio de atender aos interesses do capital, cujas pautas são impostas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, BIRD, ONU e OEA aos países com economia dependente, como o Brasil e demais países da América Latina. Trata-se de uma forma de inclusão perversa, uma vez que essa modalidade de Ensino não recebe as mesmas prioridades que outros níveis de ensino, ficando à margem do sistema educacional, olhando-a enquanto espaço para mera agilização daqueles que não estudaram ou não concluíram o ensino regular, tendo apenas como foco o aumento dos índices de escolaridade e a formação de mão de obra para o mercado.

⁹⁹ Art. 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Disponível em: https://www.Planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Essa modalidade, historicamente, vem sendo secundarizada ou atrelada, estritamente, aos interesses de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, conforme demandas do sistema econômico. Pela natureza excludente das políticas educacionais, a questão do financiamento da EJA sempre foi tratada como algo pontual... desconsidera as realidades locais, denotando perversidade na política de financiamento e a negação de princípios constitucionais que asseguram que a educação é um direito de todos e dever do Estado, devendo ser ofertada com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, inclusive para os que foram excluídos do sistema (CRUZ; SALES; ALMEIDA, 2021, p.14-15).

Segundo Brunel (2014, p. 59), o modelo capitalista atual “cada vez mais exige pouca mão de obra mais especializada”, mas demanda um trabalhador multifuncional, versátil e generalista, com conhecimentos mais amplos. Por outro lado, historicamente, os trabalhadores e seus filhos, ou seja, a classe subalterna, foi sendo tratada como “depositários do favor”, “da assistência”, “do auxílio”, “um cidadão de segunda classe”, sem garantia da cidadania plena (CURY, 2014, p. 21).

A questão do adolecimento da EJA começa a chamar atenção dos especialistas a partir da metade do século XX, que passaram a debater o aumento da matrícula e a invisibilidade dos adolescentes na política educacional brasileira, aparecendo o tema nas primeiras Conferências Mundiais de Educação de Jovens e Adultos. Mas foi no debate sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, que a categoria (juventudes) passou a ser pautada enquanto grupo etário que necessitava de intervenção do Estado, nos países da América Latina e Caribe, África Subsaariana e partes do continente asiático, conforme consta na Declaração Mundial Educação para Todos.

Dentre as metas desenhadas em Jomtien estava o acesso universal à educação básica até o ano 2000; foram 155 países que subscreveram a declaração, dentre eles o Brasil. Organismos internacionais, como o Banco Mundial, buscavam na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza, pautando a educação primária (Ensino Fundamental) e a secundária (Ensino Médio) como meio para reduzir a pobreza, diminuir os índices de natalidade, melhorando a saúde, desenvolvendo habilidades e competências que garantissem o aumento da produtividade dos trabalhadores (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 63). Mas como garantir a educação para todos se, em 1992, 42% dos adolescentes de 15 a 17 anos estavam fora da escola e 5,4 milhões de crianças e adolescentes de

05 a 15 anos se encontravam em trabalho infantil?¹⁰⁰ Um dos caminhos encontrados para atender às pressões dos organismos internacionais e do mercado se efetiva no Art.38 § 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº9394/1996):

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

No ano de 2000, foi ratificado pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho, que apresentava a seguinte redação em seus artigos 7º e 8º:

Art. 7º Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos. Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

Vale aqui destacar o parágrafo Único dessa mesma resolução (CNE/CEB nº1/2000), que reconhecia como idade Universal para a escolaridade a faixa etária de 7 a 14 anos, fato já identificado em outros documentos antes da Constituição de 1988, já abordado anteriormente.

Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da **faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos** (Resolução CNE/CEB N°1 de 5 de julho de 2000) (grifo nosso).

O parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica¹⁰¹ também endossou a inclusão de adolescentes na EJA a partir dos 14 anos

¹⁰⁰ Mais informações disponível em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/estatuto-crianca-adolescente/panorama-infancia-adolescencia/>

¹⁰¹ http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

no Ensino Fundamental e a partir de 15 anos para a realização dos exames, conforme aponta o texto a seguir:

No caso do Ensino Fundamental, a idade para Jovens ingressarem em cursos da EJA que também se objetivem exames supletivos desta etapa, só pode ser superior a 14 anos completos dado que 15 anos completos é a idade mínima para inclusão em exames supletivos (PARECER, CNE/CEB 011/2000, p.39).

No ano de 2007, a SECAD/MEC promoveu três audiências públicas, sendo a primeira em Florianópolis (SC), a segunda em Brasília (DF) e a terceira em Natal (RN), as quais contaram com a participação de representações de instituições do segmento educacional da EJA, representantes dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, representantes do Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos, dirigentes municipais e estaduais de educação, consultor da UNESCO, representante da SECAD/MEC e do Conselho Nacional de Educação, tendo como pautas: a idade mínima para ingresso na modalidade EJA; a idade mínima para certificação via exames nacionais na EJA, exemplo o ENCEEJA, e a relação da EJA e Educação a Distância. Os representantes das instituições nacionais, internacionais e dos Fóruns de EJA Estaduais e Nacional foram distribuídos em 15 grupos cujos resultados dos debates subsidiaram a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação na formulação do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, tendo como relatora Regiane Vinhaes Gracindo (BRASIL, 2008).

Segundo Regiane Vinhaes Gracindo (BRASIL, 2008), dos quinze grupos que participaram apenas seis grupos se posicionaram favoráveis para o aumento da idade para ingresso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo “um grupo da região sul-sudeste; quatro da região norte e centro-oeste e um da região nordeste”, ou seja, apenas 40% dos participantes dos quinze grupos, durante as três audiências, defenderam a elevação da idade de 15 anos para 18 anos como mínima para serem inseridos na EJA (BRASIL, 2008, p. 10).

Os seis grupos que defenderam a mudança da idade de 15 para 18 anos entendiam que o adolescimento da EJA é “fruto de uma migração perversa”, na qual a juventude “não encontra o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial e regular da idade própria”. Muitos desses adolescentes – jovens e seus familiares – são induzidos ou até obrigados a buscar essa modalidade, uma vez que não é apresentada outra possibilidade para a continuidade da escolaridade,

ignorando a identidade dessa modalidade e a dos educandos (jovens-adolescentes), tornando-a uma “espécie de tapa-buraco” (BRASIL, 2008, p. 9).

Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficassem em uma espécie de não-lugar (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social (BRASIL, 2008, p. 9).

Mayer (2007), em seu texto “Parâmetros de idade para EJA”, encaminhado para subsidiar as discussões de reformulação do parecer CNE/CEB 1/2000, que originou o Parecer CNE/CEB Nº 23/2008, afirma que não existe idade máxima para ingresso e permanência no ensino regular, não devendo os adolescentes acima de 14 anos serem tratados como “invasores”. Não cabe à EJA o papel de ser mero espaço de aceleração de estudos, lugar onde são destinados os indisciplinados, os evadidos, os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os educandos com deficiência, transtorno mental ou transtorno de comportamento. A autora defende a idade de 18 anos para ingressar na EJA, tendo como parâmetro o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), que impõe ao Estado a obrigação em assegurar o pleno desenvolvimento desses adolescentes (12 a 17 anos) e todos os seus direitos. A adolescência é uma categoria que exige currículos, métodos, conteúdos e materiais didáticos que venham ao encontro das diferentes identidades que nela se encontra.

O Parecer 23/2008 foi aprovado com a alteração da idade de 18 anos para ingresso na EJA, porém o CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), por meio do parecer 06/2010, retoma a idade de 15 (quinze) anos para inserção no Ensino Fundamental na modalidade EJA e 18 (dezoito) anos para inserção no Ensino Médio dentro dessa modalidade, como também para a realização dos exames de EJA (BRASIL, 2010).

A mudança na regulamentação de ingresso na EJA é apontada por Conceição (2014), Miranda (2015), Barrios (2018), Pinto (2021), entre outros autores, como um dos fatores que contribuíram para o adolecimento da EJA, efetivando-se concretamente a partir da Resolução CNE/CEB n. 03 de 15 de junho de 2010.

O encaminhamento dos adolescentes para a EJA tem ocultado fatores determinantes para a compreensão do fenômeno como: o econômico, desemprego,

violência, qualidade do ensino, inclusão, territorial, saúde mental, a ausência de políticas públicas protetivas (nas diferentes áreas). Assim, as questões que realmente determinam o fenômeno, como a classe social, exploração pelo capital, preconceito, a raça, o gênero, os interesses do Capital internacional, a estrutura e a ausência de políticas públicas, ficam camufladas na culpabilização desses sujeitos pelo abandono, pela reprovação, pela evasão escolar.

O adolecimento da EJA, como já abordado anteriormente, está imerso na lógica neoliberal, pois o Estado se volta para mecanismos de certificação como ENCCEJA e outros, em detrimento à educação de qualidade que garanta a formação integral e a proteção desses jovens–adolescentes; um exemplo disso foi o número recorde, em 2019, de 1,1 milhão de participantes que fizeram o ENCCEJA. Essa ação governamental, que no Paraná também ocorre por outros mecanismos, como a prova *on-line*¹⁰², além do ENCCEJA, torna-se precioso mecanismo para diminuir o investimento na educação, por outro lado, não garante uma formação plena a esses jovens, que poderão ter seus sonhos de acessar a universidade ou galgar trabalhos maiores e ganhos financeiros interrompidos, uma vez que o processo de formação de conclusão da escolaridade não corresponde aos conhecimentos e habilidades desenvolvidos e de interesses desse perverso mercado (BARRIOS, 2018; INEP, 2021).

Segundo Pinto (2021), de “2007 a 2019 foram fechadas 33.041 escolas rurais, sendo 77% dessas na região Norte e Nordeste, onde são maiores as demandas para metas 8, 9 e 10”¹⁰³ do Plano Nacional de Educação (PNE) e “117 mil turmas noturnas na educação básica como um todo, 40%”. Foram fechadas, dentro do mesmo período, 44 mil turmas de Ensino Fundamental na modalidade EJA, uma

¹⁰² O Governo do Paraná nos últimos anos tem dado ênfase aos exames de Certificação em massa, além do ENCCEJA (Exame Nacional de certificação de competências de Jovens e Adultos), oferta também os exames estaduais de Educação de Jovens e Adultos *on-line*, em que o educando pode conseguir certificação de conclusão de matérias do ensino fundamental. No site do governo estadual, encontramos o seguinte: “Ao invés de assistir às aulas regularmente, os participantes fazem provas em datas específicas para obter sua certificação”. Em nossa concepção, há uma tentativa de convencer o jovem e adulto a fazer essa escolha em detrimento ao ensino presencial. Poderão se inscrever no exame *on-line* todas as pessoas com 15 anos completos, que pretendem concluir as disciplinas do Ensino Fundamental, e para a conclusão das disciplinas do Ensino médio os educandos que possuem idade a partir de 18 anos completos. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Alunos-e-responsaveis/Inscrever-se-nos-Exames-da-Educacao-de-Jovens-e-Adultos-EJA-kZrXJpNI>. Acesso em :05/03/2023

¹⁰³ Planejando a Próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 22/01/2023

redução também de 40 %. Quanto à EJA integrada à formação profissional, houve uma queda pela metade. Foram mais de 21 mil escolas que deixaram de ofertar a modalidade EJA, de 2007 a 2019, representando uma queda de 37%. O recurso que o MEC empenhou em 2021 correspondeu apenas a 0,6% do valor que fora empenhado em 2012 (PINTO, 2021, p. 10-11).

Segundo Cury (2014, p.21-23), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não deve ser tratada como “quebra-galho, ela não é simplesmente um repositório, um supletório”, sua identidade está na reparação de “um direito que historicamente e/ou socialmente foi negado à classe subalterna”.

No ano de 2020, o Brasil teve 481.884 adolescentes fora da escola; no mesmo ano, 17,6% dos adolescentes com 16 anos não concluíram o ensino fundamental, tendo o maior índice de não conclusão entre os pardos (20,4%) e pretos (22,5%), e os não negros com a porcentagem de (12,7%), ou seja, foram 42,9% dos jovens afrodescendentes que passaram para o ano 2021 sem a conclusão do ensino fundamental (1º ao 9º ano). Entre os anos de 2019 a 2020 migraram para a EJA 230 mil educandos do ensino fundamental e 160 mil do ensino médio (LABOLSSLÈRE, 2023).

A Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua do IBGE de 2022 aponta que dentro do grupo etário de 15 a 17 anos, 79,9% dedicavam-se exclusivamente para o estudo, 7,2% deles estavam fora da escola e 13% estavam trabalhando e estudando. A pesquisa também aponta que 24,8% dessa faixa etária ainda não estão na etapa adequada, isto é, a idade correspondendo à série considerada pelo Estado adequada, e dos 52 milhões de cidadãos, na faixa etária de 14 a 29 anos, 18,3% abandonaram o ensino médio antes do término dessa etapa ou nunca chegaram a frequentá-lo; desses, 41,2% são do sexo feminino e 58,8% masculino. As causas que levam esses sujeitos a abandonarem a escola são, para os homens, na sua maioria, a necessidade de trabalhar (51,6%) e a falta de interesse (26,9%) e para as mulheres trabalho (24,0%), gravidez (22,4%), falta de interesse (21,5%) e atividades domésticas ou de cuidados (10,3%) (IBGE, 2023).

Os dados acima revelam que estamos longe de uma política educacional que considere a intersetorialidade, a questão racial e de gênero, e que garanta a permanência dos educandos e o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, muitos abandonam a escola, pois não se apropriaram dos conhecimentos necessários para dar sequência no ano matriculado.

Os dados também nos levam a refletir sobre a concepção familista presente na política educacional, nas unidades escolares, que se omitem quando as adolescentes deixam de frequentar a escola por motivo de gravidez precoce, trabalho doméstico e de cuidados, não havendo nenhuma proposição institucional que venha a garantir o retorno dessas adolescentes, que estão com vários direitos violados, sendo elas responsabilizadas pelo abandono escolar.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2020, foram 1.608.135 inscritos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), sendo que 55% dos participantes eram do sexo feminino e 45% do sexo masculino; desses, 45,2% se declararam pardos, 15,2% pretos e 33,5% brancos, cuja renda familiar de 42,8% dos inscritos era de até um salário mínimo e 40,7% afirmaram que a renda da família estava entre 1 a 3 salários mínimos. A maioria desses participantes (91%) se encontravam fora da escola e 9% estudavam na Educação de Jovens e Adultos, deixando de frequentar para concluir os estudos via exame nacional. Importante ressaltar que 33,3% dos participantes declararam que pararam de estudar quando tinham entre 15 a 17 anos, sendo a necessidade de trabalhar e ajudar nas tarefas de casa e também a forma de ensino e avaliação desestimulante os principais motivos para o abandono escolar (BRASIL, 2020).

Ao refletirmos sobre dados de inscritos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) constata-se que o Estado continua negligenciando, não exercendo sua função social, não garantindo o acesso ao conhecimento para esses adolescentes, disponibilizando uma certificação vazia a eles. Foram 1.608.135 inscritos, na sua maioria negros e pardos e mulheres; desses, 33% abandonaram a escola quando tinham entre 15 a 17 anos. Assim, o Estado negligencia e se omite por longos períodos e se utiliza de mecanismos como exames nacionais para camuflar esse seu papel perverso que realiza em prol dos interesses do capital, uma vez que em um exame deixaria de destinar recursos públicos para atender esse público.

A desigualdade também perpassa pelo território: na zona urbana, a porcentagem de não concluintes foi de 16,1%, e na zona rural foi de 23,6%; tais índices perpassam também pela renda: quanto menor a renda, maior são os índices de não conclusão. Assim, a política educacional deve considerar as diferentes adolescências e os diferentes territórios, que são heterogêneos, que exigem ações

não homogêneas, considerando o dinamismo presente nos diferentes territórios, suas formas de viver, sua cultura, seus costumes. Não cabe a oferta de uma única proposta educacional para os adolescentes da zona rural e para os que vivem na zona urbana.

Quando se analisam os índices nacionais, temos no Brasil a média geral de 17,6%, e no Paraná a média de 9,8% de adolescentes, com 16 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental (BRASIL, 2021, p. 38-40). Quando olhamos para os jovens com deficiência e o acesso à escola, os dados também não são positivos: 37% das pessoas com deficiência, pertencentes ao Benefício de Prestação Continuada, não frequentam a escola. Somado a esses estão 5% dos jovens que apresentam algum problema de saúde (INSPER, 2017, p.47-48).

Os dados também reforçam como foi o descaso durante a Pandemia para com a Política Educacional, agravando a situação dos educandos da EJA, principalmente de pretos e pardos e mulheres, pelo Governo de Jair Bolsonaro. Os recursos para a EJA diminuíram em 70% no ano de 2020 e, em 2021, diminuíram em 67% (SINPRO, 2020; FRIGOTTO, 2021; NETO, 2021; OLIVEIRA, 2021; PONTES, 2023).

No Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as despesas com a EJA estão contabilizadas como todas as demais da Educação Básica, porém o fator de ponderação para matrículas na EJA é de 0,8, muito menor do que aquele destinado às crianças e adolescentes matriculados no Ensino Regular, que é de 1,0. O orçamento destinado à EJA em 2020, durante o governo de Jair Bolsonaro, foi de 25 milhões - o menor já destinado para essa modalidade de Ensino, e em 2019 o governo Federal havia previsto na Lei Orçamentária Anual o valor de 74 milhões de reais, porém apenas executou 16,6 milhões, muito abaixo do que foi investido no ano de 2012, ainda no Governo do Partido dos Trabalhadores, que foi de R\$ 1,6 Bilhão¹⁰⁴ (SINPRO, 2020).

Segundo Jakimiu (2021, p.133), a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no governo de Jair Bolsonaro, significou: “a inviabilização e naturalização das diferenças”; “o reforço dos preceitos neoliberais e dos pressupostos da meritocracia”; “a negação do direito à educação (para e com a diversidade)”; materialização do projeto da extrema direita

¹⁰⁴ Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados>. Acesso em: 22/01/2023

de “desmonte da democracia e dos ideais democráticos.” Segundo a mesma autora, a extinção da SECADI¹⁰⁵ inviabilizou a efetivação das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente as metas 4, 5, 8, 9, 10 e 12, “relacionadas à alfabetização e educação das desigualdades educacionais” (JAKIMIUI, 2021, p. 132).

Conforme Jakimiu (2021), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) “representou um importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional” (JAKIMIUI, 2021, p.116). Foi criada em 2004, por meio do Decreto 5.159/2004, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva; é espaço de lutas dos diferentes movimentos sociais, que lutam contra o sexismo, as desigualdades, o racismo, discriminações e para que o Estado venha a garantir essas pautas no interior das políticas sociais. Tinha como desafio pôr sua pauta de forma transversal nas agendas do conjunto da política educacional, e para que isso se materializasse em política pública suas ações estavam voltadas para o planejamento, orientação e coordenação em conjunto com os sistemas de Ensino dos Estados, Distrito Federal e com as diferentes representações sociais.

Durante o período de existência da SECADI, foram produzidos materiais didáticos e paradidáticos, buscou-se melhoria da infraestrutura física e tecnológica, foi promovida formação de educadores (inicial e continuada), iniciativas que vieram a garantir a alfabetização e o aumento do nível de escolarização da população de jovens e adultos. Ela (SECADI) também se debruçou “na formulação e aprovação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação, tendo como foco os diferentes sujeitos/públicos (Pessoa com deficiência, juventude, etc.), que historicamente possuem seus direitos negados, não considerando as suas singularidades (JAKIMIUI, 2021, p. 121).

Dentro desse cenário caótico, de omissão da União, dos estados e dos municípios, sem garantia de financiamento, estariam os jovens-adolescentes com seu desenvolvimento pleno garantido?

¹⁰⁵A SECADI se estruturava em 4 diretorias que dialogavam: Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE), Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER); Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA) e buscava a redução da desigualdade, de modo a garantir a participação de todos os educandos, viabilizando o acesso à educação (JAKIMIUI, 2021).

3.3 OS DIFERENTES OLHARES QUANTO À PRESENÇA DE ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino - conquista dos movimentos da educação popular - e muitos espaços educacionais possuem a perspectiva da inclusão e do respeito às diferenças. Identificamos, por meio dos Fóruns Estaduais e Nacional de Educação de Jovens e Adultos, muitos educadores que defendem a educação de jovens e adultos sob a perspectiva do direito, que essa seja uma modalidade de ensino que realmente possibilite a formação de sujeitos críticos, que saiam da escola lendo o mundo que está a sua volta e se percebam como sujeitos de sua história.

As instituições escolares muitas vezes recorrem a mecanismos legais, ou não, para disciplinar corpos, que também perpassa pela distribuição dos educandos no espaço institucional, a partir de seu desenvolvimento escolar e comportamental. Em muitos lugares educacionais chegam a “fazer” turmas, pois na concepção dos gestores e diretores serão mais homogêneas quanto ao comportamento e nível de aprendizagem, formando turmas específicas de acordo com as notas e avaliações dos educadores. O encaminhamento à EJA, muitas vezes de forma compulsória, se enquadra nesse “ideal de cercamento na delimitação da EJA como local de clausura” para os indisciplinados, aos que “não acompanham a turma” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 80-81).

Conceição (2014, p. 77-79), em sua pesquisa “Me jogaram aqui porque fiz 15 anos”, apresenta algumas falas de seus entrevistados que direcionam para essa prática institucional de não escuta dos jovens-adolescentes, de uso de mecanismos legais para se livrarem dos indisciplinados, dos que não evoluem no processo de aprendizagem: “Se continuasse assim... ia ser mandado para a EJA”; “cheguei e vi meu nome na lista, não me perguntaram nada”; “a secretaria que me encaminhou. Não explicaram nada na hora”; “antes de vir para cá achava que era uma porcária, porque só via os piores alunos. Eu mesmo só vim porque era péssimo aluno, fiquei retido na 5ª série por indisciplina... Ainda acho uma porcária, mas pelo menos é mais rápido”. A autora defende a intergeracionalidade na EJA, pois negar o acesso aos jovens adolescentes seria “submetê-los a uma nova exclusão (CONCEIÇÃO, 2014, p.63).

Diante disso, mesmo percebendo que o Estado, a serviço do capital, tende a colocá-la enquanto um espaço de mera certificação, aligeiramento, de camuflar o processo de exclusão histórica do país, principalmente de negros, indígenas e mulheres, muitos defensores dessa modalidade vem a defender a permanência dos jovens-adolescentes nela; porém, como já demonstrado anteriormente, esse debate não é unânime e se estende também no interior das unidades escolares que oferecem a EJA.

Os conflitos intergeracionais são presentes no cotidiano escolar, os objetivos dos adultos e idosos são muito diferentes dos adolescentes matriculados na EJA. Os primeiros buscam o conhecimento que não tiveram acesso ou objetivos práticos, como poder ajudar os netos e filhos na escola, tirar a carteira de motorista e arrumar um emprego que possa ter um melhor salário. Os segundos, muitas vezes, levam uma experiência recente para a sala de aula, a qual pode não ter sido positiva, e na opinião de muitos professores e educadores, com os quais esse pesquisador trabalha e trabalhou, o objetivo deles está muitas vezes só na certificação do ensino fundamental ou médio. Tais conflitos são ainda mais acentuados em decorrência da construção histórica conservadora presente no sistema educacional brasileiro, no qual a diversidade, a pluralidade, a dialética e a flexibilidade são substituídas pela homogeneização, pela padronização, pela burocracia, pela idealização do ideal de educando, pelo moralismo da família burguesa, por uma educação destinada aos aptos ao mercado de trabalho, etc.

Adultos, idosos e adolescentes se encontram em tempos de aprendizagem diferentes, gerando abandono escolar de ambos os lados. Os adolescentes, ao se sentirem fora do lugar e não se identificarem com a EJA, muitas vezes pela ausência de uma abordagem pedagógica e currículos que tenham como direção as suas identidades, as suas singularidades, acabam deixando novamente a escola.

Muitos dos jovens e adultos olham para os adolescentes como indisciplinados e sem interesse para estudar, levando a conflitos geracionais. Eles entendem que “estão perdendo tempo”, uma vez que os educadores têm de lidar com a disciplina dos mais jovens e o tempo destinado à aprendizagem fica comprometido. O tempo fora da escola, questões de saúde e outros fatores, muitas vezes, exigem uma ação pedagógica individualizada do educador e, não sendo possível esse tempo, ficam desestimulados e abandonam também a EJA (SILVA, 2013; SILVA et al., 2014).

Ribeiro e Lenardão (2013), em artigo que buscou descrever os resultados obtidos com o projeto de intervenção pedagógica com os professores da Escola Estadual Rina Maria Francovig (Londrina-Pr), com os educadores da EJA, apontaram como dificuldades: a diferença de idade na EJA; a inserção de adolescentes nessa modalidade; as dificuldades de aprendizagem dos educandos e a falta de compromisso de alguns educadores.

Brunel (2014, p.135-136), em sua pesquisa, deparou-se com falas de educadores que partem da visão de que à EJA são destinados os “Bárbaros”, “os que não se adaptam”, “os rebeldes”, “os com dificuldades de aprendizagem”, “os atrasados”, muitas das falas com adjetivos negativos ao nomear os jovens-adolescentes.

Faz-se necessário aqui retomar o debate da categoria étnico-racial, ressaltamos que não é objeto dessa pesquisa, mas entende-se que, considerando a história desse país, com mais de quinhentos anos de escravidão, é fundamental pautar o tema, pois a maioria desses adolescentes, denominados pejorativamente como “bárbaros”, “atrasados”, “rebeldes”, “bagunceiros”, “bandidinhos”, são pretos e pardos.

Sobre isso, Passos (2012, p.150 e 152) afirma que o processo de exclusão educacional de negros e negras é histórico, sendo o Estado o protagonista na “produção das desigualdades na escolarização dessa população”. No período republicano, mesmo com a abolição da escravatura, crianças negras, jovens negros, mulheres e homens negros, mesmo “dentro de um novo ambiente político e jurídico”, continuaram em desigualdade aos brancos, mesmo pertencendo à mesma classe social. Após dois séculos, estereótipos e preconceitos permanecem “restringindo o lugar social de homens e mulheres negras no mercado de trabalho e na educação” e em pleno século XXI os maiores índices de analfabetismo, reprovações, evasão, distorção idade-série, famílias que vivem abaixo da linha da miséria, desempregados, subempregados e ocorrências de juvenicídio são de negros. Segundo Valenzuela (2015 apud Costa, 2021, p. 376):

El juvenicidio refiere al asesinato amplio e impune de jóvenes portadores de identidades desacreditadas, aspecto que, en ocasiones, asume condiciones de limpieza social que se intentan minimizar a partir de la utilización de estereotipos y estigmas donde las víctimas quedan atrapados en un alo de sospecha que pretende justificar su morte por imputarles condiciones de delincuentes, pandilleros, violentos, comunistas, guerrilleros, anarquistas,

punks, emos, bikers, góticos, afros, índios, pobres, proles, marginales, assalariados.¹⁰⁶

Nesse sentido, o termo Juvenicídio abrange uma expressão contemporânea, um processo complexo, permeado ora por omissão, ora por ação direta via suas instituições repressoras. No caso brasileiro, deve-se considerar a história de violação de direitos de pretos, pardos e indígenas, principalmente oriundos da periferia. No ano de 2017, 51,8% das mortes de adolescentes e jovens, dentro da faixa etária de 15 aos 19 anos, tiveram como causa o homicídio. Muitos desses adolescentes e jovens eram pretos e pardos, assassinados, muitas vezes, até pelos órgãos repressores do Estado, com mortes justificadas pelo próprio Estado, criminalizando-os e estigmatizando o território onde vivem. Territórios onde são ofertadas políticas públicas, porém sem efetivas ações que garantam a inclusão e acolhimento, principalmente na política educacional, que pauta a defasagem idade-série como problema individual e não social, como causa da indisciplina, do desinteresse ou dificuldade de aprendizagem, contribuindo com o processo de juvenicídio do povo preto e da periferia, uma vez que se nega um espaço protetivo aos jovens (COSTA, 2021, p. 385).

Para Passos (2012), a EJA é o canal propício ao enfrentamento desses índices históricos de desigualdades, de “injustiça presente nas trajetórias e na vida de significativa parcela da população negra”. Mas para que isso ocorra, se faz necessário que a EJA esteja articulada com outras políticas públicas, na perspectiva de reduzir as “disparidades sócio-raciais da sociedade brasileira” e, conseqüentemente, da juventude brasileira (PASSOS, 2012, p.155).

¹⁰⁶ O juvenicídio se refere ao amplo e impune assassinato de jovens portadores de identidades desacreditadas, aspecto que, em certas ocasiões, assume condições de limpeza social que pretende minimizar, a partir da utilização de estereótipos e estigmas de onde vivem, de que as vítimas são suspeitas, pretendendo justificar suas mortes ou imputá-las condições de delinquência, baderneiros, violentos, comunistas, guerrilheiros, anarquistas, punks, emos, bikers, góticos, afros, índios, pobres, marginais, assalariados. (Tradução nossa)

4 OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DOS ADOLESCENTES MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA RINA MARIA DE JESUS FRANCOVIG

Nos capítulos anteriores dessa dissertação foi apresentada a história da educação ao longo da República, apresentando o debate da Política de Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional e estadual, buscando situar o lugar dos adolescentes de 15 a 17 anos, que se encontram em defasagem idade-série, dentro dessa política pública. Uma educação permeada pelos interesses do mercado, que não está universalizada, não sendo um direito subjetivo de acesso para todos os sujeitos, independentemente da idade.

Nesse capítulo, buscar-se-á apresentar o olhar desses adolescentes de 15 a 17 anos, da Escola Municipal Professora Rina Maria Francovig, localizada na região sul de Londrina, do estado do Paraná, que se matricularam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e deixaram de frequentar durante o ano de 2022, apresentando seus olhares quanto à presença dos adolescentes na EJA, como também as próprias trajetórias, dificuldades enfrentadas que interferiram na permanência no ensino regular e também após a matrícula na EJA.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS AO LONGO DA PESQUISA

Os educandos escolhidos para essa pesquisa estudaram no Colégio Estadual Professora Rina Maria Francovig, que está localizada na região sul de Londrina (PR), região com maior índice de pobreza no município, segundo documento socioterritorial da Secretária Municipal de Assistência Social de Londrina (Pr) (LONDRINA, 2022).

A escolha da região sul de Londrina decorre da vivência desse pesquisador ora como educador na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ora como assistente social, estando esse pesquisador, atualmente, trabalhando no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) que atende parte da região sul de Londrina PR). A unidade escolar, Colégio Estadual Professora Rina Maria Francovig, escolhida para a realização dessa pesquisa, compõe a rede de proteção às crianças e aos adolescentes, sendo a única unidade escolar que oferta a modalidade EJA, na região

sul. A história profissional desse pesquisador, tanto como educador, quanto como assistente social, possui estreita ligação com os diferentes territórios presentes nessa região, onde residem a maioria dos matriculados dessa escola, cujas famílias são atendidas no Centro de Referência de Assistência Social, local que atualmente trabalha. Os dados a seguir apontam para uma região de grande vulnerabilidade social, que exige maior atenção das diferentes políticas públicas ofertadas pelo município, em parceria com o Estado e a União, sendo os adolescentes, de 15 a 17 anos, um dos segmentos sociais que ficam no limbo¹⁰⁷ das políticas governamentais.

Dados do IBGE (2010) apontavam que a média de renda da população dessa região, que é atendida por dois Centros de Referências de Assistência Social (Sul A e Sul B), possui 72% dessa população com renda de 0 a meio salário mínimo, sendo o maior índice de pobreza na região atendida pelo CRAS SUL A (84,79 %) e a região atendida pelo CRAS SUL B possui o índice de 76,66% (LONDRINA, 2014).

O censo de 2010 apontava que nessa região viviam 71.152 pessoas, sendo que na época do censo 52,41% se declararam brancas e 47,30% pardas e pretas, sendo 8.958 adolescentes de 15 a 17 anos; desses, 41% se declararam negros e 41% se encontravam fora do ensino médio (LONDRINA, 2014).

Como relatado, considerando os dados de desproteção apresentados e a história desse pesquisador atuando ora como professor na EJA, ora como assistente social, entende-se que a escola dessa região possibilitou trazer ao longo do trabalho os diferentes olhares desses educandos quanto à sua permanência ou não na escola, tanto no Ensino Regular quanto na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O Colégio Professora Rina Maria Francovig acaba atendendo não só a região de abrangência do CRAS SUL A, mas outros CRAS, tendo como base a divisão territorial utilizada pela Secretaria Municipal de Assistência Social do município de Londrina (PR)¹⁰⁸.

A escolha desse georreferenciamento e não o utilizado pela Política de Saúde ou da educação justifica-se tendo como referência a Resolução nº 19, de 11 de

¹⁰⁷ Segundo o dicionário Online de português, vem do latim *Limbus*, que significa borda, orla ou margem, e no sentido figurado Estado que se encontra esquecido, negligenciado, indefinido, negligência, condição de dúvida, indecisão, incerteza. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/limbo/> Acesso em: 12/10/2023

¹⁰⁸ Para saber quais são os bairros referenciados em cada um dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de Londrina, acesse o site: <https://portal.londrina.pr.gov.br/unidades-de-protecao-social-basica/cras>

novembro de 2009, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)¹⁰⁹, que destaca enquanto público-alvo da Política de Assistência Social também os adolescentes de 15 a 17 anos de famílias público-alvo da Política de Assistência Social, sendo um dos objetivos o de “contribuir para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional” (BRASIL, 2009, p.9).

Segue a relação de escolas estaduais que ofertam EJA, Ensino Fundamental II e Médio, na cidade de Londrina (PR). A tabela apresentada mostra que a oferta da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental II e Médio, não atinge todos os territórios presentes no município de Londrina (PR) e, segundo perfil de Londrina (PR) 2022, das 68 escolas estaduais apenas 9 ofertam EJA (anos finais e/ou médio) e são 88 escolas municipais que ofertam os anos iniciais, e dessas apenas 36 possuem a EJA Fundamental Fase I (1º ao 5º ano).

¹⁰⁹ A resolução nº 19, de 11 de novembro de 2009, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), que aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais e define como aquisições para os usuários públicos da assistência as seguranças de Acolhida. Mais informações disponíveis em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf. Acesso em 04/08/2023

CRAS	ESCOLAS	REGIÃO QUE SE LOCALIZA A ESCOLA
Centro A	Escola Ceebja Herbert de Souza- EF M ; Escola Ceebja Londrina-EF M; Escola José de Anchieta, C E- EF M Profis	Região central Vila Nova/Centro/Higienópolis
Centro B	Oferta-se apenas APED (Ação Pedagógica Descentralizada) - Ceebeja Hebert de Souza é a unidade de referência, utiliza-se o espaço das escolas municipais E M Maestro- EF - Souza e na Escola Andrea Nuzzi,	Jardim Igapó Jardim Belo Horizonte
Norte A	Escola Atanazio Leonel, E M-Ei Ef (APED); Escola José Carlos Pinotti, C E Prof-Ef M Profi –	Jd. São Jorge Jd. dos Pássaros
Norte B	Não consta	Não consta
Oeste A	Escola Ruth F de Souza, E M-Ef (APED);C.E. Dr. Olavo Garcia Ferreira da Silva	Jd. Universidade C. H. Avelino A. Vieira
Oeste B	C.E. Antonio de Moraes Barros	Jd. Bandeirantes
Leste	Escola M. Maria Candida P Salles, E M-Ei Ef (APED) C.E. João Rodrigues da Silva	Jd.Santa Fé Jd.Antares
Sul B	Não consta	Não consta
Sul A	Colégio Rina M de J Francovig, C E Profa-Ef M	Jd. Campos Elísios
Rural	Não consta	Não consta

Fonte: site NRE (Núcleo Estadual de Educação).

Disponível em : https://professor.escoladigital.pr.gov.br/eja/instituicoes#municipio_inicial | Acesso em: 2/07/2023

Verifica-se, na tabela acima, que algumas regiões da cidade de Londrina, como a região Norte B e Rural, não possuem nenhum equipamento educacional que ofereça a modalidade EJA; na região Leste, Oeste A e Centro, o que se tem é a oferta de Ação Pedagógica Descentralizada (APED), que não garante a continuidade da oferta nos anos seguintes, dependendo do número de matrículas e do bloco de disciplinas ofertadas, tendo que muitos desses adolescentes se deslocarem aos dois únicos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) localizados na região central de Londrina.

Isso demonstra que há insuficiência da oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nas escolas estaduais, uma vez que os adolescentes são encaminhados para o período noturno, não havendo a garantia de transporte urbano gratuito, tendo que realizar o traslado da escola até seu domicílio a pé, nesse sentido sendo expostos a situações de risco.

Segundo Koga (2015, p.10 e 24), o território é um elemento “referencial na garantia de acesso dos cidadãos aos direitos sociais de cidadania”, não é mero território usado, mas território vivido permeado por diferentes questões sócio-econômica-cultural e política que interferem na vida desses sujeitos e até na forma de ver e se ver no mundo e nas “condições de vida e acesso a direitos”. A política educacional e outras políticas públicas são formatadas como se a cidade fosse um todo homogêneo e

[...] a população um grande número a partir do qual são quantificadas as demandas, sem considerar os diversos chãos da cidade, como se viver no centro e nas bordas fosse a mesma coisa, como se as áreas urbana e rural não constituíssem em territórios diferenciados (KOGA, 2015, p.13).

Ao não considerar as especificidades de cada território e o dinamismo do Território e as diferentes territorialidades presentes no mesmo espaço¹¹⁰, o Estado mantém o processo de exclusão desses adolescentes ao seu direito à educação¹¹¹.

A fim de retratar melhor a realidade dos adolescentes de 15 a 17 anos que vão para a Educação de Jovens e Adultos de Londrina (PR), e em especial da região onde está localizada o Colégio Professora Rina Maria Francovig, foram solicitadas informações junto à ouvidoria da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e do Esporte (SEED) e à ouvidoria do município de Londrina (PR)¹¹², porém nem o órgão Estadual nem o municipal tinham os dados solicitados; o município de Londrina (PR) respondeu que fazem atendimento dentro do corte etário de nascidos até 31/03/2013, idade até os 10 anos, ignorando os adolescentes, jovens e idosos que se matriculam na rede municipal de Londrina (PR). Diante disso, buscaram-se informações no Plano Municipal de Educação (2015 a 2025)¹¹³, e ao consultar o relatório de monitoramento desse plano, disponível apenas até o ano de 2021, consta que o município de

¹¹⁰ Sobre multiterritorialidade, ver em: HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Vol. 9, n. 17, 2007, p. 19-46. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531>

¹¹¹ Para aprofundar sobre o tema, sugerimos: ALVES, Jolinda de Moraes; LANZA, Liria Maria Bettiol; AMARAL, Wagner Roberto do. (Orgs). **A Logica territorial na gestão das políticas sociais**. Londrina, Eduel, 2018. Território e gestão de políticas sociais - Aldaíza Sposati. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/18423/14620>

¹¹² Protocolo no Sistema Integrado para gestão de Ouvidoria do Governo do Paraná (SIGO) é o nº 105648/2022 e no município a solicitação se deu via Processo nº 19.002.109605/2023-78.

¹¹³ Lei nº 12.291, de 23 de junho de 2023 adequa o Plano Municipal de Educação (2015 a 2025) instituído pela lei nº11.043/2010 ao Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/plano-municipal-educacao-cons-educacao>.

Londrina(Pr), referente às metas 8, 9 e 10, afirma que “não existe dado municipal a escolaridades dos indivíduos, anos de estudos” (LONDRINA, 2021,15-16).

Ao se deparar com essa invisibilidade do público que vai para a educação de Jovens e Adultos, principalmente os adolescente, foi realizada uma consulta junto à Secretaria Municipal de Assistência Social de Londrina (SMAS) quanto aos dados referentes às famílias que recebem Bolsa Família e que tiveram frequência abaixo de 75%, conforme estipula o programa¹¹⁴.

A SMAS informou que a lista de condicionalidades referente ao mês de julho de 2023 teve total de 1.297 crianças e adolescentes; desses, 33,98% tinham a idade de 15 a 17 anos, público que pode estar matriculado na Educação de Jovens e Adultos ou que futuramente serão público-alvo dessa modalidade devido à omissão por parte do Estado (LONDRINA, 2023).

Concorda-se com KOGA (2015, p.14), quando ela afirma que

[...] a ausência de raiz nas informações produzidas sobre a cidade torna os instrumentos, tanto de leitura como de planejamento da política pública, um tanto limitados e homogeneizadores, dificultando compreender as diversidades e expressões de desigualdade existentes.

Após a liberação da pesquisa com os adolescentes, pelo Comitê de Ética em pesquisa (CEP) e o Núcleo Regional de Educação de Londrina (PR), o pesquisador se aproximou da unidade escolar onde desenvolveu o trabalho. Foi estabelecido contato com a responsável pelo período noturno.

Na primeira visita à escola, a responsável por acompanhar a Educação de Jovens e Adultos repassou uma tabela com os nomes, endereços e idades dos educandos jovens e adultos matriculados no segundo semestre do ano de 2022. Relatou que as matrículas não ocorrem em qualquer tempo, sendo ofertados blocos de disciplinas e que tentam ao máximo atender as demandas que aparecem na escola, caso contrário os educandos são orientados a procurar outra unidade de ensino que esteja ofertando a disciplina ou aguardar outro semestre.

As matrículas são realizadas preferencialmente *online* e os educandos precisam de comprovante de residência para efetivar a matrícula. A professora ressaltou que, da população que busca a EJA, muitos não têm acesso à internet,

¹¹⁴ Para se inteirar mais sobre as condicionalidades do Programa Bolsa Família, ver a Medida Provisória nº 1.164, de 2 de março de 2023, que está disponível em/: <https://blog.mds.gov.br/redesuas/medida-provisoria-no-1-164-de-2-de-marco-de-2023/>. Acesso em: 05/08/2023

celular ou apresentam dificuldades para realizar a matrícula *online* e, diante disso, a escola, para garantir o direito ao acesso à educação, se dispõe a realizá-la presencialmente, mesmo sendo visto como algo excepcional pela Secretaria Estadual de Educação e do Esporte (SEED).¹¹⁵

Vários dos educandos que procuram a EJA nessa escola residem em locais onde não há saneamento básico, não tendo comprovante emitido pela companhia de abastecimento de água ou de energia do Paraná. Diante disso, muitos emprestam o talão de água e/ou de luz de um conhecido ou parente, que residem, às vezes, em outra região para poderem efetivar a matrícula.

Nota-se que ainda persiste o modo de operar burocrático nas políticas educacionais, com critérios técnicos fechados de inclusão de cadastros e respectivos comprovantes (residência, documento com foto, matrículas *online*, período de matrícula, transferência, vacina etc.), tornando-se um elemento dificultador de acesso imediato ao direito para os adolescentes, jovens e adultos (KOGA, 2015).

Estando em posse das informações sobre os adolescentes que desistiram ao longo do ano de 2022, foi então feita a tabulação dos dados que apontaram que, no segundo semestre de 2022, havia um total de matriculados nessa modalidade de 58% do sexo masculino e 42% do sexo feminino.

No segundo semestre de 2022, 30% das matrículas eram de adolescentes de 15 a 17 anos e desses 30% a maioria era do sexo feminino. A escola apresentou no segundo semestre 31% de desistências e, desses, 11% eram adolescentes.¹¹⁶

Sobre a questão da evasão escolar, Nascimento (2022, p.121-126) afirma que é quando o educando não se matricula no ano seguinte e o abandono, quando esse deixa de frequentar ao longo do ano letivo; ambos são decorrentes “de fatores geográficos, culturais, sociais, econômicos e familiares”, ou seja, são motivos fomentados “por fatores externos e internos à escola”, como será apresentado posteriormente ao analisar as informações coletadas durante a pesquisa realizada com os adolescentes.

Dando sequência na pesquisa, já em posse da relação nominal, dos contatos repassados pela escola dos adolescentes que desistiram durante o ano de 2022,

¹¹⁵ Ver a Instrução normativa nº001/2022 SEED/DPGE e a Resolução SEED N ° 3852 de 18 de julho de 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/FAQ/matricula_2022e2023 Acesso em:05/08/2023.

¹¹⁶ Dados analisados e tabulados pelo pesquisador tendo como base as informações repassadas em PDF pelo Colégio Professora Rina Maria de Jesus Francovig em junho de 2023.

foram realizados contatos telefônicos a 12 adolescentes, sendo 6 do sexo masculino e 6 do sexo feminino para a realização de um grupo focal.

A escolha, a princípio, pelo grupo focal foi porque é uma técnica de coleta e análise de dados que possibilita inserir os participantes da pesquisa no contexto das discussões, nas análises e síntese levando-os a repensar concepções, práticas e as políticas sociais. O grupo é também um espaço para o alcance de concepções coletiva referentes a determinado assunto, possibilitando aos participantes explorarem seus pontos de vistas, realizarem trocas de experiências, referentes a uma determinada questão social, deslocando o participante de sujeito passivo para sujeito ativo ao longo da pesquisa (BACKES; COLOMÉ; ERDMANN e LUNARDI, 2011).

Para a realização do grupo focal, o pesquisador deve esclarecer a dinâmica das discussões, aspectos éticos, é importante a figura do observador para auxiliar na condução das discussões e registro da dinâmica grupal. Sugere-se que o grupo tenha entre 6 a 15 participantes, “um grupo pequeno seria mais indicado”, porém se o pesquisador “deseja gerar tantas ideias quanto possível, é mais enriquecedor optar por um grupo maior” (BACKES; COLOMÉ; ERDMANN e LUNARDI, 2011, p.440).

Na tentativa de utilizar essa técnica o pesquisador se utilizou de várias estratégias a fim de sensibilizar os adolescentes e familiares a contribuir com a pesquisa. O pesquisador solicitou mediação da escola para informar sobre a pesquisa junto aos grupos de educandos via *WhatsApp*, fez contatos telefônicos buscando conversar com os adolescentes e seus responsáveis e foi ao domicílio daqueles que não conseguia o contato telefônico. Buscou-se tranquilizar os familiares, passando telefone pessoal e informando que atuava como assistente social no Centro de Referência de Assistência Social e alguns responsáveis entraram em contato com o CRAS Sul A, onde trabalha o pesquisador, para confirmar as informações, e outros já eram acompanhados pelo CREAS (Centro Referência Especializado de Assistência Social).¹¹⁷

É importante ressaltar que o pesquisador apenas teve acesso à lista de nomes e endereço por meio da escola, não sabendo se a família era ou não público-alvo da

¹¹⁷ A pesquisa não está vinculada com a atuação desse profissional dentro do CRAS, como os adolescentes vieram de uma listagem de uma escola, eles e os familiares não conheciam quem estava fazendo contato, estando o país e a cidade inseguros devido às mortes que ocorreram em escolas, uma delas em Cambé, cidade da região metropolitana de Londrina; o pesquisador achou melhor, para tranquilizar as famílias, informar telefone particular, local de trabalho, para dar maior segurança aos responsáveis desses adolescentes.

política de assistência social, se estava ou não sendo atendida, alguns casos foram identificados à medida que eram estabelecidos os contatos e o pesquisador se identificava também como assistente social do CRAS.

Muitos dos adolescentes acharam interessante a pesquisa, mas não conseguiriam participar porque estavam trabalhando; o pesquisador chegou a perguntar qual horário seria melhor para eles, contudo preferiram não participar, alegando a questão de horário e cansaço. Mesmo assim, após vários contatos do pesquisador, apenas seis confirmaram que participariam do dia agendado para o grupo focal.

Para a realização do grupo focal foi escolhida a Escola Municipal Zumbi dos Palmares, que se localiza próximo ao Jardim União da Vitória, unidade de ensino onde funciona o antigo complexo educacional dos anos 1990 denominado CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) e quanto ao horário, considerando a possibilidade dos adolescentes estarem trabalhando e também que a sexta-feira não seria um bom dia, ficou agendado o grupo para dia 21 de junho às 19:30h na Escola Municipal Zumbi dos Palmares.

O pesquisador, no dia do encontro, buscou fazer contato com todos os que haviam confirmado a presença e reforçou o convite aos demais que até então estavam com dúvidas. Seis haviam dado certeza de ir no grupo e iriam chamar namorados e amigas adolescentes que já estudaram na EJA e que estão fora da escola. Entretanto, no dia e horário combinados, nenhum dos participantes compareceu, sendo necessário, então, repensar a técnica de pesquisa. Um fator que pode ter interferido de forma significativa para a não presença dos adolescentes foi o pânico gerado, na região metropolitana de Londrina (PR), pela invasão de um jovem armado no Colégio Estadual Helena Kolody, município de Cambé, aproximadamente 15 km de Londrina (PR), que assassinou dois adolescentes dentro da unidade escolar.¹¹⁸

Considerando o tempo para conclusão da pesquisa, a técnica de coleta de dados foi revista e se optou por uma entrevista semiestruturada, com adequação do roteiro de perguntas pré-elaboradas que seriam utilizadas no grupo focal. O pesquisador entrou novamente em contato com os adolescentes e familiares. Apenas

¹¹⁸ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/06/19/ataque-tiros-escola-cambe.htm>. e em: <https://appsindicato.org.br/luto-e-horror-ataque-a-escola-em-cambe-deixa-ao-menos-uma-morte/>

6 da listagem anterior toparam participar da pesquisa; três deles haviam retornado à escola e aceitaram realizar a entrevista na escola, no período noturno; uma entrevistada realizou a pesquisa no Centro de Referência de Assistência Social, da região sul de Londrina (PR), no período da tarde, e dois pediram que fosse realizada em seu domicílio.

Diante das dificuldades para efetivar o grupo focal, optou-se pela técnica de entrevistas semiestruturadas. Essa técnica permite a elaboração de perguntas abertas e fechadas e que o entrevistado venha a discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2009). Ainda sobre a técnica de entrevista, MINAYO (2009) afirma que

[...] A entrevista é acima de tudo uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem do entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo" (MINAYO, 2009, p.64).

Durante a pesquisa, em alguns momentos, o papel de pesquisador e assistente social se cruzaram. Numa visita realizada a uma família acompanhada pelo CRAS, cujo objetivo era sensibilizar um adolescente a retornar ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, houve contato com três adolescentes que estavam fora da escola, dois deles estudavam na EJA, na Escola Professora Rina Maria de Jesus Francovig, e outro estudava no primeiro ano do ensino médio, na Escola Thiago Terra, e todos tinham parado de estudar no presente ano.

Os dois que estudavam na escola, a qual faz parte dessa pesquisa, são irmãos, um do sexo masculino com 16 anos e outra do sexo feminino, que completaria 18 anos em março de 2023; ela havia se matriculado no ensino médio, após dois anos fora da escola, porém ficou grávida e novamente interrompeu os estudos. Seu companheiro é outro adolescente, que estudava no ensino regular; possivelmente é um dos 33,98% dos adolescentes que estão na listagem em descumprimento da condicionalidade exigida pelo Programa Bolsa Família e um futuro jovem a migrar futuramente à Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa contou com seis participantes da listagem anterior mais uma participante que foi incluída, totalizando sete entrevistados; desses, quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, alguns deles haviam retomado os estudos nesse ano e pararam novamente. Serão aqui nomeados como entrevistados 1 a 4 os do

sexo feminino e 5 a 7 os do sexo masculino. Segue uma breve identificação dos entrevistados.

Entrevistada 1

A entrevistada 1 é do sexo feminino, possui 17 anos, estava estudando no 9º ano do ensino fundamental, se autodeclara parda, não tem filhos, afirma que é a responsável pela própria sobrevivência, se declara sem renda. Durante o período em que ocorreu o convite para participar da pesquisa, deixou de residir com a sua avó e foi morar com o namorado. Foi nesse processo de aproximação com a entrevistada que identificamos que sua mãe estava sendo acompanhada pelo CRAS, porém o endereço repassado pela escola era em outro bairro, onde vive sua avó, cujo CRAS de referência é o CRAS SUL B.

Entrevistada 2

A entrevistada 2 é do sexo feminino, possui 17 anos, declara-se solteira, não possui filhos; se declara como uma pessoa branca; afirma que sua mãe é a única responsável pelo sustento familiar; a renda declarada não passa de um salário mínimo. A entrevistada, no ano de 2022, havia parado de estudar e no primeiro semestre desse ano retornou para a mesma escola, com objetivo de concluir o 9º ano do ensino fundamental.

Entrevistada 3

A entrevistada 3 é do sexo feminino, possui 17 anos; a avó é a responsável pelo sustento familiar; se declara uma pessoa branca; a renda declarada é de até um salário mínimo. Ela tinha parado de estudar no ano passado e retornou para a mesma escola, com objetivo de concluir o 9º ano do ensino fundamental II.

Entrevistada 4

A entrevistada 4 é do sexo feminino, se declara branca, completou 18 anos esse ano, havia ficado dois anos sem estudar e após completar a idade permitida para cursar o ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos retomou os estudos, porém ficou grávida do companheiro de 17 anos, que estudava no primeiro ano do ensino médio no ensino regular, tendo que interromper os estudos para poder trabalhar. Reside com os pais e com o companheiro no mesmo domicílio.

O pai está desempregado e afirma que a renda da família vem do trabalho realizado por sua mãe, que fica entre 1 a 2 salários mínimos.

Durante contato com a entrevistada, foi identificado que seu irmão, de 16 anos, estava matriculado na EJA, e esse ano também estava fora da escola, convidou-o para a pesquisa, mas ele não aceitou.

Entrevistado 5

O entrevistado 5 é do sexo masculino, possui 17 anos, solteiro, se declara branco, a responsável familiar é a mãe, renda informada fica entre 1 até 2 salários mínimos. No ano passado estava estudando na EJA, na mesma escola, parou e retornou esse ano para concluir o 9º ano do ensino fundamental.

Entrevistado 6

O entrevistado 6 é do sexo masculino, possui 17 anos, estava cursando o 9º ano, próximo a completar 18 anos, possui 1 filho recém-nascido, mora com a esposa, se declara pardo e é o responsável pelo sustento da família, está desempregado, sendo a única renda os benefícios sociais. O adolescente aceitou dar entrevista, se fosse em seu domicílio; após a entrevista, o entrevistador passou algumas informações quanto aos benefícios que o CRAS poderia auxiliar sua família, e sua esposa afirmou que já estava sendo atendida. O entrevistado reside em uma parte do bairro com saneamento básico, em uma casa de 2 cômodos, ponto de ônibus próximo, porém afirma que como estudava na EJA não tinha direito ao passe escolar e o bairro possui um trecho muito íngreme, aumentando o desgaste físico, após horas de trabalho.

Entrevistado 7

O entrevistado 7 é do sexo masculino, se declara pardo, no domicílio reside a namorada e um amigo; completou 18 anos esse ano, a renda declarada não passa de meio salário mínimo, parou de estudar no 9º ano. A entrevista foi realizada no domicílio a seu pedido. A visita possibilitou constatar a distância de sua residência até a escola, aproximadamente 2 km. A moradia está em parte do bairro que não

possui saneamento básico, há pouca iluminação na rua, as ruas não são asfaltadas. Para se chegar até a escola, ele tem que caminhar por um terreno bem íngreme, que já aumenta o cansaço até chegar ao local de destino. Ele foi orientado a agendar atendimento com a assistente social que atende o bairro.

4.2 AS DIFERENTES COMPREENSÕES DOS ADOLESCENTES QUANTO AO SEU INGRESSO E PERMANÊNCIA NA EJA

Por questão metodológica, as respostas dos adolescentes foram agrupadas em quatro grupos: a) a relação da escola com os adolescentes participantes da pesquisa; b) causas sociais que interferiram na permanência dos adolescentes no ensino regular; c) as diferentes percepções dos adolescentes, quanto à sua presença e de seus pares na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; e d) a escola sob a perspectiva dos adolescentes. As respostas em muitos momentos se cruzam, pois a realidade e o cotidiano desses sujeitos são influenciados por questões multifatoriais.

4.2.1 A RELAÇÃO DA ESCOLA COM OS ADOLESCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A maioria dos adolescentes apontou boa relação com a escola, algumas observações foram realizadas quanto a conflitos com outros de sua mesma idade no interior da escola, porém à medida que o pesquisador os questionava foram identificados vários discursos que apontavam a violência institucional, ora de forma direta, expulsando, negando matrícula, violência verbal para com o adolescente, ora por omissão, aceitando *bullying* dentro da escola, conforme as falas a seguir:

[...] ó reprovei por causa de falta, **não gostava da escola**, as minhas notas eram toda boa, antigamente não trocava, **aí fui lá com a transferência, eles não quiserem me transferir.** (entrevistada 3)

[...] **Era boa, até virar cívico militar... Eles te tratam como preso lá dentro.** Eles não deixavam as meninas nem apertar a calça na perna, pq é muito frio lá. Se chegasse sem uma parte do uniforme **não deixava você entrar...** Aí discutia com eles e aí **eles me expulsaram...** [...] Nem precisou me transferir, **já falaram você some daqui, a gente não quer você aqui,** você vai para o Albino... (entrevistada 2)

[...] não era tanto com os professores, mas era só com uma professora só, de português...ela é insuportável... **Ela me xingou de cachorra, acredita.** (entrevistada 2)

[...] eu era proibida de assistir a aula da ..., nunca eu tinha aula de português, quando era ... [...] **fiquei um ano sem aula de português**, porque a gente não se dava bem... (entrevistada 2)

[...] **daí no sexto começou bullying** e tal só dos alunos, mas daí fui levando [...] tal daí continuou até que teve um tempo que tive vontade de parar... (entrevistado 7)

[...] eu era bastante esquentadinho, **já fui expulso duas vezes.** (entrevistado 7)

Os relatos acima apontam para uma escola hierarquizada, não sendo espaço de escuta, de acolhida, de garantia de direitos, sendo mais um espaço onde os educandos novamente vivenciam a violência do Estado, um espaço que deveria ser prazeroso, acolhedor, de proteção, dialógico, popular, conforme defendem Nidelconff (1991); Torres (1997); Freire (2000); Brandão (2002); Gadotti (2004); entre outros. Os referidos autores defendem uma escola do povo para o povo, dos trabalhadores e seus filhos, construída a partir da realidade vivida por eles e para eles, sem que percam o direito ao acesso de qualidade dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, levando-os a serem sujeitos de sua própria história.

Os relatos anteriores não podem ser entendidos como específicos dessa ou daquela escola. Pesquisas realizadas por Conceição (2014); Ferreira (2015); Lemos (2017); Barrios (2018) e Silva (2019) mostraram que a presença dos adolescentes e Jovens na EJA tem ligação direta com a exclusão escolar. A exclusão ocorre de forma direta (expulsão, transferência compulsória para a EJA ou outras escolas do ensino regular) e indireta, por não tomar para si questões de âmbito interno como o bullying¹¹⁹, relações educador-educando, ausência de escuta e de se pensar numa educação a partir do olhar dos adolescentes e do território onde estão inseridos.

Concorda-se com Viana (2002, p.116-118) de que a escola é reflexo de uma política educacional histórica nesse país enquanto lugar para “diminuir desvios”, onde se distinguem “os bons e os maus”, moralizadora “através de um olhar disciplinador”, visando à preparação de indivíduos “para cumprir determinado papel na sociedade na divisão social do trabalho”. Em consonância ao que afirma Arroyo (2017), também

¹¹⁹ A lei nº 13.663/2018 inclui dois artigos na Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), passando a determinar que todos os estabelecimentos de ensino deverão promover medidas de prevenção, conscientização de todos os tipos de violência, principalmente o bullying. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 19/08/2023

se entende que há um olhar segregatório do direito humano, que vem desde a colonização e se manteve ao longo de toda a República, mesmo nos momentos de democracia. Um olhar que também perpassa por outras políticas sociais e se encontra enraizado, como verdade, em muitos dos atores que executam essas políticas sociais e na cultura de muitas instituições educacionais públicas e privadas.

Esse aspecto histórico, segregador, de negação de direitos para todos, manifesta-se nas unidades escolares como violência escolar que, segundo Viana (2002, p.115), é “uma forma específica de violência, gerada pela instituição escolar”, sendo a “escola que a gera de forma específica”, realizada por aqueles que detêm o poder e também pelos que estão submetidos a esse poder. Para o autor, no primeiro caso temos a violência institucional e, no segundo, a violência contestadora “realizada pelas vítimas da violência original”. A violência contestadora é identificada nas falas a seguir:

[...] **ela me xingou de cachorra** lá, aí xinguei ela também e aí deu polícia e tudo e **daí taquei a mesa nela**, aí deu uma briga feia... (entrevistada 2)

[...] no último ano que tive estudando tudo certinho, **lá na outra escola a diretora me disse que ela iria me repetir porque ela não gostava da minha cara**. Daí mandei ela tomar no cu e saí da escola... (entrevistada 3)

Para Viana (2002), a violência contestadora é ao mesmo tempo produto institucional e recusa dessa, uma manifestação antidisciplinar e anticultural, no sentido de negar a cultura dominante e ressaltar a sua singularidade enquanto sujeito de direito. Os adolescentes clamam por uma educação que respeite sua identidade, que os reconheça como humanos, humanos plenos, cidadãos, sujeitos com valores, saberes e singularidades (Arroyo, 2017).

Não se defende aqui que a reação da vítima se justifica ou esteja adequada, mas que indica a necessidade de se repensar metodologicamente, politicamente e culturalmente a estrutura e a política educacional na atualidade, pois o contexto histórico é outro e está em constante mudança, é dialético. Não cabe mais uma escola engessada em normas, burocrática, que não tenha a centralidade no sujeito, na garantia do acesso e permanência dos estudantes, exigindo monitoramento, reavaliação e planejamento constantes dos rumos das ações. Assim, o encaminhamento compulsório desses adolescentes para a Educação de Jovens e

Adultos torna-se um mecanismo que mascara a realidade, não indo ao cerne das causas que os levam para a EJA, isto é, além da social, econômica e cultural, está a lógica colonialista enraizada nas estruturas educacionais brasileiras.

As falas dos entrevistados 2 e 7 vêm ao encontro de Viana (2002), o qual ressalta que a relação da violência institucional se divide em duas formas: a disciplinar e a cultural. A primeira envolve vigilância hierárquica e sanção normalizadora (retirar da sala de aula; expulsão da escola), sempre presente o olhar disciplinador, controle contínuo, o primeiro “tem caráter repressivo e o segundo um caráter coercitivo”. A violência disciplinar também é realizada tanto pelos dirigentes da escola quanto pelos educadores, e pode ser introjetada nas vítimas, que cobram de seus iguais, como demonstra a fala da entrevistada 4, quando questionado como seria uma escola mais inclusiva:

[...] Na questão de EJA **a noite teria que ter tipo guarda, porque tem bastante briga.** (entrevistada 4)

[...] Acho que **tinham que pegar mais no pé dos adolescentes**, para eles voltarem a estudar. (entrevistada 4)

A fala da entrevistada 4 demonstra também o que Viana (2022) afirma quando diz que a violência disciplinar torna efetiva a violência cultural; para o autor, trata-se da imposição da cultura de um grupo dominante sobre outro grupo. Essa imposição ocorre por meio da burocracia, da ideologia e de uma cultura de exclusão presente no interior das instituições escolares. Outra fala que aponta para a violação de direitos por parte da escola foi a da entrevistada 2:

[...] **Você acredita que ela falou que não me iria aceitar, não me iria me matricular lá na escola... não iria fazer a minha matrícula. Minha mãe estava doente e daí a minha vó foi, ela não queria aceitar, fiquei um ano sem estudar por causa dela, porque ela não quis fazer a minha matrícula.** (entrevistada 3)

Os discursos denunciam clara violação dos direitos da criança e do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente afirma, no seu artigo 70, que é

“dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça e violação dos direitos da criança e dos adolescentes”, e no artigo 70B¹²⁰,

As entidades, públicas e privadas, que atuem nas áreas da saúde e da educação, além daquelas às quais se refere o art. 71 desta Lei, entre outras, devem contar, em seus quadros, com pessoas capacitadas a reconhecer e a comunicar ao Conselho Tutelar suspeitas ou casos de crimes praticados contra a criança e o adolescente (BRASIL, 1990, s.p.).

Ressalta-se aqui o parágrafo único do artigo 70B do Estatuto da Criança e do adolescente (Lei nº 8069/1990), que afirma que:

São igualmente responsáveis pela comunicação de que trata este artigo, as pessoas encarregadas, por razão de cargo, função, ofício, ministério, profissão ou ocupação, do cuidado, assistência ou guarda de crianças e adolescentes, punível, na forma deste Estatuto, o injustificado retardamento ou omissão, culposos ou dolosos. (Incluído pela Lei nº 13.046, de 2014) BRASIL, 1990, p. 02).

Os entrevistados apontam que as relações personalistas se sobrepõem à lógica do direito, podendo ser uma forma de diminuir o desgaste da direção para com seus superiores ou de conter conflito interno, contudo o direito do adolescente continua sendo violado e não ocorrem mudanças estruturais, como indicam as falas a seguir:

[...] daí **eu ficava lá na sala da diretora ...ela me dava café, bolacha**, dava leite, monte de bombom eu **ficava lá comendo bombom**, mas **ela daí na sala dela passava atividade** eu fazia, mas na sala **com a professora não fazia**. (entrevistada 2)

[...] Da minha diretora... lá do ... não tenho o que falar dela, porque monte de vez deixei de ser presa, porque **ela não deixava as policiais me levar presa, eu discutia com os policiais**. (entrevistada 2)

A atitude da diretora aparenta ser protetora e acolhedora em relação à adolescente, contudo defende-se aqui, que essas ações devem fazer parte da filosofia da escola, onde o direito humano, o cuidado e a proteção estejam no cerne

¹²⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19/08/2023

da instituição extrapolando ações individuais. Há de se ressaltar que o ECA¹²¹ exige que todos os cidadãos, ao se deparar com alguma violação de direitos das crianças e adolescentes, devem informar o Conselho tutelar ou ministério público, fato que não se constata no dia a dia profissional como assistente social, e a fala da educanda reforça essa omissão, quando a violência é institucional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também ressalta o direito ao respeito, enfatizando que essas crianças e adolescentes são dotados de direitos como qualquer outro ser humano e, diante disso, é inaceitável a violência física, psíquica, moral, castigo físico, tratamento degradante, não sendo aceitável qualquer tratamento desumano, corretivo, disciplinar, por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, educá-los ou protegê-los (BRASIL,1990).

4.2.2 Os Diferentes Determinantes que Interferiram na Permanência dos Adolescentes no Ensino Regular

São diferentes causas que interferiram e interferem na permanência escolar dos adolescentes que participaram dessa pesquisa, que vão além da violência institucional. As falas das entrevistadas 1 e 2 apontam para questões que envolvem a família, ou seja, para a necessidade de prestar cuidado a familiares, na maioria das vezes sendo realizado pelo sexo feminino¹²². Outro ponto que se observa é a necessidade de migrar, tanto da migração interna, quanto a de gênero são objetos importantes para serem aprofundadas em outras pesquisas.

[...] eu parei de estudar eu que tinha 12 ou treze não sei, porque **passei a frequentar a casa de uma tia minha e ela morava lá em Cambé**, daí eu ficava lá com ela e **meu vô também teve AVC** duas vezes, daí parei de estudar por conta disso. Daí eu voltei mas voltei à noite. (entrevistada 1)

¹²¹ Segundo o art. 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº8060/90), “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12/10/2023

¹²² Para aprofundar sobre esse assunto, acesse: <https://marxismo21.org/heleieth-saffioti-marxismo-genero-e-feminismo/>

[...] questão como minha mãe e meu pai trabalhavam bastante eu **tive que cuidar do meu irmãozinho, cuidar dele e trabalhar**. (entrevistada 4)

As falas dos entrevistados 4, 5 e 7 trazem a categoria trabalho como centro do debate, ao mesmo tempo que é a causa do abandono; ver-se-á, posteriormente, que é o que mobiliza esses adolescentes a retornarem à escola.

[...] na verdade parei com 16 anos, fiquei dois anos sem estudar... [...] **Foi questão do trabalho**... (entrevistada 4)

[...] comecei a trabalhar, tinha 16 anos. [...] **tinha reprovado 2 vezes** reprovei por falta. [entrevistado 5]

[...] **quando estava no sexto ano trabalhava**. [...] Não dependia mais da minha mãe e do meu pai. [entrevistado 7]

Os discursos transcritos até o momento vêm ao encontro da pesquisa realizada por Brunel (2014, p.119-120), que também identificou que a interrupção dos estudos está relacionada às “desigualdades sociais ou a problemas econômicos”, sendo que a necessidade de se inserir precocemente no mercado de trabalho, de ajudar os pais, cuidar dos irmãos mais novos ou dos avós doentes “constituem-se como mais importante do que ir para escola”, uma vez que há insuficiência de equipamentos sociais e de saúde que venham a garantir cuidados, tais como: creche, Centro Dia,¹²³ Residência Terapêutica,¹²⁴ Residência Inclusiva¹²⁵ e uma efetiva Segurança à Renda¹²⁶ para as famílias que, muitas vezes, têm a mulher como única responsável familiar.

São adolescentes e jovens, na sua maioria, que vão para a Educação de Jovens e Adultos, pois “desde muito cedo conciliam jornadas de trabalho com períodos interrompidos de escolarização”, têm classe social definida, que também perpassa pela raça e gênero (SILVA, 2019, p.60).

¹²³ Mais informação sobre o Centro Dia, ver em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-centro-dia>

¹²⁴ Mais informação sobre Residência Terapêutica, ver em: <https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/120.pdf>

¹²⁵ Residência Inclusiva, disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_residencias_inclusivas_perguntas_respostas_maio2016.pdf

¹²⁶ A Segurança à Renda é uma das afiançadas na Política de Assistência Social, conforme Resolução CNAS nº 33 de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS_2012.pdf

As falas também apontam a necessidade de trazer o tema familismo para o debate dentro da Política Educacional, que juntamente com a Política de Assistência Social e de Saúde possuem uma história, a de transferir a responsabilidade de proteção para o interior do âmbito doméstico, nesse caso, dentro de uma sociedade patriarcal, recaindo a responsabilidade dos cuidados às mulheres (adolescentes, jovens, adultas e idosas), impedindo a muitas delas o direito ao acesso à educação. O discurso de responsabilização dos pais, no caso da mãe, é recorrente no interior das instituições educacionais e há hegemonia do conceito de família tradicional burguesa. Tal discurso, cada vez mais, ganha espaço com o alinhamento do conservadorismo brasileiro e a lógica neoliberal, a partir do governo usurpador de Michel Temer, ganhando força no governo de Jair Bolsonaro (MIOTO, NUNES, MORAES & HORST, 2020; PEREIRA & HORST, 2021).

Além disso, o direcionamento familista invisibiliza as falhas do Estado destinadas ao jovem durante todo o histórico de sua vida, sobretudo porque, ao se escudar neste trabalho de reinserção familiar, o que aparece em evidência é a ausência de família e não a incapacidade do Estado em prover uma educação de qualidade, um trabalho de acompanhamento psicossocial e uma formação profissional qualificada (PEREIRA, HORST, 2021, p.202).

No subtópico a seguir, apresentam-se as falas dos adolescentes quanto à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, seus anseios, sonhos, perspectivas e opiniões referentes a ser ou não matriculado no ensino regular com outros adolescentes mais novos.

4.2.3 As Diferentes Percepções dos Adolescentes em Relação à sua Presença e de seus Pares na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Os motivos que levaram os adolescentes a retomarem seus estudos, mesmo havendo um público com maioria de Jovens (18 a 29 anos), adultos e idosos, estruturam-se em três justificativas: a inserção no mercado de trabalho, recuperar o tempo perdido, uma vez que na EJA entendem que conseguirão o diploma de forma

mais rápida. A não identificação com o público que estuda durante o período diurno e vespertino, no ensino regular, também foi um dos motivos que os levaram para a EJA; para os entrevistados, os adolescentes que estudam durante o período matutino e vespertino são muito “crianças”, como demonstram as falas a seguir:

[...] Ah porque também eu **tou precisando arrumar um serviço, porque ficar de bico em bico uma hora as vezes não dá certo né** e nisso daí eu queria já estudar, terminar os meus estudos, **trabalhar**, fazer um curso, mais por isso mesmo. (entrevistado 6)

[..] Ah, então, porque começou a bater a ficha tipo, **não querer trabalhar servente o resto da vida**, tal pensei então ter um futuro melhor. (entrevistado7)

[...] Vim para a noite **para recuperar os anos, estudando**. (entrevistado 5)

[...] Daí também por decisão minha também, porque não é bom parar de estudar, **porque hoje em dia você não arruma serviço se não tiver estudo completo, até para ser faxineira**, está pedindo estudo. (entrevistada 2)

[...] só vim estudar à noite **porque reprovei um monte**. [...] É bom também porque **para gente da nossa idade, já está na hora de arrumar um serviço** e tal e estudar à noite já ajuda bastante. (entrevistada 3)

[...] É **bem melhor estudar com gente mais velha do que com gente mais nova**. Com gente mais velha a gente **aprende muita coisa**, porque a gente fica junto. [...] à noite é mais gostoso de estudar. [...] a gente já veio para o EJA **para terminar rápido**... (entrevistada 2)

Os adolescentes que chegam à EJA são cidadãos que tiveram seu direito de acesso, de permanência ou de aprendizagem negado, na política educacional, em algum momento de sua história. Eles chegam à EJA desmotivados, “conservam o medo de fracassar novamente” e “outros passam a desacreditar em sua própria capacidade de aprendizagem” e se veem mais distante do mercado de trabalho formal, que é excludente e seletivo (FERREIRA, 2015, p.61).

O sonho por um bom emprego, que leve a conquistas na vida pessoal, o desejo de satisfazer seus anseios materiais é que os movem a retornarem aos estudos. Eles têm na escola pública e na Educação de Jovens e Adultos “sua única possibilidade de acesso ao ensino”, mesmo após muitos deles terem vivenciado desrespeito, preconceitos dentro das unidades escolares por aqueles que teriam a função de contribuir com sua formação humana (LEITE, PESSOA, SANTOS, ROCHA & ALBERTO, 2016, p. 344).

Eles entendem que a função da educação é preparar para o mundo do trabalho, garantir um futuro emprego, uma vida melhor. Para eles, a educação é a esperança de romper com o ciclo da pobreza, ou seja, a educação prepara para o futuro profissional (CAMPEIZ, OLIVEIRA, FONSECA, ANDRADE & SILVA, 2017). Esperam receber um conhecimento que seja útil, que possibilite sua inserção rápida no mundo do trabalho, porém “são penalizados pelo dualismo que diferencia o tipo de escola oferecida, conforme a classe social a que pertencem”. Eles “estão vulneráveis naquele local devido à falta de estrutura adequada” (CAMPEIZ, OLIVEIRA, FONSECA, ANDRADE & SILVA, 2017; LEITE, PESSOA, SANTOS, ROCHA & ALBERTO, 2016, p. 344).

A história da Educação de Jovens e Adultos, como relatado nos capítulos anteriores, traz em sua constituição a premissa da inclusão, herança cultural da educação popular e dos movimentos populares, sendo assim muito mais inclusiva que o ensino regular, e isso surge no discurso da entrevistada 4:

[...] Na EJA trata todo mundo igual. (entrevistada 4)

Esses educandos, conforme mencionado anteriormente, “sentem ‘vergonha’ de estudar entre os alunos de 11 a 14 anos, no Ensino Fundamental II” (FERREIRA, 2015, p.102), com dificuldades de se identificar com um público um pouco mais novo que eles:

[...] do período normal, do normal é **tudo muito criança, muito infantil** ... eu não tenho paciência com criança, se estudo no período normal e **uma criança da minha idade**, vem querer fazer graça, aquelas brincadeiras, eu **não tenho paciência**, já meto uma cadeira na cabeça [...] aqui é melhor que no período normal. (entrevistada 3)

[...] **de noite acho que é até melhor**, pelo jeito que os professores explica e como estou fazendo EJA, **há eliminação de matéria**, então eles explicam bem certinho ali, eles ajudam... acho **que tou muito grande para ficar no meio.... eu prefiro EJA de qualquer maneira**. (entrevistado 6)

Pesquisa realizada por Centurion e Gomes (2015, p. 372-373) comprova as falas dos adolescentes. Os pesquisadores constataram que adolescentes

matriculados na EJA declaram que possuem boa relação com as pessoas mais velhas e que o convívio com estes promove aprendizado. A maior parte deles (86%) se sentem melhor estudando nessa modalidade de Ensino e “64% querem continuar estudando na mesma”. Para os adolescentes, os educadores que atuam na EJA “utilizam menos estereótipos e rotulações. A maioria deles apresenta visão negativa da escola e não percebe que o fracasso escolar é na maioria das vezes uma expressão da Questão Social (CENTURION, GOMES, 2015, p.372-373).

Um outro ponto que se buscou na pesquisa foi apresentar o olhar dos participantes quanto à evasão e ao abandono de seus pares. Foram diversas as falas que apontam para o desinteresse, as amizades, a necessidade de trabalhar, o cotidiano vivido, conseguir seu próprio dinheiro independentemente dos caminhos utilizados, a metodologia de ensino, que se encontram sistematizadas nas seguintes falas:

[...] **vai meio da mente da pessoa, né... tem muita molecada que qué qué ter as coisas rápida... às vezes vê que aquele caminho está mais fácil**, sai da escola para ir para tal caminho... (entrevistado 6)

A vida eu acho... hoje ninguém quer ficar parado, já pensar, trabalhar, tal, **conseguir seu próprio dinheiro...** você tem que correr atrás de alguma coisa, tal, **ter seu sustento...** (entrevistado 7)

[...] as pessoas que você anda, tem amigos que levam para o mau caminho, daí você não quer mais estudar, é isso. (entrevistada 1)

A necessidade de sobrevivência e de ser inserido na sociedade de consumo sempre esteve presente nas falas dos entrevistados; na visão dos entrevistados, interfere na permanência na escola dos demais adolescentes. “Ter as coisas rápida” e “vê que aquele caminho está mais fácil” (entrevistado 6) podem significar, para muitos desses adolescentes, a escolha de caminhos que os colocam em risco social. Contudo, contraditoriamente, há falas que deslocam a responsabilidade para o próprio adolescente:

[...] **“falta de vergonha na cara”**. (entrevistada 3)

[...] as pessoas que você anda... **tem amigos que levam para o mau caminho**. (entrevistada 1)

As entrevistadas 1 e 3 denotam, em suas falas, que os adolescentes podem fazer escolhas, que não são totalmente determinados pelas questões externas,

possuem singularidades que interferem na permanência na escola. Diante disso, surge a inquietação: será que realmente são escolhas ou consequências do processo desumanizante do capitalismo, muitas vezes vivenciadas em várias gerações, e o que esses adolescentes esperam da escola atualmente?

4.2.4 A Escola sob a Perspectiva dos Adolescentes Participantes da Pesquisa

Ao serem questionados sobre como seria uma escola que se sentiriam bem, dois adolescentes trouxeram a necessidade de mudança metodológica, da didática, do currículo:

[...] deveriam dar coisas diversas [...] vai passar uma matéria só passa a mesma coisa. (entrevistada 2)

[...] não passam matéria para chamar a atenção da pessoa, tinham que passar uma matéria tipo diferente para que puxar a pessoa para estudar, fazê-la querer pegar o gosto pela matéria, sempre é a mesma coisa, enjoa. (entrevistado 5)

Segundo Arroyo (2017, p. 58-59), não cabe mais os velhos currículos, gradeados, que reprovam. São necessários currículos flexíveis, “abertos à pluralidade de vivências e indagações” que esses adolescentes, jovens e adultos levam para a sala de aula. A centralidade dos conhecimentos deve levar os educandos a se entenderem como “marginalizados do trabalho, explorados, vitimados pelas relações capitalistas”; mas também deve capacitá-los para terem mais opções nessas formas de trabalho, os “emancipando da instabilidade e da exploração que a sociedade os condena”.

A cultura escolar, historicamente, está configurada “como o conjunto de práticas que retratam as formas de ser própria da escola de ‘caráter conservador’, de tradição funcionalista”, ou seja, “desenhada por determinações externas as quais a situam como organização do ensino ritualizado e portadora de uma identidade homogeneizadora” (REIS; REIS, 2021, p. 555).

Após as falas anteriores dos educandos (adolescentes, jovens e adultos), que chegam à EJA, marcadas por histórias de desproteção e violação de direitos, principalmente o da educação, é fundamental enfatizar sua importância na garantia

da proteção social dos adolescentes que vivem na periferia de Londrina(Pr). Muitas vezes, as unidades escolares tornam-se o único espaço de convívio, de garantia de segurança alimentar e de proteção. Entende-se que políticas públicas como a Assistência Social, Igualdade Racial, de direitos das mulheres, fruto da luta dos movimentos populares, teriam muito a contribuir. As funções como proteção social e a defesa de direitos, que hoje se encontram na política de assistência social, poderiam ser utilizadas como parâmetros para contribuir na atualização da política educacional.

A proteção social não é de responsabilidade apenas de uma política, mas de políticas públicas, dentre elas a educação. A proteção social no âmbito da educação é antes de mais nada “um direito humano de usufruto individual e coletivo”. Uma escola protetiva é um espaço acolhedor, de escuta de todos os sujeitos, independentemente da idade, sexo, cor, gênero; ela não se pauta na visão liberal do direito e dever individual, mas considera e “valoriza as subjetividades e coletividades presentes no seu interior”. Todos os atores, desde o alto escalão até os executores na ponta da política, devem estar comprometidos com o princípio da dignidade humana, garantido a todos uma educação de qualidade (BRASIL, 2013a, p.18).

A defesa de direitos, enquanto um princípio, dentro da política de educação, exige que a “defesa da ética e da dignidade humana” seja seu motor, e não a lógica do mercado, rompendo com a meritocracia, seletividade presente no interior das escolas e no olhar de muitos gestores e educadores que nelas atuam, olhando para esses adolescentes como sujeitos de direitos e não como fracassados, bagunceiros (BRASIL, 2013b, p. 22).

Os entrevistados apresentaram, em suas falas, o desejo de uma escola mais acolhedora, como mostram as falas a seguir:

[...] uma escola com **menos privilégio para outros alunos** [...] tentar entender os alunos [...] **tentar compreender porque às vezes o aluno chega na escola cansado**... (entrevistado 7)

[...] fazer uma **comida** mais **gostosa**. (entrevistada 2)

A acolhida no âmbito da educação implica que todos possam usufruir de ambientes que favoreçam a expressão e o diálogo. Cabe ao Estado garantir qualidade de ensino em todos os níveis e modalidades da educação básica. Implica

também uma “escuta atenta que vai além da possibilidade permanente de todos os agentes educacionais, estarem abertos à fala do outro, às diferenças do outro e principalmente às necessidades do outro, sem julgamento e preconceitos”. Isso exige das unidades escolares e dos gestores municipais, estaduais e federal, ações concretas para com as demandas trazidas pelos educandos, abertas a críticas e a mudanças. Não cabe aqui uma estrutura escolar funcionalista, burocrática, engessada e conservadora que sempre marcou a história de atendimento desses adolescentes e suas famílias, mas uma escola dialética, atenta à vida presente no seu interior e fora dela (BRASIL, 2013, p.76; FREIRE, 2004, p.119-120).

Para os entrevistados, uma escola mais inclusiva vem a ser:

[...] **uma escola que dá bastante curso**, que você **saia de lá trabalhando**
[...] tem escola que é interessante. (entrevistada 1)

[...] vai ajudar bastante se as escolas tivessem... **uns cursos às vezes pra incentivar mais as pessoas sabe...** (entrevistado 6)

Os adolescentes esperam que a escola seja mais interessante, que possibilite a formação para o mercado de trabalho, por meio de cursos. Desejam também uma escola mais humana, que os escute, mais empática, flexível, pois muitos deles chegam cansados do trabalho. Esperam que a educação básica seja realmente acolhedora de suas necessidades para sobrevivência, mas também um espaço igualitário, sem discriminação, sem diferenças e que possibilite a continuidade dos seus estudos o mais próximo do lugar onde moram.

O futuro para muitos desses adolescentes é algo distante, o viver é o hoje, o agora, e estarem incluídos na sociedade de consumo passa ser o desejo de muitos deles; porém se faz necessária uma educação que vai além do que o capital determina, além de uma educação tecnicista, reproduzida nas falas dos entrevistados; mas, para isso, é fundamental que o Estado atenda ao desejo imediato desses educandos, conciliando renda e educação de qualidade emancipatória. Caso contrário, a escola sempre estará em segundo plano.

Quanto à continuidade dos estudos, três dos entrevistados disseram que vão concluir o Ensino Fundamental II no primeiro semestre desse ano, porém não darão sequência, pois teriam que entrar na metade do ano no ensino médio regular e, se forem para o ensino regular, o tempo será maior, conforme as falas abaixo:

[..] a gente tem 17 anos, estamos terminando o nono, agora em julho a gente termina e vai para o primeiro, aí a gente não tem como ficar matriculado no primeiro, por ser menor, tem que ser maior. Só fico maior em abril, vou perder mais da metade do ano. (entrevistada 3)

[...] a gente vai ficar bastante tempo parado até ficar maior. [...] A gente não vai pegar tudo, a gente terá que esforçar bastante para conseguir passar. [...] daí então, vai fazer tudo de uma vez, terminar em um ano e meio, se não vai ficar três anos para terminar tudo. (entrevistada 2)

[...] eles disseram que pode estudar de manhã só que a gente vai pegar o meio do ano. (entrevistado 5)

Os adolescentes, uma vez na EJA, concluem o Ensino Fundamental II antes dos 18 anos, e os participantes dessa pesquisa não desejavam retornar ao ensino regular para concluir o Ensino Médio, pois, além da idade, teriam que entrar na metade do ano e o tempo de conclusão seria maior, e muitos deles acenaram que ficaram fora da escola, após a conclusão do Ensino Fundamental. Os adolescentes denunciam a omissão do Estado diante dessa lacuna, que joga a responsabilidade para eles e seus responsáveis.

Assim, esses adolescentes buscam sua inserção no mercado formal de trabalho, o mais rápido possível, contudo defende-se aqui uma escola unitária, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, onde se una o saber e o fazer, em que o primeiro servirá ao propósito de despertar a capacidade “crítica e criativa dos educandos”, capacitando a operarem no mundo do trabalho, possibilitando o domínio do “processo de produção social da existência”, sem deixar de se apropriar das habilidades e “forjar nos indivíduos a natureza humana não subalterna” (MARTINS, 2021, p.13-15), elevando assim seu nível de consciência. Mas para que isso ocorra, é necessária uma escola com centralidade no humano, que esteja junto aos ‘diferentes’ oriundos da classe subalterna, que respeite direitos e singularidades individuais e territoriais. Tal proposta fica inviável se o Estado não garantir uma renda mínima a esses adolescentes, de modo que garanta a proteção de renda e atenda suas necessidades pessoais, caso contrário, irão priorizar o emprego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, buscou-se mostrar que a Política Educacional Brasileira, ao longo de toda a República, está marcada pela não universalização do direito à educação e pela oferta precária do ensino público. As políticas educacionais atendem aos interesses do Capital Internacional, ditando o ritmo, o rumo e as prioridades da aplicação do Fundo Público, por parte dos governantes. As ideias liberais e as neoliberais sempre permaneceram na República brasileira, permanecendo o hegemônico projeto educacional formulado pela Oligarquia agrária e pela burguesia industrial, fragilizando ainda mais as políticas educacionais enquanto projeto de Estado. Tudo isso sobre forte disputa no interior da luta de classes e das ações organizativas dos movimentos sociais.

As trocas constantes de governos, muitas vezes permeadas por golpes de Estado, a falta de estruturação de políticas de Estado e a dependência em relação aos interesses econômicos internacionais contribuíram para que o Brasil chegasse ao século XXI não garantindo a universalidade da educação, com milhares de trabalhadores adolescentes, jovens e adultos sem ou com baixa escolaridade.

A educação, no contexto liberal, foi eleita como a solução para todos os males da sociedade e responsabilizada pelo atraso econômico dos países em desenvolvimento. Esse argumento é sustentado na Teoria do Capital humano e utilizado para justificar as Reformas do Estado e os projetos tecnicistas de escolarização, tendo com foco o público mais jovem, que perfila os altos índices de desemprego e baixa escolaridade, deslocando o debate da exploração do capital internacional para a mera questão de aumento de índices de escolaridade dos trabalhadores.

A relação subalternizada do Estado brasileiro para com os interesses do Capital Internacional sempre pautou a educação, principalmente a Educação voltada aos Jovens e Adultos e idosos dentro da perspectiva de formação de mão de obra para o mercado, destinando aos trabalhadores e seus filhos o lugar de meros executores e aos filhos da elite os futuros condutores, pensadores do país.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos sempre esteve atrelada à qualificação de mão de obra, sob influências de Organismos Internacionais como Banco Mundial, OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que

financiaram Conferências, elaboraram documentos, em que os países, como o Brasil, foram signatários e incorporaram nas legislações nacionais, como visto no caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Estatuto da Juventude; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresentados nesse trabalho.

Os levantamentos bibliográficos e as leituras realizadas no decorrer dessa pesquisa indicam que os marcos legais como as Constituições Federais de 1934, 1937, 1946 e 1988, mesmo enfatizando a educação como direito de todos, na prática, apresentaram um recorte de obrigatoriedade centrado entre os 6 aos 14 anos, ocorrendo mudanças apenas em 2009 com a Emenda Constitucional nº 59, que preconizou como obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos. Essa obrigatoriedade presente nos marcos legais citados é voltada para a sociedade civil, não havendo punição clara e efetiva para os condutores do Estado, quando não garantem isonomia desse direito para todos, com mesma qualidade, como ocorre com os adolescentes acima de 15 anos, que muitas vezes são compulsoriamente transferidos à EJA e lá se deparam com uma educação ainda mais precária, se comparada com o ensino regular, não tendo a garantia de oferta contínua pelo Estado e muito menos próxima ao bairros onde vivem.

Conforme foi abordado anteriormente, dos 1608.135 inscritos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), 33,3% desses participantes declararam quem tinham de estudar na faixa etária entre 15 a 17 anos, demonstrando que o Estado continua omitindo e se valendo de subterfúgio, como os exames, para mascarar essa negligencia, não só na garantia do direito ao conhecimento, mas de outros direitos protetivos aos mesmos presentes nos marcos legais (BRASIL, 2020).

Segundo o art. 208 §1º da Constituição Federal 1988, a educação é direito público subjetivo e no art. 205 afirma que é dever do Estado (BRASIL, 1988), assim não há idades, não se justifica tratamento não isonômico por parte do Estado. Passados 13 anos da Emenda Constitucional 59, o foco das ações continua até os 14 anos. Os sujeitos que fogem a esse grupo etário, que estão em defasagem idade-série, os jovens e adultos e idosos ficam em segundo plano, tornando-se não cidadãos, ou seja, cidadãos de segunda classe.

Quanto ao estado paranaense, desde a década de 1990, os princípios neoliberais pautaram as ações de diferentes governos e, com isso, o não reconhecimento da Educação aos Jovens e Adultos como direito público subjetivo.

Governos como Jaime Lerner (1999 a 2002; 2003 a 2006), Beto Richa (2011 a 2015; 2016 a 2018) e Ratinho Junior (2019 a 2022; 2022 até atualidade) passaram a incluir na educação a lógica gerencialista, empresarial, custo-benefício, ou seja, a lógica empresarial passa a orientar as ações governamentais.

Nos últimos 17 anos, com a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), escolas, municípios e estados passaram a competir entre si, acelerando o processo de exclusão dos educandos (adolescentes) em defasagem idade-série, uma vez que a reprovação e o abandono escolar interferem na avaliação. Em vez de realizarem amplo debate quanto às causas que levam a esses fenômenos e pensarem em políticas intersetoriais para evitar a migração do ensino regular para a EJA, viram na Educação de Jovens e Adultos um caminho viável para camuflar as violações de direitos sofridas por esses adolescentes, que os levam ao abandono e à reprovação escolar.

Segundo Martins (2019), o empresariamento da Política da Educação transcende o território paranaense, é um projeto do capital via organismos internacionais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para toda a América Latina, e à medida que o Estado se omite passa a Educação de Jovens e Adultos a ser um ótimo nicho de mercado.

A inclusão dos adolescentes de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos sofreu forte influência dos Organismos Internacionais (ONU, UNICEF, Banco Mundial, UNICEF, CEPAL), principalmente a partir dos anos 2000, quando a categoria juventude passa a ser pautada por esses organismos multilaterais e, conseqüentemente, nas políticas públicas dos países da América Latina e Caribe.

A respeito da Educação de Jovens e Adultos, a questão do adolescimento, nesta modalidade, ganhou força a partir de meados da década de 1990. Os exames de certificação em massa passaram a ser fomentados pelo governo federal e pelos estados, em detrimento de uma educação de qualidade, não garantindo aos adolescentes usufruírem da função social da escola: o acesso ao conhecimento, que os levem a ler o mundo em que estão inseridos e se verem como sujeitos históricos.

A presença dos adolescentes na Educação de Jovens e Adultos vem a camuflar outras violações de direitos, ocultando assim a negligência por parte do Estado quanto ao seu direito de Proteção integral, desconsiderando-os como sujeitos em desenvolvimento, conforme consta no Estatuto da Criança e do Adolescentes. O

Estado acaba se omitindo diante de violações como: o direito à saúde, alimentação, proteção, habitação digna, saneamento básico, transporte e até mesmo o direito à aprendizagem.

Os 33,98 % dos adolescentes identificados em descumprimento do Programa Bolsa Família, no período de julho de 2023, após consulta junto à secretária Municipal de Assistência Social de Londrina, são adolescentes que se somam a outros que já abandonaram a escola, anos anteriores, e que tanto a Política de Assistência e a de Educação, nas diferentes instâncias (Municipal, Estadual e Federal), aparentam fechar os olhos diante do fenômeno.

Assim, incluir os adolescentes de 15 a 17 anos na categoria jovem é camuflar uma realidade perversa de negação de direitos, que muitas vezes perpassa por gerações; é um processo silencioso de exclusão que também pode ocorrer no interior das instituições escolares, que historicamente se apresenta moralista, seletiva, de caráter conservador e de tradição funcionalista.

As leituras realizadas principalmente das teses e dissertações referente ao tema foram mostrando um Estado negligente, que se vale de um movimento de exclusão, mascarado de inclusão, ação perversa e que levou ao aumento de matrículas de adolescentes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sem garantir a permanência e o acesso aos conhecimentos a esse grupo, tratados como refugos do sistema educacional, onde as leis, que garantem a proteção integral aos mesmos, como Estatuto da Criança e do Adolescente, não tem validade para esses adolescentes, de 15 a 17 anos, em defasagem idade-série. Quando se iniciou essa pesquisa tínhamos como hipótese que o estado do Paraná não está garantindo, para os adolescentes de 15 a 17 anos, o acesso e a permanência a uma educação de qualidade e as leituras apontam o mesmo, pois, desde a década de 1990, o Paraná é um grande laboratório das ideias neoliberais e nos últimos 16 anos intensificou-se o processo de empresariamento da educação, não havendo comprometimento com a Educação de Jovens e Adultos e, como consequência, essa modalidade está se tornando um interessante nicho de mercado no formato à distância (EAD).

Na busca de apresentar os caminhos e descaminhos que levaram os adolescentes até a Educação de Jovens e Adultos, do Colégio Estadual Professora Rina Maria Francovig, esse pesquisador se valeu de várias estratégias, como: ir até o domicílio dos educandos, mudar a técnica de coleta de dados, de grupo focal para

entrevistas semiestruturadas, marcando locais das entrevistas de acordo com os interesses e tempo desses adolescentes, e ao ir até o domicílio desses adolescentes o pesquisador pôde coletar informações como a distância até a escola, condições sanitárias, infraestrutura (iluminação), que podem ter interferido na continuidade dos estudos dos adolescentes que realizaram as entrevistas no domicílio (entrevistados 6 e 7).

As entrevistas apontaram que muitos dos adolescentes que foram para EJA, uma vez que não há uma política de acompanhamento, deixaram novamente de estudar pelos mesmos motivos que haviam deixado no ensino regular, ou seja, a necessidade de trabalhar para sobreviver, e quando concluem o Ensino Fundamental ficam sem estudar, pois não há nenhuma proposta que atenda às suas singularidade e desejos, pois não se identificam mais com o ensino regular devido à idade e tempo maior para conclusão. Além disso, a pesquisa também apontou que o estado do Paraná, nos últimos anos, fechou turmas de EJA no formato presencial, como também há possibilidade de o educando estudar na forma individual ou coletiva. Diante disso, entende-se que a universalização, posta pelos marcos legais como a Constituição de 1988, não está sendo cumprida, ficando esses adolescentes num limbo, como se seus direitos constitucionais fossem suspensos na prática.

Desde o início dessa pesquisa, buscou-se contribuir com esse debate, contudo trazendo o olhar dos adolescentes. Os adolescentes entrevistados trouxeram, em seus discursos, diferentes trajetórias e vivências escolares, cujas causas do abandono escolar, no ensino regular, perpassam por questões familiares, insuficiência de serviços públicos de apoio às famílias, e também pela necessidade de trabalho e pela violência da escola.

Suas falas apontam para abuso de poder, violência institucional, omissão por parte do Estado diante de outras desproteções, como necessidade de trabalhar ou cuidar dos irmãos, omissão da escola diante de *bullying* sofrido, como causas do abandono escolar no ensino regular.

Os entrevistados olham para a EJA como o lugar que lhes resta, pois não se sentem bem estudando durante o período da manhã ou à tarde, no ensino regular; para eles, quem estuda nesse período é infantil, eles sentem vergonha de estudar com os mais novos, pois sabem que deveriam já estar concluindo o Ensino Médio.

Para os adolescentes, a EJA os faz amadurecer mais rápido, possibilita concluir a etapa mais rápido e, assim, serem inseridos no mercado de trabalho; os

professores os tratam bem melhor, em comparação a quando estudavam no ensino regular; como as turmas muitas vezes têm menos educandos, comparadas ao ensino regular, e pessoas mais velhas, os professores têm mais paciência para ensinar. Para alguns dos participantes, mesmo na EJA, os tratamentos dispensados dentro da escola não são isonômicos, uns são bem mais acolhidos do que outros.

A necessidade de trabalhar é o motivo central que os levou tanto a deixar, quanto a retornar para a escola. Eles possuem a consciência de que o mercado de trabalho é seletivo, excludente e acreditam que a conclusão do Ensino Médio aumentará as chances de empregabilidade. Esperam que a escola os prepare para o mundo do trabalho; o desejo é que ela ofereça cursos, que possibilitem o ingresso ao mercado de trabalho. Esperam também que a escola seja mais acolhedora, dialógica, que escute, trate todos de forma igualitária, que seja mais interessante, ensinando coisas úteis para o dia a dia, uma escola diversificada e dinâmica, ou seja, uma escola que os valorize como humanos, dotados de saberes, identidades e singularidades.

Entende-se que essa escola tem de estar com os dois pés na realidade vivida, deve considerar os diferentes territórios em que está inserida, e de onde partem os seus educandos; a Proteção Social, a Defesa de direitos e a busca por uma educação de qualidade para todos, sendo dialógica e acolhedora, devem ser premissas norteadoras em todas as esferas governamentais, como também para os atores que executam a política educacional, tanto no ensino regular quanto na EJA.

Mesmo que as falas dos educandos apontem que se sentem mais acolhidos na EJA do que no ensino regular, e que ao concluírem o Ensino Fundamental antes dos 18 anos, com muitos não dando continuidade no ensino médio, não se defende aqui que se deve rebaixar ainda mais a idade de inclusão na EJA, para que assim concluam a educação básica de forma mais rápida. A defesa que aqui se faz é pela oferta regular e permanente, com qualidade, com metodologia própria para esse grupo etário, utilizando-se de diferentes linguagens (música, dança, arte, teatro, etc.), de forma interdisciplinar, de modo a garantir a proteção integral, a aprendizagem e os seus direitos.

Agora, uma vez na EJA, não cabe para esses adolescentes e demais sujeitos o “não lugar do lugar da escola”, como apontou Maria Clemencia de Fatima Silva em sua tese de doutorado (SILVA, 2019). Não se pode aceitar que o Estado deixe de garantir a proteção integral aos adolescentes; eles não devem ser tratados como

refugos da educação, como se a aplicabilidade do Estatuto da Criança e do Adolescente não se estendesse para eles. Assim, é fundamental o acompanhamento intersetorial tanto na EJA quanto no ensino regular, independentemente da idade, onde a escola constitui-se a partir do lugar, do território, dialeticamente em transformação, a partir dos diferentes sujeitos que a constituem.

Acredita-se que por meio de ações intersetoriais (assistência social, saúde, educação, esporte, cultura, etc.), planejadas, com monitoramento, haverá construção de ações de proteção, que realmente venham a garantir a permanência desses adolescentes na escola, prevenindo possíveis violações de direitos dentro e fora da escola, diminuindo os dados de evasão, abandono e repetência no ensino regular.

Para a garantia da defesa de direitos, uma escola mais acolhedora e inclusiva para todos, independentemente da idade e da modalidade, exige também a presença de outros profissionais, como de Serviço Social e de psicologia no interior de suas instituições, pois a sociedade tornou-se mais complexa, exigindo conhecimentos de outras áreas de conhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos é um campo rico para pesquisa, em nenhum momento se tentou esgotar o assunto aqui abordado, e novas inquietações surgiram, tais como: Os adolescentes trabalhadores da periferia sonham em chegar à Universidade? Criar uma nova modalidade só para esses adolescentes seria uma forma de segregar ou incluir esse grupo? Podemos afirmar que realmente não há um lugar para os adolescentes, de 15 a 17 anos, dentro da política de educação ou, de fato, esse lugar é a EJA? Os adolescentes que não estão na escola ou matriculados na EJA estão invisíveis para o Estado?

Fica aqui a sugestão para outros pesquisadores em dar sequência a esse tema, como também outros que permeiam essa modalidade de ensino que está intimamente relacionada com o público atendido pela política de assistência social e pelos profissionais formados em Serviço Social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. 40 p. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/247.pdf> . Acesso em: 25/01/2023
- ABRAMO, Helena W. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.
- ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista brasileira de educação**. n. 5 Set/Out/Nov/Dez 1997, p.25-36. Disponível em: http://www.clam.org.br/biblioteca_digital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf. Acesso em: 05/03/2023
- AÇÃO EDUCATIVA. **Dados da PNAD indicam ligeira diminuição no índice de analfabetos no Brasil**. 2014. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/dados-da-pnad-indicam-ligeira-diminuicao-no-indice-de-analfabetos-no-brasil/>. Acesso: 08.dez. 2022.
- ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. A. C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), v. 23, n. 3, p. 706-733, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p706-733>. Disponível em: <https://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976>. Aceso em :16 /04/2024
- ALMEIDA, Andréia Cristina dos Santos Honorato de. **O resgate e a promoção da dignidade na Educação de Jovens e Adultos – EJA: políticas públicas de efetivação de direitos**. Maringá-PR: UNICESUMAR, 2019.147 f. Disponível: <https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/5946/1/ANDR%c3%89IA%20CRISTINA%20DOS%20SANTOS%20HONORATO%20DE%20ALMEIDA.pdf> f. Acesso em: 26/02/2023
- ALVES, E. F.; ASSIS, L. M. Qualidade educacional e Ideb: uma análise dos Planos de Educação de Goiás e de São Luís de Montes Belos em contraponto à percepção dos professores dessa Rede Municipal de Ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 7. Maio de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/56421/36573> .Acesso em: 27/05/2023
- AMADO, L. A. S.; VIANA, S. da S. PROEJA E PRONATEC: PROBLEMATIZANDO CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA EJA. **Ideação**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 121–141, 2014. DOI: 10.48075/ri.v16i2.9743. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/9743>. Acesso em: 01/05/2023.
- AMARAL, Wagner Roberto. **A Política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des)compassos**. 2003. 234p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Filho, Marília. 2003. Disponível em: <https://reposito rio.unesp. br/handle/11449/91291>. Acesso em 05/10/2022

APP SINDICATO. **Dia do(a) servidor(a)**: ato público em Foz e denúncia contra o desmonte do sistema de educação do Paraná. Núcleo Sindical de Foz do Iguaçu, 28 de out. 2020. Disponível em: <https://www.appfoz.com.br/dia-doa-servidora-ato-publico-em-foz-e-denuncia-contra-o-desmonte-do-sistema-de-educacao-do-parana/> Acesso em: 21/02/2023

ARROYO, Miguel González. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**. Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/pdf>. Acesso: 13 jan. 2020.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARBOSA, Carlos Soares, SILVA Jaqueline Luzia da. Reflexões sobre a destituição do direito à educação de jovens, adultos e idosos no Brasil no tempo presente. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.19, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3737>. Acesso em: 18/12/ 2022

BARBOSA, Carlos S.; SILVA, J. L. D. Reflexões Sobre a destituição do direito à educação de jovens, adultos e idosos no Brasil no tempo presente. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n. 19, p.139-153, Ago. 2020. ISSN 2358-8322. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/86>. Acesso em: 18 mar. 2022

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR..Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kJHhSgXqjKC3zx3jWZ6vqQP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:22/04/2023

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho Barrios. **O abandono do ensino médio regular pelos estudantes e a juvenilização da EJA**: uma teia de relações. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/7-2018?download=29:barrios-juliana.pdf>. Acesso em 27/05/2023

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. A presença dos adolescentes na EJA: implicações políticas e pedagógicas. In: XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, v.2, n.4, 2016, Londrina. **Anais do XI SEPECH**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2016. p. 1262-1270. Disponível em: www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-presenca-dos-adolescentes-na-eja-implicacoes-politicas-e-pedaggicas-23679. Acesso em: 29 abril. 2021.

BELIZARIO, M. R. J.; MOURÃO, A. R. B. Um olhar sobre as principais reivindicações nos espaços de debates internacionais e nacionais em torno da educação de jovens e adultos: CONFINTEA e CONAE. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0197-0212, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14537>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14537>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BIANCHINE, Terezinha Guilen. **Educação de Jovens e Adultos**: a relação do aluno jovem com o ensino supletivo e a expectativa de sua formação, frente a realidade do mundo do trabalho. 2002. Monografia (Especialização em Psicologia Aplicada à Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

BORGES, Roselania Francisconi; OLIVEIRA, Maria Júlia Dias Roque de. Projeto de correção de fluxo no Paraná: solução ou medida paliativa? Trabalho apresentado em: **27º Encontro Anual de Iniciação Científica - 7º Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior**, UEM, Maringá, 2018. Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2018/anais/artigos/2679.pdf>. Acesso em: 18/12/2022

BONDE. **Analfabetismo é tema de audiência pública em Londrina**. 27 de março de 2017. Disponível em: <https://www.bonde.com.br/bondenews/londrina/analfabetismo-e-tema-de-audiencia-publica-em-londrina-438558.html>. Acesso em: 21/02/2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petropolis, R.J., 2002.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 02/jul./2022

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF_88_Livro_EC_91_2016.pdf. Acesso em 04/11/2021.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 25/01/2023

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Capacita SUAS**: caderno 2: Proteção de assistência social: segurança de acesso a benefícios e serviços de qualidade. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/estante/capacitasuas-caderno-2-protecao-de-assistencia-social-seguranca-de-acesso-beneficios-e-servicos-de-qualidade/> Acesso em: 27/08/2023

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Capacita SUAS**: caderno 1) Assistência Social: Política de Direitos à Seguridade Social. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://>

fpabramo.org.br/acervosocial/estante/capacitasuas-caderno-1-assistencia-social-politica-de-direitos-seguridade-social/. Acesso:27/08/2023

BRASIL. **Cartilha Novo Fundeb**. Ministério da Educação, FNDE, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/manuais-e-cartilhas>. Acesso em:18/12/2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1/2000 de 3 de julho de 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 26/01/2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2/1998 de 7 de abril de 1998**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_02_98.pdf. Acesso em: 24/01/2023

BRASIL. **Decreto n. 6.092, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm . Acesso em: 21/02/2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº CNE/CEB nº 23/2008**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf. Acesso em 23/01/2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº CNE/CEB nº 06/2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21/01/2023

BRASIL. **Decreto-lei nº 51.222, de 22 de agosto de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51222-22-agosto-1961-387709-publicacaooriginal-1-pe.htm>. Acesso em: 8/jul./2022

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/>. Acesso em: 11/Jul./2022

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1971/08/11>. Acesso em: 04/01/2023

BRASIL, Fóruns EJA. **Relatório do XVII ENEJA: Educação, trabalho e capitalismo: impactos, lutas e resistências na EJA**. Florianópolis, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Desktop/AREA%20DE%20TRABALHO/EJA%202020/RelatorioXVII-ENEJA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/AREA%20DE%20TRABALHO/EJA%202020/RelatorioXVII-ENEJA%20(1).pdf). Acesso em: 26/02/2023.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07/05/2023

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1996/12/20>. Acesso em: 04/03/2021

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude.** Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em 25/01/2023

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em [http:// www.planalto.gov.br/ ccivil_03/ l eis/ l4024. htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/l eis/ l4024. htm). Acesso em: 11/Jul./2022

BRASIL. **Lei nº 8 069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: https:// www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 25/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/l eis/l9394.htm. Acesso em: 11/Jul./2022

BRASIL. **Lei nº 13.935/2019** - Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 08/03/2023

BRASIL. **Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 02/06/2023

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas.** Brasília: Secretária-Geral, 2014, p.63.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira. **O Censo Escolar 2022: divulgação dos resultados.** 31 jan. 2023. Apresentação do Power Point. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 16/06/2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em: 18/02/2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 25 de maio de 2021.** Disponível em: Acesso em <https://in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 26/01/2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 25 de maio de 2021.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 18 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Disponível em: [https:// www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2000/Julho/](https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2000/Julho/). Acesso em: 08 dez. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010**. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15/01/202

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade**, 128, 85-103. doi: 10.1590/0101-6628.095. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/J74WJR_dJH6s_HMHC9MhSDc8Q/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30/04/2023

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. p.144.

CAMARGO, Josmaria Aparecida de. **Juvenilização dos educandos da educação de jovens e adultos do ensino Fundamental II e Médio**. 2020. 164f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria de Ensino, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervo.digital.ufpr.br/handle/1884/70713?show=fullv>. Acesso 10/12/2022

CARRANO, P. 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**, 2007, p. 01-11. Disponível em http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 25/01/2023

CARTA CAPITAL. Educação. **"A EJA não tem lugar no MEC atualmente", afirma Sonia Couto**". Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/educacaoemdisputa/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto-2/> Acesso em 19/02/2022

CARVALHO, Marcelo. **Primeiras Letras**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010)**: incongruências do financiamento insuficiente. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-20012012-094046. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-094046/pt-br.php>. Acesso em: 12/01/2023

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010)**, 2012. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf. Acesso em 30/04/2023

CARDOSO, Ana Lucia Tomaz. **A Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho**. Encontro de Estudos e pesquisa em História, Trabalho e Educação. HISTEDBR-Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 3 a 5 de setembro, 2007. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/encontro/encontro1/trabalhos.html>. Acesso em: 23/04/2023

CASTILHO, Afonso; LATAPI, Pablo. Educação não formal de adultos na América Latina: situação atual e perspectiva. In: WERTHEIN, Jorge (Org.). **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1985.

GOMES, S. da R.; CENTURION, D. O adolescer da EJA: a inserção dos adolescentes que fracassam no ensino regular. **Ensino em Re-Vista**, [S.l.], v.22.n.2, p.363-376, 2026. DOI:10.14393/ER-v22n2a2015-8. Disponível em: <https://ser.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/34464>. Acesso em: 27/08/2023

CHILANTE, E. F. N. UNESCO e educação de adultos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa do Pensamento EDUCACIONAL**, Programa de Pós Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação-UTP, v. 05, n. 11, p. 33-53 jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.35.161/2175-2613.UTP.pens_ed. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1830/1564>. Acesso em: 28/04/2023

CAMPEIZ, A. F.; OLIVEIRA, W. A. de; FONSECA, L. M. M.; ANDRADE, L. S. de; SILVA, M. A. I. A escola na perspectiva de adolescentes da Geração Z. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, Goiás, Brasil, v. 19, p. a58, 2017. DOI: 10.5216/ree.v19.45666. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/45666>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CONCEICAO, Leticia Carneiro da. **Me jogaram aqui porque fiz 15 anos**: Biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém -PA (2010-2013). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014, (p.103). Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/LeticiaCarneirodaConceicao.pdf>. Acesso em: 19/01/2023

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação n. 08 de 15 de dezembro de 2000**. Estabelece normas para a educação de jovens e adultos - ensino fundamental e médio. Conselheiro: Orlando Bogo. Diário Oficial do estado do Paraná, Curitiba, 20 dez. 2000. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2000-Deliberacoes>. Acesso em: 13/05/2023

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação n. 06 de 11 de novembro de 2005**. Estabelece normas para a educação de jovens e adultos - ensino fundamental e médio do Sistema de Ensino do Paraná. Conselheiros Arnaldo Vicente, Lilian Anna Wachowicz E Romeu Gomes de Miranda. Disponível em: <http://seuseriado.com/this-is-us/>. Acesso em: 13/05/2023

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação n. 174 de 07 de março de 2008**. Revisa o Parecer n. 52/08-CEE/PR que trata de consulta sobre a vigência de normatização e estabelece a idade mínima para a matrícula de ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Conselheiros Arnaldo Vicente. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_160_PA_174_08.pdf?query=308/2003-CEE/M. Acesso em :13/05/2023

CORREIA, Jorge Luiz. **A Política Pública para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná (1995-2002)**. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª Drª Angela Mara de Barros Lara. Maringá,2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=156920. Acesso em: 18/12/2022

CORREIA, Jorge Luiz. **A Política Pública para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná (1995-2002)**. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. p.177. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008/2008_jorge_luiz.pdf. Acesso em: 18/12/2022

CORREIA, Jorge Luiz; BARROS, Angela Mara. Políticas de Educação de Jovens e Adultos e seus resultados: o caso do Paraná. **Roteiro**, vol. 35, núm. 2, julho-dezembro, 2010, pp. 319-341 Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, Brasil. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-Políticas DeEducacao DeJovens EAdultos ESeus Resultados-3687367%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-Políticas DeEducacao DeJovens EAdultos ESeus Resultados-3687367%20(1).pdf). Acesso em: 18/12/2022

CORREIA, Jorge Luiz; LARA, Ângela Mara de Barros. A política para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná no governo Lerner (1995-2002). **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v.16, n.2, p. 473-496, set./dez. 2011 - ISSN 1981-9951. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1605-Texto%20do%20artigo%20-%20Arquivo%20Original-7265-1-10-20120104%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1605-Texto%20do%20artigo%20-%20Arquivo%20Original-7265-1-10-20120104%20(2).pdf). Acesso em: 18/01/2023

COSTA, Maria Luiza Furlan; GONÇALVES, Cleber dos Santos. Investidas neoliberais na educação do paraná: uma leitura crítica de matéria jornalística da agência estadual de notícias. **Revista Colloquium Humanarum**, vol. 15, n. Especial 2, Jul–Dez, 2018, p. 349-355. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001120. Disponível em <https://www.unoeste.br/site/enepe/2018/suplementos/area/Humanarum/Educa.pdf> . Acesso em: 27/01/2023

COSTA, Ana Paula Motta. Juvenicídio: a expressão da Necropolítica na morte de jovens no Brasil. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 04, 2021, p.2359-2392. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/Wg85rjtWsXwQkZyS49cXqnL/?lang=pt> . Acesso em:27/05/2023

CRUZ, R. E. da; SALES, L. C.; ALMEIDA, L. R. V. B. de. **O financiamento da EJA no FUNDEB**: A política que reiterou a negação do direito. 2021. DOI:10.1590/SciELO Preprints.1901. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1901>. Acesso em: 5/03/2023.

CURUNZI, Aline de Abreu. **A alfabetização de adultos e o papel do psicopedagogo na instituição escolar**. 1999. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. AULA INAUGURAL. In: SILVA, Analise da (Org.). **Diálogos com as Juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014 (p.19-29).

DANTAS, Aline Cristina L. Fóruns de EJA: mobilização na luta pelo direito à educação de jovens e adultos. **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil**. 20 a 24 de julho de 2009. Campinas, SP. Disponível em: https://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_1739.pdf. Acesso em: 26/02/2023

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: A REDENÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA?. Educação & Socied., *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9S4RKvSySgXNcqXtTsmCwhx/abstract/?lang=pt>. Acesso em:29/04/2023

DECKER,A;EVANGEGILSTA,O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista.Roteiro,Joçaba,v.44,n.3,p.1-24,set/dez ,2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-Educacao NaLogicaDo BancoMundial-7101339.pdf>. Acesso em:16/04/2023

DELORS, Jacques (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios//a_pdf/run_esco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em:19/12/2023

DOLLA, Margarete Chimiloski; COSSETIN, Márcia. A “juvenilização” da educação de jovens e adultos. In: IX JORNADA DO HISTEDBR — A Pedagogia Histórico Crítica, a educação brasileira e os desafios da sua institucionalização, 2013, Paraná. **Anais da IX Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**: Unicamp, 2013. p. 6-13. Disponível em :http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35_marciacossetin@yahoo.com.br.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **Por que ser professor?** [manuscrito]: uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil, Belo Horizonte, 2013. 169 f. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/Dissertacao_AlexandreDuarte.pdf. Acesso em: 22/12/2022

VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA.III Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA. 2006. Disponível: <http://forumeja.org.br/br/book/export/html/966>. Acesso em: 20/12/2022.

IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA.III Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA. 2007. Disponível: <http://forumeja.org.br/br/book/export/html/966>. Acesso em: 20/12/2022.

X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA.III Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA. 2008. Disponível: <http://forumeja.org.br/br/book/export/html/966>. Acesso em: 20/12/2022.

XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA.III Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA. 2006. Disponível: <http://forumeja.org.br/br/book/export/html/966>. Acesso em: 20/12/2022.

EVANGELISTA, Mauro Gleisson de Castro. **A violência na escola como um sintoma do mal-estar juvenil e institucional na pós-modernidade: a voz do (c)ente**. 2012. viii, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10881>. Acesso em:01/05/2022.

ESPÍNOLA, A. F. de Albuquerque, CAVALCANTE, R. de Cássia. **Políticas Públicas DA Educação no período Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2014)**. VI Semana de Humanidades – UEPB/Campus III, Guarabira-PB, de 28 a 31 de outubro de 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Políticas_Publicas_de Educacao_ no_ Govern%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Políticas_Publicas_de_Educacao_no_Govern%20(1).pdf) . Acesso em :29/04/2023

FARIAS, Adriana Medeiros; CHILANTE, Edinéia Navarro; AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ: DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E ESTADUAIS AO ALINHAMENTO À BNCC. **e-Mosaicos**, [S.l.], v. 10, n. 24, p. 324-338, set. 2021. ISSN 2316-9303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/58204>. doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.58204>. Acesso em: 18 /12/ 2022.

FARIAS, Adriana Medeiros. A subalternidade e emancipação nas políticas educacionais brasileiras de EJA implementadas pós década de 1940. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anaisdo IX ANPEDSUL**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-15. Disponível em:<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2761/250>. Acesso em: 6/ 01/ 2022.

FARIAS, C. de S.; CLARK, J. U. História, política e educação: um estudo do ensino primário na transição dos períodos republicanos no Paraná (1920-1934). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655134. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655134>. Acesso em: 18 dez. 2022.

FELIPE, D. A presença negra na história do Paraná (Brasil): a memória entre o esquecimento e a lembrança. **Revista de História da UEG**, v. 7, n. 1, p. 156-171, 4 set. 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/7436>. Acesso em: 07/05/2023

FERREIRA, Lorena Dutra Moreira. **Juvenilização na educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG**: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens.2015.121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humana e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015. Disponível

em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5428> Acesso em: 27/08/2023.

FILIPPI, Rosaria Cordeiro Bernardo. **Programa de Aceleração de Estudos: desafios e perspectivas para a qualidade da educação**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_rosaria_cordeiro_bernardo.pdf. Acesso em: 09/05/2023

FIGUEIREDO, I.M.Z. & FREIRE, M. S. Mensagens Oficiais dos Governadores do estado do Paraná (1828-1945): institucionalização para a proteção e assistência às crianças e adolescentes (p.129-156). **Revista Angelus Novus**. On-Line. SÃO PAULO, SP, V 8, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/issue/view/8187>. Acesso em :18/12/2014.

FOLHA DE LONDRINA. **Seed vai rever casos de escolas cívico- militares com ensino noturno, diz APP**. 05 de nov. de 2020. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/seed-vai-rever-casos-de-escolas-civico-militares-com-ensino-noturno-diz-app-3024392e.html> .Acesso em: 21/02/2023

FONTES, Virgínia. O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde de São Joaquim Venâncio, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010, 384p. **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Unesp, n.33, 2011, p.157-160.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo**. v.8, n.14, jan/jun, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/marcelasoares-01-artigo-virginia-fontes-8-8-20-1.pdf>. Acesso em:16/04/2023

FRANÇA, Cecília. **Fórum Paranaense denuncia empecilhos para matrícula de alunos na EJA**. Rede Lume de Jornalistas independentes, 12 dez.2020. Disponível em: <https://redelume.com.br/2020/12/12/forum-paranaense-denuncia-empecilhos-para-matricula-de-alunos-na-eja/> .Acesso em: 22/02/2023.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. 40 p. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/247.pdf> . Acesso em :25/01/2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educadora**. São Paulo: Paz e Terra,1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/a-produtividade-da-escola-improdutiva-gaudencio-frigottopdf-pdf-free.html> .Acesso em: 11/07/2022

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2010. p.240 (PDF). Disponível em: <https://pdfcoffee.com/educacao-e-a-crise-do-capitalismo-real-gaudencio-frigotto-pdf-free.html>. Acesso em: 30/07/ 2022

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Rev. de Desenv. e Civ.**, v. 2, nº 2, 2021. PDF (p.118-138). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/viewFile/66270/41708>. Acesso em: 27/01/2023

FUNDAÇÃO BRAVA, INSTITUTO AYRTON SENNA INSTITUTO UNIBANCO. **Políticas públicas para redução e evasão escolar de jovens**. 08/2020.(p.222) Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-para-redu%C3%A7%C3%A3o-do-abandono-e-evas%C3%A3o-escolar-de-jovens.pdf>. Acesso em: 05/01/2023

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire** - Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Editora Scipione,2004.

G. GONÇALVES, Nadia; A. GONÇALVES, Sandro. Desenvolvimentismo e educação no Paraná (Décadas de 1960 e 1970). **Diálogos** - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História Universidade Estadual de Maringá, Maringá, vol. 12, núm. 2-3, 2008, pp. 143-171. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526872008>. Acesso em: 18/12/2022.

GALÃO, Fábio. **Aprovação automática na EJA municipal preocupa professores, pais e alunos**. Rede Lume de Jornalistas independentes, 23 nov. 2020. Disponível em: <https://redelume.com.br/2020/11/23/aprovacao-automatica-na-eja-preocupa-professores-pais-e-alunos/> Acesso em: 21/02/2023.

Gil, N. "Analfabetismo Da população Brasileira Nas análises De Giorgio Mortara Sobre O Censo De 1940". **Revista Brasileira De Estudos De População**, vol. 39, setembro de 2022, p. 1-15, doi:10.20947/S0102-3098a0213. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/yLwbwzLcNBGRXsScPHmGTCm/> Acesso em: 30/05/2023

HADDAD, Sérgio; Siqueira; Filomena. Analfabetismo entre Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**. Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/81-Texto%20do%20Artigo-140-2-10-20190319%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/81-Texto%20do%20Artigo-140-2-10-20190319%20(4).pdf) .Acesso em:12/12/ 2022

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, núm. 35, maio-agosto, 2007, pp. 197-211. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503502>. Acesso em:19/05/2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopses Estatísticas do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja)**, 2020. Brasília, 2020. Disponível em: sinopse_encceja_2020_.pdf (inep.gov.br). Acesso em:02/06/2020

IBGE-Instituto Brasileira de Geografia e Estatística. **Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [https:// biblioteca.ibge .gov.br/ index. php/biblioteca-catalogo? view= detalhes& id=2102002](https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002). Acesso em: 16/06/2023

IAMAMOTO, Marilda Villela. Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social no Brasil. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, [S. l.], n. 21, p. 117–140, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/93> Acesso em: 10 nov. 2023.

INSTITUTO ALICERCE. **As principais consequências da pandemia na educação**. Londrina, PR, 2022. Disponível em: [https:// blog. Institutoalicer ceedu. org.br/universo-instituto-alicerce/cenario-educacional/as-principais-consequencias-da-pandemia-na-educacao](https://blog.institutoalicerceedu.org.br/universo-instituto-alicerce/cenario-educacional/as-principais-consequencias-da-pandemia-na-educacao). Acesso em: 25 out. 2022.

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (Para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. DOI:10.22481/reed.v2i3.8149. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>. Acesso em: 26 jan. 2023.

JEFFREY, Debora Cristina; LEITE, Sandra Fernandes; DOMBOSCO, Cristiane Teresa. **Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (anos 2000): o processo de juvenilização**. 2011. Disponível em: [https:// anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0128.pdf](https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0128.pdf). Acesso em: 26 jan. 2023

KOGA, Dirce. Territórios de vivências em um país continental. **Revista Serviço Social & Saúde**. v.14, nº1, jan./jun, Campinas, S.P, 2015.(p.9-26). Disponível em: [https:// periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8638899](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8638899) . Acesso em:27/08/2023.

LAIBIDA, Daiane Carnelos Resende. As políticas públicas de Roberto Requião: uma agenda neoliberal ou social democrata? **Revista NEP - Núcleo de Estudos Paranaenses**. Curitiba, v.5, n.1, jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/nep/article/view/67665> . Acesso:11/05/2023

LABOLSSLÈRE, Paula. **Censo Escolar: matrículas na educação básica cresceram em 2022**. Agência Brasil, publicado em 08/02/2023, Brasília, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-02/censo-escolar-matriculas-na-educacao-basica-cresceram-em-2022> Acesso em:27/08/2023

LAMARÃO, M. V. M.; DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA, R. O conformismo neoliberal e o empresariamento da educação. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-15, 22 jul. 2022. Disponível em : <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55278>.Acesso em: 17/04/2023

LEITE Cruz, Fátima Maria; MACIEL, Milena A; FERREIRA, Carlos Eduardo. Reflexões sobre Adolescências e Juventudes, segundo relatos de estudantes. **Revista Científica Guillermo de Ockham**, vol. 16, núm. 2,2018. Universidad de San

Buenaventura,Colombia.Disponível em: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id= 105358033003](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105358033003). Acesso em: 13/12/2022

LEITE, F. M., Pessoa, M. C., Santos, D. P., & Rocha, G. F. O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Volume 20 (Nº 2), Maio/Agosto de 2016. (p. 339-348). Acesso: 27/08/2023

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito para Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://1library.org/document/yrk5xj7z-direito-educacao-basica-adultos-modalidade-brasil-resgate-historico.html>. Acesso em 13/12/2022

LEÓN, Oscar Dávila; FREITAS, Maria Virgínia de; ABRAMO, Helena Wendel. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. Ação Educativa. São Paulo. Nov-2005.pp.40.Disponível em: http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2344/1/caderno_Juv.pdf. Acesso em:28/04/2022

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. 40 p. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/247.pdf> . Acesso em: :25/01/2023

LIMA, Francisca Vieira. **Socioeducandos na EJA**: sujeitos invisíveis nos tempos e espaços escolares. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.(p.221).Disponível em : <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65610?show=full>. Acesso em: 20/01/2023

LINHARES, Élide Maria Miranda; PORDEUS, Marcel Pereira. A juvenilização como fenômeno no contexto da escola municipal José Ramos Torres de Melo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.3, p.20585-20602. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45555> . Acesso em: 21/12/2022

LINHARES, Élide Maria Miranda; PORDEUS, Marcel Pereira. A juvenilização como fenômeno no contexto da escola municipal José Ramos Torres de Melo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.3, mar.,2022. p.20585-20602. Acesso em: 29/12/2022

LONDRINA. Conselho Municipal de Londrina: 4ª Reunião Ordinária. **Ata nº 05/202**, 13 de maio de 2021. Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/conselho-educacao/atas-16/atas-2021-1/39067-ata-n-05-quarta-ordinaria-13-05-2021/file> Acesso em: 21/02/2023.

LONDRINA. Conselho Municipal de Londrina: **Deliberação nº 02 de 25 de agosto de 2020. Jornal Oficial nº 41 48**. Londrina, 01 de set.de 2020, Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/conselho-educacao/deliberacao/34981-delib-02-2020-jornal-4148-pg-17-27/file>. Acesso em: 21/02/2023.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretária Municipal de Assistência Social: **Caracterização da Juventude Londrinense**. Londrina, maio/2014. Disponível em: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-assistencia/diretoria-de-gestao-do-sistema-municipal-de-assistencia-social/gerencia-de-gestao-de-informacao/publicacoes-1/22009-caracterizacao-juventude/file> Acesso em: 27/08/2023.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Londrina: **Diagnóstico Socioterritorial 2022**. Londrina, 2022. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/menu-oculto-assistencia/organograma-assistencia> Acesso: 27/08/2023

LÜCK, H.; PARENTE, M. **Texto para discussão nº 925**: Correção do fluxo escolar: O caso do Paraná. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília, 2002. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2822/1/TD_925.pdf. Acesso em: 09/05/2023

MAFRA, Andressa Luiza de Souza. Os Desafios e as Possibilidades nos 20 Anos da Modalidade EJA no Brasil: Uma Análise dos Programas de Alfabetização nos Governos FHC (1995 – 2002) e Lula (2003-2010). In: **X Seminário Nacional do HISTEDBR**. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1070-2727-1-pb.pdf>. Acesso em: 03/01/2023

MARCONDES, N. A. V.; TOLEDO, M. F. M. Materialismo Histórico e Método de Pesquisa: Uma Proposta de Revisão de Literatura. **UNOPAR Cient. Human. Educ.**, Londrina, V.13, p.71-80, 2012. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/711>. Acesso em: 04/07/2022.

MARTINS, E. M. **Empresariamento da educação básica na América Latina**: redes empresariais prol educação. 2019. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/11/tese-erikamm-final.pdf>. Acesso em: 27/01/2023

MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e226099, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226099. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186963>. Acesso em: 27/08/2023.

MAYER, Isabel Santos. Parâmetros de idade para EJA. In: **Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo**. Audiências Públicas sobre a Reformulação do Parecer CNE/CEB 1/2000, 2007. Disponível em: <http://forum.eja.org.br/es/node/22>. Acesso em: 23/01/2023

MEC/INEP/CILEME. **A educação do Paraná**: síntese sobre o ensino público elementar e médio. N.3. Rio de Janeiro, 1954. (Série de monografias sobre os sistemas estaduais de educação). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105388/1954_A%20EDUCA%20c3%87%20c3%83%20NO%20PARANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10/12/2022

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; SILVA, Rejenice José; LOPES, Eliete Borges. Um breve histórico da educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Avanços e Olhares. Revista Acadêmica Multitemática do IESA**. nº 02, nov.2020 Disponível em: [file:///C:/Users/Usuarior/Downloads/12-UM-BREVE-HISTORICO-DA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-NOSandra-Maria-1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuarior/Downloads/12-UM-BREVE-HISTORICO-DA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-NOSandra-Maria-1%20(1).pdf). Acesso em: 18/12/2022

MELO, Olinda Carrijo. **Alfabetização e trabalhadores**: o contrapondo do discurso oficial. Campinas SP: UNICAMP; Goiânia: UFG, 1997. p.99.

MIRANDA, Silmara. **A EJA DE SKATE**: a presença de jovens/adolescentes nas turmas da EJA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Centro de Referência em formação e EaD Pós-Graduação em PROEJA. Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/225>. Acesso em: 22/01/2023.

MILANEZI, Fabricia Maria. **Direitos Humanos das crianças e dos adolescentes e as políticas públicas no Brasil**: de Fernando Henrique a Lula. 2015. 527f. Tese (doutorado) - Universidade de Salamanca, Campus de Excelência Internacional, Programa de Doutorado Passado e Presente dos Direitos Humanos, Salamanca, Espanha, 2015. Disponível em: <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128228/>. Acesso em : 22/04/2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZNETO, Otávio; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. Disponível em: <https://www.mobilizadoces.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoria-m%C3%A9todo-e-criatividade.pdf>. Acesso em: 7 /12/2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Grupo de trabalho de Educação de Jovens e Adultos propõe ações para 2013**. Londrina, 29/05/2013. Disponível em: <https://mppr.mp.br/Noticia/29052013-LONDRINA-Grupo-de-Trabalho-de-Educacao-de-Jovens-e-Adultos-propoe-acoes-para-2013>. Aceso em: 21 /02/ 2023

MIRANDOLA, Lucia Mara. **Educação**: o Brasil e o estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010. 2014.195 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel ,2014. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/894/1/Lucia_%20Mirandola.pdf. Acesso em: 18/12/2022

MORAES, P. M.; NUNES, R.; HORST, C. H. M.; MIOTO, R. C. T. FAMILISMO E POLÍTICA SOCIAL: aproximações com as bases da formação sócio-histórica brasileira. **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 802–818, 2020. DOI: 10.18764/2178-2865.v24n2p802-818. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13675>. Acesso em: 28/08/ 2023.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 109–129, 2017. DOI:

10.22420/rde.v11i20.760. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 01/05/2023

NASCIMENTO, Aline Arantes; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ: LIMITES E RETROCESSOS. **Revista de Ciências Humanas Educação Frederico Westphalen**. v.16, n.26, p41-54, Jul. 2015. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1677/0>. Acesso em: 18/12/2022

NETO, Odorico Ferreira Cardoso. Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas. **Interação**. Curitiba, v. v.21, n. n.3, p. p.121-144, set. 2021. Disponível em: <http://www.interacao.org/index.php/edicoes/article/view/117/86>. Acesso em: 18 mar. 2022.

NETO, Odorico Ferreira Cardoso; NEZ, Egeslaine de. Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas. **Interação**. Curitiba, Jul./set, v.21, n.3, p.121-144. Disponível em: <https://interacao.org/index.php/edicoes/login?source=%2Findex.php%2Fedicoes%2Farticle%2Fdownload%2F117%2F86>. Acesso em: 13/10/2022

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

NODA, M.; GALUCH, M. T. B. Políticas públicas de educação no ensino básico do estado do Paraná: da dívida social à formação para o mercado (1980-2000). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 545–569, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652356. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652356>. Acesso em: 18 dez. 2022.

NOVAES, Marcos A. B. de; CARVALHO, Sandra M. G. de; SOARES, Jaiane T.A. B. Os avanços e limites da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no governo Lula da Silva (2003-2010). **Revista Cocar**. v.15, n.33, 2021 p.1-20.

OLIVEIRA, Carlos Roberto de; FARIAS; Adriana Medeiros. **Educação de Jovens e Adultos**: o modelo empresarial paranaense. IV Congresso internacional de política social e Serviço social: desafios contemporâneos/ V Seminário nacional de território e gestão de Políticas Sociais, IV Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental, 24 a 27 de maio de 2022, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2022. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/sersocial/pages/arquivos/Congresso%202022/Gestao%20de%20Politicais%20Sociais/6498-407964-56791-2022-04-06.pdf> Acesso em: 18/12/ 2022

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: 18 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-

112. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/50342860/dalila-oliveira-gestao-democratica-da-educacao>. Acesso em: 10/12 /2022

OLIVEIRA, Eliane dos Santos Macedo. Escola e Juventude – breves reflexões. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre | jan-jun. 2021 | v.34 | n.1. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/111081-Texto% 20do% 20artigo-468900-1-10-20210421%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/111081-Texto%20do%20artigo-468900-1-10-20210421%20(1).pdf). Acesso em: 29/04/2022

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. A Educação no Governo Bolsonaro: o dito e o feito no primeiro ano de mandato. **Revista CONFLUENZE**. Vol. XIII, n. 1, 2021, ISSN 2036-0967, DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/13092>. Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Università di Bologna. (p.195-225). Disponível em: <https://confluenze.unibo.it/article/view/13092>. Acesso em :27/01/2023

OLIVEIRA, Ricardo Costa de. Famílias, poder e riqueza: redes políticas no Paraná em 2007. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº18, jun./dez.2007, p.10-169. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/SgXRw7mNBZdQQ84YHbJ7rfG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19/02/2023

OUTERIAL, José. Adolescência: Modernidade e Pós-Modernidade. **Revista Psicopedagogia**. v.22, ed.68, 2005. p.119-147. Disponível em: <http://www.RevistaPsicopedagogia.com.br/detalhes/425/adolescencia--modernidade-e-pos-modernidade>. Acesso em 01/05/2022

PAGLIOSA, Marcelo As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010). In: Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza/Espanha, 2012, p. 01-15. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf. Acesso em: 13/12/2023

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf. Acesso em: 26/01/2023

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et al, 2009.

PARANÁ. **Conselho Estadual dos direitos do idoso**: relatório da comissão de políticas públicas e comunicação, 21 set.de 2021. Disponível em: https://www.cedi.pr.gov.br/sites/cedi/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/relatorio_setembro_cppc.pdf. Acesso em: 21/02/2023

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Núcleo Regional de Educação –Paranaguá: **Número recorde de vagas diurnas deve derrubar o abandono escolar no Paraná!** Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=20233>. Acesso em: 07/05/2023

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Gestão escolar da Educação de Jovens e Adultos: aspectos legais e pedagógicos.** Gestão em Foco: caderno de apoio para gestão escolar. Curitiba: SEED/PR, 2017. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/educacao_jovens_adultos_unidade3.pdf. Acesso em :21/02/2023

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa nº 02/2018** SEED/SUED. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrução_22018_sued.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 002, de 31 de março de 2014** – SEED/SUED. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Instrucoes-Anos-Anteriores>. Acesso em: 04 mar. 2021.

PARANÁ, Paraná Educação. Edital de Credenciamento nº 02/2022. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Parceiro da Escola.** Edital de credenciamento nº 02/2022 SEED/SUED. Curitiba, 2022. Disponível em: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivosrestritos/files/documento/2022-10/edital_credenciamento_02-2022-preduc.pdf. Disponível em: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/edital_credenciamento_02-2022-preduc.pdf. Acesso em: 20/12/2022

PASSOS, Joana Célia. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998/pdf>. Acesso em 25/01/2023.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; FERREIRA, Emmanoel Lima; COSTA, Frederico Jorge Ferreira. A pátria educadora e o abandono da educação superior: a predominância dos interesses dos empresários da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 69, set. 2016. p.187-204. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643831>. Acesso em: 18/12/2022

PAULA, Rafael Freire de. Processos de formação e reprodução de territórios conservadores de poder no tempo e no espaço: o caso do Paraná. **Anais do XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77581>. Acesso em: 21/02/23

PEDROSO, Michele Cristina. **Juventude e políticas públicas**: uma análise dos programas direcionados aos jovens da periferia urbana. 2014. 143 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/3cd68045-9a32-4fbf-a595-578a30c06ef> Acesso em: 10/11/2023

PELLINI, Maurício Penna Firme. Período neodesenvolvimentista no Brasil. **Revista Habitus**: Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 17, p. 37-54, jan./jul. 2019. Semestral. Disponível em: revistas.ufrj.br/index.php/habitus. Acesso em: 18/02/2023

PEREIRA, Bárbara Leite, HORST, Claudio Henrique Miranda. Familismo e juventude: notas sobre o trabalho com jovens na socioeducação. **Revista Argum**, vol. 13, núm. 01, jan.-abril, 2021, pp. 199-212. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/download/28644/23399/10745>. Acesso: 27/08/2023

PINTO, José Marcelino de Rezende. As Esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 14, p. 1-21, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22491/2236-5907111438>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/111438> Acesso em: 18/01/2022

PONTES, Wanderson. **Sob governo Bolsonaro, EJA foi desvalorizada e teve perda de mais 500 mil alunos**. SINTEPE (Sindicato dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação de Pernambuco), 3 de jan. de 2023. Disponível em: <https://sintepe.org.br/2023/01/03/sob-bolsonaro-eja-foi-desvalorizada-e-teve-perda-de-mais-500-mil-alunos/> Acesso em: 05/03/2023

PIRES, José. **O fim da educação de Jovens e Adultos no Paraná**. Parágrafo 2: jornalismo independente, 9 de abril de 2021. Disponível em: <https://paragrafo2.com.br/o-fim-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-estado-do-parana/#:~:text=No%20dia%2018%20de%20dezembro,novamente%20a%20matr%C3%ADcula%20n%20esta%20%C3%A1rea>. Acesso em: 21/02/2023

REIS, Luiz Henrique Fernandes dos; SHIROMA, Eneida Oto. Trabalho e Educação na agenda do Banco Mundial para juventude brasileira. **Revista LABOR**. Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 511-537, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55384> .Acesso em: 18/02/2023

REIS, Maria Conceição dos. **EJA**: o lugar na vida dos jovens. 2017.153f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 20 17. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/200192/Maria%20Concei%c3%a7%20dos%20Reis.pdf>. Acesso em: 25/01/2023

REIS, D. M. de L.; REIS, R. Juventudes na EJA: encontros e desencontros na trama escolar. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. p.551–575, 2021. DOI: 10.18764/2358-4319.v14n3p551-575. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/18215>. Acesso em: 27/08/2023.

RÊSES, Erlando da Silva; SILVEIRA, Dimitri Assis; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de jovens e adultos trabalhadores**: análise crítica do Programa Brasil Alfabetização. Brasília: Paralelo 15, 2017. 147p. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32425> . Acesso em: 13/01/2023

REVISTA EXAME. **1,3 milhão de pessoas entre 15 e 17 anos estão fora da escola, diz IBGE**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/apenas-68-dos-jovens-de-15-a-17-anos-estao-no-ensino-medio-diz-ibge/> .Acesso em:09/04/2023

RIBEIRO, Idehide Aparecida; LENARDÃO, Edmilson. Adolescentes na EJA-possibilidades de intervenção visando à melhoria da organização do trabalho pedagógico. **Cadernos PDE**. 2013. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6. Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_ped_artigo_idehide_aparecida_ribeiro.pdf Acesso em: 27/01/2023

ROCHA, Maria Aparecida R. da; NOGUEIRA, Vera Lucia. Avaliações em Larga escala: impactos na atuação do professor coordenador pedagógico na rede municipal de educação de Belo Horizonte (Minas Gerais). **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, 2020, Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14869/209209213536> Acesso em:21/02/2023.

ROCHA, Simone. **A educação eugênica na Constituição de 1934**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf. Acesso em:06/05/2023

PIRES ROCHA, A. Direitos humanos e os determinantes da colonialidade: racismo, colonialismo e capitalismo. **Serviço Social em Debate**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5652>. Acesso em: 03.05.2023

ROOS, Djoni. As lutas camponesas no Estado do Paraná e os modelos da "Reforma Agrária" brasileira. **GeoGraphos**. Revista Digital para Estudantes de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. 4, n. 31, 2013. Disponível em: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25645/1/Djoni_Roos.pdf. Acesso em: 19/02/2023

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. A educação escolar secundária no Norte Pioneiro do Paraná: a criação de Ginásios entre os anos de 1938 e 1961. **Rev. Diálogo Edu**. Curitiba, n.73, abr./jun., 2022. (p. 624-648). Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28946>. Acesso em: 22/12/2022

SADER, E. (Org.). **Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013, p.379. Disponível em: https://fl/acso.redelivre.org.br/files/2015/03/10_ANOS_GOVERNOS.pdf. Acesso em: 18/02/2023

SANCEVERINO, A. R.; LÓDI, E. D.; LAFFIN, M. H. L. F. As pesquisas em educação de pessoas jovens e adultas: o fenômeno juvenilização. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 42, p. 21-47, 2020. DOI: 10.224 81 /praxisedu.v16i42.7334. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7334>. Acesso em: 08/03/2023

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v.31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302010000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 18/02/2023

SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da exclusão**: análise psicossocial da desigualdade social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, R. **EDUCAÇÃO, ARTE E POLÍTICA**: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto. 341f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira. Curitiba, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads//PILLOTTO.pdf>. Acesso em: 07/05/2023

SIQUEIRA, Sandra M.M.; PEREIRA, Francisco. **O Materialismo Histórico**. LeMarx: Salvador, nov. 2019. p.69. Disponível em: http://www.lemarx.faced.ufba.br/arquivo/omaterialismohistorico_livro.pdf. Acesso em: 14/07/2022

SCHERER, G. A.; GERSHENSON, B. Uma Promessa Civilizatória Perversa: as políticas públicas e juventudes na era neodesenvolvimentista / A Promise Civilizing Perverse: the public and youth policy in the new developmentalism age. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 160–170, 2016. DOI: 10.15448/1677-9509.2016.1.24230. Disponível em: <https://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/24230>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SCHERER, G. Juventudes e (Des)proteção social: A política nacional de juventude diante do avanço neoliberal e neoconservador. **Mesa Coordenada**: Juventudes diante da crise estrutural do capital: entre violações e resistência. In: 7º Encontro Internacional de Política Social/ 14º Encontro Nacional de Política Social. Tema: Contrarreformas ou Revolução: respostas ao capitalismo em crise. Espírito Santo: Vitória, 2019, p.1-14. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Igarcia,+Juventudes+e+\(Des\)prote%C3%A7%C3%A3o+Social+A+Pol%C3%ADtica+Nacional+de+Juventude+diante+do+Avan%C3%A7o+Neoliberal+e+Neoconservador%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Igarcia,+Juventudes+e+(Des)prote%C3%A7%C3%A3o+Social+A+Pol%C3%ADtica+Nacional+de+Juventude+diante+do+Avan%C3%A7o+Neoliberal+e+Neoconservador%20(3).pdf). Acesso em: 25/01/2023

SCOCUGLIA, Celso. **Educação de jovens e adultos**: histórias e memórias da década de 60. Brasília: Plano Editora, 2003. p.01-71. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/2-cap-ii-cruzada-abc\(\)-afonso-celso-scocuglia.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/2-cap-ii-cruzada-abc()-afonso-celso-scocuglia.pdf). Acesso em: 01/06/2023

SHIROMA, E. O.; MORAES, C. M. DE; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Lamparina, 2007. 4ª ed.

STEIN BACKES, D.; SILVEIRA COLOMÉ, J.; HERDMANN ERDMANN, R.; LERCH LUNARDI, V. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**. v. 35, n. 4, p. 438-442, 1 out. 2011. Disponível em: https://revistamundodasaude.emnuvens.com.br/mundoda_saude/article/view/538. Acesso em 09/08/2022

STEPAN, N. L. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., (orgs.). Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. **História e Saúde collection**, p. 330-391. ISBN 978-85-7541-311-1. Disponível em: <https://books.scielo.org/i/d/7bzx4/pdf/hochman-9788575413111-11.pdf> Acesso em: 06/05/2023

SIBAHI, Pedro. **Geopolítica do golpe**: da descoberta do pré-sal à entrega do país. Agência P.T. Notícias. Fundação Perseu Abramo, 04 de jul.de 2018. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2018/07/04/geopolitica-do-golpe-da-descoberta-do-pre-sal-entrega-do-pais>. Acesso em:18/02/2023.

SILVA, R. S. da; SILVA, V. R. da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, vol. 24, núm. 63, septiembre-diciembre, 2011, p. 663-678 Universidade Federal da Bahia Salvador, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347632185013>. Aceso em: 12/05/2023

SILVA et al. Educadores de Jovens trabalhadores que estudam: aprendendo a ensinar. In: SILVA, Analise da (Org.). **Diálogos com as Juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. (p.31-53)

SILVA, Analise da (Org.). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SILVA, Analise de Jesus da. A formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA? **Paidéia**. Belo Horizonte, Ano 6, n.7, p.39-59, jul./dez. 2009. Disponível em :<http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/950>. Acesso em:25/01/2023.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. A política nacional de juventude: avanços e dificuldade. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9094>.Acesso em: 27/01/2023

SILVA, Jerry Adriani. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA**: tudo junto e misturado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-87XHBA>. Acesso em:12/12/2022

SILVA, Evandro Anderson da. **As políticas públicas na educação de jovens e adultos a partir do Programa Paraná Alfabetizado (2004-2012)**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual

do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2013. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2603#preview-link0> .Acesso em 18/12/2022

SILVA, Antônio E. S. da; PAIVA, Francisco J.de O.; LIMA, Ana Maria Pereira. O golpe parlamentar de 2016: uma análise de discurso crítica das representações políticas em textos semióticos. **Revista Ininga**, V. 7, nº 1,2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ininga/article/view/8220/0> Acesso em: 18/02/2023

SILVEIRA, Dimitri Assis; RÊSES, Erlando da Silva; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de jovens e adultos trabalhadores**: análise crítica do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: Editora Paralelo 15, 2017.

SIMINONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálysis**, v. 12, n. 1, p.41-49, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/cBXgDXkt7dJsx4Chbd6SpTD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 26/01/2023

SINPRO. **Governo reduz investimento na EJA e deixa a modalidade com os dias contados**. Reportagem da Jornalista Maria Carla, 15 jan.2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/>. Acesso em: 07/01/2022

SOCIOLOGIAS, C. E.; DE OLIVEIRA, R. C. Famílias, poder e riqueza. Redes políticas no Paraná em 2007. **Sociologias**, [S. l.], v. 9, n. 18, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5652>. Acesso em: 13 dez. 2022.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C.; STOLTZ, T. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Positivo, 2009.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Políticas públicas de educação no Paraná**: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito de território na alocação de docentes como variáveis de análise. Curitiba, 2016. 323 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43733/R%20-%20T%20%20MARCELO%20NOGUEIRA%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 06/01/2023

SOUZA, T. G. de; LARA, A. M. de B. As resoluções internacionais da ONU/Unesco para a juventude e suas relações com a educação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 1, p. 139-153, 11. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27727/pdf_47 Acesso em : 25/01/2023

SOUZA, C. W.de; DANIEL, L. S. **A Campanha de educação de adolescentes e adultos na década de 50**: análise de artigos em jornal diário. In: XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE) e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/Cátedra UNESCO), 2017, Curitiba. XIII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Curitiba: PUCPR, 2017.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papirus, 1997.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?lang=pt> Acesso em: 08/03/2023

TRASPADINI, Roberta. **A década de 80 a torturante função da educação (II)**. Le Monde diplomatique Brasil, 3 ju.de 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-decada-de-1980-a-torturante-funcao-da-educacao-ii/> .Acesso em :15 /04/2023

UNICEF - **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil** - Um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação. Nova Iorque, EUA, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em 25 out. 2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **10 Desafios do Ensino Médio no Brasil para garantir o Direito de aprender de adolescentes de 15 a 17anos**. Brasília: UNICEF, 2014. Disponível em https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/10desafios_ensino_mediopdf. Acesso em: 4 jan.2021

VIGEVANI, Tullo; CEPALUNI, Gabriel. A política externa de Lula da Silva: a estratégia da autonomia pela diversificação. **Contexto Internacional**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Instituto de Relações Internacionais, v. 29, n. 2, p. 273-335, 2007. /Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/212723> . Acesso em: 18/02/2023

XAVIER, C. F. (2019). História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/mZx7pP7TQFrm7vf63TJgkmr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26/01/2023

YAZBEK, Carmelita Maria. O significado sócio-histórico da profissão. In: BOSCHETTI, Ivanete Salete et al. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ ABEPSS, 2009. p. 125-142. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/morena.marques/disciplina-servico-social-e-processos-de-trabalho/bibliografia/livro-completo-servico-social-direitos-sociais-e-competencias-profissionais-2009/viewpdf>. Acesso em: 10/12/ 2022.

ANEXOS

**Anexo 1 – Universidade Estadual de Londrina – Programa de Pós-Graduação
em Serviço Social e Política Social**



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
POLÍTICA SOCIAL**

Instituição: Universidade Estadual de Londrina

Curso: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social

Pesquisador: Mestrando Carlos Roberto de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

Título da Pesquisa: “Os Adolescentes na Educação de Jovens e Adultos: Os (Des) caminhos que os trouxeram até a EJA”

APRESENTAÇÃO

O presente roteiro faz parte do projeto de pesquisa intitulado “Os Adolescentes na Educação de Jovens e Adultos: Os (des)caminhos que os trouxeram até a EJA”, por meio da técnica grupo focal, com 10 adolescentes escolhidos, sendo 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, que se matricularam durante o ano de 2022 e primeiro semestre de 2023 na Escola Estadual Professora Rina Maria de Jesus Francovig, buscando sistematizar e analisar as compreensões dos adolescentes de 15 a 17 anos acerca de seu ingresso e permanência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

- 1) Relatem como foi a relação da escola com vocês antes de realizarem a matrícula na EJA.

- 2) Quais os motivos que levaram vocês a se matricularem na EJA?
- 3) Para vocês, quais são as diferenças e semelhanças em estudar na EJA em relação ao ensino regular, onde estão os adolescentes que possuem idade abaixo de 15 anos?
- 4) Quais dificuldades vocês vivenciaram na EJA, as quais não permitiram dar sequência aos estudos?
- 5) Como vocês eram tratados pela direção, pelos professores, coordenadores na EJA?
- 6) Como vocês avaliam a relação da escola com os demais adolescentes de EJA?
- 7) O que levou vocês a não mais frequentarem a escola, antes de se matricular na EJA e agora?
- 8) Na opinião de vocês, o que levam os adolescentes a pararem de estudar e o que poderia ser feito para evitar isso?
- 9) Como seria para vocês uma escola prazerosa? Que vocês se sentissem bem em estar nela?

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“OS ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS (DES)CAMINHOS QUE OS TROUXERAM ATÉ A EJA

Prezado(a) Responsável(a) pelo (a) Adolescente: _____

Gostaríamos de convidar o seu filho(a) para participar da pesquisa **“OS ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS (DES)CAMINHOS QUE OS TROUXERAM ATÉ A EJA”**, a ser realizada em local e horário mais adequado para você, a definir previamente. O objetivo da pesquisa é Sistematizar as compreensões dos adolescentes de 15 a 17 anos acerca de seu “ingresso e permanência” na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; buscamos refletir sobre a sua trajetória até chegar à educação de jovens e adultos, apresentando assim o seu olhar quanto à sua presença ou não na Educação de Jovens e Adultos. Estaremos fazendo uma reunião com 10 adolescentes, sendo 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, que durará no máximo uma hora.

Essa reunião, no processo de pesquisa, recebe o nome de grupo focal, onde temos um roteiro de perguntas semiestruturadas. Somente após o seu consentimento e de seu filho(a), será gravado o conteúdo dos relatos durante a realização desse grupo. O grupo focal será realizado em local mais próximo de sua residência, estaremos providenciando vale transporte e alimentação no dia. Esclarecemos que a participação de seu filho(a) e sua anuência é totalmente voluntária, ambos podem se recusar a participar, o seu filho(a) pode desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à pessoa dele ou ao responsável. Esclarecemos, também, que as informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e sendo tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu filho(a), como também de seus responsáveis. O conteúdo gravado será devidamente arquivado junto ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina. Após concluída a pesquisa, estaremos entrando em contato com os seus filhos e com vocês, pessoalmente, entregando convite para apresentação dos resultados, que ocorrerá no Centro de Referência de Assistência Social da região Sul, localizado na Avenida Guilherme de Almeida, 2260-Jd. Itapuã, e na impossibilidade da maioria dos pais participarem em horário

comercial, a apresentação expositiva desses resultados ocorrerá no período noturno na Escola Estadual Professora Rina Maria de Jesus Francovig.

Ressaltamos que a pesquisa não oferece riscos, tais como: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, contudo, havendo ocorrências dessa natureza, o presente pesquisador assume o compromisso de arcar com todas as consequências advindas desse processo. Tendo em vista as orientações da Resolução 466/2012 (Item V – dos Riscos e Benefícios) e da Resolução 510/2016 (Item IV – dos Riscos), no caso do presente projeto de pesquisa, consideramos que não há riscos; ainda assim, caso venha a causar algum tipo de desconforto e/ou constrangimento, o responsável pela pesquisa tomará as medidas cabíveis de acolhimento. Assumimos o compromisso de respeitar durante todo o processo os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária e o que está previsto no Artigo 18 do ECA: *“É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.*

Os potenciais benefícios diretos esperados pela presente pesquisa são de compreender o fenômeno da juvenilização presente na Educação de Jovens e Adultos, criando espaço de visibilidade a esse grupo etário dentro da política educacional, de modo que a escola seja espaço atrativo, protetivo, de formação humana, garantindo o acesso a uma educação de qualidade para todos os adolescentes e, assim, contribuir para o rompimento de um processo de negação de seus direitos. Não identificamos riscos para a viabilização desse processo de pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar (Carlos Roberto de Oliveira, R. Orlando Maimone, 55 casa 20, Londrina/Pr, telefone (43) 996192219, ou carloprofessor2015@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Poderá ainda contactar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) por meio do endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar, Bairro Asa Norte, Brasília/DF, CEP:

70.719-040, Telefone (61) 3315-5877, ou pelo endereço eletrônico: conep@saude.gov.br ou pelo expediente on line das 08h às 20h pelo endereço: http://www.conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/index.html. Informamos ainda que o Sistema CEP-CONEP foi instituído em 1996 para proceder à análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Este processo é baseado em uma série de resoluções e normativas deliberadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde. O atual sistema possui como fundamentos o controle social, exercido pela ligação com o Conselho Nacional de Saúde (CNS), junto com os comitês de ética em pesquisa (CEP) com foco na segurança, proteção e garantia dos direitos dos participantes de pesquisa. Informamos que os participantes da pesquisa podem ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Conforme orienta a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV, enquanto pesquisador responsável, assumo o compromisso de socializar e divulgar a produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 20____.

Pesquisador Responsável Carlos Roberto de Oliveira R.G. 5835568-2

tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

**Anexo 3 – Anexo V da Resolução n. 406/2018 – GS/SEED – Concordância da
Instituição Coparticipante**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO V da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

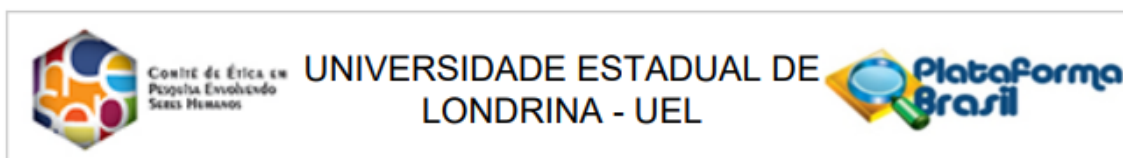
Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada **Os Adolescentes na Educação de Jovens e Adultos: os (des) caminhos que os trouxeram até a EJA**, realizada por **Carlos Roberto de Oliveira** sob o RG. n. 5.835.568-2, poderá ser desenvolvido com utilização de informações oriundas dos registros da Secretaria do Colégio, desde que previamente autorizado por escrito pelos estudantes atuais e egressos da EJA, e mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Londrina, 22 de março de 2023.


Direção
Antonio Parzani
Res. 3364/2021
30/07/2021

Obs: a declaração deverá estar em papel timbrado ou carimbado pelo declarante.

Anexo 4 – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS (DES)CAMINHOS QUE OS TROUXERAM ATÉ AQUI

Pesquisador: CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 67200723.1.0000.5231

Instituição Proponente: CESA/SERVIÇO SOCIAL/Prog. de Pós-Graduação em Serviço Social e Política

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.950.629

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2073816.pdf" em 17/03/2023.

Desenho:

O presente projeto de pesquisa se origina da práxis profissional, na atuação (do pesquisador) tanto como educador na Educação de Jovens e Adultos, como assistente social. Como educador na EJA, a experiência cotidiana, inclusive pelos constantes relatos de outros profissionais que atuam no ensino fundamental II e médio, oferecem indícios de que nos últimos anos houve um crescimento no número de matrículas de adolescentes nessa modalidade de ensino, agravados com a pandemia COVID 19. Já na atuação como assistente social, as observações partem das reuniões de rede da Política de Assistência Social de Londrina. Essas reuniões são caracterizadas por um momento ou um dia específico para a discussão de casos, a partir dos nomes dos educandos encaminhados pelas escolas, ações são pensadas de modo conjunto. Assim, discursos de agentes envolvidos nesse processo, ou até mesmo posturas marcadas pelo silêncio ou distanciamento, que entendemos também como uma construção histórica, como: "não via a hora do adolescente completar 15 anos, e finalmente encaminhá-lo para a EJA" ou "não matricule seu filho agora, aguarde ele completar 15 anos para ir para a EJA, assim concluí os estudos de forma mais rápida", servem como um ponto de giro para inquietações, pesquisas e mudanças. Nesse sentido, os

Endereço: LABESC - Sala 14**Bairro:** Campus Universitário**CEP:** 86.057-970**UF:** PR**Município:** LONDRINA**Telefone:** (43)3371-5455**E-mail:** cep268@uel.br

Página 01 de 07



COMITÊ DE ÉTICA EM
PSICOLOGIA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 5.950.629

problemas aqui levantados, que emergem a partir das vivências e observações da própria prática, além de explicitar a faceta da exclusão, poderá contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a atuação profissional dos assistentes sociais, que vai muito além do mero encaminhamento, mas que se relaciona com a necessidade de conhecer com propriedade outras políticas públicas, de modo a não aumentar a desproteção desse público atendido. Diante disso buscamos sistematizar as compreensões dos adolescentes de 15 a 17 anos a cerca ao seu ingresso e permanência" na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ao longo da pesquisa buscar-se a traçar um perfil socio-econômico dos sujeitos da pesquisa, como também a trajetória dos adolescentes (15 a 17 anos) até chegarem na EJA, refletindo sobre os pontos positivos e negativos da presença dos mesmos na EJA, identificando as políticas interssetoriais que podem contribuir para a proteção plena desses adolescentes, garantindo o seu direito à educação. Para atingir os objetos propostos será realizado um grupo focal com 10 educandos, sendo 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, que deixaram de frequentar a Educação de Jovens e Adultos, nessa unidade de Ensino, com roteiro de perguntas abertas lidas previamente aos adolescentes, antes de ser assinado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tanto pelo sujeito da pesquisa quanto por seus responsáveis, observando sempre o que pauta o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990).

Resumo:

A presente pesquisa é exigência para conclusão do Curso de Pós Graduação Stricto Sensu, a nível de mestrado em Serviço Social e Política Social, na Universidade Estadual de Londrina e busca sistematizar as compreensões dos adolescentes de 15 a 17 anos a cerca ao seu ingresso e permanência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a ser realizada com educandos que deixaram de frequentar a Educação de Jovens e Adultos durante o ano de 2022 na Escola Estadual Rina Francovig, Ensino fundamental II e médio, da região sul de Londrina. A mesma se justifica pela crescente matrícula dessa faixa etária na modalidade EJA, um fenômeno que nas últimas décadas chama atenção de pesquisadores no Brasil e também identificado por meio da práxis profissional do pesquisador como assistente social e educador na Educação de Jovens e Adultos no Município de Londrina.

Critério de inclusão:

Ter entre 15 a 17 anos ter estudado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ano de 2022, na Escola Estadual Rina Francovig

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

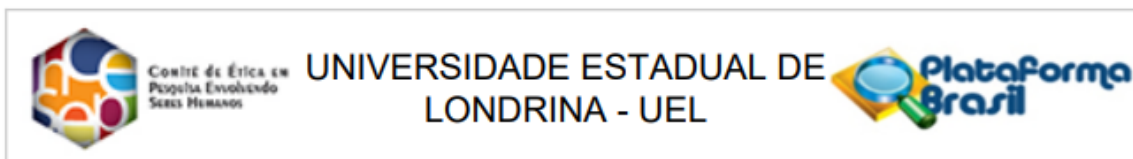
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.950.629

Critério de exclusão:

NÃO participarão da pesquisa os educandos acima de 17 anos e os que continuaram até o final do ano frequentado a sala de aula na Escola Estadual Prof. Rina Maria de Jesus Francovig.

Tamanho da amostra: 10

Metodologia proposta:

A presente pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, tendo com técnica o grupo focal que permite maior horizontalidade e interação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Sobre a abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social Para Minayo (2009) a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica, onde a qualitativa busca aprofundar o mundo dos significados, um nível de realidade que não é visível, que precisa ser exposta e interpretada, onde a abordagem qualitativa e a quantitativa não são incompatíveis. Existe entre elas uma oposição que se complementam que, "quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa" (MINAYO et al, 2009, p. 22). A pesquisa seguirá as seguintes etapas: no primeiro momento, será realizado um levantamento bibliográfico referente a modalidade EJA, bem como de dados quantitativos referentes ao número de matrículas e de evasão dos

adolescentes nessa modalidade. Em um segundo momento, será aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para 30 educandos, matriculados na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Rina Francovig e num terceiro momento será constituído um grupo focal com 10 educandos que não concluíram a escolaridade no ano anterior e que estiveram matriculados na referida escola. A opção por essa escola justifica-se por estar localizada na região sul de Londrina, por ser a única escola de Educação de Jovens e Adultos, presente na região sul de Londrina, atendendo de vários bairros, muitos deles considerados "bolsões de miséria", além disso, a escola oferta nos períodos matutino e vespertino o ensino fundamental "regular". No período noturno o ensino fundamental e médio na modalidade EJA, sendo duas direções distintas, podendo assim ser um elemento a mais para compreender a não permanência dos adolescentes no "regular" e matricula na EJA. A escolha por essa região e escola, se dá também pela atuação do pesquisador como assistente social no Centro de Referência de Assistência Social da Região Sul (CRAS SUL A) e por a mesma compõe a rede sócio assistencial. Muitos bairros, que a escola atende, possui história de luta política e atualmente possui 3 vereadores eleitos e um vice prefeito no processo,

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

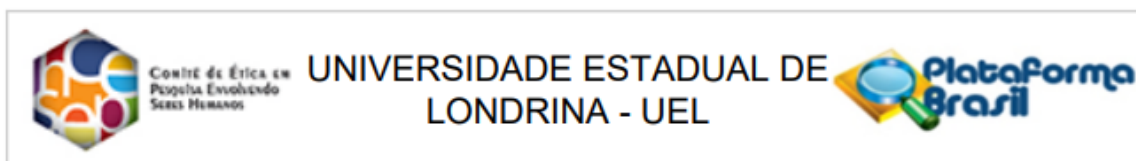
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.950.629

demonstrando o poder organizativo e crítico dessa população, que teoricamente poderia implicar em outros caminhos para a juventude ali atendida. Cabe destacarmos os cuidados éticos que serão tomados de forma prévia, com a autorização dos responsáveis pelos educandos participantes da pesquisa, bem como da instituição escolar e Secretaria Estadual de Educação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas CEP- UEL.

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2073816.pdf" em 17/03/2023.

Objetivo Primário:

Sistematizar e analisar as compreensões dos adolescentes de 15 a 17 anos acerca do seu ingresso e permanência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Objetivo Secundário:

Traçar e analisar o perfil dos adolescentes de 15 a 17 anos matriculados na escola de EJA estudada; Refletir sobre a trajetória dos adolescentes até chegarem na educação de jovens e adultos; Levantar as

possíveis política públicas, a partir das perspectivas dos educandos, que poderiam contribuir para a proteção plena aos adolescentes; Refletir, considerando as percepções dos educandos, sobre o pontos positivos e negativos de estar matriculados na EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2073816.pdf" em 17/03/2023.

Riscos:

Ressaltamos que a pesquisa não oferece riscos para sua pessoa , tais como: possibilidade de danos a dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual , contudo, havendo ocorrências dessa natureza, o presente pesquisador assume também o compromisso de arcar com todas as consequências advindas desse processo. Tendo em vista as orientações da Resolução 466/2012 (Item V – dos Riscos e Benefícios) e da Resolução 510/2016 (Item IV – dos Riscos), no caso do presente projeto de pesquisa, consideramos que não há riscos; ainda assim, caso venha a causar algum tipo de desconforto e/ou constrangimento, o responsável pela

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

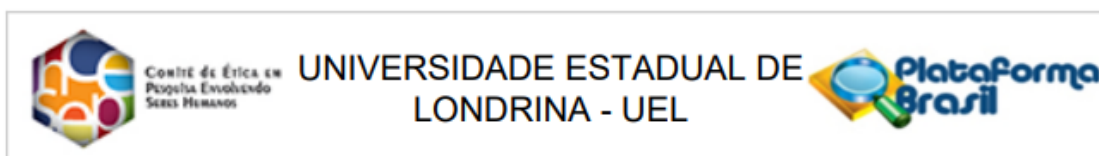
Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br

Página 04 de 07



Continuação do Parecer: 5.950.629

pesquisa tomará as medidas cabíveis de acolhimento, conforto e até a interrupção da pesquisa garantindo amparo até que o desconforto.

Benefícios:

O participante dessa pesquisa estará contribuindo para que possamos compreender o fenômeno da juvenilização presente na Educação de Jovens e Adultos, criando espaço de visibilidade aos adolescentes, ajudando a melhorar a política educacional, de modo que a escola seja espaço atrativo, protetivo , de formação humana, garantindo o acesso à uma educação de qualidade para todos os adolescentes e assim contribuir para o rompimento de um processo de negação de seus direitos. Não identificamos riscos para a viabilização desse processo de pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo apresentou os seguintes documentos e informações obrigatórias:

- Folha de rosto devidamente preenchida e assinada pelo pesquisador e pela coordenadora do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da UEL;
- Projeto detalhado no formato de projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da UEL, contendo a maioria dos itens apresentados na Plataforma Brasil;
- TCLE para os pais e/ou responsáveis pelos menores participantes da pesquisa;
- TALE para os participantes da pesquisa menores de idade;
- Termo de concordância do Núcleo Regional de Ensino devidamente assinada pela Chefe do NRE de Londrina, sra. Jéssica Elizabeth Gonçalves Pieri, para a realização da pesquisa assim que o CEP autorizar o protocolo;
- Roteiro de perguntas a serem aplicadas aos participantes da pesquisa no grupo focal;
- Orçamento não detalhado de R\$1.000,00 apresentado apenas na Plataforma Brasil. Financiamento próprio;
- Cronograma de execução completo apresentado na PB com data da coleta de dados do grupo focal para 01/04/2023;

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br

Página 05 de 07

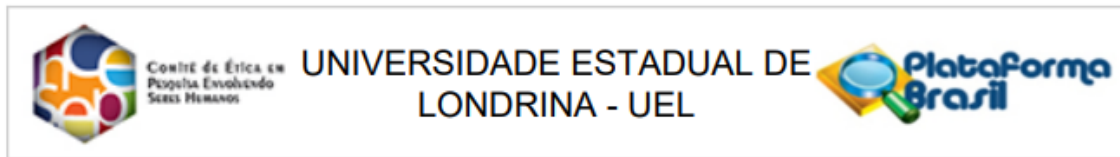
cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br

Página 06 de 07



Continuação do Parecer: 5.950.629

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2073816.pdf	15/03/2023 00:52:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO2.docx	15/03/2023 00:45:04	CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TALE.doc	15/03/2023 00:22:23	CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	15/03/2023 00:20:23	CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	ROSTO.pdf	03/03/2023 20:18:45	CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	PARECER.pdf	09/02/2023 16:09:58	CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO.docx	09/02/2023 16:08:19	CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 17 de Março de 2023

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br