

“SINTO ESPERANÇA!”: MARCADORES SOCIAIS, SONHOS E INTERRUPÇÕES NAS JUVENTUDES DA EJA

*Eliasaf Rodrigues de Assis**
Universidade Federal de Lavras
<https://orcid.org/0000-0001-6294-4398>

*Doroth de Assis Schimidt Doi***
Universidade de São Paulo
<https://orcid.org/0009-0007-9229-5094>

RESUMO

Adotando uma abordagem qualitativa no campo da educação, este artigo apresenta uma pesquisa de opinião¹ realizada com participantes não identificados de Minas Gerais e analisa como pessoas jovens matriculadas no Ensino Médio da EJA representam sua própria juventude, seus marcadores sociais, as interrupções dos estudos e as expectativas sobre seus futuros percursos educativos e profissionais. A metodologia adotada utilizou formulários digitais e problematizou as respostas em uma análise crítica que dialogou com pesquisadoras e pesquisadores como Freire da Mota (2018), Ribeiro (2001), Di Pierro (2008), Arroyo (2003), Freire (1996) e Dayrell (2003). Dentre os resultados, constatou-se que as pessoas jovens consultadas interromperam o ensino regular por vulnerabilidades como ingresso precoce no mundo do trabalho, necessidades familiares ou maternidade não planejada. As representações sobre juventude foram diversas e concluiu-se que as expectativas quanto ao futuro dos percursos formativos e profissionais são esperançosas.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação da Juventude. Esperança de Escolaridade.

ABSTRACT

“I FEEL HOPE!”: SOCIAL MARKERS, DREAMS, AND INTERRUPTIONS IN THE EDUCATION YOUTH AND ADULT EDUCATION”

Adopting a qualitative approach in the field of education, this article presents a survey conducted with unidentified participants from Minas Gerais and analyzes how young people enrolled in the YAE (Youth and Adult Education) High School

* Doutor em educação pela Universidade do Estado de São Paulo (Unesp). Professor da área de EJA e Educação Não Escolar e professor permanente do mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais, Brasil. E-mail: eliasaf.assis@ufla.br

** Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo – USP. Graduada em Serviço Social na Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Assistente Social na Prefeitura Municipal de Indaiatuba, São Paulo, Brasil. E-mail: doroth.doi@gmail.com

1 Atendendo ao Parágrafo Único do art. 1º da Resolução nº 510/2016 - CNS (Conselho Nacional de Saúde) que dispõe sobre normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, o presente artigo dispensa submissão ao conselho de ética.

represent their own youth, their social markers, interruptions in their studies, and their expectations about their future educational and professional paths. The methodology used digital forms and critically analyzed the responses in dialogue with researchers such as Freire da Mota (2018), Ribeiro (2001), Di Pierro (2008), Arroyo (2003), Freire (1996), and Dayrell (2003). Among the results, it was found that the young people surveyed interrupted regular schooling due to vulnerabilities such as early entry into the workforce, family needs, or unplanned parenthood. Representations of youth were diverse, and it was concluded that expectations regarding future educational and professional paths are hopeful.

Keywords: Youth and Adult Education. Youth Education. Educational Hope.

RESUMEN

“¡SIENTO ESPERANZA!”: MARCADORES SOCIALES, SUEÑOS E INTERRUPCIONES EN LAS JUVENTUDES DE LA EJA

Adoptando un enfoque cualitativo en el campo de la educación, este artículo presenta una investigación de opinión realizada con participantes no identificados de Minas Gerais y analiza cómo los jóvenes matriculados en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) representan su propia juventud, sus marcadores sociales, las interrupciones en sus estudios y las expectativas sobre sus futuros trayectorias educativas y profesionales. La metodología adoptada utilizó formularios digitales y problematizó las respuestas en un análisis crítico que dialogó con investigadores como Freire da Mota (2018), Ribeiro (2001), Di Pierro (2008), Arroyo (2003), Freire (1996) y Dayrell (2003). Entre los resultados, se constató que los jóvenes consultados interrumpieron la educación regular debido a vulnerabilidades como la entrada temprana en el mundo laboral, necesidades familiares o maternidad no planificada. Las representaciones sobre la juventud fueron diversas y se concluyó que las expectativas respecto al futuro de los trayectos formativos y profesionales son esperanzadoras.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación de la Juventud. Esperanza Educativa.

O fenômeno da juvenilização da EJA e a elaboração da presente pesquisa

Como apontam estudos recentes² (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021), a faixa etária do público atendido pela EJA vem sofrendo um agudo processo de rejuvenescimento, sendo atendidas cada vez mais pessoas jovens e até

² Estudos anteriores, não tão recentes assim, já antecipavam o fenômeno de “juvenilização na EJA”, como apontavam Haddad (2015), Di Pierro (2005) e Durand et al. (2011).

mesmo adolescentes. Esse fenômeno é resultado, dentre outros fatores, de uma migração do ensino regular para as salas de aula da EJA. Esta última, por muito tempo ancorada no imaginário popular (e mesmo no acadêmico) como modalidade alfabetizadora de adultos e idosos, se vê, na contemporaneidade, diante do desafio de se redesenhar para atender às juventudes que nela adentram, quando conseguem.

Ao nos determos, especificamente, no fenômeno de jovens estudantes do ensino médio que se veem afastados das salas de aula regulares, é possível conjecturarmos algumas

questões pertinentes. No escopo deste artigo, destacamos duas questões que nos parecem de especial interesse na investigação da juvenilização da EJA, como pautamos a seguir.

A primeira, que aponta para a urgência de políticas públicas sociais e educacionais preventivas, é investigar o papel dos marcadores sociais de diferença no afastamento escolar. Essa questão, como se verá no tópico dedicado a ela, extrapola o campo da educação, demandando tanto pesquisas sociais como também análises socioeconômicas e estatísticas sobre as juventudes. No âmago dessa problemática, está a compreensão sobre a pluralidade conceitual do que são juventudes, e como determinados marcadores sociais, tais como raça, cor da pele, condição econômica e vulnerabilidades podem condicionar a forma como mulheres ou homens jovens experienciam sua “diversidade de tempos-espacos de formação de jovens e adultos” (Arroyo, 2017, p.7).

A segunda questão pertinente, que tangencia a primeira buscando retratar as juventudes, é procurar conhecer esse contingente de estudantes que, após esse intervalo sem escola, retorna aos seus percursos educativos formais para estudar em uma sala da EJA. Quais foram suas experiências educativas pregressas? Quais teriam sido seus desapontamentos escolares e quais suas expectativas quanto ao futuro? E, diante dessas respostas, como o acolhimento da EJA ocorre e/ou deveria se dar?

Onde e como esta pesquisa foi feita

As etapas

De forma a responder essas questões, a presente pesquisa de opinião foi elaborada e aplicada no segundo semestre de 2023, em pessoas voluntárias anônimas, que participam de comunidades virtuais formadas por um público da EJA no ensino médio. Esse público é atendido por três escolas estaduais na cidade de Lavras, MG. O levantamento de

dados e a análise foram planejados em quatro etapas: na primeira, supervisoras e professoras das unidades escolares, acessando grupos e comunidades virtuais, convidaram jovens estudantes das turmas da EJA e avisaram (às pessoas que se voluntariaram) sobre o posterior envio do questionário, que foi elaborado no Google Forms, e programado para garantir o anonimato das pessoas participantes. A escolha desse canal deveu-se, principalmente, à facilidade de manuseio dessa tecnologia de comunicação pelos estudantes das unidades, inclusive no uso escolar. Além disso, sendo pessoas da classe trabalhadora, que dividem seu tempo em trabalho, traslados, escola e jornada de trabalho doméstico, instrumentos para coleta de dados tais como entrevistas ou *focus group* seriam impraticáveis. Já um formulário eletrônico é passível de ser respondido por celular, em qualquer momento que a pessoa que se voluntariou julgasse conveniente. Na segunda etapa, o link com o formulário foi enviado às pessoas voluntárias e estipulou-se o prazo de alguns dias para envio das respostas. Colhemos 16 respostas, com pessoas entre 18 e 48 anos. Na terceira etapa, a da triagem, foram selecionados 12 questionários, filtrados pelo critério da idade máxima, fixada em 29 anos³. Os 4 questionários respondidos por pessoas com mais de 29 anos (32, 37, 42 e 48) também foram analisados quando o tema foi “preconceito”. Na quarta etapa, os resultados compilados foram analisados em diálogo com estudos de pesquisadoras e pesquisadores, dentre os quais destacamos Freire da Mota (2018), Dayrell (2003), Ribeiro (2001), Di Pierro (2008), Arroyo (2003) e Freire (2001). Tal plêiade de autoras e autores, de áreas distintas como a sociodemografia, o serviço

3 Documentos oficiais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecem que são crianças as pessoas até 12 anos e adolescentes aquelas entre 12 e 18 anos. Já o Estatuto da Juventude considera jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade. Assumimos, nesta pesquisa, 29 anos como limite para as juventudes pesquisadas, mas discutimos, também, outras concepções sobre juventudes que extrapolam a faixa etária como único descritor.

social, a sociologia da juventude, a sociologia da educação e a EJA, justifica-se diante da complexidade do fenômeno da juvenilização da EJA, que demanda pesquisas percebidas pelas áreas citadas.

Até mesmo a escolha de “juventude” como um objeto de estudo e recorte exige uma pluralidade conceitual que demanda empenhos investigativos de diferentes áreas das ciências sociais e humanas. Intuitivamente já seria possível supor esse tangenciamento de áreas, uma vez que se faz necessário investigar a composição multifatorial que constrói, em cada período histórico, o que especialistas chamam de condição juvenil (Trancoso; Oliveira, 2016). Essa condição, superando as definições biológicas de juventude, se estabelece como um fenômeno majoritariamente social, uma vez que esta etapa da vida, a juventude, pode significar diferentes interpretações a depender da sociedade que as pessoas jovens experienciam. De fato, em sua análise das publicações (teses, dissertações e artigos) sobre o tema “juventude”, recortando o período de 2007 a 2011, Trancoso e Oliveira (2016) observam como a pluralidade e a heterogeneidade são as características marcantes das condições vivenciadas pelas juventudes, segundo os estudos analisados. A condição juvenil, portanto, é uma forma de conceituar o que são as juventudes, compreendendo como a experiência de “ser jovem” vai além do cisalhamento de recortes etários arbitrários. As condições juvenis são experimentadas de formas diversas a depender dos contextos sociais, por isso “a utilização da condição juvenil como categoria de análise possibilita contemplar as múltiplas dimensões da constituição do ser jovem, em seus aspectos simbólicos, materiais, históricos e políticos” (Pires, 2008, p. 26).

Uma reflexão dialógica sobre os conceitos teóricos e a representação que as pessoas jovens da EJA pesquisadas têm de sua condição juvenil será apresentada no tópico “Interrupções e sonhos: representações do que é ser jovem e esperar o futuro”.

O dispositivo da pesquisa

Aplicou-se questionário na seguinte configuração: na primeira parte, continha perguntas, abertas ou fechadas, que procuravam estabelecer o perfil da pessoa pesquisada, levantando dados como “idade”, “sexo”, “cor da pele” e “ingresso no mundo do trabalho”. Também foram feitas, nesta parte, questões relativas a “preconceito”. As respostas a essas questões, bem como a interpretação delas ao lume do quadro teórico adotado, serão discutidas no tópico “As razões que levaram as pessoas entrevistadas ao afastamento do ensino médio regular”. Em um bloco seguinte foram feitas questões que sondavam as percepções pessoais da pessoa pesquisada sobre “juventude”, motivações para ingresso na EJA e como foi o acolhimento.

Por fim, mas não menos importante, havia a questão: “o que pretende fazer após formar-se na EJA? Sinta-se livre para responder e sonhar...”, que tinha como objetivo, além da própria resposta, provocar o “esperançar” da pessoa pesquisada quanto ao seu futuro educativo e profissional. Afinal, não há uma escuta ativa e real de alguém se não compreendermos, a exemplo de Freire (2001, p.10) que seriam insustentáveis “[...] a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sonho”⁴. Essa atitude de sensibilidade foi adotada em toda a pesquisa, desde a diagramação do formulário até o seu envio pelas supervisoras que já têm relativa familiaridade com as pessoas estudantes. Também a formulação das perguntas atendeu à égide do cuidado, para abordar de forma gentil temas sensíveis (como o motivo de estar cursando a EJA ou questões sobre racismo) que poderiam instigar a culpabilização à qual indivíduos que estudam na EJA já se veem submetidos.

Antes de abordarmos as duas questões pertinentes citadas acima, o diálogo estabelecido entre elas, os dados coletados e as análises

4 Há um belíssimo relato de experiência da autora Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza Holleben intitulado “Paulo Freire e os usos da esperança: um relato de experiência”, publicado em 2021 pela revista *Práxis Educativa*.

sobre EJA e juventudes, convém considerarmos um limite importante, e também potente, desta pesquisa. É um limite importante porque é necessário ressaltar que os resultados não são modelares, isto é, não se objetivou que refletissem com exatidão universal o fenômeno da juvenilização na EJA. Trata-se de uma pesquisa realizada em três unidades escolares de uma localidade, revelando contornos específicos do que é ser jovem e assim se representar nessa sociedade específica; e nela não ter concluído o ensino médio, e a ele retornar após um intervalo para tentar concluí-lo na EJA. Localidades diferentes terão algumas características comuns e outras distintas, e ainda aquelas que lhes são exclusivamente peculiares. Esse limite da peculiaridade também é uma potência do presente artigo, ao evidenciar a conceituação heterogênea do que é juventude, conceito esse que é basilar para concluirmos qualquer compreensão sobre a juvenilização da EJA.

O papel dos marcadores sociais de diferença no afastamento escolar

Sobre as pessoas que deixaram de estudar na idade prescrita, ressaltamos uma análise demográfica recente, a Síntese de Indicadores Sociais publicada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2022⁵. Ela demonstra como, entre as pessoas jovens brasileiras de 15 a 29 anos, 10,9 milhões não estudavam nem estavam profissional ou economicamente ocupadas em 2022. Esse número equivale a 22,3% (ou um em cada cinco

integrantes) deste grupo etário (Britto, 2023)⁶. Essa condição, nem estudar, nem trabalhar, que muitas vezes só é remediada pelo ingresso da pessoa jovem na EJA ou em uma formação profissionalizante, foi nomeada como “nem-nem”⁷; esse é um termo, por vezes pejorativo, que procura traduzir a sigla *NEET* (*Youth not in employment, education or training*), uma terminologia já comum nas pesquisas econômicas; usada, por exemplo, como categoria de estudos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁸ e em estatísticas censitárias que pautam políticas educacionais de nações como o Reino Unido⁹. Para Yates e Payne (2006), autores ingleses que estudam as juventudes em conotações com o trabalho, políticas públicas e educação, *NEET* é um acrônimo que apresenta problemas, pois procura definir jovens de situações variadas como se fossem uma categoria homogênea. Os autores apontam para o problema conceitual de formular intervenções universalizantes e políticas públicas (dentre elas, as educacionais) sem partir da realidade das juventudes, o que assemelha-se à conclusão de Di Pierro (2005), quando afirma que a categoria abstrata aluno não é capaz de açambarcar todas as singularidades que compõem as pessoas estudantes da EJA.

5 A Síntese de Indicadores Sociais é uma análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (que substitui a extinta PNAD), tendo como viés interpretativo “a qualidade de vida e os níveis de bem-estar das pessoas, famílias e grupos populacionais, a efetivação de direitos humanos e sociais, bem como o acesso a diferentes serviços, bens e oportunidades, por meio de indicadores que visam contemplar a heterogeneidade da sociedade brasileira sob a perspectiva das desigualdades sociais”. O livro que apresenta a análise pode ser acessado neste link: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>.

6 Veja aqui a notícia da publicação da análise no portal do IBGE: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022#:~:text=Entre%20os%20jovens%20de%2015,cinco%20integrantes%20deste%20grupo%20et%C3%A1rio>.

7 Os autores do presente artigo são contrários ao uso do termo, pois ele suscita conotações negativas que contrariam o acolhimento, um valor freireano para a EJA. Ao mesmo tempo, é importante conhecer a terminologia para levantamentos bibliográficos. Para mais informações sobre essa condição das juventudes, leia o trabalho da pesquisadora do IBGE, Denise Guichard Freire: *Transições entre situações de atividade, inatividade e estudo dos jovens nem-nem no Brasil – 2012/2016*, como também sua tese: *Os jovens que nem trabalham nem estudam no Brasil: Caracterização e transformações no período 2004/2015*.

8 Veja mais em: <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm> Acesso em: 05 fev. 2024.

9 Veja aqui a análise mais recente: <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/neet-statistics-annual-brief/2022>. Acesso em: 05 fev. 2024.

Tais singularidades podem começar a ser delineadas por alguns estudos geográficos e estatísticos que abordam educação e trabalho e sua correlação com aspectos como raça, cor da pele, gênero, orientação sexual e condição econômica, além de outros. Essas características são conceituadas como marcadores sociais da diferença (Zamboni, 2014), quando há correlação entre elas e a desigualdade social ou preconceito, o que acentua a relevância de levantamentos demográficos amplos que analisem os paralelismos entre marcadores sociais e a problemática das juventudes fora da escola.

Dedicando-se a isso, a já aludida Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2022), em sua análise demográfica das 10,9 milhões de pessoas jovens que não estavam estudando nem trabalhando em 2022, apresentou os marcadores sociais bem delineados. A cor da pele é um deles, uma vez que 43,3% das pessoas jovens que não estudam nem trabalham são mulheres pretas ou pardas e 24,3% homens pretos ou pardos (IBGE Notícias, 2023)¹⁰. Por volta de 2.000.000 de jovens mulheres veem-se impossibilitadas de estudar ou trabalhar, impedidas em razão do trabalho doméstico ou por serem cuidadoras de algum familiar. A grande maioria das pessoas jovens que não estudam ou trabalham (61,2%) é pobre.

Essa característica, a pobreza e a vulnerabilidade econômica, distinguem as juventudes brasileiras que não estudam nem trabalham daquelas classificadas como *NEET* nas nações desenvolvidas (como Reino Unido e Japão), onde as opções para não estudar ou trabalhar podem ir além de condições econômicas vulneráveis, estendendo-se para fatores diversos, tais como o fastio e desalento de jovens de classe média com ambientes hierarquizados ou

o modo de vida econômico. Nas nações desenvolvidas, algumas delas em estado próximo ao pleno emprego, as juventudes que não trabalham nem estudam provocam, principalmente, preocupações quanto ao futuro econômico, fazendo com que o mercado de trabalho, as corporações e os decisores das políticas educacionais estatais estudem o tema, a fim de prover-se de qualificações e competências que atendam as demandas futuras¹¹. Em outras palavras, os *NEET* apresentam-se como um risco predizível para o futuro de alguns países desenvolvidos. Em nosso país, a vulnerabilidade presente não é um risco futuro, mas uma crise presente e imediata, fazendo com que as juventudes brasileiras das camadas populares, pressionadas por demandas econômicas urgentes da família, precisem trabalhar, ou afastar-se da escola para apoiar serviços domésticos ou cuidados familiares. Para além de necessidades econômicas e financeiras, a crise das juventudes populares brasileiras exacerba-se quando os marcadores sociais se veem em interseccionalidade, o que potencializa a vulnerabilidade. A título de exemplo: uma jovem, além de morar na periferia, é negra, mãe solo, tem o ensino médio incompleto e não estudou na “idade certa”, uma terminologia combatida pelos estudiosos da EJA (cf. Di Pierro, 2005), uma vez que carrega em seu âmago a culpabilização de quem não pôde estudar por diversos fatores, alheios à sua vontade. Agora, tendo mudado de endereço para outra comunidade periférica, aclimata-se ao novo território em que vive e retorna aos estudos, adentrando uma sala da EJA. Em diversas situações lhe são impingidos múltiplos marcadores sociais, que operam em interseccionalidade, tornando sua experiência de juventude singularmente vulnerável.

10 Em contraste, o número de pessoas brancas era bem mais reduzido: 20,1% eram mulheres brancas e 11,4% eram homens brancos. Veja mais em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022#:~:text=Entre%20os%20jovens%20de%2015,cinco%20integrantes%20deste%20grupo%20et%C3%A1rio.>

11 Isso não quer dizer que não existam riscos para o presente. Podemos sublinhar dois artigos urgentes do *Journal of Youth Studies*, autoridade internacional na área: “*The low skills trap: the failure of education and social policies in preventing low-literate young people from being long-term*” de Lynn van Vugt, Mark Levels e Rolf van der Velden (2024) e “*Persistence in the NEET state: a longitudinal analysis*”, de Dalit Contini, Marianna Filandri e Lia Pacelli, de 2019. Consulte-os no site: <https://www.tandfonline.com/journals/cjys20>. Acesso em: 06 fev. 2024.

Ter experimentado esses processos excludentes é um ponto em comum entre jovens estudantes da EJA (Santos; Silva, 2020). Seus percursos na educação escolar foram eivados por situações de exclusão social. Algumas dessas circunstâncias foram evidentes e assumidas, como quando há atos flagrantes de racismo, preconceito ou discriminação. Há, ainda, outros quadros em que tal exclusão é estruturalmente escamoteada, como na dificuldade de acesso ao transporte escolar, na escassez de estrutura familiar de apoio para estudar ou na rotatividade residencial e ocupacional da família.

Juventudes negras da EJA no grupo pesquisado

Eu tenho algo a dizer / E explicar pra você [...] Para os manos daqui / Para os manos de lá

Se você se considera um negro, negro será! [...] Afrodinamicamente mantendo nossa honra viva (Voz Ativa, Racionais MCs)

Compreender as juventudes da EJA exige, enquanto ato simultâneo, sensibilizar-se diante das percepções da pessoa jovem negra que nela ingressa. Pois, como vimos até aqui, nos cenários demográficos abordados, sem uma política de enfrentamento antirracista o racismo estrutural e a necropolítica não podem ser debelados. Logo, na perspectiva em que se estuda a juvenilização da EJA, também faz-se necessário recortar, para aprofundamentos, como o corpo deste jovem negro foi abordado, desde os anos anteriores ao seu ingresso na modalidade, até sua experiência nas salas de aula de educação de jovens e adultos.

Entre a totalidade das pessoas respondentes desta pesquisa, incluindo aquelas que tinham mais de 29 anos¹², obtivemos os seguintes dados: 11 delas são mulheres (68,75%) e 5 (31,25%) são homens, o que reflete uma pro-

¹² No grupo entrevistado, com o total de 16 pessoas, 12 atendiam o limite de 29 anos de idade e 4 ultrapassavam essa idade com, respectivamente, 35, 37, 42 e 48 anos.

porção já notada por pesquisadoras (Palácios et al., 2017). Metade das pessoas entrevistadas declarou-se negra ou parda (termos do censo do IBGE) e a outra metade declarou-se branca. Em outras turmas da EJA na região verifica-se uma proporção maior de estudantes negras e negros. Portanto, a amostra desta pesquisa difere do que é comumente percebido e a interpretamos como uma peculiaridade do grupo pesquisado. Concordamos com a ênfase de empenhar pesquisas sobre juventudes negras na EJA, pois nas palavras de Silva (2010, p. 142):

Levando-se em consideração as desigualdades sociais, raciais e educacionais, só o fato de encontrarmos esses sujeitos compondo, de forma maciça os bancos escolares da EJA é revelador de que os processos de exclusão escolar vividos pelos jovens, sobretudo os pobres, no ensino médio afetam de forma mais incisiva um determinado grupo étnico-racial.

Essa constatação quanto a desigualdade racial aludida por Silva (2010) equivale a dizer que, para compreender a juvenilização da EJA, devemos considerar como a pobreza, raça, etnia e cor da pele são marcadores sociais atrelados a processos excludentes, dentre eles aqueles que incitam as juventudes negras à evasão escolar; processos esses que produzem, mais tarde, o retorno dessa população excluída “de forma maciça [a]os bancos escolares da EJA” (SILVA, 2010, p. 142).

Portanto, a pergunta presente em nosso questionário “Como você se declara?” apresentava alternativas baseadas nas categorias do IBGE para denominação étnica ou racial das pessoas no Brasil (BRASIL, s.d.)¹³. A escolha de uma dessas alternativas (onde a pessoa se declara como preta, parda, amarela, indígena ou branca) já se constitui em um fator de conscientização crítica e política, uma resistência diante dos estratagemas históricos que procu-

¹³ Como se vê no Manual Quesito Cor/Raça e Etnia do Senado Federal, disponível em [Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 33, n. 75, p. 155-170, jul./set. 2024](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642501/Manual_quesito_cor_raca_etnia_SF.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=0%20quesito%20cor%20ou%20ra%C3%A7a,%2C%20amarela%2C%20ind%C3%ADgena%20ou%20branca. Acesso em: 10 maio 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

raram invisibilizar as injustiças e desigualdades derivadas do racismo de nossa sociedade, ocultados pela fabulação da democracia racial.

Estabelecendo-se como crença, a fábula da democracia racial atenua ou nega as identidades étnico-raciais, encobrendo os marcadores sociais da diferença, dificultando, para as pessoas que têm esses marcadores em comum, as afinidades que mobilizam movimentos populares pela reivindicação dos direitos sociais e ações afirmativas. Assumir-se como pessoa negra é um ato político que tem uma relevância coletiva e mobilizadora, especialmente diante de um cenário construído no mito da democracia racial e do embranquecimento da população, em que muitas pessoas não se identificam como negras em sua autoatribuição diante dos levantamentos censitários. Esse quadro agravou-se a tal ponto que classificações “suavizadoras” foram sendo inseridas no cotidiano civil, termos como morena(o), escura(o), mulata/o e similares. Mesmo a classificação oficial do IBGE pode apresentar um escape para não se assumir com uma identidade racial enraizada na negritude, pois como diz Gomes (2019, p. 67) o termo pardo, dada a historicidade com que foi construído, pode se constituir em um “limbo identitário-racial” no Brasil. Essa falta de problematização, ou conscientização crítica sobre o tema, pôde ser notada entre as respostas diante da questão seguinte de nosso formulário: “Em sua opinião: a cor de sua pele fez diferença em seu processo educacional? Explique”.

Como se vê acima, elaborou-se uma pergunta aberta, propositalmente, buscando estimular respostas mais naturais. Dentre todos os respondentes, 15 (o que inclui as pessoas brancas e aquelas com mais de 29 anos) disseram que “não”, mas com graus variados de certeza. As respostas oscilaram entre “não”, “acho que não”, “não fez, para estudar não importa a cor” (respondente declarou-se como negra) e “não fez a mínima diferença” (respondente declarou-se como branco). Diante das respostas colhidas, evidenciou-se a falta de problematização do

grupo pesquisado quanto aos processos de exclusão escolar derivados do racismo. Há uma interpretação liberal-meritocrática diante da problemática – preconceito racial e evasão escolar – denunciada na frase: “não fez, para estudar não importa a cor”. Emprestando uma palavra de Freire, essa “inculcação” ideológica por parte do sistema opressor é um mecanismo de introjeção que responsabiliza exclusivamente os indivíduos dominados:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados das responsabilidades por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com suas classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa (Freire, 1996, p. 50).

Ao considerarmos as respostas colhidas na pesquisa, o raciocínio de Freire no texto acima e o fenômeno de juvenilização da EJA, é importante apontar duas características inerentes à população atendida pela modalidade. A primeira delas é a internalização da culpa por sua condição de jovem que não “estudou na idade certa”, culpabilização que, para funcionar, precisa apagar os marcadores sociais da diferença e suas relações com as desigualdades sociais. Em outras palavras:

[...] Pessoas assim fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante (Freire, 1996, p. 50).

Essa internalização da “perversidade do sistema social” busca particularizar a condição do jovem que retorna aos estudos na EJA, resumindo seus esforços ao âmbito de indivíduo privado, desconectando-o do contexto de um coletivo que é submetido a uma “ordem desumanizante”. Ao discutir o Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira em áreas como Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), Dayrell argumenta

que é comum que as pessoas jovens, nas pesquisas levantadas, se sintam responsáveis por seu insucesso escolar “como se tal situação tivesse um cunho individual e não uma relação direta com a trajetória que marca os que vivem em condição de exclusão” (Dayrell et al., 2009, p. 76).

A segunda característica, que é decorrente da primeira, é o assentimento acrítico de que o acesso a uma sala da EJA supõe, por si só, a existência de uma política pública de equidade universal. Matricular-se na EJA seria, portanto, para os jovens que a ela migraram vindos do ensino médio regular, uma panaceia que remediaria todas as suas carências educativas, independentemente de seus marcadores sociais. Tal assentimento é fundamentado em um raciocínio que compreende a EJA como uma política compensatória, e tem como resultado conduzir as juventudes que nela “chegam em condições pessoais apenas desfavoráveis para se inserir na lógica da igualdade. A ignorância da diversidade tem operado como indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado” (Arroyo, 2007, p. 117).

A escola percebida sob o senso de pertencimento

Diante da pergunta: “Em sua opinião: a cor de sua pele fez diferença em seu processo educacional? Explique”, houve uma única resposta afirmativa no grupo pesquisado. Um dos consultados, um jovem negro de 18 anos, disse que a cor da pele fez diferença em seu processo educacional, complementando: “mas na minha escola não”. O que pode significar que ele desenvolveu um certo senso de pertencimento à comunidade escolar em que estudava. Esse senso de pertencimento ainda vigora, mesmo após ele descontinuar seus estudos e voltar ao ensino médio na EJA. Essa descrição da escola como um ambiente acolhedor e autenticador de identidades assemelha-se ao resultado obtido por pesquisadores da juventude quando

investigaram o sentido da escola para juventudes da EJA:

Neste mesmo eixo, um outro grupo de trabalhos Delgado (2000), Nascimento (2001), Machado (2004), Garcia (2004) e a tese de Andrade (2004) enfatizam a análise dos significados das trajetórias escolares de alunos da EJA ou de cursos supletivos, discutindo também as suas expectativas e o sentido da escola. Esses autores tendem a constatar que, para os alunos, o significado da escola vai muito além de um espaço para ‘aprender’: representa esperança, autoestima, aceitação, realização pessoal e ascensão social (Dayrell et al., 2009, p. 76).

A tese de Andrade (2004), que consta na coletânea acima, é de especial relevância para discutir a escola de EJA na visão dos jovens alunos. A autora retrata como os jovens, ainda que assumindo de forma crítica que as políticas escolares que experimentam são precárias, se veem sob o senso de dever de defender a escola em que estudaram e também a escola da EJA em que estão. Para a autora, isso demonstra um ato de resistência das juventudes atendidas pela EJA:

[...] apesar dos dramas cotidianos advindos do fato de vivenciarem, como única opção, uma escolaridade precária e desvalorizada, em sua grande maioria, insistem em exercitar uma pluralidade de formas e estratégias em busca da escolaridade (Andrade, 2004, p. 191).

Essas estratégias exercitadas pelas juventudes constituem-se em um importante repertório, uma leitura de mundo que não deveria ser desprezada, antes acolhida, pesquisada e incorporada ao cotidiano escolar por docentes e gestores escolares. Ao albergar a leitura de mundo das juventudes, a escola de EJA rompe com os limites que a formatam como uma política pública compensatória e se estabelece como território valorizado pelas juventudes, afinal, “desvalorizar a escola que lhes é permitida significa desvalorizar a si mesmos” (Andrade, 2004, p. 192). Essa transformação da escola, de equipamento público compensatório para uma comunidade escolar emancipatória, permite que ela seja um espaço propelente do protagonismo estudantil.

Interrupções e sonhos: representações do que é ser jovem e esperar do futuro

Em seu segundo bloco de questões, a pesquisa dedicou-se a compreender a representação que o grupo entrevistado tem do que é juventude, além das experiências de acolhimento ocorrido (ou não) na sala da EJA e as expectativas quanto ao futuro. Para analisarmos as representações das pessoas entrevistadas sobre sua condição juvenil, partimos do pressuposto de que essa última é perpassada por recortes, pois como diz Dayrell (2007):

A condição juvenil refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, refere-se a uma dimensão histórico-geracional, ao passo que a situação dos jovens revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (Dayrell, 2007, p. 1108).

Como se depreende a partir do texto do autor, uma sociologia da juventude deve considerar, dentre outros fatores: a dimensão histórico-geracional, que estabelece um significado para o que é ser jovem, e também a forma como essa condição, isto é, ser jovem, é vivida, considerando-se os marcadores sociais de diferença. Logo, juventude é uma condição social e, simultaneamente, um tipo de representação (Dayrell, 2003) – o que torna imprescindível escutar, de forma atenta, os relatos experienciais das juventudes, pois eles constituem-se em registros sociológicos importantes.

Essa escuta atenta assemelha-se ao que propõe Helena W. Abramo (2005) em seu texto *Condição juvenil no Brasil contemporâneo*, quando critica uma compreensão superficial da condição juvenil, como se essa fosse uma ponte transitória entre a infância e a fase adulta, uma fase em que há suspensão dos “deveres e direitos da produção, reprodução e participação” (p. 41), resultando na desconsideração da “possibilidade de vivência e experimentação diferenciada” (p. 69), incluindo aquelas ocorridas

na educação. Por isso, a autora enfatiza como as políticas públicas devem ser propositivas e estimular as juventudes em sua participação ativa em seus processos formativos, ultrapassando o papel de reles receptores de ações formativas.

Corroborando tal raciocínio, a pesquisa que realizamos elaborou questões que tratavam da saída precoce da escola para trabalhar ou apoiar a família. Diante da pergunta “O que fez com que você parasse de estudar no ensino regular?”, as respostas foram: “trabalho” (o motivo principal, com 4 respondentes). “Tive filho muito cedo”, “família¹⁴”, “havia desanimado dos meus estudos, o EJA é mais rápido” e “raiva da escola por não conseguir aprender direito e repetir de ano”. Outras respostas ainda abordaram desafios de saúde mental e emocional, tais como “depressão”, “ansiedade e fobia social”, “depressão e pandemia”, “bullying!” e “ansiedade e depressão”.

Nas respostas dadas, veem-se alguns marcadores sociais que coexistem com fatores que causam a evasão escolar, tais como: ser mãe solo na juventude, apresentar dificuldades de aprendizagem e ter que deixar a escola para trabalhar ou cuidar da família, um quadro decorrente da precariedade da renda. Compreender esses marcadores sociais e suas contingências nas juventudes é ainda mais importante quando se investiga a juvenilização da EJA, pois essa modalidade:

[...] tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos (Arroyo, 2005b, p. 221).

Como já vimos na introdução, embora seja um tema premente na atualidade, a juvenilização da EJA foi um futuro anunciado em estudos de décadas anteriores. Autoras como Vera Masagão Ribeiro, por exemplo, já alertavam sobre os riscos que a construção identitária pedagógica da modalidade corria, não apenas

14 Isto é, cuidar da família, no contexto.

no Brasil, mas também na América Latina, diante da “juvenilização da clientela” (Ribeiro, 2001, p.5). De fato, dentre as demandas atuais mais urgentes, está o fato de que a EJA se debate para compreender, em uma escuta ativa, quais são as juventudes que nela adentram e quais seriam os métodos, conteúdos e abordagens pedagógicas mais adequados para esse público. É uma tarefa improtelável acolher as juventudes que estão no ensino médio da EJA, buscando compreender as causas que levaram às interrupções de seus percursos formativos e como os marcadores sociais da diferença, não contemplados por políticas públicas educacionais eficientes, agravaram o processo de juvenilização.

Estar sob o estigma de marcadores sociais é também viver sob intimidações que fazem as juventudes planejarem e reagirem de forma ansiosa. A Educação de Jovens e Adultos pode ser fantasiada como um acelerado desenlace para quem tem pouco suporte para estudar. Como disse uma das jovens entrevistadas, “a EJA é mais rápida”. Essa busca por rapidez, longe de ser motivada pela mera impaciência, também tem outras razões, nem sempre vinculadas apenas à experiência escolar. Em muitos cenários, a interrupção do ensino médio regular e o retorno à EJA formam uma estratégia de sobrevivência, pois há uma relação desequilibrada entre os processos educacionais regulares, que as juventudes interromperam, e as pressões urgentes que o mundo do trabalho lhes impõe. Dentre essas pressões, apresentam-se fatores como a necessidade de gerar renda em idade precoce; as demandas do mercado por certificações técnicas e profissionais; o descompasso entre as competências exigidas, de forma justa ou não, pelos empregadores e aquelas que são desenvolvidas pela escola; as evoluções constantes das tecnologias digitais e a impressão de obsolescência que estas lançam sobre a formação escolar.

Diante desse cenário, o que a escola pode fazer? Seria prepotência achar que detemos soluções completas, embora enquanto atores

políticos, possamos reivindicar políticas educacionais adequadas. E, simultaneamente, atuar no acolhimento da pluralidade e das múltiplas leituras de mundo que desembocam na EJA, pois não podemos subestimar a potência da escola enquanto local de escuta, o que parecem sugerir os autores a seguir:

Nessa perspectiva, o estudo possibilitou um melhor entendimento da nova especificidade que se apresenta na EJA, a importância do planejamento e de políticas educacionais, direcionadas à essa pluralidade humana rica em histórias de vida e de cultura. (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p. 719).

O que é ser jovem?

Como vimos até este ponto, podemos assumir que o cotidiano histórico contemporâneo a cada geração condiciona sua experiência de juventude, em específico nas sociedades pautadas na ideologia neoliberal, em que um conjunto de pressões e condições reproduzem as desigualdades econômicas e sociais experimentadas pelas juventudes. A juventude não é, portanto, uma condição espontânea, e sim uma conjuntura circunstancial regida pelo status quo. Ao mesmo tempo, ser jovem é uma representação, isto é, uma concepção sobre essa etapa da vida lastreada em um imaginário cultural e popular. Para sondar como as pessoas entrevistadas representam o que é a juventude, elaboramos a pergunta: “Pra você, o que significa ‘ser jovem’?”

Diante da pergunta, obtivemos as seguintes respostas: “Uma pessoa nova que tem muita coisa pra viver e aprender ainda”, “Pensar no futuro, aproveitar as oportunidades”, “Ter tempo de correr atrás dos sonhos não realizados”, “Estar em uma fase inicial da vida”, um agrupamento de respostas que conecta a experiência das juventudes com o aprendizado e formações, tanto aquelas formais quanto as que ocorrem ao longo da vida. Dentre as outras respostas, tivemos: “Ter energia e vontade de fazer as coisas”, “Viver com responsabilidade”, “Ter idade de até 25 anos”, “Ter saúde e ânimo”,

“Ter a cabeça boa”, “Todos nós somos”, “Muitas coisas”, “Responsável”, “Motivação” e “Não sei”.

Dentre as respostas obtidas, uma aproximou-se mais da condição juvenil que é teoricamente embasada na pluralidade e diversidade. Para o respondente, “ser jovem” é “algo relativo. Posso ter apenas 19 anos, mas me pareço (com) um veterano da guerra da Boécia. Enquanto isso, há pessoas com mais de 40 anos e mente de 12”. Esse é um relato ainda mais interessante quando compreendido na dinâmica de idades heterogêneas que é uma sala de aula da EJA, pois ali verifica-se uma socialização intergeracional, que pode ser pautada na reciprocidade e nos interesses mútuos. Logo, jovens podem admirar o entusiasmo juvenil de colegas com mais idade.

Escorando-se na pluralidade, o entendimento sobre juventudes põe em relevo as especificidades experimentadas por cada sujeito e comunidade. Além dessa pluralidade, há também um sentido polissêmico no termo “jovem”, que pode conduzir a algumas ambiguidades. Pois há jovens em diversas idades, como também há pessoas em idades ainda adolescentes que já se representam como tendo deixado a juventude para trás. Por isso, Dayrell (2003) afirma:

É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social. (Dayrell, 2003, p. 42).

Logo, deparamo-nos com uma pergunta, diante da pluralidade quanto ao entendimento do que são juventudes: o que elas têm em comum, em especial as juventudes recebidas na EJA? Seria justo conceber experiências consonantes em tamanha diversidade? A resposta pode estar no que já foi visto até aqui, nessa possibilidade das classes de EJA tornarem-se espaços para interrelações entre diferentes (seja em idade ou nos marcadores sociais). Essa socialização, quando ocorre de forma positiva, é baseada na empatia de se estar em

um coletivo em que o resgate dos percursos educacionais pessoais mobiliza o conjunto. Sendo assim, a atmosfera de uma classe da EJA é sensível à reciprocidade e intersubjetividade, o que traduz a importância de compreender as expectativas e percepções subjetivas que as juventudes têm quanto ao seu acolhimento. Portanto, no tópico a seguir nos deteremos no retrato obtido sobre as expectativas e subjetividades das pessoas jovens pesquisadas.

“Sinto esperança!” - o que podemos concluir

Não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade [...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída.

(Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*)

Cada período histórico consolida determinada pressão sobre a condição juvenil, pautando os tempos e comportamentos. Como exemplos dessa pressão, podemos elencar a cultura musical, em que determinados gêneros são típicos para determinadas idades, e o *dress code* que estipula qual moda é condizente com certa faixa etária. Tais pressões fazem com que, para as juventudes que detêm marcadores sociais da diferença, seja algo subjetivamente complexo ocupar seu lugar de direito em uma sala de aula da EJA. Aquelas e aqueles que não puderam frequentar o ensino médio na idade prescrita convivem com o incômodo sentimento de estarem fora de lugar. Para aprofundar a compreensão sobre as juventudes que fazem o ensino médio na EJA e sua subjetividade, a pergunta seguinte, em forma de alternativas, indagou: “Como você descreveria o sentimento da pessoa jovem que estuda na EJA? (pode escolher quantas opções desejar)”.

As pessoas podiam escolher mais de uma das alternativas disponíveis. Quanto às opções escolhidas, podemos fazer dois agrupamentos,

em ordem crescente e incluindo o total de respostas em parênteses: o primeiro com aquelas de teor negativo, como “Tenho vergonha” (0), “Sinto-me fora de lugar” (1), “Sinto cansaço” (6) e “Tenho ansiedade para terminar” (7), e o segundo com alternativas de teor positivo, como “Faço amizades” (7), “Realizarei meus sonhos” (7) e “Sinto esperança” (11). Esta última foi a opção mais escolhida.

Esse “sinto esperança”, longe de ser um sentimento inócuo, é um componente indispensável, ainda que não suficiente, como diz Freire (2001, p. 21) na epígrafe do presente tópico. É uma esperança que recruta esforços pessoais e alinha-se a um coletivo, compartilhando expectativas, como aquelas descritas na resposta à pergunta “Qual a principal motivação que te fez retornar para a EJA?”. As respostas podem ser divididas em 3 agrupamentos. O primeiro é a retomada da dignidade, o impulso para ser um exemplo moral na família, como vemos nas respostas: “Meus filhos”, “Querer ser exemplo e dar um futuro melhor para todos nós”; ou “A minha filha”. O segundo grupo de respostas contém aquelas pertinentes à pressa e ansiedade em concluir o ensino médio, tais como “Quero acabar logo esse ensino médio pois não aguento mais”, “Terminar o EM o mais rápido possível”, “Terminar o ensino médio” e “Me formar rapidamente”.

Já o terceiro agrupamento reúne as respostas mais frequentes, que tratam da busca por melhorias na profissionalidade e empregabilidade, tais como: “Trabalhar para poder ajudar em casa e também ter minha independência”, “Fazer uma faculdade, terminar os estudos”, “Preciso ter o ensino médio completo para conseguir um trabalho”, “Tirar 3 para fazer faculdade”, “Oportunidade de trabalho melhor”, “Melhoras no trabalho”, “Trabalho/motivação” e “Vou fazer enfermagem”.

Este esperar quanto ao futuro é notado nas respostas à pergunta final da pesquisa: “O que pretende fazer após formar-se na EJA? Sinta-se livre para responder e sonhar...”. Esta foi a pergunta que obteve as respostas discursivas

mais longas nos formulários. As respostas podem ser divididas em 3 agrupamentos. No primeiro, há um grupo mínimo, com dois dos respondentes declarando “não sei (um dos respondentes incluiu um emoticon de gesto positivo)” e outro respondendo com humor ácido: “mudar-me para meu verdadeiro país, a Sérvia rs”. No segundo agrupamento, com um único respondente, há quem esteja tentando concluir o ensino médio na EJA sem maiores planos formativos, visando “somente trabalhar”. No terceiro e maior agrupamento, estão as respostas mais permeadas pelo esperar: “meu sonho de infância sempre foi ser professora de crianças, então pretendo fazer magistério e pedagogia”, “continuar trabalhando e futuramente cursar gastronomia”, “quero fazer medicina veterinária”, “vou fazer uma faculdade”, “vou cursar enfermagem”, “vou fazer faculdade de pedagogia” e “fazer cursinho”.

Não há detalhamento sobre como essas expectativas foram erigidas, pois esse dado extrapola o que se objetivou na pesquisa. Ressalta-se, no entanto, algumas características conclusivas para o relato desta pesquisa. A primeira delas é como as juventudes da classe trabalhadora que estão no ensino médio da EJA escapam a uma descrição que achate sua pluralidade. Compreender a pessoa jovem da EJA é interpretá-la em sua diversidade. A segunda característica é que as juventudes devem ser acolhidas e reconhecidas como sujeitos de sua própria história, pois como diria Freire (2000a):

Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhã. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (Freire, 2000a, p. 40).

Só é possível autenticar as juventudes da EJA como sujeitos e objetos da história valorizando-se o amálgama de seus repertórios,

“esperançares” e leituras de mundo. E essa valorização é uma ação indissociável daquela em que se reconhece, também, os marcadores sociais da diferença que as pessoas jovens da EJA carregam, uma vez que foram esses marcadores que pautaram sua sensação de mal-estar nas experiências escolares pregressas. A EJA só constrói um sentido para os percursos formativos dessas pessoas jovens quando é articulada, dialogicamente, com suas histórias de vida, pois é incoerente que eles sejam conduzidos a uma “educação que não foi pensada e nem feita para eles” (Andrade, 2004, p. 90).

Estabelecer o diálogo humanizado com as juventudes, reconhecendo-as como interlocutoras, é ainda mais urgente quando percebermos uma vulnerabilidade que as pessoas jovens consultadas nessa pesquisa têm em comum: a impossibilidade de escolher. Na maior parte de suas experiências formativas, ou no ingresso precoce no mundo do trabalho, elas e eles não tiveram escolha. Para as pessoas jovens entrevistadas para este artigo, o trabalho foi compulsório, nunca concebido como uma escolha entre várias possibilidades, como por vezes é em juventudes de classe média. Para estas últimas, a orientação vocacional/profissional é disponibilizada, sendo uma política pública demandada atualmente para estudantes do ensino médio¹⁵. Em contraste às demandas sociotécnicas de uma sociedade neoliberal, os percursos formativos para as juventudes da EJA exigem uma recalibração de nossas expectativas, um aliar-se ao ato discente de esperar, acolhendo suas esperanças, sendo colaboradores-animadores de seus projetos de vida.

Uma terceira e última característica conclusiva para este artigo é que, diante das expectativas e emergências das juventudes da EJA,

a mera adesão a um quadro teórico é incapaz de açambarcar os conceitos sobre juventudes. É necessário, emprestando palavras de Dayrell (2003), que assumamos uma postura metodológica e ética condizente, pautando os processos formativos de EJA na coerência com essa nossa aderência ao quadro teórico.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In: Freitas, M. V. (Org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-35.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”**: produzindo outsiders. 2004. 221p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, p. 28-49, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005b, p.221-230. (Coleção Educação para todos, 3).

ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite - do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=e%20%C3%A0%20Dignidade,Art.,na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20e%20nas%20leis. Acesso em: 12 de mar. de 2024.

BRASIL. **Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013**.

15 Houve a aprovação de um projeto de lei, noticiada em 11/04/2023 na Agência Câmara de Notícias, que visa a ampliar o acesso a orientação vocacional para abrangência nacional. Em relatoria da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) é descrito que o projeto, ainda em tramitação, permitirá às escolas de ensino médio (da rede pública e aos beneficiários de bolsa integral na rede privada) oferecerem serviço de orientação vocacional aos seus alunos, prestado por profissionais habilitados.

- Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm acesso em 19 de ago. de 2024.
- BRASIL. Senado Federal. Comitê Permanente pela Promoção da Igualdade de Gênero e Raça do Senado Federal. **Manual Quesito Cor/Raça e Etnia do Senado Federal**. s.d. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642501/Manual_quesito_cor_raca_etnia_SF.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Organizado por Helena Abramo. Brasília: SNJ, 2014a.
- Britto, Vinícius. Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022. **Agência IBGE Notícias**, 06 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022#:~:text=Entre%20os%20jovens%20de%2015,cinco%20integrantes%20deste%20grupo%20et%C3%A1rio>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRUNO. Trézia Ieda Ballerini; SORBELLO, Maria Carla Borges. Escolha profissional: realidade das escolas públicas e privadas. **Pensamento Plural: Revista Científica do Unifae - São João da Boa Vista**, v. 2, n. 2, p. 70-76, 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/download/10932/7154/33632>. Acesso em: 23 de janeiro de 2024.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set. 2003.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). In: SPÓSITO, M. P. (Coord.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, v. 1, p. 7-10.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.
- DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**, 33(3), P. 395–410, 2008. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1617> acesso em: 19 de agosto de 2024.
- DURAND, Olga Celestina da Silva, et. al. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Espaços e Múltiplos Saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, P.160-245, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE DA MOTA, D. G. **Os jovens que nem trabalham e nem estudam no Brasil: caracterização e transformações no período 2004/2015**. 2018. 280p. Tese de Doutorado - Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- GOMES, L. F. E. Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, v. 5, n. 1, p. 66-78, 2019. <https://doi.org/10.9771/cgd.v5i1.31930>
- Gomes; Dayrell, 2004
- HADDAD, S. Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da educação popular hoje. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPED, p. 1- 23, 2015.
- HOLLEBEN, India Mara Aparecida Dalavia de Souza. Paulo Freire e os usos da esperança: um relato de experiência. **Práxis Educativa** [online]. 2021, vol.16, e2116827. Epub Oct 21, 2021. ISSN 1809-4309. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v16.16827.056>.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Coordenação de População e

Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

OCDE. **Youth not in employment, education or training (NEET)**. Disponível em: <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>. Acesso em: 05 fev. 2024.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim; GONÇALVES, Josiane Peres. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017.

PIRES, S. J. **Juventude(s), escola pública e programas sociais de transferência de renda**. 2008. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/HJPB-7LTENT>. Acesso em: 05/09/2023.

REINO UNIDO. NEET age 16 to 24 - Calendar year 2022. **Explore education statistics**. Disponível em: <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/neet-statistics-annual-brief/2022>. Acesso em: 05 fev. 2024.

RIBEIRO, V.M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de

Jovens e Adultos. **Educação & Realidade** [online]. 2020, v. 45, n. 2, e96660. Epub 22 Jun 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623696660>.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ. [online], v. 29, n. 112, p. 718-737, 2021.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 11, n. 2, p. 278-294, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2024.

YATES, Scott; PAYNE, Malcolm. Not so NEET? A Critique of the Use of ‘NEET’ in Setting Targets for Interventions with Young People. **Journal of Youth Studies**, London, v. 9, n. 3, p. 329-344, July 2006.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais da Diferença. **Sociologia**: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 14 - 18, 01 ago. 2014.

*Recebido em: 02/03/2024
Aprovado em: 29/07/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.