UFF – Universidade Federal Fluminense
ESS – Escola de Serviço Social
PPS – Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social

GISELE SILVA GOMES

Juventudes na EJA: a interseção entre a educação e o mundo do trabalho



Campos dos Goytacazes – RJ

Outubro de 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL

GISELE SILVA GOMES

Juventudes na EJA: a interseção entre a educação e o mundo do trabalho

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.

Área de Concentração: Sujeitos Sociais e Proteção Social

ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª Adriana Soares Dutra

Campos dos Goytacazes – RJ

Outubro de 2026

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

G633j Gomes, Gisele Silva
Juventudes na EJA : A interseção entre a educação e o mundo do trabalho / Gisele Silva Gomes. - 2026.
120 f.

Orientador: Adriana Soares Dutra.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Escola de Serviço Social, Niterói, 2026.

1. Educação. 2. Juventude. 3. Trabalho. 4. Política Educacional. 5. Produção intelectual. I. Dutra, Adriana Soares, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Escola de Serviço Social. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

Juventudes na EJA: a interseção entre a educação e o mundo do trabalho

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.

Área de Concentração: Sujeitos Sociais e Proteção Social

Aprovado em: 08/ 10/ 2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
ADRIANA SOARES DUTRA
Data: 16/10/2026 16:33:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Adriana Soares Dutra

Universidade Federal Fluminense – Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
LILIAN ANGELICA DA SILVA SOUZA
Data: 16/10/2026 16:27:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Lilian Angélica da Silva Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro – 1ª Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
RAQUEL BRUM FERNANDES DA SILVEIRA
Data: 16/10/2026 13:01:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Raquel Brum Fernandes da Silveira

Universidade Federal Fluminense – 2ª Examinadora

AGRADECIMENTOS

Escrevo estas palavras com o coração cheio de gratidão. Encerrar esta etapa significa muito mais do que concluir uma dissertação ou conquistar um título acadêmico. Significa olhar para trás e reconhecer cada passo, cada desafio, cada renúncia e cada sonho que me trouxe até aqui.

Antes de tudo, agradeço à minha filha Helena, minha maior inspiração. Foi o seu nascimento que despertou em mim a coragem para continuar estudando, sonhando e acreditando que era possível construir novos caminhos. Em muitos momentos, quando o cansaço parecia maior do que minhas forças, foi pensando em você que encontrei motivos para seguir. Esta conquista também é sua. Você transformou minha vida e me ensinou, diariamente, o verdadeiro significado da perseverança e do amor.

À minha família, expresso minha mais profunda gratidão pelo incentivo, pelo acolhimento e pela confiança depositada em mim ao longo desta jornada. Cada palavra de apoio, cada gesto de carinho e cada demonstração de orgulho foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À Universidade Federal Fluminense, meu sincero agradecimento por ter me acolhido tanto na graduação quanto na pós-graduação. A UFF não foi apenas uma instituição de ensino em minha trajetória; foi um espaço de transformação, de construção de conhecimento, de crescimento humano e de ampliação de horizontes. Foi dentro da universidade pública que encontrei oportunidades que mudaram a minha vida. Falo com orgulho que sou filha do REUNI e do SISU.

Agradeço ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social por todo o suporte oferecido durante esta caminhada. Aos professores, técnicos e demais profissionais que contribuíram para minha formação, deixo registrado meu reconhecimento pela dedicação e compromisso com a produção do conhecimento e com a formação de pesquisadores comprometidos com a realidade social brasileira.

À minha orientadora, Professora Doutora Adriana Soares Dutra, minha profunda gratidão pela condução, pela escuta, pela confiança em meu trabalho e pelos ensinamentos compartilhados ao longo deste percurso. Sua orientação foi fundamental para que esta pesquisa se tornasse realidade.

Agradeço às escolas públicas que me formaram, aos professores que acreditaram em mim e às políticas públicas que permitiram que eu chegasse até aqui. Em tempos em que

tantas vezes a educação é desvalorizada, concluir este mestrado reafirma minha convicção de que a educação continua sendo uma porta de esperança.

Venho da periferia. Sou fruto da escola pública. Enfrentei desafios que muitas vezes, pareciam maiores do que minhas possibilidades. Mas, mesmo diante das dificuldades, mantive vivo o sonho de vencer na vida por meio da educação. Hoje, ao concluir esta etapa, torno-me a primeira pessoa da minha família a concluir o ensino superior e a alcançar o título de mestre.

Esse título não representa apenas uma conquista individual. Ele carrega a história de muitas pessoas que vieram antes de mim e que, mesmo sem terem tido as mesmas oportunidades, abriram caminhos para que eu pudesse chegar até aqui. Representa resistência. Representa permanência. Representa a força daqueles que acreditam que o conhecimento pode romper barreiras historicamente construídas. Esta dissertação é resultado de muito estudo, mas também de esperança. É a prova de que sonhos cultivados com persistência podem florescer, mesmo nos terrenos mais difíceis. Com gratidão, Gisele Silva Gomes

Com gratidão,

Gisele Silva Gomes

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem apresentado crescente presença de jovens, especialmente oriundos das classes populares, cujas trajetórias escolares são marcadas por interrupções relacionadas, entre outros fatores, à necessidade de inserção no mundo do trabalho. Esse processo evidencia as relações entre juventudes, educação e trabalho em uma sociedade atravessada por desigualdades sociais, educacionais e pela precarização das relações laborais. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre juventudes, educação e mundo do trabalho no contexto contemporâneo, buscando compreender de que maneira as transformações nas relações de trabalho e as desigualdades sociais e educacionais incidem sobre as trajetórias dos sujeitos jovens que recorrem à EJA. A pesquisa parte da compreensão das juventudes como sujeitos sociais e históricos, cujas experiências são constituídas em condições concretas e desiguais de existência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético. O percurso metodológico compreendeu o levantamento da produção acadêmica nas bases Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e Google Acadêmico, utilizando combinações dos descritores “juventudes” e “EJA”, articul ados pelo operador booleano “AND”, além de busca específica sobre o contexto de Campos dos Goytacazes. Após etapas de filtragem, leitura dos títulos e resumos e aplicação de critérios de inclusão e exclusão, foram identificados 57 estudos pertinentes, dos quais 20 foram selecionados para compor o corpus final da análise, considerando sua maior aderência à problemática e aos objetivos da pesquisa. Os resultados evidenciam que as trajetórias juvenis e escolares não podem ser explicadas por escolhas individuais ou supostas insuficiências dos sujeitos, mas devem ser compreendidas a partir das determinações econômicas, sociais, políticas e históricas que atravessam suas condições de vida. A análise demonstra que as transformações do mundo do trabalho incidem diretamente sobre as trajetórias educacionais, especialmente entre jovens das classes populares, para os quais trabalhar pode constituir uma necessidade de sobrevivência. Nesse sentido, a EJA configura-se simultaneamente como direito social e como resposta às desigualdades educacionais, mas encontra limites estruturais diante da precarização do trabalho e da necessidade de conciliar estudo e trabalho.

Palavras-chave: Juventudes; Educação de Jovens e Adultos; Mundo do trabalho.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) has seen an increasing presence of young people — particularly from working-class backgrounds — whose educational paths have been marked by interruptions linked, among other factors, to the need to enter the workforce. This process highlights the interplay between youth, education, and work within a society shaped by social and educational inequalities and the precariousness of labor relations. In this context, this research aims to analyze the relationship between youth, education, and the world of work in contemporary times, seeking to understand how transformations in labor relations and social and educational inequalities impact the trajectories of young people who turn to EJA. The study approaches young people as social and historical subjects whose experiences are shaped by concrete and unequal living conditions. It is a qualitative, bibliographic and documentary study guided by Historical-Dialectical Materialism. The methodological approach involved surveying academic literature across the CAPES Journal Portal, SciELO, and Google Scholar databases, using combinations of the keywords "youth" and "EJA" linked by the Boolean operator "AND," alongside a targeted search regarding the context of Campos dos Goytacazes. Following screening stages — including the review of titles and abstracts and the application of inclusion and exclusion criteria — 57 relevant studies were identified; of these, 20 were selected for the final analysis corpus based on their close alignment with the research problem and objectives. The results demonstrate that youth and educational trajectories cannot be explained merely by individual choices or perceived personal shortcomings; rather, they must be understood through the economic, social, political, and historical forces that shape these individuals' living conditions. The analysis reveals that transformations in the world of work directly impact educational trajectories, particularly for young people from working-class backgrounds, for whom working may be a necessity for survival. In this sense, EJA (Youth and Adult Education) stands simultaneously as a social right and a response to educational inequalities, yet it faces structural limitations due to the precarious nature of work and the need to balance study and employment.

Keywords: Youth; Youth and Adult Education; World of work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de estudos 69
Quadro 2 – Estudos selecionados 70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ – Comissão de Constituição e Justiça
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPCs – Centros Populares de Cultura
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EUA – Estados Unidos da América
FGV – Fundação Getúlio Vargas
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU – Organização das Nações Unidas
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
Pmaj – Programa Mundial de Ação para a Juventude
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNJ – Política Nacional de Juventude
PPJ – Políticas Públicas de Juventude
Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEA – Serviço de Educação de Adultos
Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Sinajuve – Sistema Nacional de Juventude
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
Uenf – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UNE – União Nacional dos Estudantes

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
1. JUVENTUDES COMO SUJEITOS SOCIAIS 22
1.1. Considerações conceituais e as juventudes como categoria social 22
1.2. Da construção dos sujeitos periféricos às juventudes periféricas que integram a Educação de Jovens e Adultos 36
1.3 Juventude negra e desigualdades estruturais 40
2. EDUCAÇÃO E TRABALHO 46
2.1. Transformações no mundo do trabalho e implicações para a inserção dos jovens na contemporaneidade 46
2.2. Cultura, desejo e juventudes: mediações simbólicas na construção das trajetórias juvenis 55
2.3. A relação entre educação e mundo do trabalho 57
2.4. Desigualdades de acesso, permanência e qualidade na educação 63
3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICA EDUCACIONAL, SUJEITOS E JUVENTUDES 68
3.1. Procedimentos metodológicos 68
3.2. Síntese dos resultados: estudos analisados e estado da arte 70
3.3. Contextualização histórica e a EJA como política educacional 80
3.4. Documentos normativos da EJA e programas vinculados nos anos 2000 95
3.5. EJA, participação das juventudes que a compõem e sua relação com o mundo do trabalho 100
CONSIDERAÇÕES FINAIS 110
REFERÊNCIAS 113

INTRODUÇÃO

A juventude, como categoria social e histórica, constitui uma fase marcada por intensas transformações, desafios e conflitos. É nesse período que muitos jovens se deparam com a passagem da escola para o mundo do trabalho, processo que não é linear nem neutro, pois expressa uma contradição que atravessa a própria educação. Esta é um campo de disputa política, ao mesmo tempo em que é afirmada como direito social (Brasil, 1988; Brasil, 1996), também é desenhada para atender às demandas do mercado, formando força de trabalho adequada às exigências da acumulação capitalista (Mészáros, 2008; Kuenzer, 2011).

Nessa disputa, os jovens enfrentam contradições que atravessam suas vivências, como a exigência de experiência prévia, a precarização das oportunidades e a ausência de políticas públicas estruturantes. Para além disso, a juventude, constitui uma condição marcada por transformações, conflitos, possibilidades e limites que não podem ser explicados exclusivamente pela idade cronológica. As experiências juvenis são produzidas em contextos sociais concretos e pelas condições materiais de existência. Por isso, não há uma única maneira de viver a juventude, mas diferentes juventudes. Essa compreensão é particularmente importante quando se analisam jovens das classes populares, cujas trajetórias são frequentemente marcadas pela necessidade de conciliar escolarização, trabalho, responsabilidades familiares e outras dimensões da reprodução cotidiana da vida.

Este estudo parte da compreensão de que os jovens são sujeitos sociais ativos, produtores de sentido e de estratégias frente às adversidades impostas pelo sistema capitalista. No entanto, suas trajetórias são constantemente atravessadas por barreiras. Nesse cenário, torna-se urgente refletir sobre como os jovens vivenciam e significam o trabalho, em meio às transformações do mundo produtivo, à desvalorização do emprego formal e à crescente responsabilização individual pela própria empregabilidade. É nesse contexto que a relação entre juventudes, educação e mundo do trabalho assume centralidade. Para uma parcela significativa dos jovens brasileiros, a entrada no mundo do trabalho não ocorre somente após a conclusão da escolarização. Ao contrário, estudo e trabalho frequentemente se sobrepõem, sendo o trabalho uma necessidade concreta para a sobrevivência individual e familiar.

Quando analisada à luz das transformações no mundo do trabalho, observa-se que nas últimas décadas, a reestruturação produtiva, a flexibilização das relações laborais, a terceirização, a expansão da informalidade, o desemprego estrutural, a intensificação das jornadas e, mais recentemente, a plataformização e a digitalização das atividades produtivas têm produzido profundas mudanças nas formas de inserção da classe trabalhadora. A chamada

Indústria 4.0, associada à automação, à inteligência artificial, à gestão algorítmica e à utilização intensiva de dados, não representa apenas uma transformação tecnológica, mas também uma reconfiguração das relações entre capital e trabalho.

Essas transformações incidem de maneira particular sobre as juventudes. A entrada dos jovens no mundo do trabalho ocorre em um contexto no qual a exigência por qualificação e experiência profissional se combinam, contraditoriamente, com a redução de oportunidades estáveis e protegidas. Ao mesmo tempo em que se amplia o discurso segundo o qual a escolarização, a qualificação permanente, a flexibilidade e a capacidade individual de adaptação seriam suficientes para garantir uma inserção profissional bem-sucedida, as condições estruturais do mercado de trabalho permanecem marcadas pela precarização e pela desigualdade. Para os jovens das classes populares, a necessidade de trabalhar tende a aparecer precocemente e, na maior parte das vezes, a oferta disponível para este grupo se materializa em ocupações informais, temporárias, intermitentes e desprovidas de proteção social.

É nesse movimento que a Educação de Jovens e Adultos – EJA – adquire relevância. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que visa garantir o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou não completaram o ensino básico na idade regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) assegura que a EJA seja parte integrante do sistema de ensino, com políticas públicas específicas para esse público. Cabe ressaltar que embora a EJA represente uma possibilidade de inclusão social e democratização do ensino, proporcionando acesso à escolarização para aqueles que, por diversos motivos, não puderam concluí-la na idade convencional, os desafios enfrentados por esses alunos são complexos e atravessados por questões socioeconômicas, culturais e estruturais que dificultam sua permanência na escola. Dentre os principais fatores que contribuem para a evasão escolar na EJA, destacam-se as desigualdades econômicas, que obrigam muitos estudantes a priorizarem o trabalho em detrimento da formação acadêmica (Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2001).

No tocante às juventudes, é importante ressaltar que a presença desses sujeitos na EJA não pode ser compreendida somente como uma mudança demográfica no perfil dos estudantes, mas precisa ser interpretada como expressão de processos sociais mais amplos. A presença de jovens nessa modalidade coloca em evidência as relações entre desigualdade educacional, condições de trabalho e acesso a direitos. Quando a necessidade de trabalhar interfere na permanência escolar e, posteriormente, contribui para o retorno à escola por meio da EJA, torna-se necessário perguntar sobre as condições sociais que produzem esse

movimento. Do mesmo modo, quando a escola é procurada como possibilidade de melhorar a inserção profissional, é preciso compreender tanto a legitimidade dessa expectativa quanto os limites estruturais impostos pelo próprio mundo do trabalho.

Diante desse cenário, este estudo tem como preocupação compreender as determinações sociais que estruturam essa relação e os sentidos que ela assume no capitalismo contemporâneo. Interessa, portanto, analisar como as transformações do mundo do trabalho, as desigualdades educacionais e as políticas voltadas à escolarização dos trabalhadores se articulam à condição juvenil, particularmente no contexto da EJA, para os sujeitos jovens que a compõem.

Dessa forma, a pesquisa é orientada pela seguinte questão norteadora: Como as transformações contemporâneas do mundo do trabalho e as desigualdades sociais e educacionais incidem sobre as trajetórias das juventudes que recorrem à Educação de Jovens e Adultos?

Tem-se como objetivo geral analisar a relação entre juventudes, educação e mundo do trabalho no contexto contemporâneo, buscando compreender de que maneira as transformações nas relações de trabalho e as desigualdades sociais e educacionais incidem sobre as trajetórias dos sujeitos jovens que recorrem à EJA. Como objetivos pretende-se: Compreender as juventudes como categoria social e histórica e como sujeitos sociais; apresentar as recentes mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para as juventudes e o papel da Educação diante disso; compreender a Educação de Jovens e Adultos como política educacional e social, considerando sua constituição histórica, seus limites e suas possibilidades diante das desigualdades sociais; analisar o processo de juvenilização da EJA, relacionando a presença desses sujeitos nessa modalidade às trajetórias escolares interrompidas, sobretudo, pela necessidade de trabalho.

A relevância acadêmica da pesquisa reside na possibilidade de contribuir para o aprofundamento do debate sobre juventudes, trabalho, educação e política social, articulando dimensões que muitas vezes são analisadas de maneira fragmentada. Trata-se de compreender a presença juvenil na EJA não como fenômeno isolado do sistema educacional, mas como expressão de processos sociais mais amplos relacionados à forma como o capitalismo organiza o trabalho, distribui oportunidades e produz desigualdades. A investigação busca, portanto, deslocar a análise de explicações individualizantes para uma compreensão das determinações históricas e sociais que conformam as trajetórias dos sujeitos.

Cabe ressaltar que o interesse pelo tema Juventudes e Mundo do Trabalho surgiu durante o bacharelado em Ciências Sociais[1], quando foi possível analisar o mundo do trabalho, embora não especificamente no contexto da juventude. Posteriormente, na licenciatura do mesmo curso, houve a oportunidade de trabalhar com um grupo de jovens aprendizes e acompanhar suas trajetórias ao longo de um ano. Esse envolvimento resultou em um trabalho de conclusão de

[2] curso sobre o tema e consolidou o interesse em aprofundar a pesquisa nessa área.

Em 2023, a atuação em uma instituição filantrópica, no município de Campos dos Goytacazes, como educadora social de jovens participantes do curso teórico de Jovem Aprendiz, trouxe o tema novamente à tona. Ao acompanhar esses jovens e ouvir seus relatos, reforçou-se o desejo de compreender até que ponto as ações de incentivo ao trabalho efetivamente funcionam como porta de entrada para o mercado formal. Cresceu também a curiosidade em investigar se o ingresso no trabalho formal representa uma possibilidade real de mudança na vida desses jovens ou se, ao contrário, serve como instrumento a serviço do capital, aprofundando desigualdades em vez de atenuá-las. Atualmente, atuando como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de Campos dos Goytacazes, aumentou o interesse em compreender a relação entre a escola e o mundo do trabalho para as juventudes.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa está fundamentada em uma abordagem qualitativa, orientada pelo materialismo histórico-dialético. A escolha desse caminho teórico-metodológico decorre da necessidade de ultrapassar a aparência imediata dos fenômenos e buscar compreender suas determinações históricas, sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, o método não é entendido como um conjunto de procedimentos técnicos isolados, mas como uma forma de apreender a realidade em sua concretude, historicidade, totalidade e contradição (Netto, 2011).

A presente pesquisa caracteriza-se, portanto, por uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético. Conforme Minayo (2010), a abordagem qualitativa possibilita compreender significados, valores, concepções e relações presentes na realidade social, sendo adequada à análise de fenômenos que envolvem diferentes dimensões históricas, sociais, econômicas e políticas. Quanto ao procedimento metodológico, realizou-se revisão bibliográfica, compreendida,

[1] Concluído em 2016, tendo o Trabalho de Conclusão de Curso como título “Mudanças na Estrutura Social e Posição no Mercado de Trabalho no Norte Fluminense”, sob orientação da Dra. Érica Tavares da Silva Rocha.
[2] Concluído em 2021, tendo o Trabalho de Conclusão de Curso como título “Juventude, trabalho e educação: Um olhar sobre o Programa Jovem Aprendiz”, sob orientação da Dra. Andréa Lúcia da Silva de Paiva.

segundo Gil (2017), como uma pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. Nesse sentido, o percurso da pesquisa envolveu o levantamento da produção acadêmica relacionada às juventudes, ao trabalho, à educação e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a seleção dos estudos pertinentes ao objeto investigado e a análise crítica desse material à luz do referencial teórico adotado. Dessa forma, a revisão bibliográfica constituiu procedimento fundamental para a construção e análise do objeto de pesquisa, permitindo o diálogo com diferentes produções científicas e a compreensão das discussões teóricas relacionadas à problemática investigada.

Além disso, são utilizados dados secundários provenientes de fontes oficiais, especialmente IBGE, Pnad Contínua e Inep. A articulação entre diferentes fontes possibilita aproximar as dimensões teórica, histórica, normativa e empírica do objeto investigado, fortalecendo a análise das determinações que atravessam juventudes, educação e trabalho. Cabe explicitar que a pesquisa bibliográfica compreendeu três etapas principais: o levantamento da produção acadêmica sobre juventudes e EJA em bases de dados científicas (Portal de Periódicos da Capes, SciELO e Google Acadêmico); a seleção dos estudos pertinentes ao objeto investigado, mediante critérios de inclusão e exclusão previamente definidos; e a análise crítica desse material à luz do referencial teórico adotado.

Na pesquisa documental, recorreu-se a legislações e documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e o Plano Nacional de Educação. Conforme Gil (2017). A pesquisa transcorreu de forma semelhante às etapas da pesquisa bibliográfica, distinguindo-se pela natureza das fontes, constituídas por materiais que ainda não receberam tratamento analítico e que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da investigação. Em consonância com Minayo (2010), tais documentos não são tomados como dados neutros, mas analisados em seu contexto de produção e em seus significados sociais; e, na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, em suas determinações históricas e contradições (Netto, 2011). Assim, a articulação entre fontes bibliográficas e documentais permitiu a apreensão da EJA tanto em seu debate acadêmico quanto em sua configuração legal e política.

A vinculação da pesquisa à área de concentração de Sujeitos Sociais e Proteção Social ocorre porque o estudo toma como ponto de partida sujeitos sociais concretos, especificamente as juventudes que chegam à EJA, e, procura compreender suas trajetórias a partir das condições objetivas em que vivem. Ao mesmo tempo, investiga como o Estado

responde, por meio de políticas educacionais e sociais, nesse caso, via EJA, às desigualdades produzidas no acesso à educação e ao trabalho.

A pesquisa parte, portanto, de uma compreensão de que as políticas sociais são constituídas no interior da contradição da sociedade capitalista. Não se trata de concebê-las como respostas técnicas às necessidades da população, mas de compreendê-las como resultado de disputas sociais e políticas em torno da garantia de direitos. Nessa perspectiva, analisar os sujeitos jovens que passam pela EJA, passa por compreender as condições que produzem a política, sua existência e os limites de sua capacidade de responder às desigualdades educacionais. A modalidade pode representar importante conquista no campo dos direitos sociais, mas sua existência também evidencia que o direito à educação continua sendo distribuído de maneira desigual.

Essa contradição torna-se particularmente evidente quando se observa a relação entre EJA e trabalho. As transformações contemporâneas produzem uma classe trabalhadora mais heterogênea e submetida a formas diversificadas de precarização. Ao mesmo tempo, a educação é convocada a responder às novas exigências de qualificação e adaptação. A escola, assim, encontra-se diante de uma tensão permanente. Deve garantir o direito ao conhecimento e à formação humana, mas também é pressionada a responder às demandas de um mercado de trabalho marcado pela instabilidade. No caso dos jovens da EJA, essa tensão assume uma forma concreta, uma vez que muitos precisam trabalhar para sobreviver e, simultaneamente, precisam estudar para ampliar suas possibilidades de inserção profissional.

É nessa perspectiva que esta pesquisa busca compreender os sujeitos jovens que chegam à EJA, como expressão das transformações da sociedade e das condições concretas de reprodução da vida das juventudes populares. A presença crescente de jovens na modalidade coloca em questão o próprio modelo de transição entre escola e trabalho, uma vez que, para muitos sujeitos, não existe uma sequência linear formada por escola, conclusão dos estudos e posterior entrada no mercado de trabalho. Há, ao contrário, trajetórias marcadas por entradas e saídas da escola, trabalho precoce, desemprego, informalidade, retorno aos estudos e tentativa permanente de conciliar diferentes dimensões da vida.

A análise desenvolvida nesta dissertação procura, assim, sustentar que compreender os jovens da EJA exige compreender também as relações sociais que produzem suas trajetórias. Não se trata de responsabilizar esses sujeitos pelo abandono escolar ou pela precariedade de sua inserção profissional, tampouco de atribuir à educação a capacidade de solucionar, isoladamente, problemas produzidos estruturalmente. Trata-se de compreender as mediações

existentes entre estrutura e experiência, entre condições objetivas e ação dos sujeitos, entre direito e desigualdade, entre educação e trabalho.

Para desenvolver essa análise, a dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Juventudes como sujeitos sociais”, apresenta a discussão conceitual que fundamenta a compreensão das juventudes adotada na pesquisa. Inicialmente, problematiza-se a própria categoria juventude, evidenciando seu caráter histórico, social e plural. Em seguida, discute-se a concepção das juventudes como sujeitos sociais, buscando superar abordagens homogeneizantes que reduzem os jovens a uma fase de transição ou a um grupo etário. O capítulo também aborda a constituição dos sujeitos e sujeitas periféricos, destacando as relações entre território, desigualdade, subjetividade e ação social e aprofunda a discussão sobre juventude negra e desigualdades estruturais.

O segundo capítulo, “Educação e trabalho”, desloca a análise para a relação entre essas duas dimensões fundamentais da vida social. Parte-se da compreensão marxista do trabalho como categoria central da constituição da vida social para analisar as transformações contemporâneas do mundo produtivo e suas implicações sobre as juventudes. São discutidos os processos de reestruturação produtiva, flexibilização, precarização, informalidade, digitalização e plataformização do trabalho, bem como as diferentes formas pelas quais esses processos atingem os jovens. Na sequência, analisa-se a relação entre educação e mundo do trabalho, problematizando as promessas de mobilidade social associadas à escolarização e as desigualdades de acesso, permanência e qualidade da educação. O capítulo busca demonstrar que a relação entre educação e trabalho não pode ser reduzida a uma relação instrumental entre qualificação e emprego, mas precisa ser compreendida no interior da contradição da sociedade capitalista.

O terceiro capítulo, “Educação de Jovens e Adultos: Política educacional, sujeitos e juventudes”, concentra-se na Educação de Jovens Adultos, articulando sua constituição histórica e política às transformações do mundo do trabalho e às trajetórias dos sujeitos que dela participam. Inicialmente, a EJA é analisada como política educacional e social, considerando seu processo histórico de constituição, os marcos legais que asseguram o direito à educação e as disputas em torno dos diferentes projetos de educação destinados aos trabalhadores. Em seguida, o capítulo volta-se aos sujeitos da EJA, enfatizando suas trajetórias concretas e a necessidade de compreendê-los como sujeitos de direitos e de saberes. Por fim, discute-se especificamente a participação das juventudes na EJA e o processo de juvenilização da modalidade, relacionando a presença juvenil às trajetórias

escolares interrompidas, à inserção precoce e precarizada no mundo do trabalho e às transformações contemporâneas nas relações entre educação e trabalho.

1. JUVENTUDES COMO SUJEITOS SOCIAIS

A relação entre juventudes e mundo do trabalho é uma das expressões mais emblemáticas da contradição social que afeta o Brasil contemporâneo. Inseridas em um contexto marcado pela reestruturação produtiva, pela digitalização das relações laborais e pela intensificação da precarização, as juventudes, sobretudo aquelas oriundas das classes populares e das periferias urbanas, vivenciam trajetórias profundamente atravessadas por desigualdades estruturais. Mas longe de serem meramente destinatárias passivas de políticas públicas ou figuras genéricas da "esperança no futuro", os jovens se constituem como sujeitos históricos, situados em um tempo presente permeado por inseguranças, disputas e múltiplas formas de resistência.

Este capítulo busca discutir as juventudes como uma categoria social e histórica, afastando-se de concepções que as compreendem exclusivamente como uma etapa de transição para a vida adulta ou como um período marcado pela preparação para o futuro. Ao contrário, compreende-se que os jovens são sujeitos do presente, constituídos nas relações sociais e capazes de produzir sentidos sobre suas experiências, construir estratégias e participar da vida social. O capítulo parte, assim, de uma discussão conceitual sobre juventude e juventudes para, posteriormente, aprofundar a compreensão desses sujeitos como sujeitos sociais. Em seguida, discute a condição de sujeitos e sujeitas periféricas, buscando compreender como o território e as experiências sociais participam da constituição desses sujeitos. Por fim, aborda a juventude negra e as desigualdades estruturais, destacando como o racismo e outras dimensões da desigualdade incidem sobre as experiências juvenis.

1.1. Considerações conceituais e as juventudes como categoria social

O conceito de juventude varia significativamente conforme o campo de estudo ou a perspectiva adotada, sendo objeto de múltiplas interpretações que, por vezes, se aproximam ou se contradizem. Trata-se de uma noção multifacetada, cuja definição exige uma abordagem plural. Para alguns autores é possível identificar ao menos duas dimensões analíticas recorrentes, uma abordagem biológica e psicológica, que considera características do desenvolvimento humano e outra de natureza sociológica, que reconhece os condicionantes históricos, culturais e estruturais que moldam as experiências juvenis (Waiselfisz, 2004).

Groppo (2016) com base nas ideias de Silva (2010) organiza os estudos da juventude em três grandes correntes teóricas. As teorias tradicionais, que focam na integração social, representadas por nomes como Parsons (1966) desenvolvida em especial na primeira metade

do século passado XX, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA). Tem-se ainda as teorias críticas, mais fluentes na segunda metade do século XX, que trazem como questão a possibilidade de as novas gerações contribuírem com a reforma ou a revolução do sistema social. Elas possuem, segundo Pais (1993) *apud* Groppo (2016) ao menos duas tendências, chamadas de corrente geracional e corrente classista, sendo a corrente geracional também aderente ao estrutural-funcionalismo, mas com uma perspectiva crítica reformista, tendo como expoente Karl Mannheim (1982), que traz nessa perspectiva uma ênfase no potencial transformador da juventude. Segundo Groppo (2015, p. 6) "Mannheim distingue-se do estrutural-funcionalismo por dar ênfase no potencial transformador da juventude, considerando-a como algo positivo, não como desvio, disfunção ou perigo, e por isto a inclui entre o que chama de teorias críticas."

Dentro desta corrente geracional é incluída ainda a noção de moratória psicossocial (ou simplesmente social), vinda da psicanálise de Erik Erikson (1987). Segundo Groppo (2016):

> A moratória social concebe o tempo da juventude como o de um lapso temporal, em que há uma certa condescendência da sociedade para que o jovem experimente papéis até poder definir sua identidade. Mas moratória social tem o seu outro lado, a saber, a postergação do direito de participação social e política ativa, bem como do exercício da sexualidade (Krauskopff, , 2004 *apud* Groppo, 2016, p. 385).

Já para a corrente classista é destacado o tema dos diferentes modos de se viver a juventude, principalmente conforme a classe social e, de maneira secundária, também conforme o gênero. Como característica, seu referencial marxista heterodoxo faz com que os autores tenham a revolução - superadora do capitalismo - como horizonte ético-político. Alguns nomes de destaque desta corrente são Stuart Hall e Tony Jefferson (1982). Na América Latina, expõe-se que na sociologia da juventude, uma derivação das teorias críticas será representada pelas categorias de mobilização e alienação, para compreender os jovens estudantes, principalmente os universitários (Groppo, 2016). Já as teorias pós-críticas, surgem no final do século XX, junto ao fim da modernidade clássica. Segundo Groppo (2016):

> As teorias pós-críticas têm, em comum, a concepção de que houve uma ruptura (mais ou menos radical, conforme a tendência) da juventude como ela foi tradicionalmente concebida pela sociologia. Concepção tradicional que, no essencial, nem mesmo as teorias críticas teriam rompido. Esta concepção tradicional de juventude afirmava que: a) os jovens formam um grupo etário bem definido e bem delimitado, com uma associação clara entre cada categoria etária e determinadas funções e instituições sociais – infância e juventude associadas à educação/ escola e universidade; maturidade ao mundo do trabalho, empresa, indústria, sindicato e partido; velhice, aposentadoria e previdência social; b) há transição linear à vida adulta, com a juventude terminando com feitos quase simultâneos, como o fim da escolarização, o ingresso no mundo do trabalho, o casamento, a formação de um lar próprio e a maternidade/paternidade; c) a

> socialização se dava por meio da ação das gerações mais velhas sobre as mais novas, ou seja, por adultos que guiavam crianças e jovens à plena integração social; d) a moratória social como uma postergação do direito dos jovens ao exercício da sexualidade, do consumo e da participação social plena (Groppo, 2016, p. 387).

Essas teorias pós – críticas dividem-se entre: pós-modernas, que valorizam noções como tribos juvenis (Maffesoli, 1987) e juvenilização (Baudrillard, 1972); as da segunda modernidade, que segundo Groppo (2016, p.37), trazem um movimento teórico menos radical que o anterior. Esta segunda modernidade surge como flexível, segundo Harvey (1992), líquida, segundo Bauman (1999) e reflexiva, segundo Giddens (*apud* Beck; Giddens; Lash, 1997), que veem os jovens construindo trajetórias em meio à instabilidade institucional. Segundo Groppo (2016), na sociologia da juventude, estas teorias da segunda modernidade ou modernidade tardia vão inspirar autores europeus como François Dubet (1998), Alain Touraine (1998) e José Machado Pais (1993) e latino-americanos como Diana Krauskopff (2004), tendo nomes no Brasil, como Helena Abramo (2005), Marília Spósito (2000), Juarez Dayrell (2002), Paulo César Carrano (2011), entre outros. Esses teóricos vão trabalhar com a ideia de que as transições juvenis são não-lineares e se fazem por meio da socialização ativa. Além disso, expõe-se o paradigma do jovem como sujeito social, ao elucidar que:

> Uma das noções sociológicas apropriadas com sucesso no interior das pesquisas sobre juventude, bem como nas próprias PPJs, foi a de que o jovem deveria ser promovido a sujeito social. Esta noção aparece principalmente por meio de termos derivados, tais como agente social, ator estratégico de desenvolvimento, protagonista juvenil, jovem voluntário etc. [...]A noção do jovem como sujeito social evitaria que os jovens fossem tratados de modo similar às crianças e adolescentes, ao se reconhecer a maior capacidade de ação social dos primeiros (Dayrell, 2003 *apud* Groppo, 2016. p. 388).

Refletir sobre o que é juventude implica necessariamente atravessar um terreno de disputas teóricas e simbólicas. Isso porque o termo carrega em si uma série de tensões e ambivalências, expressas nas diferentes formas como a sociedade nomeia, representa e regula esse grupo social. Segundo Bourdieu (1983) a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades. Como destacam autores como Pais (1990) e Abramo (2005), a juventude não é uma fase neutra ou natural da vida, mas uma construção social situada, marcada por variáveis como classe, gênero, raça, geração e território.

Cassab (2011) contribui de forma significativa ao demonstrar como as noções de "jovem" e "juventude" foram sendo historicamente constituídas a partir de diferentes interesses sociais, políticos, morais e culturais. Por meio de um percurso que se inicia na Roma Antiga e se estende até a sociedade industrial moderna, a autora evidencia que a juventude foi constantemente representada de maneiras ambivalentes, ora como uma fase de

preparação e esperança, ora como um momento de desvio, transgressão e ameaça à ordem social.

Ao historicizar essas concepções, Cassab (2011) reforça que a juventude não pode ser reduzida a recortes etários arbitrários ou definida exclusivamente por critérios biomédicos ou institucionais. Ao contrário, ela deve ser compreendida como uma categoria socialmente produzida, marcada pelas desigualdades de classe, gênero, origem territorial e trajetória social. Essa leitura rompe com a visão universalizante e homogênea da juventude, apontando para a multiplicidade de experiências juvenis - ou juventudes - que coexistem em contextos diversos.

A autora também destaca o papel das instituições, como a escola, o exército e o sistema jurídico, bem como o avanço das ciências médicas e psicológicas, na consolidação de discursos normativos sobre os jovens, especialmente os pobres. Tais discursos os classificam como sujeitos em constante risco, exigindo vigilância, disciplina e controle, o que reforça estigmas e desigualdades sociais históricas. Assim, compreender a juventude como categoria relacional, situada e dinâmica é essencial para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e sensíveis às especificidades dos sujeitos juvenis.

Em muitos contextos, especialmente em estudos de políticas públicas e estatísticas internacionais, adota-se, por razões práticas, uma definição etária da juventude, geralmente compreendida entre os 15 e 29 anos (Unesco, 2004). Essa delimitação busca padronizar comparações entre países, regiões e grupos socioeconômicos, mas não dá conta da complexidade que envolve as vivências juvenis. Como aponta Dayrell (2003) é fundamental reconhecer que os jovens constroem suas identidades de forma ativa, atribuindo sentidos próprios à sua condição juvenil, o que escapa a qualquer delimitação puramente cronológica.

Assim, compreender a juventude requer mais do que situá-la em um intervalo de idade. É necessário problematizar os contextos históricos e sociais que definem o que significa “ser jovem” em diferentes realidades, reconhecendo que essa categoria é atravessada por desigualdades estruturais e por processos de subjetivação que a tornam heterogênea. Desse modo, a juventude é compreendida como uma etapa da vida em que os indivíduos atravessam o processo de transição entre a infância e a idade adulta. Ao longo dessa trajetória, ocorrem transformações significativas, especialmente nos aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais, que variam conforme o contexto social, as tradições culturais, a origem étnica, a condição socioeconômica e o gênero. Sob o ponto de vista biológico e psicológico, a juventude é definida como o intervalo entre a aquisição da maturidade corporal até o alcance da maturidade social (Unesco, 2004).

Dayrell (2003, p. 24) aborda que “construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais.” Para o autor, a juventude é uma “condição social” e um tipo de “representação social”. Defende-se, portanto, a ideia de “juventudes”, no sentido de compreender a juventude como algo único a ser vivido pelos indivíduos de maneira relativa e subjetiva. Não há, portanto, um padrão, cada um vive a sua juventude à sua forma. Neste sentido, ao falar sobre juventudes, é necessário reconhecer que elas não se limitam a uma definição universal ou única, mas são vivências diversas, que variam conforme o contexto social, cultural, econômico e histórico em que estão inseridas.

De acordo com Esteves e Abramovay (2007), no contexto da realidade social, torna-se evidente que não há uma única forma de vivenciar a juventude, mas sim múltiplos grupos juvenis, o que revela a natureza diversa e plural dessa fase. Esses coletivos vivenciam diferentes condições de acesso a oportunidades, enfrentam distintos obstáculos e desfrutam de variados níveis de facilidade e influência dentro das estruturas sociais. Bulgacov *et al*. (2011) também evidencia que a juventude é uma fase marcada por intensas transformações, tanto no plano pessoal quanto social. Não se trata de um período homogêneo ou linear, mas de uma experiência vivida de maneira singular pelos indivíduos. Esse período da vida é frequentemente caracterizado por uma busca intensa por identidade e pertencimento. A juventude é o momento em que os indivíduos podem questionar as normas, os valores e as estruturas que moldaram sua infância. É uma fase em que a percepção de mundo se expande e, com isso, surgem os primeiros anseios por autonomia e liberdade. Ao mesmo tempo, há uma busca por orientação, apoio e compreensão, refletindo o desejo de conexão com os outros, seja com os pares ou com figuras de autoridade que possam ajudar a dar sentido a essa transição para a vida adulta.

Como também destacam Souza e Paiva (2012) não se pode construir uma concepção única e abstrata de juventude, pois isso esvaziaria o debate, tanto no que se refere às suas especificidades em relação a outras fases da vida, quanto às diferenças internas entre as múltiplas formas de ser jovem. Assim, enquanto o termo jovens designa uma categoria demográfica, juventude expressa uma realidade social diversa, plural e atravessada por desigualdades.

Autores como Pais (1990) e Margulis e Urresti (1996) apontam que a juventude deve ser pensada menos como uma fase biológica e mais como uma condição socialmente construída. Nesse sentido, a juventude torna-se visível e reconhecida à medida que é nomeada e tratada como tal pelas instituições, pela mídia, pelo mercado e pelas políticas públicas.

Trata-se, portanto, de uma categoria relacional, situada historicamente e marcada por significados diversos conforme o contexto cultural e político em que se insere.

Abramo (2005) argumenta que a juventude é um conceito relacional, pois não existe como algo em si, mas sim em relação às demais categorias etárias e aos papéis sociais que lhes são atribuídos. Para a autora, as juventudes são ainda expressões de uma condição social marcada por contradições, pois são, simultaneamente, vistas como problema e como solução; como ameaça e como potência; como sujeitos em formação e como protagonistas de transformações.

Além disso, as juventudes também são produtoras de cultura, identidades e modos próprios de estar no mundo. Carrano (2013) destaca que os jovens desenvolvem linguagens, estéticas, expressões políticas e formas de sociabilidade próprias, as quais não podem ser ignoradas ou tratadas de maneira reducionista. A juventude é, nesse sentido, um território de disputas simbólicas e materiais, em que se confrontam projetos de sociedade, visões de futuro e formas de reconhecimento.

Antes de compreender as juventudes como sujeitos sociais é necessário problematizar o próprio conceito de sujeito, não como uma definição abstrata ou universal, mas como uma construção social situada, produzida nas relações concretas de vida. Nessa direção, D'Andrea (2022), ao analisar os sujeitos periféricos, propõe uma reflexão fundamental ao evidenciar que o sujeito não nasce pronto, nem é dado a priori, mas se constitui a partir das experiências vividas, das condições materiais de existência e das formas de inserção nos territórios. Para o autor, os sujeitos periféricos são forjados em contextos marcados por desigualdade, violência e ausência histórica de direitos, mas também por intensas redes de sociabilidade, pertencimento e criação. É nesse movimento contraditório, entre limitações estruturais e produção ativa da vida, que se constitui o sujeito social. Assim, pensar as juventudes como sujeitos sociais implica reconhecê-las como produzidas nessas tramas concretas, especialmente nos espaços periféricos, onde os jovens não apenas vivenciam desigualdades, mas também constroem estratégias, sentidos e formas próprias de existir e resistir no mundo social.

Margulis e Urresti (1996) contribuem para essa compreensão ao afirmarem que os jovens não ocupam somente posições subordinadas na estrutura social, mas constroem práticas, discursos e estilos de vida que tensionam e, por vezes, desafiam a ordem estabelecida. Pensar as juventudes como sujeitos sociais significa reconhecer sua capacidade de agir, resistir, criar e transformar os espaços que habitam, ainda que essa agência se manifeste em contextos de forte limitação estrutural. Trata-se, portanto, de compreender a

ação juvenil de forma relacional, sem desconsiderar os condicionantes históricos, sociais e econômicos que moldam suas possibilidades de ação.

Dayrell (2003), ao dialogar com a concepção de sujeito proposta por Charlot (2000), aprofunda essa abordagem ao compreender os jovens como sujeitos sociais e singulares, constituídos nas relações sociais, histórico-culturais e familiares. Para o autor, o jovem é um sujeito que interpreta a realidade, estabelece relações com o mundo e atribui sentidos à sua própria trajetória. Sob essa perspectiva, a juventude constitui uma condição social vivida de forma concreta, atravessada por desejos, projetos, afetos e conflitos. Reconhecer os jovens como sujeitos sociais implica, portanto, escutá-los, considerar suas experiências cotidianas e compreender os significados que atribuem às suas vivências.

Essa construção da subjetividade juvenil ocorre de maneira diferenciada conforme os recursos materiais e simbólicos disponíveis. No caso dos jovens das classes populares, essa subjetividade é forjada em contextos marcados por desigualdade social, de gênero, racial e econômica, por trajetórias educacionais interrompidas e por escassez de oportunidades no mundo do trabalho. Ainda assim, como destaca Dayrell (2003), esses jovens elaboram identidades próprias, constroem vínculos de pertencimento e produzem formas de resistência, especialmente por meio da cultura, das sociabilidades juvenis e das experiências coletivas. Reconhecer o jovem como sujeito social, nesse sentido, exige um olhar atento às formas pelas quais ele age, interpreta e responde às condições concretas de sua existência.

A escola, a rua, os espaços culturais, os territórios periféricos, os coletivos juvenis e os ambientes digitais configuram arenas fundamentais de socialização, produção de sentido e afirmação identitária. Nesses espaços, os jovens expressam formas próprias de viver, resistir e negociar sua inserção social, revelando que a juventude é um campo de disputas simbólicas e materiais, no qual se confrontam projetos de sociedade, visões de futuro e formas de reconhecimento.

Em suma, a condição juvenil, não pode ser compreendida de maneira abstrata ou universal. A experiência de ser jovem é profundamente marcada por desigualdades estruturais, que incidem de forma diferenciada conforme classe social, raça, gênero e território. No Brasil, jovens negros, pobres e moradores das periferias urbanas são frequentemente criminalizados, estigmatizados e invisibilizados, enquanto jovens brancos, oriundos das classes médias e altas, tendem a ser valorizados como promessas de futuro e inovação. Esses marcadores estruturam experiências juvenis desiguais e produzem diferentes possibilidades de reconhecimento social.

Cassab (1998) contribui para essa análise ao evidenciar que a juventude como sujeito social se constrói por meio de processos múltiplos e contraditórios. As experiências juvenis são mediadas por pertencimentos diversos e por vivências que produzem sentidos singulares sobre o mundo, o trabalho, a escola, a política e o futuro. A subjetividade juvenil, nessa perspectiva, não é fixa nem homogênea, mas se constitui nas interações, nos afetos, nas rupturas e nas reinvenções cotidianas. Embora frequentemente associadas a estigmas como delinquência, apatia ou incapacidade, as juventudes pobres elaboram sentidos próprios para suas trajetórias e produzem formas de criação e resistência frente às adversidades impostas pelas estruturas sociais.

Nesse sentido, as juventudes periféricas têm suas trajetórias mediadas também por múltiplas formas de violência estrutural. Conforme aponta Abramovay (2006), os jovens das periferias urbanas vivem sob uma constante tensão entre o desejo de ascensão social e a realidade das desvantagens sociais, que não se explica apenas pela pobreza, mas pelas variadas condições de barreiras e dificuldades que faz com que vivam em situação de instabilidade, incerteza e que limitam o acesso e a participação deles aos espaços, principalmente de trabalho e lazer. No tocante ao mundo do trabalho, a falta de oportunidades leva os jovens a viverem entre o sonho e a frustração.

Historicamente, como aponta Groppo (2016), a juventude tem sido tratada como uma "questão pública", especialmente nas sociedades modernas e contemporâneas. Em diferentes períodos históricos, jovens das classes populares foram associados à delinquência, à promiscuidade e à desordem social, tornando-se alvo de políticas de controle, disciplina e repressão. Essa construção social da juventude como problema desconsidera as causas estruturais da desigualdade social e reforça práticas estigmatizantes que limitam o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos.

Para destacar essa construção dos jovens como categoria de sujeitos de direitos, Oliveira (2019), também traz o contexto das associações dos jovens das classes populares a um segmento de risco e passível de controle e aborda que a construção da ideia de sujeitos de direitos foi ocorrendo com o tempo, especialmente a partir das lutas sociais, da ampliação dos debates acadêmicos e do avanço das discussões sobre direitos humanos, pois a princípio os jovens eram compreendidos como problemáticos, vistos como ameaças e com comportamentos perigosos. A partir da construção da ideia de sujeitos de direitos, os jovens, passam a ser considerados como um segmento social com especificidades e demandas próprias, cuja condição exige a garantia de direitos fundamentais. A autora mostra que esse reconhecimento foi fruto de um processo histórico e político que envolveu tanto mobilização

da sociedade civil quanto pressão institucional, culminando na formulação de políticas públicas voltadas para os jovens, como a Política Nacional de Juventude[3] e o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013). Segundo a autora:

> No Brasil, o entendimento a respeito dos jovens como sujeitos de direitos é recente, sendo já reconhecido não só por estudiosos, mas também pelo Estado, que passou a enxergar a necessidade de ações que busquem atender não só as demandas desse segmento, mas também as especificidades que se apresentam dentro desse imenso grupo chamado juventude. Apesar do crescimento do reconhecimento dos jovens como categoria social, no contexto de discussão para a elaboração da Constituição Federal de 1988 a presença do segmento juvenil ainda era bastante reduzida, tanto é que naquele momento não havia a presença de representantes que elaborassem ações voltadas para o campo da juventude, que até aquele momento continuava sendo um segmento desprotegido por parte do Estado e da sociedade em geral. Neste contexto, podemos citar como marco de um novo modo de se enxergar, bem como de lidar com a juventude, a promulgação no ano de 1990, da Lei 8.069 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a proteção a crianças e adolescentes (Oliveira, 2019, p. 11-12).

No âmbito das políticas públicas, Oliveira (2019) evidencia também que a categoria juventude ganhou notoriedade após a ONU em 1996 criar o Programa Mundial de Ação para a Juventude (PMAJ) e com isso a discussão sobre as demandas juvenis são evidenciadas num "reconhecimento de que os jovens são essenciais para colaborar no enfrentamento aos desafios existentes na sociedade e às gerações futuras" e nesse momento áreas como educação, emprego, fome e pobreza, saúde, meio ambiente, abuso de drogas, delinquência juvenil, atividades de lazer, meninas e mulheres jovens e a plena e efetiva participação dos jovens na vida da sociedade e na tomada de decisões, são consideradas prioritárias e os jovens alcançam espaço nas políticas públicas e agora não são vistos como "problema", mas como sujeitos de políticas públicas, dada a sua heterogeneidade.

> A partir de então, passou a se ter a visão dos jovens como sujeitos de direitos, com demandas específicas que se fazem presentes justamente pelo fato de este ser um grupo heterogêneo, sendo de extrema importância que esse aspecto seja levado em consideração para que haja a criação de políticas de atendimento eficazes (Oliveira, 2019, p. 13).

Segundo Groppo (2016) ao analisar o processo de formação da juventude no contexto da modernidade é possível identificar um movimento dialético entre sua institucionalização e as tentativas de afirmação da autonomia juvenil, ainda que essa autonomia seja, muitas vezes, reprimida, limitada ou incorporada pelas estruturas sociais vigentes. Compreender a juventude sob uma perspectiva dialética significa admitir a existência de uma tensão constante entre os

[3] A Política Nacional de Juventude (PNJ), instituída em 2005, refere-se ao conjunto de ações e diretrizes destinadas à promoção dos direitos das juventudes brasileiras. Seu principal marco legal é o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que reconhece os jovens de 15 a 29 anos como sujeitos de direitos e estabelece princípios para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas a esse segmento populacional.

valores sociais instituídos e as expressões juvenis, revelando, assim, uma dinâmica marcada por contradições e por trajetórias não lineares, nas quais os jovens oscilam entre conformidade, resistência e reinvenção.

Nesse sentido, a juventude pode ser interpretada como um campo de disputas simbólicas e materiais, em que as normas sociais e institucionais estabelecidas são constantemente tensionadas, ressignificadas ou contestadas pelos próprios jovens. As coletividades juvenis, portanto, não apenas reproduzem os valores impostos pela ordem vigente, mas também elaboram práticas, linguagens e formas de existência que desafiam e deslocam tais valores. É nessa relação dialética entre conformidade e resistência, dominação e emancipação, que se configura a condição juvenil na sociedade contemporânea (Groppo, 2016; Bourdieu, 1983).

Na sociedade contemporânea, os jovens vivenciam intensas transformações de ordem econômica, cultural e moral, que impactam profundamente sua subjetividade. Esteves; Abramovay (2007) os identificam como sujeitos imersos em uma sociedade marcada pelo consumo ostentatório, na qual a desigualdade social e o agravamento das disparidades constituem elementos centrais da organização social. Um dos principais efeitos desse contexto é o surgimento de expectativas e desejos, especialmente entre os jovens, que muitas vezes não encontram possibilidade real de concretização, gerando frustrações e sentimentos de exclusão, sobretudo entre aqueles pertencentes às camadas populares.

Além disso, os diferentes grupos juvenis compartilham certa exposição ao mundo globalizado, sendo atravessados por múltiplas influências culturais que dialogam, se fundem ou se contradizem. No entanto, é fundamental reconhecer que não se trata de uma cultura juvenil única, homogênea ou uniforme, mas de culturas juvenis, que expressam pontos de encontro e também divergências significativas. Essas culturas são vividas de maneiras distintas conforme as realidades sociais, econômicas, territoriais e identitárias em que os jovens estão inseridos, o que inviabiliza qualquer tentativa de classificação única ou totalizante.

Apesar das distinções entre os diversos grupos juvenis é possível identificar traços comuns que perpassam suas vivências, mesmo que essas se expressem de maneira singular. Tais características transversais não estão diretamente condicionadas às circunstâncias objetivas da existência de cada jovem, mas atravessam as experiências de forma mais ampla. Esteves e Abramovay (2007) destacam como elementos compartilhados a busca constante por novidades, o enfrentamento de contextos inéditos, a construção de sentidos a partir de sonhos e expectativas e as incertezas diante dos desafios impostos ou sugeridos pelo mundo adulto.

No entanto, tais vivências não ocorrem em um vácuo social. A juventude está constantemente envolta em um imaginário social que tende a valorizar atributos estéticos e simbólicos idealizados. Esse imaginário, muitas vezes, invisibiliza a identidade própria dos jovens, oscilando entre a infantilização e a responsabilização precoce, conforme as demandas contextuais. Em determinadas conjunturas, os jovens são reconhecidos apenas por sua fase de vida, enquanto em outras, são reduzidos à condição de ameaça ou problema social, reforçando estigmas e estereótipos que dificultam o pleno reconhecimento de sua subjetividade e diversidade (Margulis; Urresti, 1996).

Assim, essas condições permitem reconhecer os jovens como sujeitos históricos, inseridos em relações sociais concretas, que atribuem sentidos às suas experiências, interpretam o mundo e se constituem nas trocas com os outros e com o meio. Tal perspectiva contribui para superar visões simplificadas ou homogeneizantes, abrindo espaço para a valorização das culturas juvenis e do protagonismo juvenil na produção de saberes, práticas e políticas que dialoguem com sua realidade.

A persistência de uma visão social repressiva sobre os jovens pode ser compreendida a partir das contradições que permeiam sua inserção na sociedade contemporânea. Esteves; Abramovay (2007) destacam uma tensão evidente. Por um lado, há um reconhecimento global da ampliação da condição juvenil, com a extensão simbólica desse período até os 29 anos de idade; por outro lado, contraditoriamente, no campo jurídico-penal, ganha força o debate sobre a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos[4], o que revela uma tendência a antecipar mecanismos de responsabilização e punição voltados especialmente às juventudes mais vulneráveis.

No contexto brasileiro, a categoria "juventude" passou a ocupar espaço nas discussões acadêmicas e nas agendas políticas como uma possibilidade de leitura das transformações sociais. Conforme Abramo (2005), essa visibilidade esteve historicamente associada à ideia de juventude como fase preparatória, fortemente vinculada à formação educacional. Assim, a figura do estudante, principalmente do ensino médio e superior, passou a representar a juventude reconhecida institucionalmente. Entretanto, os jovens que ingressavam precocemente no mercado de trabalho e não conseguiam dar continuidade aos estudos,

[4] No dia 10 de junho de 2026, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou a proposta de emenda à Constituição (PEC) que reduz a maioridade penal de 18 para 16 anos. Foram 44 votos favoráveis e 18 contrários. Ressalta-se que a PEC seguirá para análise de uma comissão especial, que deverá ser criada pelo presidente da Câmara e depois precisará ser votada pelo Plenário da Câmara, em seguida, a proposição segue ao Senado, onde precisará de 49 votos (Datafolha, 2026).

sobretudo aqueles das camadas populares, foram frequentemente invisibilizados como sujeitos juvenis.

Além disso, historicamente, no Brasil, as respostas dadas, tanto pelo Estado como pelas instituições que tinham os jovens como público, foram dicotômicas, havendo uma diferenciação entre as respostas dadas aos filhos das classes médias e altas e as respostas dadas aos jovens das classes populares. Para o primeiro segmento, predominavam iniciativas de caráter educacional e formativo, que incluíam atividades esportivas, algumas propostas voltadas ao uso do tempo livre, programas de intercâmbio cultural, entre outras. Essas medidas vinham acompanhadas de estratégias preventivas e, em poucos casos, punitivas no que se referia às transgressões morais e à participação em movimentos políticos. Já para os jovens das classes populares, as ações limitavam-se, em sua maioria, a programas de inserção no mercado de trabalho, sendo mais frequentes as medidas de controle social, como prevenção, repressão ou recuperação de situações consideradas desviantes ou marginalizadas (Abramo, 2005).

Cabe ressaltar que mesmo sendo tão recente, essa discussão sobre a discriminação já era aprofundada na análise de Cassab (1998), ao evidenciar que os jovens das classes populares, especialmente negros e moradores das periferias urbanas, enfrentam barreiras sistemáticas para acessar direitos básicos como educação de qualidade, emprego digno, lazer, cultura e segurança. Para esses jovens, a transição para a vida adulta é marcada por um percurso de adversidades, em que a precarização da existência é normalizada e os projetos de futuro são constantemente interrompidos pela urgência da sobrevivência. A autora chama atenção para o fato de que esses sujeitos são constantemente estigmatizados, sendo vistos sob a ótica do “risco” e da “ameaça social”, o que justifica políticas de controle e repressão em vez de ações de promoção da cidadania.

Ao mesmo tempo em que se reconhece uma juventude escolarizada e apta a sonhar com mobilidade social, ignora-se ou penaliza-se aquela que não se encaixa nesse padrão idealizado. A juventude pobre, negra e periférica é, muitas vezes, excluída do próprio conceito hegemônico de juventude. Tal contradição revela os limites da compreensão homogênea dessa categoria social e exige que as políticas públicas sejam sensíveis à diversidade de trajetórias e às múltiplas formas de exclusão que estruturam a experiência juvenil no Brasil.

Groppo (2000) também acrescenta que, entre os sentidos múltiplos e contraditórios atribuídos à juventude encontra-se, de um lado, uma juventude idealizada, associada à energia, à renovação e ao futuro. De outro, uma juventude problematizada, vista como

imatura, perigosa ou desviante. Essas representações se entrelaçam com diferentes marcadores sociais que contribuem para a produção de diferentes "juventudes", ou seja, experiências juvenis desiguais. Assim, enquanto alguns conseguem vivenciar um tempo de experimentação, outros são empurrados precocemente à adultização, ao trabalho, à responsabilidade familiar e, muitas vezes, à criminalização.

No campo das políticas públicas, Groppo (2017) identifica três abordagens predominantes: (1) a juventude como fase de transição, (2) a juventude como grupo de risco, e (3) a juventude como sujeito social. Na primeira abordagem, as políticas assumem um caráter tutelar, voltado à formação do jovem para o mercado de trabalho e para a vida adulta. Na segunda, os jovens – especialmente os das classes populares – são alvo de estigmatização e controle, tratados como ameaça à ordem social, o que justifica políticas repressivas e punitivas, como as que defendem a redução da maioridade penal. Apenas na terceira abordagem – a juventude como sujeito social – o autor reconhece um avanço conceitual e político, pois implica compreender os jovens como atores com voz própria, direitos específicos e capacidade de participação ativa na construção das políticas que os afetam, porém, faz uma crítica sobre como determinados organismos internacionais se apropriam desse argumento e utilizam de maneira desenfreada e despolitizada termos como "protagonismo juvenil", "empoderamento", "capital social", "desenvolvimento humano", que são tratados como chavões ou conceitos vagos que promovem a individualização dos problemas sociais. Além disso, o autor destaca que muitas das propostas para políticas públicas de juventude (PPJ) servem à manutenção do neoliberalismo, num discurso disfarçado de inclusão e participação social.

Segundo Novaes (2009), há uma articulação entre juventude, subjetividade e direitos. Para a autora, a noção de "jovens como sujeitos de direitos" emerge no cruzamento entre direitos de cidadania e direitos humanos, incorporando tanto a busca por igualdade de oportunidades quanto o reconhecimento das diferenças e identidades coletivas. Essa perspectiva amplia o entendimento da juventude como ator social, ao situá-la como titular de direitos civis, políticos, sociais, culturais e difusos, cuja efetivação depende de políticas públicas que considerem as especificidades geracionais e as desigualdades estruturais.

A autora sustenta que compreender as juventudes contemporâneas exige evitar tanto leituras moralizantes quanto idealizações heroicas. As experiências juvenis são marcadas por medos, incertezas e inseguranças, como o "medo de sobrar" no mercado de trabalho e o "medo de morrer" em contextos de violência, mas também por criatividade, capacidade de articulação e produção de novas formas de ação coletiva. Para a sociologia da juventude, o

desafio consiste em formular categorias analíticas capazes de apreender essa condição juvenil contraditória, situada entre vulnerabilidades e potencialidades, controle social e invenção de novas formas de participação e pertencimento.

Nesse sentido, a sociologia da juventude aponta para a importância de observar como tais condições se materializam em esferas centrais da vida social, nas quais se expressam de forma mais intensa as desigualdades, as expectativas e os conflitos que atravessam a condição juvenil. É a partir desse deslocamento analítico, do debate conceitual sobre juventudes para a análise de suas experiências concretas, que se torna possível aprofundar a compreensão sobre os desafios enfrentados pelos jovens na contemporaneidade, inclusive no que concerne ao mercado de trabalho.

Além disso, há uma ambivalência que marca a condição juvenil. Socialmente, os jovens ocupam um lugar paradoxal, ao mesmo tempo em que são exaltados simbolicamente como portadores de inovação, vitalidade e futuro, são também frequentemente associados à violência, à irresponsabilidade e à desordem social, o que se aplica especialmente aos jovens dos segmentos mais pauperizados.

A autora chama atenção para o fato de que tais representações sociais não são neutras, elas orientam políticas públicas, práticas institucionais e percepções sociais que tendem a responsabilizar os jovens por problemas cuja origem é estrutural. Em contextos marcados pela precarização do trabalho, pela violência urbana e pela restrição de direitos sociais, os jovens, especialmente os das classes populares, são os mais afetados pelos processos de exclusão, ao mesmo tempo em que são frequentemente tratados como ameaça ou problema social.

Novaes (2009) também enfatiza que a juventude não deve ser compreendida apenas como objeto de políticas ou de discursos institucionais, mas como sujeito social e político. As juventudes constroem formas diversas de participação no espaço público, que extrapolam os modelos tradicionais de militância política. Grupos culturais, religiosos, identitários, ambientais e redes juvenis constituem espaços fundamentais de pertencimento, produção de sentidos e ação coletiva. Essas formas de engajamento revelam novas modalidades de politização, nas quais demandas por reconhecimento, direitos e justiça social se articulam a experiências cotidianas e subjetivas.

É justamente nesse ponto que o mundo do trabalho se apresenta como dimensão estruturante da experiência juvenil. As formas de inserção laboral, as condições de acesso ao emprego e os sentidos atribuídos ao trabalho constituem elementos decisivos na construção dos projetos de vida, das expectativas de futuro e das possibilidades de reconhecimento social dos jovens. No contexto do capitalismo contemporâneo, marcado por intensos processos de

reestruturação produtiva, precarização e flexibilização, essas dinâmicas tornam-se ainda mais complexas, aprofundando desigualdades e produzindo novas formas de vulnerabilidade. Assim, compreender as juventudes como sujeitos sociais exige deslocar o olhar para as transformações em curso no mundo do trabalho, investigando de que modo elas incidem sobre as trajetórias juvenis, redefinem projetos de futuro e reorganizam as condições de reprodução da vida social.

1.2. Da construção dos sujeitos periféricos às juventudes periféricas que integram a Educação de Jovens e Adultos

Para D'Andrea (2022, p. 204) "a construção do conceito de sujeitas e sujeitos periféricos se dá por meio do entrelaçamento entre um contexto histórico, uma gama de relações sociais e espaciais e um arcabouço conceitual". O conceito não nasce no gabinete acadêmico, mas emerge da própria produção cultural periférica, portanto, não é imposição teórica externa, mas sistematização acadêmica de um processo que a própria periferia já nomeava. D'Andrea (2022) constrói o conceito de sujeitas e sujeitos periféricos por camadas, o que ele metaforicamente nomeia como um bordado, formado por vários pontos. Cada conceito é um ponto que, articulado aos demais, produz o desenho mais amplo.

Um primeiro ponto é a "vivência periférica", que é o plano mais básico. D'Andrea (2022, p. 205) a descreve de tal forma "como uma grande esponja, o indivíduo absorve todas as dinâmicas sociais que o circundam e as interioriza. A vivência é o plano básico". As vivências formam subjetividades periféricas, mas também fundam o habitus e a experiência. O autor incorpora o conceito de Dirce Koga sobre "territórios de vivência" (Koga, 2021 *apud* D'Andrea, 2022, p. 206), sublinhando que o espaço geográfico - a periferia como território - é elemento constitutivo dessas vivências.

O "habitus periférico" corresponde àquilo que Bourdieu (1983) chamou de sistema de disposições historicamente construídas, só que aqui territorialmente situado. Para D'Andrea (2022, p. 209) "o habitus é aquilo que o indivíduo faz sem saber que faz e o porquê faz". Segundo o autor "Periférico é periférico em qualquer lugar" (D'Andrea, 2022, p. 208).

A "experiência periférica" é entendida como "vivência historicizada" (D'Andrea, 2022, p. 209). Retomando Thompson (1987), o autor aponta que a população moradora da periferia foi se formando ao mesmo tempo em que formava o próprio território num processo dialético de dupla constituição, "formou-se tanto quanto foi formada" (Thompson, 1987 *apud* D'Andrea, 2022, p. 210). Isso significa que as experiências compartilhadas, seja o longo trajeto de ônibus, a violência policial, a precariedade dos serviços públicos, a escola noturna,

o trabalho informal, não são apenas sofrimento individual, mas matéria-prima de uma consciência coletiva em formação.

A “subjetividade periférica” é conceituada como interiorização de objetividades externas, no sentido que “se existe uma subjetividade periférica é porque existe uma objetividade periférica. Periferia é uma condição objetiva que modula as formações subjetivas” (D'Andrea, 2022, p. 211). O autor faz uma crítica importante à tendência liberal de compreender as subjetividades como produções individuais e egoicas, perspectiva que oculta as determinações sociais e reproduz a ideologia meritocrática. Para ele, toda moradora ou morador das periferias possui subjetividade, mas isso não equivale a ser necessariamente uma sujeita ou sujeito periférico no sentido político do conceito.

A “identidade periférica” é uma das dimensões mais polêmicas abordadas por D'Andrea (2022). Reconhecendo sua existência o autor ressalta que ela é composta por múltiplas outras identidades (racial, de gênero, de classe) que conformam o território periférico. No entanto, sua crítica é que “findar a discussão na reivindicação de uma identidade pode fazer o debate ficar aprisionado em uma luta por reconhecimento” (D'Andrea, 2022, p. 214), quando o que está em jogo é a transformação social profunda. Identidade é condição necessária, mas insuficiente.

Por fim, a “consciência periférica” é definida como “elaboração intelectual que permite a compreensão de uma posição urbana compartilhada a partir de um dado território” (D'Andrea, 2022, p. 227). Ela pode ser ativada de várias maneiras, mas historicamente tende a emergir no encontro com o “outro urbano”, quando o morador da periferia adentra territórios da burguesia e percebe, com nitidez, a distribuição desigual da riqueza e os racismos estruturais. Como observa D'Andrea (2022, p. 218) “morar na periferia é ter perdido o jogo urbano. É não ter outra escolha a não ser habitar os territórios mais baratos”. Essa tomada de consciência, quando coletivamente compartilhada, é condição fundamental para a constituição de sujeitas e sujeitos periféricos.

D'Andrea (2022) sistematiza cinco premissas básicas para a constituição de sujeitos políticos em qualquer tempo histórico. São elas: (1) o assujeitamento como condição formadora; (2) a subjetividade como base; (3) os códigos culturais compartilhados; (4) a consciência de pertencimento; e (5) o agir político. Essas premissas articulam-se em um processo que, em nível individual, ocorre em três momentos.

O primeiro momento é quando o indivíduo assume sua condição de periférica ou periférico. É a passagem de ser periférico em si, mas posição vivida, mas não percebida, a ser periférico para si. D'Andrea (2022, p. 230) aponta que “esse morador passa a ser periférico

para si quando percebe sua condição por meio de uma experiência social comum e compartilhada".

O segundo momento é quando o indivíduo tem orgulho de sua condição. Trata-se da passagem do estigma ao orgulho. "Este segundo elemento que caracteriza a constituição da sujeita e do sujeito periférico se constitui pela superação do estigma representado pela condição geográfico/social expressa pela moradia em bairros populares (D'Andrea, 2022, p. 231)."

O terceiro momento é quando o indivíduo age politicamente a partir da condição de periférica ou periférico. Para D'Andrea (2022, p. 232) "só se completa a constituição de uma sujeita e sujeito periférico se houver uma ação política por meio dessa condição. Assim sendo, a condição de sujeitas e sujeitos periféricos define-se por uma prática."

Complementarmente, um ponto de fundamental importância é a incorporação da dimensão de gênero ao conceito. D'Andrea reconhece que o conceito de sujeitas periféricas foi incorporado ao conceito mais amplo, tornando-se uma variante específica que precisa ser desenvolvida pelas próprias mulheres que dele fazem uso. O autor é explícito ao afirmar "o autor avalia que não pode desenvolver esse conceito, cabendo essa tarefa às mulheres que dele fazem uso (D'Andrea, 2022, p. 241)."

Para compreender os sujeitos e sujeitas da EJA, cabe citar bell hooks (2013), que em sua reflexão sobre educação como prática de liberdade, argumenta que a sala de aula pode ser um lugar de emancipação quando reconhece a experiência vivida dos educandos como ponto de partida do conhecimento.

Essa perspectiva também dialoga diretamente com Paulo Freire (1987), que, em Pedagogia do Oprimido, critica a concepção "bancária" de educação, na qual o educando é tratado como depositário passivo de conteúdos, e propõe uma educação problematizadora, fundada no diálogo e que toma a realidade concreta dos educandos como ponto de partida do processo educativo. bell hooks (2013), ao propor uma pedagogia engajada, reconhece a influência de Freire e amplia sua reflexão ao incorporar de modo mais direto as dimensões de raça, gênero e classe na sala de aula. Alinham-se a esses autores Arroyo (2011), para quem os jovens e adultos da EJA devem ser reconhecidos como sujeitos de saberes e não como alunos em déficit e D'Andrea (2022), cuja noção de sujeitos periféricos pressupõe a passagem da experiência compartilhada à ação política.

Nessa direção, para D'Andrea (2022, p. 254), compreender periferia como uma totalidade particular significa reconhecê-la como uma expressão contemporânea de classe trabalhadora, num momento histórico em que a categoria trabalhadora se fragilizou como

identidade coletiva, em função da reestruturação produtiva neoliberal, do desemprego estrutural, da precarização e da informalização do trabalho. Como ele afirma “periferia passou a ser utilizada como totalidade abarcadora de distintas localidades com situações sociais próximas, sendo uma expressão de classe trabalhadora em um momento histórico em que se necessitava de uma categoria unificadora (D'Andrea, 2022, p. 233)”

Outro ponto a se ressaltar é que a escola e, especificamente a EJA, ocupa um lugar ambivalente no território periférico. Por um lado, é uma instituição do Estado que reproduz valores e práticas da cultura dominante, operando o que Bourdieu e Passeron (2014) chamaram de violência simbólica, a imposição de uma cultura arbitrária como se fosse natural e universal. Por outro lado, a escola é também um espaço onde sujeitos e sujeitas periféricas podem, em determinadas condições, encontrar possibilidades de nomear sua experiência, de produzir conhecimento a partir de sua própria perspectiva e de construir ferramentas para agir sobre o mundo.

Cabe ressaltar que o espaço da EJA, nesse quadro, não é apenas lócus de escolarização, é um espaço de produção de experiências compartilhadas. Os jovens que a frequentam compartilham trajetórias de interrupção e retorno escolar, de trabalho precoce, de responsabilidades domésticas e familiares, de deslocamentos longos e precários nas cidades.

Arroyo (2011) argumenta que a EJA tem uma responsabilidade específica de reconhecer a condição de sujeito dos educandos, não como alunos em déficit, que precisam recuperar o que perderam, mas como pessoas com trajetórias, saberes e experiências que a escola precisa incorporar. Nessa perspectiva, ser sujeito na EJA significa ser reconhecido não como aluno (a) atrasado (a), mas como trabalhador (a)-estudante com uma trajetória legítima e com saberes produzidos na vida. O autor também afirma que os sujeitos da EJA são portadores de uma experiência social específica que o currículo escolar hegemônico tende a ignorar ou a subalternizar. Os jovens e adultos trabalhadores da EJA são, portanto, sujeitos de direitos e de saberes, não déficits a serem corrigidos.

Nesse sentido, persistir na escola, continuar sendo estudante, aspirando a um futuro, é também um ato de resistência. Os jovens que chegam à EJA já sobreviveram a inúmeras barreiras. Isso os constitui como sujeitos de uma história de resistência, mesmo quando essa resistência não se nomeia explicitamente como política.

Esta compreensão faz perceber os jovens não apenas como um grupo etário em transição ou como destinatários passivos de políticas públicas, mas como agentes históricos que constroem sentidos, elaboram estratégias de vida e participam ativamente da dinâmica social a partir de seus próprios referenciais. Reconhecer as juventudes como sujeitos sociais

significa, portanto, deslocar o olhar de abordagens homogeneizantes e tuteladoras, valorizando suas experiências, vozes, práticas e formas de intervenção no mundo social. Também implica superar representações reducionistas que as definem exclusivamente como "fase da vida", "futuro da nação" ou simples preparação para a vida adulta. As juventudes são sujeitas do presente, inseridas em contextos marcados por disputas, contradições e desigualdades, que produzem cultura, constroem identidades, exercem participação política e negociam permanentemente suas formas de inserção social. Nessa perspectiva, os jovens não são apenas "vir-a-ser", mas sujeitos que vivem a juventude como tempo pleno de experiências, escolhas e aprendizagens.

1.3 Juventude negra e desigualdades estruturais

De acordo com Almeida (2014), o racismo no Brasil é estrutural, embora sistematicamente negado sob o discurso da mestiçagem e da "democracia racial". Essa negação contribui para a invisibilidade das violências sofridas pela população negra, que permanece alijada dos espaços de poder e prestígio. A autora propõe que os indicadores sociais, como desemprego, mortalidade, analfabetismo e violência, sejam compreendidos não apenas como dados estatísticos, mas como expressões concretas de um genocídio simbólico e material que atinge a população negra no cotidiano.

Segundo a PNAD Contínua do IBGE (2024), no primeiro trimestre de 2024, no Brasil, havia cerca de 48 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, representando 27,4% da população em idade de trabalhar. Apesar da expressiva presença demográfica, a taxa de desemprego nessa faixa etária alcançou 14,2%, praticamente o dobro da média nacional, que foi de 7,9%. Além disso, foram registradas 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o que corresponde a uma taxa de analfabetismo de 5,3%. Outro dado foi de 8,7 milhões de jovens que não concluíram o ensino médio em 2024, dos quais 72,5% eram pretos ou pardos. Entre os motivos apontados pelos jovens para justificar o abandono escolar, destacavam a necessidade de trabalhar, representando 42% das respostas, além do desinteresse pelos estudos (25%), dada à desconexão percebida pelos jovens entre o que se aprende na escola e os requisitos do mundo do trabalho. Outro dado apresentado pela pesquisa é no tocante aos jovens "sem-sem" (sem estudar e sem trabalhar), que em 2024, entre as pessoas de 15 a 29 anos, 18,5% estavam simultaneamente sem ocupação e fora da escola (IBGE, 2024).

Essa desigualdade se acentua regionalmente. Enquanto o desemprego entre os jovens no Sul foi de 9,0%, no Nordeste chegou a 19,7%, revelando a influência do território nas

oportunidades de inserção laboral (Feijó; Peruchetti, 2024). Em 2021, o setor informal contava com 38% da PEA - População Econômica Ativa, estando em maior parte dentre eles a população jovem, com menos de 29 anos e baixa qualificação. Dados do Ministério do Trabalho e Emprego (2024) reforçam os jovens negros com taxas de desemprego maiores que os jovens brancos e, assim como em todas as faixas etárias, a população jovem negra tende a ter um pior desempenho no mercado de trabalho em comparação com os brancos, sendo o seu salário 42% menor do que de trabalhadores brancos em 2024 (Brasil, 2024).

Esses dados evidenciam o recorte que atravessa idade, gênero, raça e classe, já que entre os jovens os motivos para não estarem na escola, estão, em primeiro lugar, relacionados à necessidade de trabalhar, tanto para os homens quanto para as mulheres. A pesquisa realizada pela QEdu aborda que esses jovens que saem da escola para trabalhar, muitas vezes por não terem a qualificação profissional e a escolaridade mínima exigida pelo mercado, acabam por entrar na informalidade, trabalhando em funções precarizadas e quando absorvidos pelo mercado formal de trabalho, ganham salários mais baixos (IBGE, 2023).

Além disso, reforçam as transformações que vêm reconfigurando o mundo do trabalho, marcadas pela reestruturação produtiva, pela digitalização e pela plataformização, que não ocorrem de maneira neutra ou universal. Pelo contrário, seus efeitos são distribuídos de forma desigual, atingindo com maior intensidade alguns segmentos da sociedade, sobretudo as juventudes das classes populares. Em se tratando das mulheres, além dessas condições, elas ainda encontram outras barreiras, conforme será apontado adiante (Antunes, 2018; Alves, 2009).

A inserção precoce, informal e desprotegida no mercado, muitas vezes apresentada como oportunidade, revela-se como continuidade histórica de desigualdades estruturais que delimitam quem pode acessar direitos e oportunidades. Assim, compreender como essas mudanças repercutem de forma diferenciada entre os jovens, sobretudo entre os jovens negros, exige um retorno à formação sócio-histórica da sociedade brasileira, marcada pela colonização, pelo regime escravocrata e pela posterior consolidação de um capitalismo dependente que estruturou desigualdades profundas e duráveis (Fernandes, 2008; Moura, 2019).

O resgate histórico reforça essa desigualdade já no período escravocrata. Ao abordar a infância no Brasil neste período, Civilette (1991) apresenta diferenças entre crianças negras e crianças brancas e entre meninos e meninas. Segundo a autora, ao participarem das atividades de grupo, as crianças brancas eram incorporadas em espaços que aprimorassem o seu intelecto, já aos meninos negros era deixada a iniciação no mundo do trabalho ou os

aprendizados de ofícios. A juventude negra no Brasil carrega consigo marcas profundas do processo histórico de formação da sociedade brasileira, que esteve fundamentado no regime escravocrata, na marginalização racial. Essa contextualização histórica é fundamental para compreender as dificuldades enfrentadas atualmente por essa parcela da população, sobretudo no que tange à inserção no mundo do trabalho, que perpassa pelo campo da educação.

Reis (2000) traz elementos sobre as raízes históricas das políticas de saúde mental e de eugenia no Brasil que influenciaram posteriormente a percepção e o tratamento da juventude no País. A ênfase na intervenção precoce e na formação de cidadãos "saudáveis" reflete uma visão que perdurou em políticas públicas voltadas para jovens, especialmente no que tange à educação e à moralidade. Cabe ressaltar que essas intervenções estavam intimamente ligadas a um projeto de cidadão do futuro para o trabalho. O autor aborda ainda que na construção da juventude como "futuro da nação", a Liga Brasileira de Higiene Mental via a infância e a juventude como períodos críticos para moldar cidadãos "saudáveis" e "produtivos". Essa visão pavimentou o caminho para políticas públicas voltadas para a juventude, com foco em disciplinar e educar jovens, como peças centrais na construção de um projeto nacional. Além disso, as práticas descritas apontam para a juventude, sobretudo negra e pobre como grupo alvo de controle social. A abordagem eugenista ignorava as desigualdades estruturais, priorizando intervenções que reforçavam hierarquias raciais e sociais.

Cabe ressaltar que a abolição formal da escravidão não foi acompanhada de políticas de integração social, econômica e educacional da população negra, o que resultou na manutenção de hierarquias raciais no interior da sociedade de classes. Nesse processo, como demonstra Fernandes (2008), a transição do trabalho escravo para o trabalho livre ocorreu de forma excludente, relegando a população negra e de modo particular, seus jovens, às posições mais precarizadas da estrutura social. A juventude negra, portanto, não vivencia a condição juvenil nos mesmos termos que a juventude branca, uma vez que suas trajetórias são atravessadas por um legado histórico de desigualdade racial que incide diretamente sobre o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento social.

Fernandes (2013) ao analisar a integração das pessoas negras na sociedade de classes, evidencia que o racismo no Brasil não se organiza apenas como um conjunto de atitudes individuais ou preconceitos explícitos, mas como um mecanismo estrutural que regula o acesso ao trabalho, à educação e à mobilidade social. Ainda que sua obra tenha como marco histórico a segunda metade do século XX, suas formulações permanecem atuais, pois ajudam a compreender como a ideologia da democracia racial operou e ainda opera como um dispositivo de ocultamento das desigualdades. Para o autor, a marginalização da população

negra é funcional à ordem capitalista brasileira, pois garante a existência de um contingente de trabalhadores superexplorados, situação que se reproduz de forma intensa entre os jovens negros, sobretudo no contexto contemporâneo de precarização e informalidade do trabalho.

Essa leitura é aprofundada pelas contribuições de Moura (2019) que situa a análise das relações raciais no campo do conflito e da luta de classes, rompendo com interpretações conciliatórias da formação social brasileira. O autor destaca que o racismo é um elemento constitutivo da estrutura social e política do País, operando como instrumento de dominação e controle da população negra. Ao evidenciar o papel histórico da resistência negra, frequentemente apagada das narrativas oficiais, demonstra que a marginalização social dos negros não é resultado de uma suposta incapacidade de integração, mas de um projeto histórico de exclusão. No caso da juventude negra, essa exclusão se manifesta na criminalização precoce, na inserção subordinada no mercado de trabalho e na negação sistemática de condições materiais para a construção de projetos de vida autônomos.

A partir dessas contribuições, torna-se possível compreender o racismo estrutural como eixo organizador das desigualdades que marcam a experiência da juventude negra no Brasil. Esse racismo não se limita a práticas discriminatórias pontuais, mas estrutura instituições, políticas públicas e dinâmicas do mercado de trabalho, definindo quem tem acesso a oportunidades e quem permanece à margem. A juventude negra, especialmente aquela oriunda das classes populares e das periferias urbanas, vivencia a condição juvenil sob o signo da precarização, das barreiras estruturais e da vigilância (Almeida, 2019).

Com base em Paixão (2003), Almeida (2014) aponta que a inserção da população negra no mercado de trabalho é qualitativamente inferior à da população branca, sendo mais instável, precária e mal remunerada. A situação é ainda mais crítica para as mulheres negras, cujos índices de desemprego são mais altos e cujas oportunidades de ascensão são sistematicamente negadas.

Segundo levantamento do Observatório Nacional da Juventude com o Ministério do Trabalho e Emprego (2024), embora tenha havido crescimento na ocupação entre jovens de 18 a 24 anos, mulheres negras continuam entre os grupos com maior dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho. As taxas de contratação para jovens negros são consistentemente inferiores às de jovens brancos. Entre as jovens negras, a sobrecarga com cuidados familiares é um dos fatores que contribui para a evasão escolar e a exclusão do mundo do trabalho.

A entrada da juventude negra no mercado de trabalho ocorre de forma tardia, precária e com menos proteção social. Jovens negras, em particular, enfrentam a desvalorização de sua

aparência, a sexualização precoce e a sobrecarga com os cuidados familiares, fatores que as afastam de oportunidades educacionais e profissionais (Costa, 2022; Gomes, 2024).

Além disso, como mostra Almeida (2014), a inserção da população negra no trabalho formal é não apenas quantitativamente inferior, mas qualitativamente degradada, com trabalhos mais precários, informais, com alta rotatividade, baixos salários e menor valorização social. Essa precarização se intensifica no caso das jovens negras, em razão da hipersexualização, do estigma racial e da sobrecarga com o trabalho doméstico e de cuidado familiar, dimensões reforçadas por Davis (2016) e Gonzalez (1984) em suas análises sobre a exploração da mulher negra.

Costa (2017) analisa o trabalho a partir de sua dimensão histórica e de como ele incide sobre a vida das mulheres negras na atualidade. Desde o período colonial, o trabalho esteve marcado pela exploração da população negra, às mulheres negras escravizadas era imposta a dupla condição de força de trabalho e de objeto sexual, conformando estereótipos de promiscuidade e incapacidade de formar família. Após a abolição, essa população ingressou no século XX em uma "liberdade cativa", excluída do acesso a direitos básicos como educação, terra e crédito, permanecendo aprisionada à pobreza. Essa herança histórica molda até hoje as desigualdades no mundo do trabalho, com impactos mais fortes sobre as mulheres negras.

No âmbito das políticas sociais, Costa (2017) aborda que no que tange especialmente ao SUAS e no CRAS, as mulheres negras ocupam posição central, sendo a maioria das usuárias dos benefícios e serviços, como no caso do Programa Bolsa Família. No entanto, essa centralidade numérica não se traduz em reconhecimento político ou em protagonismo. Pelo contrário, as políticas sociais frequentemente reforçam papéis tradicionais e conservadores, como o de mãe e cuidadora, reproduzindo a lógica do familismo. Assim, a mulher negra aparece como responsável pela manutenção da família, mas não como sujeito de direitos em sua pluralidade. A autora destaca que, no interior do SUAS, o debate de gênero aparece com mais força, embora tratado de forma limitada, já que se concentra em temas como maternidade, cuidados e violência doméstica. Contudo, a dimensão racial é sistematicamente invisibilizada.

A escolarização também não garante equidade no mercado de trabalho, pois, conforme demonstram Costa (2022) e Gomes (2002), a juventude negra vivencia cotidianamente o racismo institucional, seja por meio de práticas discriminatórias, currículos excludentes ou baixa expectativa institucional sobre suas capacidades. Tais experiências desestimulam a

continuidade nos estudos e, em muitos casos, antecipam o ingresso no mercado de trabalho de forma desprotegida e precarizada.

Mediante exposto, a discussão desenvolvida neste capítulo permitiu compreender as juventudes como sujeitos sociais e históricos, cujas experiências são constituídas em condições concretas e atravessadas por diferentes desigualdades. Ao reconhecer que não existe uma única forma de viver a juventude, torna-se necessário avançar para uma dimensão central na constituição dessas experiências, o trabalho. As condições de inserção dos jovens no mundo do trabalho não estão dissociadas de sua classe social, de suas trajetórias educacionais, dos territórios em que vivem e das demais determinações sociais que conformam suas possibilidades de existência.

É a partir dessa compreensão que o próximo capítulo se dedica à relação entre educação e trabalho, buscando analisar o trabalho como dimensão da vida social e as transformações contemporâneas que têm alterado as formas de inserção e reprodução da classe trabalhadora. A discussão permitirá compreender de que maneira essas transformações incidem sobre as juventudes e sobre suas trajetórias educacionais, estabelecendo a mediação necessária para, posteriormente, compreender a presença desses sujeitos na Educação de Jovens e Adultos. Serão analisadas a relação entre educação e trabalho, tomando como base as novas dinâmicas do mundo do trabalho e como as juventudes se situam dentro desse processo, atravessado por desigualdades e múltiplas barreiras, além disso, ver-se-á a educação e a sua discussão no que tange às suas possibilidades e suas contradições.

2. EDUCAÇÃO E TRABALHO

O presente capítulo tem como objetivo analisar a relação entre educação e trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo, tomando como eixo as transformações estruturais que reconfiguram tanto as dinâmicas do mundo laboral quanto os sistemas educacionais. Parte-se do entendimento de que essa relação não pode ser compreendida de forma linear ou instrumental, mas deve ser situada no interior das contradições sociais, econômicas e políticas que atravessam a sociedade brasileira, especialmente no que se refere às desigualdades estruturais que marcam as trajetórias juvenis e adultas.

Inicialmente, discute-se as transformações no mundo do trabalho e as implicações disso para as juventudes, a seguir aborda-se a relação entre educação e mundo do trabalho, evidenciando como as promessas históricas de mobilidade social associadas à escolarização entram em tensão com os processos de precarização, flexibilização e instabilidade que caracterizam o trabalho na contemporaneidade. Em seguida, o capítulo aprofunda a análise das desigualdades de acesso, permanência e qualidade na educação, destacando como tais assimetrias impactam diretamente as possibilidades de inserção social e laboral, especialmente entre jovens das classes populares.

2.1. Transformações no mundo do trabalho e implicações para a inserção dos jovens na contemporaneidade

O trabalho, na perspectiva marxista, é visto como uma categoria social fundamental, uma vez que não se resume a uma atividade física ou técnica de transformação da natureza, mas como uma prática socialmente estruturada que reflete as relações e as dinâmicas econômicas e políticas de uma sociedade. Marx (2013) concebe o trabalho como um processo fundamental de interação entre o ser humano e a natureza. Por meio de sua ação, o homem intervém e transforma o mundo natural para atender às suas necessidades. No entanto, o trabalho não se resume ao simples dispêndio de energia física e intelectual; ele é, acima de tudo, uma atividade intencional e consciente. Ao modificar a natureza externa, o ser humano também se transforma internamente, desenvolvendo suas habilidades latentes e aperfeiçoando seu domínio sobre as forças que controla.

O trabalho é uma atividade essencial para a existência humana, uma forma de mediação entre o homem e a natureza, através da qual o ser humano transforma o ambiente para suprir suas necessidades e, ao mesmo tempo, transforma a si próprio. Essa característica distingue o trabalho humano do comportamento instintivo dos animais, pois no trabalho

humano há uma intencionalidade, um planejamento mental e social antes da ação (Lukács, 2007).

No entanto, no sistema capitalista, o trabalho assume uma forma específica e historicamente determinada; é mediado pela relação entre capital e trabalho assalariado. Aqui, o trabalho se torna uma mercadoria e o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de um salário. Essa venda é essencial para o funcionamento do capitalismo, pois é através dela que o capitalista obtém a mais-valia, que é o excedente de valor criado pelo trabalhador que não é pago a ele e que constitui o lucro do empregador. Nesse sentido, o trabalho no capitalismo é alienado, pois o trabalhador não possui controle sobre o processo ou o produto do trabalho (Antunes, 2011; Lessa, 2009; Marx, 2013).

Essa alienação manifesta-se em múltiplas dimensões, que são fundamentais para compreender a condição do trabalhador no capitalismo. Primeiramente, o trabalhador é separado do processo produtivo, pois não detém controle sobre as etapas e decisões que envolvem a produção; em segundo lugar, é expropriado do produto do seu trabalho, que se torna propriedade do capitalista; em terceiro lugar, é isolado dos demais trabalhadores, fragmentando as relações sociais e enfraquecendo a solidariedade de classe; por fim, é alienado de sua própria essência enquanto ser humano criativo, capaz de transformar o mundo e a si mesmo por meio da atividade consciente e intencional (Marx, 2013).

Embora seja por meio do trabalho que os indivíduos se constituam como seres sociais, o sistema capitalista se apropria dessa atividade para atender suas necessidades de acumulação em detrimento das necessidades humanas, que passam a ser submetidas às necessidades do capital, pois o objetivo principal deste sistema é a obtenção de lucros, que por sua vez, são obtidos via exploração da força de trabalho. Essa lógica de subordinação do trabalho às exigências de valorização do capital gera contradições permanentes no interior do sistema produtivo (Marx, 2013; Lukács, 2007).

Nesse contexto, compreende-se que a subordinação do trabalho às dinâmicas do capital não permanece estática, mas se transforma conforme as exigências de expansão e reprodução do próprio sistema. À medida que as contradições inerentes ao modelo de acumulação vigente se acirram, o capital passa a buscar alternativas que garantam a continuidade da exploração em novos moldes. Foi o que ocorreu, a partir dos limites impostos pelo fordismo[5], no qual se insere a reestruturação produtiva, resposta estratégica à crise do

[5] O fordismo corresponde ao modelo de organização da produção difundido por Henry Ford difundido no II Pós-Guerra, caracterizado pela produção em massa, padronização dos produtos, divisão rígida das tarefas, separação

capital, que marca uma inflexão histórica nas formas de organização do trabalho, com impactos profundos nas relações sociais e nas condições de vida dos trabalhadores em todo o mundo (Antunes, 2009).

Assim, diante da crise estrutural que se aprofundou a partir dos anos 1970, marcada pela queda das taxas de lucro, pela saturação do modelo fordista e pela intensificação das disputas globais, o capital implementou mudanças profundas em sua base tecnológica, organizacional e gerencial, resultando no processo de reestruturação produtiva, que redefiniu a forma de produzir, trabalhar e consumir em escala global (Antunes, 2009).

Como destacam Antunes (2009) e Harvey (1992), essa transformação evidencia a capacidade adaptativa do capitalismo em tempos de crise, sustentada pela intensificação da extração de mais-valia, pela flexibilização dos contratos de trabalho e pela instabilidade generalizada das condições laborais. A reestruturação produtiva, portanto, não apenas representa uma resposta conjuntural a um período de crise, mas também expressa a lógica de um sistema que, para sobreviver, constantemente reinventa formas de exploração e de controle sobre a força de trabalho, aprofundando, assim, as contradições entre capital e trabalho que o constituem historicamente.

Antunes (2009) cita Harvey (1992) para explicar que esse momento deu origem ao que se denomina acumulação flexível, caracterizada por um novo regime de produção, circulação e consumo, baseado na flexibilidade dos processos produtivos, na diversificação dos produtos e na reconfiguração do mercado de trabalho. Nesse contexto, o modelo binômio fordista/taylorista, que dominou a organização do trabalho ao longo do século XX, entrou em declínio e foi gradualmente substituído por novas formas de produção mais enxutas e dinâmicas, inspiradas no toyotismo, que tem como princípios o just in time, a polivalência, o trabalho em equipe e a integração de tarefas (Antunes, 2009).

Segundo Antunes (2018), a reestruturação produtiva está intrinsecamente ligada ao avanço das tecnologias da informação e da comunicação, à automação e à microeletrônica, que possibilitaram processos de mundialização do capital essa modernização tecnológica eliminou postos de trabalho e heterogeneizou a classe trabalhadora, criando novas categorias de trabalhadores precarizados, terceirizados e informais. Alves (2009) afirma que a reestruturação produtiva implicou uma nova ofensiva do capital sobre o trabalho, enfraquecendo sindicatos, fragmentando as categorias profissionais e impondo uma lógica de instabilidade permanente. Nesse sentido, ela não é apenas uma mudança técnica, mas também

---

entre concepção e execução do trabalho e intensificação do controle sobre a força de trabalho por meio da linha de montagem.

política e ideológica, pois visa disciplinar o trabalhador e reduzir o custo da força de trabalho, deslocando o risco econômico para os indivíduos.

Do ponto de vista social, a reestruturação produtiva acentuou a dualização do mercado de trabalho. De um lado, há uma minoria de trabalhadores altamente qualificados, integrados às cadeias globais de produção e consumo; de outro, cresce uma massa de trabalhadores precarizados, informais e com vínculos instáveis. Para Antunes (2018), essa dinâmica gera uma nova morfologia do trabalho, em que o desemprego estrutural e a precariedade deixam de ser exceções para se tornarem regra no capitalismo contemporâneo.

Outro aspecto relevante é o reordenamento das relações entre empresas, que passaram a adotar estratégias de terceirização, subcontratação, parcerias e fusões globais, gerando uma desverticalização produtiva, a qual permitiu que grandes corporações se concentrassem nas atividades mais lucrativas, transferindo os riscos para empresas menores e para os trabalhadores (Krein, 2012). Assim, a reestruturação produtiva deve ser compreendida como parte de um processo histórico de reconfiguração do capitalismo, que não apenas modernizou a base produtiva, mas também redefiniu a correlação de forças entre capital e trabalho, aprofundando a flexibilização, a instabilidade e a desigualdade social. Para os trabalhadores, isso se traduz em mais exigências - polivalência, qualificação contínua, disponibilidade total - mas com menos garantias de direitos, menor proteção social e maior insegurança quanto ao futuro.

As transformações ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho têm revelado um novo ciclo de reestruturação produtiva, sustentado por processos intensos de digitalização, plataformização e automação. Sob a promessa de modernização e aumento da produtividade, a chamada Indústria 4.0 tem introduzido tecnologias como inteligência artificial, big data e sistemas algorítmicos de gestão que não apenas reorganizam o modo de produzir, mas redefinem as relações entre capital e trabalho. Nesse contexto, observa-se o crescimento acelerado de formas de trabalho mediadas por plataformas digitais, nas quais a intermediação tecnológica substitui estruturas tradicionais de comando e controle, promovendo o surgimento de um novo tipo de subordinação, automatizada. Essa dinâmica impacta diretamente as condições de vida da classe trabalhadora, marcada agora por vínculos precários, instabilidade de renda e informalidade estrutural e, consequentemente, também as juventudes (Antunes, 2023).

O trabalho digital é compreendido no contexto da Indústria 4.0 por Antunes (2018; 2023) como um novo campo da exploração do trabalho humano, que se expande para além das fábricas e escritórios, atingindo as casas, os carros, as ruas e os dispositivos móveis. Um

dos traços distintivos do trabalho digital, segundo Antunes (2018) é a presença de formas inéditas de controle, operadas por meio do que se convencionou chamar de gerenciamento algorítmico. Isso implica que a produtividade, o desempenho e o comportamento dos trabalhadores são monitorados em tempo real, sem qualquer negociação ou transparência.

Sobre a Indústria 4.0, Grohmann e Salvagni (2023, p.34) afirmam que "esse termo também tem circulado muito para falar do contexto digital contemporâneo do mundo do trabalho. Em geral, serve para indicar digitalização e automatização da produção e o papel dos dados nos negócios". Segundo os autores, o trabalho digital, longe de ser uma categoria estável, representa uma complexa transformação das relações entre capital, tecnologia e força de trabalho no século XXI. A digitalização não se limita à automação de tarefas ou uso de plataformas, ela reconfigura as estruturas produtivas, intensifica a informalidade e impõe novas formas de vigilância e controle.

A plataformização é apontada como a expressão mais visível dessa nova lógica, articulando elementos da digitalização, da automação, do comando e da informalidade estrutural e promovendo uma nova lógica de organização produtiva. Conforme apontado por Antunes (2018; 2023) a emergência das plataformas digitais como mediadoras do trabalho representa uma das expressões mais emblemáticas da reestruturação produtiva no capitalismo contemporâneo. Por meio da intermediação algorítmica, empresas passaram a operar sob um modelo de gestão descentralizado, em que os trabalhadores são convocados a ofertar sua força de trabalho em aplicativos que controlam a alocação de tarefas, as condições de execução, os parâmetros de desempenho e a remuneração.

O conceito de plataformização, portanto, surge para compreender a nova morfologia do trabalho. Trata-se da transformação estrutural impulsionada pela dependência crescente de plataformas digitais para a realização de atividades laborais. A plataformização não representa apenas um novo meio técnico de execução do trabalho, mas uma reconfiguração ideológica, política e econômica. Segundo Antunes (2018; 2023) e Grohmann e Salvagni (2023), as plataformas atuam simultaneamente como meios de produção, de comunicação e de controle, articulando algoritmos, extração de dados, design de interfaces e governança sobre os trabalhadores.

Grohmann e Salvagni (2023) abordam que as plataformas operam por meio de algoritmos, estabelecendo parâmetros rígidos e opacos de controle, baseados em desempenho, pontuação, geolocalização, taxa de aceitação de tarefas, avaliação de clientes e produtividade por tempo. Além disso, afirmam que as plataformas são simultaneamente empresas, softwares, infraestruturas e culturas. Segundo Antunes (2018; 2023) a plataformização

também reconfigura o vínculo entre capital e trabalho. As empresas de plataforma depositam a responsabilidade pelos riscos operacionais, custos de manutenção, proteção social e estabilidade nos próprios trabalhadores, ao mesmo tempo em que mantêm o controle sobre os fluxos produtivos.

No entanto, esse processo é marcado por relações juridicamente frágeis, vínculos informais, jornadas flexíveis e disponibilidade permanente. O trabalhador é convencido a se perceber como "parceiro" ou "empreendedor", apagando-se a relação de subordinação que o submete aos imperativos do capital digital. Neste sentido, a promessa de flexibilidade, autonomia e inovação vendida pelas grandes plataformas, como Uber, iFood e Amazon, contrasta com a realidade de longas jornadas, remuneração instável e ausência de direitos. (Antunes, 2023).

Esses mecanismos são disfarçados sob o discurso de neutralidade tecnológica, mas, de fato, acentuam relações de poder e controle. Como também indicam Grohmann e Salvagni (2023), as plataformas não apenas mediam, termo que já sugere uma relação ativa, mas também subordinam e controlam os trabalhadores, inclusive com a utilização de discursos empresariais que mascaram o vínculo empregatício sob a roupagem de "parceiros", "colaboradores" ou "empreendedores", para ganhar mais credibilidade nas ideias propostas.

Ocorre que o processo produtivo é fragmentado em microtarefas, cuja remuneração está atrelada ao desempenho individual e à aceitação de comandos emitidos pelos algoritmos. Conforme Grohmann e Salvagni (2023), o trabalhador é constantemente interpelado por notificações, metas e incentivos, o que o leva a internalizar os critérios da plataforma como se fossem metas próprias. Esse sistema de gestão algorítmica promove uma intensificação do ritmo de trabalho associada à ansiedade constante, à vigilância invisível e à lógica da meritocracia digital. Ao mesmo tempo, reduz-se a previsibilidade da renda e impõe-se uma lógica de "trabalhar quando o aplicativo quiser", anulando o controle do trabalhador sobre seu próprio tempo. Em vez de substituir o trabalho humano, as plataformas reorganizam e desqualificam as formas de trabalho, criando novas fronteiras de exploração.

Outra condição é de que a plataformização também impacta as possibilidades de organização coletiva da classe trabalhadora. Antunes (2018) alerta para o enfraquecimento dos canais institucionais de reivindicação, destacando que o trabalhador digital está mais isolado, mais vulnerável e menos protegido juridicamente. Diante dessas dinâmicas de controle algorítmico e intermediação digital é necessário examinar como esses processos aprofundam a precarização e remodelam a estrutura ocupacional da classe trabalhadora.

Diante desse panorama de precarização estrutural e de novas formas de subordinação impulsionadas pela plataformização, torna-se importante compreender como essas transformações afetam de maneira específica determinados grupos sociais. Um dos segmentos mais impactados por essa nova morfologia do trabalho é a juventude. Como se percebe, a precarização é uma característica da nova configuração do mercado de trabalho. Diante disso, Antunes (2018) aponta para a crescente erosão do trabalho assalariado clássico, processo acentuado pelo avanço da reestruturação produtiva e pelas mutações do capitalismo global nas últimas décadas. A expansão de novas configurações de trabalho, como terceirizações, contratos temporários, "pejotização" e, mais recentemente, o trabalho sob plataformas digitais, expressa uma desestruturação do vínculo empregatício tradicional.

Essa nova configuração, marcada por terceirizações e quarteirizações, dilui a responsabilidade das empresas sobre os trabalhadores, propicia o crescimento exponencial da informalidade, tanto nos países centrais quanto periféricos e promovem a expansão do trabalho intermitente, temporário e por tarefa, em detrimento do vínculo empregatício contínuo e estável. Segundo Antunes (2018; 2023), essa morfologia não é uma exceção ou uma transição temporária, mas um projeto estrutural do capital, que visa extrair o máximo de valor com o mínimo de responsabilidade. O autor destaca que o trabalho permanece central, mas assume novas formas mais desprotegidas e instáveis. Essa virada ocorre sob o discurso de modernização e flexibilidade, mas esconde um processo de precarização estrutural, em que o desemprego, a informalidade e a subutilização da força de trabalho tornam-se elementos permanentes do sistema, abrangendo uma massa crescente de trabalhadores sem estabilidade, sem direitos garantidos e submetidos à lógica da produtividade incessante, sob o discurso neoliberal do "empreendedorismo de si".

Para as juventudes, esse modelo aparece, muitas vezes, como a principal alternativa de inserção laboral diante do desemprego estrutural e da retração de empregos formais. Entretanto, longe de representar autonomia real, o trabalho digital reproduz novas formas de exploração, com jornadas prolongadas, metas incessantes e um constante estado de insegurança. Assim, mesmo conectados às mais modernas tecnologias, muitos jovens se encontram em condições de hiperexploração, sem direitos trabalhistas consolidados e sem perspectivas de estabilidade ou mobilidade social (Antunes, 2018; Grohmann; Salvagni, 2023).

Sousa, Pochmann e Bonone (2021) indicam tendências dos impactos dessa realidade na inserção dos jovens no mundo do trabalho. Os autores evidenciam que a inserção no mundo do trabalho se dá de forma diferenciada, conforme a classe social dos jovens. Ao

abordarem as desigualdades de acesso ao mundo do trabalho, afirmam que jovens de famílias pobres geralmente têm uma entrada precoce e precária no trabalho, muitas vezes para ajudar na renda familiar ou viabilizar algum consumo mínimo.

Essa inserção se dá em um contexto de estruturas laborais frágeis e desiguais, com predominância de desemprego, subemprego e informalidade, o que leva muitos jovens a experimentarem ocupações intermitentes, com altos índices de rotatividade e instabilidade, que não garantem progressão de carreira nem seguridade social. Os autores revelam que entre 2012 e 2019, o número de jovens entre 14 e 29 anos envolvidos na economia de plataformas cresceu significativamente, tornando-se a faixa etária mais exposta a esse modelo de ocupação. Eles apontam cinco fatores que levam os jovens a aderirem a esse tipo de trabalho. O primeiro que é a baixa qualificação e a pouca experiência profissional. Muitos jovens ainda não possuem experiência formal de trabalho e apresentam menores níveis de qualificação. Isso os torna mais vulneráveis à aceitação de ocupações precárias com baixa remuneração. As plataformas acabam sendo uma das poucas alternativas viáveis para ingressar no mundo do trabalho. Um dado que reforça essa tendência é que apenas 17% dos jovens entre 25 e 29 anos ocupados em plataformas têm ensino superior (completo ou incompleto), contra 37,7% dos demais trabalhadores por conta própria da mesma faixa etária.

O segundo fator apontado é a busca urgente por qualquer fonte de renda. Em contextos de crise econômica, muitos jovens se veem forçados a procurar qualquer atividade que gere algum rendimento, muitas vezes para ajudar a complementar a renda familiar. As plataformas oferecem acesso rápido ao “emprego”, sem processo seletivo formal. Essa realidade afeta com mais intensidade jovens negros, do sexo masculino e moradores de periferias.

Um terceiro fator apontado é a familiaridade com tecnologias digitais. Os jovens têm maior habilidade no uso de dispositivos e aplicativos digitais, o que facilita a adesão a diferentes formas de trabalho plataformizado. Apesar dessa facilidade de uso, as funções exercidas são, em geral, simples e com baixa complexidade, não refletindo, portanto, um trabalho mais qualificado ou mais bem remunerado. Ainda assim, essa familiaridade é uma vantagem competitiva frente a outras faixas etárias.

Além disso, aponta-se um quarto fator, que é a predisposição física para longas jornadas. Jovens possuem maior vigor físico, o que a torna apta para jornadas extenuantes como as de entregas por bicicleta ou moto. Isso pode resultar, temporariamente, em rendimentos superiores aos dos não jovens, mas também aponta para um futuro preocupante, sem contribuição previdenciária e com desgaste físico precoce, esses jovens tendem a enfrentar um envelhecimento empobrecido, pois menos de 5% dos jovens com até 24 anos

ocupados em plataformas contribuem com a previdência social (Sousa, Pochmann e Bonone, 2021).

Um quinto fator evidenciado é a busca por flexibilidade para conciliar trabalho e estudo. Muitos jovens precisam conciliar o trabalho com a vida escolar, e o trabalho via plataformas oferece uma suposta flexibilidade de horários que, na prática, muitas vezes não se concretiza. Embora alguns relatem jornadas diárias de até 10 horas, todos os dias da semana, a "flexibilidade" é apontada como a segunda maior vantagem de atuar nesses serviços, pois lhes permite ajustar os horários em função de seus estudos ou outras atividades juvenis. Entretanto, a baixa remuneração média mensal, os obriga a estender as jornadas, dificultando a permanência na escola.

Esses cinco fatores revelam que a adesão dos jovens ao trabalho por plataformas não se dá por escolha autônoma, mas por imposições estruturais, como o desemprego, a desigualdade social e o sucateamento da proteção social. O trabalho plataformizado surge como uma resposta rápida, porém, precária. Conforme apontado por Antunes (2018) trata-se da consolidação de um modelo de servidão voluntária, no qual os trabalhadores - sobretudo os mais jovens -internalizam os discursos de flexibilidade e empreendedorismo como se fossem estratégias de liberdade, quando na verdade estão submetidos a novas formas de desproteção e controle.

Além disso, os impactos não são apenas econômicos, mas também subjetivos. Como mostram Grohmann e Salvagni (2023), o modelo das plataformas compromete o tempo livre, afeta a saúde física e mental e impede a construção de projetos de vida, especialmente para os jovens. A lógica da disponibilidade permanente, das metas diárias e da competição entre trabalhadores impõe uma rotina de desgaste constante e de insegurança quanto ao futuro.

As contribuições de Pais (2003) já eram relevantes para a discussão sobre a inserção de jovens no mundo do trabalho, ao evidenciar como eles constroem estratégias fragmentadas e improvisadas de inserção laboral diante da crise estrutural do emprego. Em suas análises, o autor demonstra que as trajetórias juvenis são marcadas por trabalhos temporários, informais e intermitentes, os chamados "ganchos", "tachos" e "biscates", que não se organizam segundo a lógica linear da carreira profissional, mas a partir de movimentos descontínuos e incertos. Essas experiências revelam que o trabalho deixa de ocupar o lugar de eixo estruturador da vida social e passa a ser vivenciado como prática provisória, frequentemente destituída de garantias e estabilidade. Essa condição objetiva de precariedade incide diretamente sobre a forma como os jovens elaboram desejos e expectativas em relação ao trabalho.

Até aqui, buscou-se evidenciar os principais fatores estruturais que condicionam a inserção das juventudes no mundo do trabalho, destacando dimensões econômicas, sociais e institucionais que atravessam esse processo. No entanto, compreender a relação dos jovens com o trabalho exige avançar para além dos determinantes objetivos, incorporando uma análise das mediações culturais que moldam expectativas, desejos e formas de engajamento laboral.

Nesse sentido, torna-se fundamental considerar como a cultura, articulada às transformações do capitalismo contemporâneo, atua na produção de subjetividades juvenis, organizando sentidos sobre o trabalho, o futuro e a própria experiência de viver. Trata-se, portanto, de compreender o trabalho não apenas como necessidade material, mas como prática social atravessada por valores, imaginários e disputas simbólicas.

2.2. Cultura, desejo e juventudes: mediações simbólicas na construção das trajetórias juvenis

A análise das trajetórias juvenis exige considerar não apenas os condicionantes econômicos e estruturais que incidem sobre a inserção dos jovens no mundo do trabalho, mas também as mediações culturais que moldam desejos, expectativas e interesses. Como demonstra Fernandes (2021), a cultura ocupa um importante papel na construção das subjetividades juvenis, operando como espaço de produção de sentidos que orientam escolhas, projetos e formas de imaginar o futuro, ainda que tais escolhas se realizem dentro de campos de possibilidades desiguais.

Ao comparar jovens de camadas médias e jovens moradores de favelas, a autora evidencia que, enquanto os primeiros são frequentemente interpretados a partir da fluidez de suas identidades, da mobilidade de suas trajetórias e da multiplicidade de escolhas disponíveis, os segundos tendem a ser analisados de forma determinista, como sujeitos excessivamente condicionados pelas vulnerabilidades do território e pela escassez material. Tal diferenciação analítica revela menos uma distinção objetiva entre os jovens e mais um enquadramento social que subestima a capacidade de agência das juventudes populares, invisibilizando suas escolhas, desejos e estratégias de construção de trajetórias.

A autora demonstra que, mesmo em contextos marcados pela desigualdade, jovens moradores de favelas elaboram projetos de futuro, articulam interesses profissionais e constroem sentidos para suas experiências no trabalho, na escola e nas práticas culturais. No entanto, tais projetos não se organizam necessariamente segundo a linearidade típica do modelo tradicional, que associa escolarização contínua, inserção estável no mercado de

trabalho e progressão profissional. Pelo contrário, as trajetórias juvenis, tanto nas classes médias quanto nas classes populares, são marcadas pela descontinuidade, pela transitoriedade e pela convivência entre planos, sonhos e experimentações, revelando que a instabilidade não é exclusividade da juventude pobre, mas característica estrutural da condição juvenil na contemporaneidade.

Do ponto de vista marxista, essa dinâmica pode ser compreendida como expressão das contradições do capitalismo contemporâneo, no qual a cultura atua simultaneamente como espaço de criação e como instância de mediação ideológica. A difusão de valores associados à mobilidade, à flexibilidade, à criatividade e à realização individual, amplamente disseminados pela indústria cultural e pelas novas formas de sociabilidade, contribui para a conformação de desejos juvenis que, muitas vezes, entram em tensão com as condições materiais concretas de existência. Assim, os interesses dos jovens não surgem de forma espontânea ou puramente individual, mas são socialmente produzidos, atravessados por discursos que prometem autonomia e sucesso, ao mesmo tempo em que naturalizam a precarização do trabalho e a responsabilização individual pelas trajetórias.

Nesse sentido, a relação entre cultura e desejo revela-se fundamental para compreender por que os jovens se inserem no mundo do trabalho não apenas por necessidade econômica imediata, mas também pela busca de sentido, reconhecimento e afirmação social. A cultura atua, portanto, como mediadora entre as determinações estruturais do capitalismo e as experiências subjetivas da juventude, influenciando a forma como os jovens percebem o trabalho, o futuro e a si mesmos. Ao reconhecer essa mediação, torna-se possível compreender as trajetórias juvenis para além de explicações moralizantes ou deterministas, situando-as no interior das contradições próprias da sociedade capitalista contemporânea.

A reconfiguração do mundo do trabalho, marcada pela flexibilização, pela precarização e pela ampliação do trabalho intermitente e informal, produz condições objetivas que inviabilizam projetos duradouros, ao mesmo tempo em que difundem ideologicamente a ideia de autonomia, empreendedorismo e liberdade de escolha. Nesse contexto, o desejo juvenil pelo trabalho passa a ser atravessado também pela promessa de autorrealização e reconhecimento simbólico, ainda que tais promessas raramente se concretizem.

Huws (2014) contribui para aprofundar essa discussão ao demonstrar como o capitalismo digital incorpora a cultura como elemento central da exploração do trabalho. A valorização da criatividade, da flexibilidade e da multifuncionalidade, amplamente difundida nos discursos sobre juventude, inovação e empreendedorismo, atua como mecanismo de captura da subjetividade, convertendo desejos culturais em força produtiva.

A cultura atua como mediação entre as determinações estruturais do capital e as experiências subjetivas das juventudes. Os projetos de futuro elaborados pelos jovens, muitas vezes associados ao trabalho artístico, criativo ou empreendedor, revelam não apenas aspirações individuais, mas a incorporação de valores amplamente difundidos pela indústria cultural e pelas narrativas hegemônicas do capitalismo contemporâneo. Trata-se de um processo no qual o desejo é socialmente produzido e orientado para formas de trabalho que prometem sentido, visibilidade e reconhecimento, ainda que ofereçam poucas garantias materiais.

Dessa forma, pode-se afirmar que a cultura atua como instância mediadora que organiza expectativas, legitima formas precarizadas de trabalho e conforma subjetividades ajustadas às exigências do capital. Reconhecer essa mediação permite superar leituras moralizantes ou individualizantes das trajetórias juvenis, situando-as no interior das contradições estruturais do capitalismo contemporâneo e evidenciando como o trabalho se torna, simultaneamente, espaço de exploração material, mas também de captura simbólica.

2.3. A relação entre educação e mundo do trabalho

A análise da relação entre educação e mundo do trabalho é fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais nas sociedades capitalistas contemporâneas. Historicamente, a educação tem sido apresentada como mecanismo privilegiado de preparação para o trabalho, de qualificação da força de trabalho e de promoção da mobilidade social. No entanto, essa relação não é neutra nem linear, sendo profundamente atravessada pelas transformações do capitalismo, pelas disputas de classe e pelas desigualdades estruturais que moldam o acesso aos espaços educacionais e às oportunidades de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Nessa direção, Mészáros (2008) afirma que a educação, no interior do sistema capitalista, cumpre uma função essencialmente reprodutora. Para o autor, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas internaliza nos sujeitos os valores, as normas e as disposições necessárias à reprodução das relações de produção. Nesse sentido, a educação formal tende a funcionar como mecanismo de legitimação da ordem social, conferindo aparência de naturalidade e merecimento às posições ocupadas pelos indivíduos na hierarquia social. A crítica do autor não implica, contudo, uma visão determinista, pois ele defende a possibilidade de uma educação "para além do capital", comprometida com a emancipação humana e com a superação das relações de exploração que estruturam o modo de produção capitalista.

No contexto do capitalismo industrial, consolidou-se a expectativa de que a escolarização formal garantiria inserção estável no mercado de trabalho, melhores condições de vida e ascensão social. Entretanto, como aponta Antunes (2018), as reestruturações produtivas ocorridas a partir das últimas décadas do século XX alteraram significativamente essa equação. A flexibilização das relações de trabalho, a precarização do emprego e a ampliação do desemprego estrutural fragilizaram o vínculo entre escolarização e estabilidade laboral, especialmente para jovens e trabalhadores oriundos das classes populares.

Nesse cenário, a educação passa a ocupar um lugar ambíguo. Por um lado, permanece sendo exigida como requisito mínimo para a inserção no mercado de trabalho; por outro lado, deixa de garantir condições dignas de emprego e renda. A ampliação dos níveis de escolarização convive com o crescimento do subemprego, da informalidade e do trabalho precarizado, evidenciando os limites da educação como estratégia individual de superação das desigualdades sociais (Kuenzer, 2011; Mészáros, 2008).

Frigotto (2006) evidencia esse cenário ao abordar que a educação, no interior da sociabilidade capitalista, cumpre um duplo papel, de um lado, contribui para a formação das competências necessárias ao funcionamento da economia; de outro, participa da conformação ideológica e política dos sujeitos, contribuindo para a manutenção da ordem social. A partir dessa perspectiva, o autor critica a redução da educação à lógica da empregabilidade, especialmente no contexto das reformas educacionais orientadas pelo ideário neoliberal. Segundo o autor, a centralidade atribuída à formação para o mercado de trabalho tende a esvaziar o sentido formativo mais amplo da educação, subordinando-a às demandas imediatas da acumulação capitalista e à produção de um trabalhador flexível, adaptável e polivalente. Essa crítica é aprofundada quando se observa que, mesmo com a ampliação do acesso à escolarização, não há garantia de inserção laboral, evidenciando os limites da educação como estratégia individual de mobilidade social.

Dialogando com Frigotto, Kuenzer (2011) reforça a crítica à dualidade estrutural da educação brasileira, marcada pela separação entre formação geral e formação profissional. Ao analisar a “pedagogia da fábrica”, a autora demonstra que os processos educativos frequentemente reproduzem as relações de produção, formando trabalhadores ajustados às necessidades do capital, em detrimento de uma formação omnilateral e emancipatória. No campo mais amplo da Sociologia do Trabalho, Antunes (2018) contribui para compreender como as transformações recentes do capitalismo impactam diretamente essa relação, ao evidenciar que a reestruturação produtiva, a terceirização e a expansão do trabalho

precarizado redefinem o sentido do trabalho, fragilizando a promessa histórica de que a escolarização garantiria estabilidade e ascensão social.

Nesse sentido, a educação deve ser compreendida não apenas como espaço de formação técnica, mas como instância de socialização, produção de subjetividades e reprodução das relações sociais. Conforme argumenta Huws (2014), no capitalismo contemporâneo, a educação também desempenha papel fundamental na conformação de disposições subjetivas compatíveis com a lógica da flexibilidade, da adaptabilidade e da responsabilização individual. A valorização de competências como autonomia, empreendedorismo e criatividade desloca para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória laboral, obscurecendo os condicionantes estruturais do sistema capitalista.

Grohmann e Salvagni (2023) que fazem uma análise da relação entre educação e trabalho à luz das transformações digitais e da plataformização, argumentam que a difusão das plataformas digitais redefine as formas de inserção laboral, intensificando a instabilidade e mobilizando a educação como instrumento de legitimação de novas formas de exploração. Nesse contexto, discursos como "aprendizagem ao longo da vida" e "qualificação permanente" transferem para o indivíduo a responsabilidade por sua empregabilidade contínua, obscurecendo os condicionantes estruturais que limitam as oportunidades de trabalho. Assim, a relação entre educação e trabalho se redefine, deixando de operar como promessa de inclusão social e passando a funcionar como mecanismo de ajuste subjetivo às exigências do capital.

Cabe ressaltar que a análise da relação entre educação e mundo do trabalho exige, necessariamente, a compreensão do papel desempenhado pela escola na mediação desse vínculo, especialmente no que se refere às trajetórias juvenis. Longe de constituir-se como uma instância neutra de preparação para o mercado, a escola ocupa uma posição estratégica na organização das expectativas sociais em torno do trabalho, ao mesmo tempo em que participa dos processos de reprodução e, potencialmente, de contestação das desigualdades estruturais (Frigotto, 2006).

Historicamente, a instituição escolar foi concebida como espaço privilegiado de formação para a vida adulta, sendo atribuída a ela a função dentre muitos dos seus papéis, o de qualificar os indivíduos para sua inserção no mundo do trabalho, conforme demandas da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996) traz que:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa,

> nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Essa expectativa, no entanto, deve ser problematizada à luz das transformações contemporâneas do capitalismo, que tensionam a capacidade da escola de cumprir tal promessa. Como indicam Frigotto (2006) e Kuenzer (2011), a subordinação crescente da educação às demandas do mercado tende a redefinir o papel da escola, orientando-a para a formação de sujeitos adaptáveis às exigências da flexibilidade produtiva, em detrimento de uma formação crítica e integral. No entanto, antes de tal, é importante compreender o processo de transição que se dá da escola ao trabalho, sobretudo para as juventudes.

Para estes grupos, a transição da escola para o trabalho constitui um dos principais momentos da experiência juvenil, pois marca não apenas a passagem para a vida adulta, como a definição inicial das possibilidades de inserção social, econômica e simbólica dos jovens. Conforme analisa Cardoso (2010), esse processo não pode ser compreendido como um simples deslocamento individual entre duas etapas da vida, mas como um fenômeno social profundamente condicionado pela estrutura econômica, pela organização do mercado de trabalho e pelas desigualdades historicamente constituídas na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a transição juvenil entre escola e trabalho, conforme analisam autores como Pais (2003) e Cardoso (2010), não pode ser compreendida como um processo linear e previsível. Ao contrário, trata-se de um percurso frequentemente marcado por descontinuidades, inserções precárias e combinações simultâneas entre estudo e trabalho. Essa condição reflete tanto as limitações estruturais do mercado de trabalho quanto as desigualdades educacionais que atravessam o sistema de ensino, evidenciando que as trajetórias juvenis são profundamente condicionadas por fatores sociais, econômicos e culturais.

Além disso, a escola nem sempre consegue dialogar com as experiências concretas vividas pelos jovens, especialmente aqueles que precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho. A distância entre o universo escolar e o cotidiano dos estudantes pode gerar desmotivação, evasão e trajetórias educacionais interrompidas, comprometendo as possibilidades de inserção futura em condições mais favoráveis.

Pais (2017) aprofunda a compreensão de como as trajetórias juvenis se constroem em contextos marcados pela incerteza e pela não linearidade, especialmente no que se refere aos processos de transição entre escola, trabalho e vida adulta. Para o autor, essas transições permanecem estruturalmente imprevisíveis, não podendo ser analisadas a partir de modelos

lineares ou normativos que pressupõem continuidade, estabilidade e progressão acumulativa. Ao contrário, as experiências juvenis se organizam por meio de percursos ziguezagueantes, atravessados por interrupções, retomadas e rearranjos constantes, nos quais educação e trabalho se articulam de forma fragmentada e desigual.

O autor chama atenção para a dissociação recorrente entre o mundo da escola e o mundo da vida, destacando que os saberes escolares nem sempre dialogam com as experiências concretas vividas pelos jovens. Essa distância produz desinteresse, frustrações e dificuldades de permanência na escola, especialmente entre aqueles que precisam conciliar estudo e trabalho em condições adversas. No entanto, o autor alerta para leituras simplificadoras que atribuem essa dissociação a uma suposta "falta de interesse" dos jovens pelo conhecimento ou a uma inadequação genérica da escola ao mercado de trabalho. Além disso, ressalta-se que tais interpretações obscurecem fatores estruturais mais profundos, como a precariedade das estruturas produtivas e a incapacidade do sistema econômico de absorver jovens, mesmo quando altamente escolarizados.

Nesse sentido, a análise converge com a crítica às explicações que responsabilizam individualmente os jovens ou as instituições educacionais pelas dificuldades de inserção laboral, ao demonstrar que, em contextos marcados por desemprego estrutural e precarização do trabalho, a ampliação da escolarização não se traduz automaticamente em melhores oportunidades profissionais. Jovens com elevados níveis de qualificação convivem com o desemprego ou são compelidos a aceitar ocupações aquém de sua formação, revelando um descompasso entre expectativas educacionais e possibilidades reais de inserção no mundo do trabalho.

Essa condição afeta diretamente a forma como os jovens percebem o futuro, já que as transformações contemporâneas produzem um deslocamento temporal significativo, no qual o futuro deixa de ser concebido como horizonte estável e planejável, sendo substituído por uma lógica do tempo presente. As decisões passam a ser tomadas em função de circunstâncias imediatas e os projetos de longo prazo tornam-se frágeis ou adiados. Essa temporalidade fragmentada incide sobre as escolhas educacionais e profissionais, contribuindo para trajetórias interrompidas e para a busca de estratégias de sobrevivência de curto prazo.

Pais (2003) ressalta que, embora os jovens disponham de maior margem de ação em relação às gerações anteriores, as desigualdades de classe continuam a pesar de forma decisiva sobre suas trajetórias. As estruturas sociais funcionam como o "tabuleiro" sobre o qual se jogam as possibilidades de vida, condicionando o alcance e a efetivação das escolhas individuais. Assim, jovens oriundos de contextos socialmente desfavorecidos enfrentam

maiores obstáculos para permanecer na escola, concluir a educação básica e acessar oportunidades de trabalho menos precarizadas.

Compreender essa transição da escola para o trabalho implica, portanto, reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos jovens não decorrem de falhas individuais ou de déficits educacionais isolados, mas resultam da articulação entre desigualdades educacionais e transformações estruturais do capitalismo contemporâneo. Ao analisar o caso brasileiro em perspectiva histórica, Cardoso (2010) demonstra que o País nunca chegou a consolidar plenamente um padrão fordista de transição da escola para o trabalho, caracterizado por trajetórias lineares, previsíveis e protegidas institucionalmente. Mesmo durante o período desenvolvimentista, a educação formal não ocupou lugar central como mecanismo de qualificação para o trabalho, sendo comum a inserção precoce dos jovens em ocupações de baixa qualificação, marcadas pela informalidade, pela rotatividade e pela ausência de direitos trabalhistas. Nesse contexto, a saída da escola não significava necessariamente acesso ao emprego estável, mas, muitas vezes, ingresso em formas precárias de trabalho ou mesmo em situações de desemprego e inatividade.

Com as transformações econômicas intensificadas a partir das décadas de 1980 e 1990, esse cenário se agravou. A reestruturação produtiva, a desindustrialização e a expansão do setor de serviços produziram um mercado de trabalho ainda mais seletivo e instável, ao mesmo tempo em que se ampliou o acesso à escolarização. Paradoxalmente, a expansão do sistema educacional reduziu o valor das credenciais escolares, enfraquecendo ainda mais a sua capacidade de garantir inserção ocupacional qualificada. Assim, a transição da escola para o trabalho deixou de ser, para muitos jovens, um movimento direto em direção ao emprego e passou a configurar uma passagem incerta para a força de trabalho, frequentemente marcada pelo desemprego, pela informalidade ou pela combinação entre estudo e trabalho em condições precárias (Antunes, 2011).

É evidenciado ainda que esse processo impacta de maneira desigual diferentes segmentos juvenis. Jovens das classes populares, especialmente aqueles oriundos de famílias com baixa escolaridade e renda, enfrentam maiores dificuldades de permanência na escola e são pressionados a ingressar precocemente no mercado de trabalho, muitas vezes em ocupações desprovidas de proteção social. Já jovens das classes médias tendem a prolongar sua permanência no sistema educacional, ainda que também enfrentem frustrações decorrentes da instabilidade do mercado de trabalho contemporâneo. Dessa forma, a transição da escola para o trabalho opera como um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades sociais.

Outro ponto a se destacar, refere-se ao impacto desse processo na construção das identidades juvenis. A instabilidade da inserção laboral e a dificuldade de concretização das expectativas de futuro fragilizam a associação tradicional entre trabalho, autonomia financeira e vida adulta. O prolongamento da dependência familiar, a postergação de projetos de vida e a incerteza quanto ao lugar ocupado na ordem social tornam-se experiências recorrentes entre os jovens, contribuindo para a produção de sentimento de frustração, insegurança e descontinuidade biográfica.

Nesse sentido, a transição da escola para o trabalho deve ser compreendida como um processo estruturalmente precário no Brasil, cujos efeitos incidem diretamente sobre as subjetividades juvenis. A análise da transição da escola para o trabalho evidencia que esse processo não ocorre de maneira homogênea nem universal entre as juventudes, sendo profundamente condicionado pelas desigualdades, que passa pela escola (Kuenzer, 2011).

É nesse contexto que se torna fundamental aprofundar a análise das desigualdades de acesso, permanência e qualidade na educação, compreendendo como elas incidem diretamente sobre as possibilidades de inserção produtiva e sobre os projetos de vida juvenis. Ao mesmo tempo, tais desigualdades ajudam a explicar a centralidade da Educação de Jovens e Adultos como política pública voltada a sujeitos cujas trajetórias educacionais foram interrompidas ou negadas, muitas vezes em razão das próprias exigências do mundo do trabalho, sendo profundamente condicionado pelas desigualdades que estruturam o sistema educacional, especialmente no que diz respeito ao acesso, a permanência e a qualidade do ensino ofertado aos jovens das classes populares..

2.4. Desigualdades de acesso, permanência e qualidade na educação

Uma dimensão frequentemente subestimada nas análises sobre desigualdades educacionais refere-se ao território como fator estruturante das oportunidades de acesso e permanência na escola. Souza e Paiva (2012) demonstram que a distribuição espacial das instituições de ensino, a qualidade da infraestrutura escolar e a disponibilidade de recursos pedagógicos são profundamente desiguais entre regiões, municípios e bairros dentro de uma mesma cidade. Territórios periféricos, especialmente aqueles marcados pela pobreza, pela violência e pela ausência de equipamentos públicos, concentram escolas com maiores taxas de rotatividade docente, infraestrutura precária e menor oferta de atividades extracurriculares. Essa desigualdade territorial da educação não é fortuita, ela expressa a reprodução espacial das hierarquias sociais, na qual os filhos das classes populares tendem a frequentar as escolas com piores condições, independentemente de seu desempenho ou mérito individual.

O racismo institucional constitui outro elemento estruturante das desigualdades educacionais no Brasil que merece atenção analítica específica. Almeida (2019) argumenta que o racismo não se reduz a atitudes individuais de discriminação, mas se expressa no funcionamento das próprias instituições sociais, incluindo a escola. No campo educacional, o racismo institucional manifesta-se na sub-representação de estudantes negros em cursos e instituições de prestígio, na presença de currículos eurocêntricos que invisibilizam as contribuições históricas e culturais das populações africanas e afro-brasileiras, nas expectativas diferenciadas que professores constroem sobre o desempenho de alunos negros e nas práticas disciplinares que penalizam de maneira desproporcionalmente intensa estudantes negros e pobres. Esses mecanismos institucionais produzem efeitos cumulativos sobre as trajetórias educacionais, contribuindo para as menores taxas de conclusão, as maiores taxas de reprovação e o abandono escolar precoce que afetam estudantes negros de maneira desproporcional em todos os níveis de ensino.

Cabe ainda considerar o papel das novas tecnologias e da cultura digital na reconfiguração das desigualdades educacionais. Se, por um lado, a expansão do acesso à internet e aos dispositivos digitais abriu novas possibilidades de aprendizagem, por outro, ela aprofundou o que tem sido denominado de "desigualdade digital", numa distribuição assimétrica do acesso a equipamentos de qualidade, à conectividade estável e às competências necessárias para o uso educacional das tecnologias. Estudantes das classes populares, especialmente nas periferias urbanas, acessam a internet predominantemente por meio de celulares, com planos de dados limitados e sem espaço doméstico adequado para o estudo, o que compromete sua participação plena nos processos educativos mediados por tecnologias digitais. A pandemia de Covid-19[6] tornou visível essa condição, pois enquanto estudantes das classes médias e altas puderam adaptar-se ao ensino remoto com relativa continuidade, estudantes das classes populares experimentaram rupturas prolongadas em suas trajetórias escolares, com efeitos que se estendem até o presente.

É necessário considerar também que as desigualdades educacionais não afetam apenas as possibilidades individuais de acesso ao mercado de trabalho, mas incidem sobre a própria capacidade dos sujeitos de reconhecerem-se como portadores de direitos e de construírem projetos de vida. Charlot (2000) ao analisar a relação dos estudantes das classes populares

[6] A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificado no fim de 2019. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde a caracterizou como pandemia. No Brasil, as medidas de isolamento social levaram à suspensão das aulas presenciais e à adoção do ensino remoto emergencial, o que aprofundou as desigualdades educacionais, sobretudo entre estudantes das classes populares. A OMS declarou o fim da emergência de saúde pública de importância internacional em maio de 2023.

com o saber, demonstra que a experiência escolar é inseparável da construção identitária e do sentido que os sujeitos atribuem ao ato de aprender. Quando a escola não reconhece as experiências, os saberes e as referências culturais dos estudantes das classes populares, produz não apenas dificuldades de aprendizagem, mas processos de desidentificação que contribuem para o abandono escolar e para a construção de uma autoimagem marcada pela insuficiência e pelo fracasso. Compreender as desigualdades educacionais, portanto, exige ir além dos indicadores quantitativos de acesso e conclusão, alcançando a dimensão subjetiva das experiências escolares e o modo como elas participam da produção das identidades juvenis.

A compreensão das desigualdades educacionais no Brasil exige ainda situá-las historicamente no processo de formação social do País, marcado pela herança escravocrata, pela concentração de renda e pela exclusão sistemática de amplos segmentos da população dos direitos sociais básicos. A educação, nesse contexto, não se constituiu como um direito universal desde sua origem, mas como um privilégio restrito às elites, operando como instrumento de distinção social e de reprodução das hierarquias estruturais (Fernandes, 2008; Saviani, 2013).

Mesmo com a ampliação do acesso à escola ao longo do século XX e início do século XXI, as desigualdades persistem e se reconfiguram, incidindo de maneira diferenciada sobre grupos sociais. A escolarização no Brasil continua marcada por “linhas divisórias” que atravessam classe, raça e gênero, condicionando não apenas o acesso à educação, mas também as trajetórias de permanência e os níveis de aprendizagem alcançados. Nesse sentido, a expansão quantitativa do sistema educacional não foi acompanhada por uma democratização efetiva das condições de permanência e qualidade. Em 2023, de acordo com os números do Censo Escolar, 5 milhões de idosos eram analfabetos e a maioria não teria completado nem o ensino fundamental. Além disso, 70% dos estudantes da EJA eram negros, sendo mais da metade mulheres (IBGE, 2023).

Os números do Censo Escolar de 2023 também demonstram que enquanto há um crescimento da taxa de envelhecimento no Brasil, as salas de aulas estão repletas de jovens. A população brasileira acima de 65 anos cresceu 57% em 12 anos, mas 65% dos estudantes têm menos de 40 anos, sendo que 1 em cada 4 matriculados tem 20 anos ou menos. E as turmas que seriam majoritariamente de adultos receberam adolescentes, num total de 294 mil estudantes entre 15-17 anos (IBGE, 2023).

Outro dado apresentado pela PNAD Contínua de 2024 evidencia que, entre cada 1.000 jovens de 15 a 29 anos que não estudavam e não haviam concluído o ensino médio, 47,9% apontaram o trabalho ou a procura por trabalho como motivo para não frequentarem a escola.

Nesse grupo, predominavam os homens, que correspondiam a mais de 60% do percentual, enquanto pretos e pardos, conjuntamente, representavam mais de 50%. Outros 14,3% indicaram como motivo a necessidade de realizar afazeres domésticos ou de cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência, sendo esse percentual composto majoritariamente por mulheres, sobretudo pretas e pardas. Já 23,3% declararam não ter interesse em estudar, apresentando uma distribuição percentual próxima entre homens e mulheres (IBGE, 2024).

Esses dados contribuem para a compreensão dos diferentes fatores que interferem na permanência ou no afastamento dos jovens da escola, evidenciando que a não conclusão da escolaridade básica não pode ser compreendida como resultado de escolhas individuais isoladas.

Já a dimensão de gênero evidencia que embora, em termos gerais, as mulheres apresentem maiores taxas de escolarização que os homens, essa vantagem não se traduz automaticamente em igualdade de oportunidades. As desigualdades de gênero persistem na escolha de áreas de formação, na permanência em determinados cursos e na transição para o mundo do trabalho. Além disso, quando se considera o recorte racial, as mulheres negras são mais afetadas pela inserção precoce em atividades laborais precarizadas e pela sobrecarga de trabalho doméstico, conforme aponta Costa (2022) ao abordar que as desigualdades de gênero e raça no Brasil evidenciam que essas mulheres enfrentam uma “combinatória de opressões”, na qual racismo, sexismo e desigualdade de classe se articulam na produção de trajetórias educacionais marcadas por interrupções e limitações. Nessa mesma direção, Hirata; Kergoat (2007) contribuem para a análise ao evidenciar que a divisão sexual do trabalho, tanto no âmbito produtivo quanto no reprodutivo, condiciona de maneira estrutural as trajetórias educacionais e laborais das mulheres. As autoras demonstram que o trabalho doméstico e de cuidado, historicamente atribuído às mulheres e sistematicamente desvalorizado social e economicamente, impõe limites concretos à permanência na escola, ao acesso à qualificação profissional e à inserção em postos de trabalho mais estáveis. Essa articulação entre trabalho produtivo e reprodutivo revela que as desigualdades de gênero no mercado de trabalho não decorrem de diferenças individuais de capacidade ou de escolha, mas de uma estrutura social que distribui desigualmente responsabilidades, oportunidades e reconhecimento.

Do ponto de vista da qualidade da educação, as desigualdades também se manifestam de forma contundente. A segmentação do sistema educacional brasileiro produz trajetórias profundamente desiguais, nas quais estudantes das classes médias e altas têm acesso a escolas com melhores recursos, infraestrutura e oportunidades, enquanto estudantes das classes

populares frequentam instituições marcadas pela precariedade. Nesse cenário, torna-se evidente que as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas como fenômenos isolados ou conjunturais, mas como expressões de um padrão estrutural de reprodução das desigualdades sociais. A educação, ao mesmo tempo em que se apresenta como direito e possibilidade de emancipação, também opera como mecanismo de legitimação das diferenças sociais, especialmente quando orientada por uma lógica meritocrática que desconsidera as condições desiguais de partida.

Cabe ressaltar que as desigualdades educacionais constituem um dos principais fatores de reprodução das desigualdades sociais no Brasil. Embora o acesso à educação tenha se ampliado nas últimas décadas, persistem profundas assimetrias no que se refere à permanência e à qualidade do ensino ofertado, especialmente quando se consideram os recortes de classe social, raça, gênero e território. Tais desigualdades incidem diretamente sobre as trajetórias juvenis e sobre as possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Dayrell (2003) aborda que a escola se constitui como território de disputas simbólicas e materiais. Para muitos jovens, especialmente aqueles que precisam conciliar estudo e trabalho, a experiência escolar é atravessada por sentimentos de desmotivação, não pertencimento e inadequação. A escola, ao não reconhecer as experiências, saberes e condições concretas desses sujeitos, acaba por reforçar processos de exclusão e fracasso escolar.

Nesse contexto, a educação, ao invés de atuar como mecanismo de redução das desigualdades, contribui para sua reprodução, legitimando diferenças sociais sob a aparência de mérito individual. Tal dinâmica reforça a necessidade de uma abordagem crítica que compreenda a educação como parte integrante das estruturas de dominação e exploração do capitalismo, sem desconsiderar seu potencial emancipatório quando articulada a projetos políticos comprometidos com a justiça social.

Diante desse quadro de desigualdades estruturais que atravessam o acesso, a permanência e a qualidade da educação, torna-se necessário considerar como o sistema educacional brasileiro responde às trajetórias escolares interrompidas e às experiências daqueles que não seguiram uma trajetória linear na formação escolar. É nesse contexto que se insere a EJA. Assim, o próximo capítulo volta-se para a EJA, buscando compreendê-la como como política educacional e social, bem como analisar seus sujeitos e, particularmente, a presença das juventudes nessa modalidade e sua relação com as transformações contemporâneas no mundo do trabalho.

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICA EDUCACIONAL, SUJEITOS E JUVENTUDES

Discutiu-se nos capítulos anteriores as juventudes como sujeitos sociais e as relações entre educação e trabalho à luz das transformações no mundo do trabalho, no capitalismo contemporâneo. Este capítulo volta-se especificamente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando compreendê-la em sua constituição histórica, política e social e, sobretudo, em relação aos sujeitos que a constituem. A análise parte da compreensão de que a EJA não pode ser entendida somente como uma modalidade de ensino, mas como uma expressão das desigualdades educacionais e sociais historicamente produzidas e, simultaneamente, como um direito social conquistado por meio de lutas e disputas em torno da educação.

A análise deste capítulo resulta do levantamento e da revisão bibliográfica e documental realizados na pesquisa, sem campo empírico ou produção de dados primários. A opção pela pesquisa bibliográfica permite identificar os debates, categorias e interpretações já construídos sobre o tema (Gil, 2017). A abordagem qualitativa, em articulação com o Materialismo Histórico-Dialético, possibilita apreender significados, relações e contradições para além da aparência imediata (Minayo, 2010; Netto, 2011).

Dessa forma, este capítulo busca compreender a Educação de Jovens e Adultos como política educacional, analisando sua constituição histórica e os sujeitos que a constituem, especificamente à presença das juventudes e à relação entre suas trajetórias educacionais e o mundo do trabalho. Ao realizar essa análise por meio da revisão bibliográfica, pretende-se identificar como a produção acadêmica tem discutido a juvenilização da EJA e quais elementos permitem compreender esse fenômeno para além de sua dimensão quantitativa ou etária.

3.1. Procedimentos metodológicos

Foi adotada a pesquisa bibliográfica, por meio de revisão da literatura, associada à pesquisa documental, que se vale de legislações e documentos normativos da EJA (Gil, 2017). O levantamento da produção acadêmica sobre as juventudes inseridas na EJA, em especial quanto à relação entre escolarização e mundo do trabalho, foi realizado em três fontes: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Scientific Electronic Library Online (SciELO); e Google Acadêmico. O uso de diferentes bases ampliou o alcance da busca. Foram empregados os termos “juventudes” e “EJA”,

articulados pelo operador booleano “AND”, e realizou-se ainda busca específica com os descritores “juventudes AND EJA AND Campos dos Goytacazes”.

O recorte temporal considerou os últimos dez anos, priorizando os últimos cinco. A opção justifica-se pela necessidade de abarcar a produção recente, que dialoga com as transformações contemporâneas do mundo do trabalho e também com os efeitos da pandemia de Covid-19 sobre a escolarização de jovens e adultos. Na base Google Acadêmico, de maior volume, aplicou-se o recorte de 2022 a 2026; na CAPES, de volume menor, ampliou-se o período para 2016 a 2024, de modo a não perder estudos pertinentes; e, para o contexto de Campos dos Goytacazes, buscou-se também o período de dez anos.

No Google Acadêmico, a busca por “juventudes AND EJA” retornou aproximadamente 18.400 registros; o filtro de 2022 a 2026 reduziu-os a cerca de 7.970; e, por fim, restringindo-se aos artigos de revisão, chegou-se a 118 resultados, volume viável para leitura e análise. Na SciELO foram encontrados 2 materiais (de 2014 e de 2021), ambos excluídos, o primeiro por estar fora do recorte temporal e ambos por não se vincularem aos objetivos da revisão. Para Campos dos Goytacazes, nenhum material foi encontrado, mesmo ampliando a busca para dez anos.

No Portal de Periódicos da CAPES, a busca por “juventudes AND EJA”, na guia “buscar assunto”, retornou 58 resultados, dos quais 54 eram de acesso aberto e 4 não; 47 eram produção nacional e 11 não; e o período abrangia de 2011 a 2024. Foram excluídos 19 materiais, por não serem de acesso aberto (4), não serem produção nacional (11) ou serem anteriores a 2016 (4), restando 39 estudos. A busca específica por Campos dos Goytacazes resultou em um único estudo, de 2011, excluído por estar fora do recorte. O Quadro 1 sintetiza o levantamento.

Quadro 1: Levantamento de estudos

Base	Total de estudos encontrados	Total de estudos incluídos	Total de estudos excluídos
Google Scholar	18.401	118	18.283
SciELO	2	0	2
Portal de Periódicos Capes	58	39	19
Total	18.461	157	18.304

Fonte: Elaboração própria (2026)

Dos 157 estudos incluídos, foram lidos os títulos e resumos, o que resultou em 57 materiais pertinentes à investigação. Destes, selecionaram-se 20 estudos, que compõem o corpus final, privilegiando os de maior aderência à problemática e à relação entre juventudes, EJA, escolarização e mundo do trabalho. Como a pesquisa é qualitativa, não se buscou um

levantamento exaustivo, o corpus é uma delimitação intencional, definida pela pertinência temática e pela capacidade de cada estudo de contribuir para a compreensão das condições sociais e históricas que atravessam as trajetórias dos jovens.

3.2. Síntese dos resultados: estudos analisados e estado da arte

A leitura de conjunto dos vinte estudos selecionados na revisão bibliográfica, conforme o Quadro 2, permite identificar convergências importantes entre a produção acadêmica sobre a EJA e o objeto investigado nesta dissertação.

Quadro 2: Estudos selecionados

Autor(es)	Ano	Título	Tipo de estudo	Principais Resultados
GOUVEIA, D. S. M; SILVA, M. A. T. B	2017	Os jovens da EJA e o trabalho: Repensando a prática a partir das expectativas e representações sociais	Pesquisa qualitativa	Foco central nos jovens de 18 a 24 anos, da EJA, analisando o fenômeno da 'juvenilização' da EJA por meio de suas representações sociais sobre trabalho e suas expectativas de formação; Perfil de 12 jovens (18-24 anos) de duas escolas de EJA do Rio de Janeiro, majoritariamente do sexo masculino, muitos em subemprego ou fora do mercado formal; Expectativas organizadas em duas categorias (ganhos pessoais e ganhos profissionais), com o trabalho no centro das representações sociais dos alunos; Identifica visão idealizada do Ensino Superior como via de ascensão social e um hiato entre as expectativas dos jovens e o currículo da EJA;
PETRÓ, V.	2018	Juventude e reinserção escolar: Significados sobre o ser jovem	Pesquisa quanti-qualitativa (questionários com amostra de estudantes e entrevistas narrativas com 15 jovens)	O texto tem como objeto específico a juventude na EJA, discutindo a sua “juvenilização” e como os próprios jovens significam essa fase da vida a partir de suas trajetórias escolares, de trabalho e familiares; 62,2% dos matriculados na EJA/Ensino Médio em Porto Alegre (2012) tinham entre 18 e 29 anos, confirmando o processo de “juvenilização” da EJA; A

Autor(es)	Ano	Título	Tipo de estudo	Principais Resultados
				permanência e o retorno à escola estão associados ao trabalho, à busca por rapidez na conclusão e a horários flexíveis; A categoria juventude é construída de forma relacional (em oposição a adulto/adolescente/criança) e não se resume à idade; a EJA é um espaço de tensionamento entre o "ser jovem" e o "ser aluno"; Estudar na EJA contribui para a autoimagem de jovialidade (sonhos, planejamento de vida), enquanto a convivência com colegas mais velhos também pode acelerar a percepção de maturidade/adultez.
SANTOS, P. J. P. dos	2020	Caminhos da EJA no território de identidade do Sisal: As trajetórias de vida e as experiências formativas escolares dos sujeitos adultos	Pesquisa qualitativa, de abordagem fenomenológica, com entrevistas narrativas de história de vida (15 estudantes adultos, acima de 24 anos) em Valente-BA	Embora o foco seja em sujeitos adultos (critério de seleção acima de 24 anos), o estudo situa a trajetória desses sujeitos desde a infância/juventude, mostrando como o trabalho precoce (no sisal) interrompeu a escolarização ainda na fase jovem, contribuindo para compreender as raízes histórico-sociais que também explicam a presença de jovens na EJA na região; A maioria dos entrevistados abandonou a escola precocemente e tem pais analfabetos ou com pouquíssimo acesso à escolarização; A necessidade de trabalhar (especialmente na cadeia produtiva do sisal) e as dificuldades de acesso à escola foram as principais causas do abandono escolar; O retorno aos estudos foi motivado pela busca de melhor comunicação, acesso à informação e melhores colocações no mercado de trabalho.
SOUZA FILHO, A. A.; CASSOL, A. P.;	2021	Juvenilização da EJA e as implicações no	Pesquisa qualitativa de campo	Pesquisa realizada mediante aplicação de questionário

Autor(es)	Ano	Título	Tipo de estudo	Principais Resultados
AMORIM, A.		processo de escolarização		semiestruturado para 27 professores (25–55 anos) e 37 alunos da EJA (15–40 anos), em quatro escolas públicas de Barreiras e Salvador (BA). Os resultados apontam que do perfil ocupacional dos alunos jovens, 40% só estudavam (sustentados por família); 24% faziam "bicos"; 21% tinham emprego formal fixo; 10% trabalhavam em casas de família; 5% eram jovens aprendizes; entre os mais jovens (15–18 anos), o vínculo com trabalho remunerado não predominante e o ingresso precoce na EJA aparece mais ligado ao insucesso escolar, já 50% dos alunos relataram ter abandonado os estudos por jornada de trabalho e dificuldade de chegar à escola; na percepção dos professores, os dados são de que as causas do retorno escolar dos alunos da EJA se dividem entre concluir o Ensino Fundamental (40%) e questões de trabalho (40%), com percentuais menores para alfabetização e desenvolvimento pessoal.
NASCIMENTO, C. C. S.	2022	Análise da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos nas políticas educacionais brasileiras	Pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica	Como principais resultados traz a História da Educação e a História da EJA, de forma a retratar que a Educação de Jovens e Adultos faz parte de diferentes projetos e políticos de governos na sociedade brasileira.
PEIXOTO, B. R.	2022	EJA e políticas públicas: considerações a respeito do conceito de cidadania	Pesquisa qualitativa	Como principais resultados traz o debate da EJA enquanto política pública.
TEIXEIRA, E. O.	2022	Juvenilização e enegrecimento da EJA em tempos de universalização da educação	Análise crítica; materialismo histórico-dialético	Evidencia a presença crescente de jovens e o enegrecimento da modalidade como expressões das desigualdades produzidas

Autor(es)	Ano	Título	Tipo de estudo	Principais Resultados
		básica		no processo de escolarização, destacando a marca social dos sujeitos da classe trabalhadora.
SARAIVA, M. C. S.	2022	Educação de jovens e adultos: Perspectivas relacionadas a sua atuação na inserção do discente no mercado de trabalho	Estudo bibliográfico/reflexivo	Discute o estudante da EJA como sujeito que busca na escolarização condições para inserção profissional. A EJA aparece como espaço de qualificação diante das exigências do mercado.
BARAUNA, C. J. O. et al.	2022	A educação de jovens e adultos no contexto da pandemia de COVID-19	Pesquisa qualitativa	Evidencia como a pandemia agravou fragilidades vivenciadas pelos sujeitos da EJA, especialmente no ensino remoto, revelando desigualdades de acesso e condições materiais para estudar, sobretudo pela classe trabalhadora.
BARBOSA, C. S.	2022	Impactos da pandemia da COVID-19 na educação de jovens e adultos na rede municipal do Rio de Janeiro	Pesquisa qualitativa	Mostra impactos da pandemia de COVID-19 sobre a escolarização dos sujeitos da EJA e como condições externas à escola, incluindo a necessidade de trabalhar, interferiram na continuidade dos estudos.
BRENNER, A. K; CARRANO, P. C. R.	2023	Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres	Pesquisa de campo	Pesquisa realizada com jovens estudantes do ensino médio na modalidade EJA de 14 escolas da rede estadual na cidade do Rio de Janeiro; o estudo expõe que dos perfis pesquisados, os dados apontam 51% homens, 49% mulheres; 61% autodeclarados negros (pardos e pretos). Quanto a renda, 16,8% com renda familiar de até 1 salário- mínimo; 29% entre 1 e 2 salários-mínimos. Aponta ainda que jovens negros vivem em pior condição de renda, pois 25% vivem com até 1 salário-mínimo (vs. 19,4% dos brancos); 68% vivem com até 2 salários (vs. 56% dos brancos). Aponta ainda que mulheres começam a trabalhar mais

Autor(es)	Ano	Título	Tipo de estudo	Principais Resultados
				tarde, mas ganham menos, 61,5% das jovens que trabalham recebem até 1 salário- mínimo, contra 39% dos homens. Os autores apontam que para os jovens pobres, trabalho e escola estabelecem entre si influências recíprocas e não são tempos sociais que se excluem, mas que se sobrepõem para constituir a experiência própria de uma juventude popular trabalhadora. Os resultados apontam que dos jovens pesquisados, muitos precisaram abandonar os estudos quando precisaram conciliar escola e trabalho, mas devido aos projetos de melhoria de vida, voltaram aos estudos para concluir a escolarização e dessa forma tentarem melhores possibilidades, pois percebem nos estudos a possibilidade de tentarem trabalhos protegidos devido a escolarização. Sobre o trabalho e como ele organiza a vida dos sujeitos, os autores expõem a dimensão fragmentada do trabalho, devido a flexibilização, precarização e desproteção e como isso impacta a vida dos sujeitos, que precisam trabalhar em várias jornadas, muitas vezes de forma desprotegida.
PEDROSO, A. P. F.; SILVA, W. G.; GOMES, A. K. L.; OLIVEIRA, H. S.	2023	Revisitando o espaço das juventudes na Educação de Jovens e Adultos	Pesquisa bibliográfica qualitativa, exploratória, com revisão narrativa da literatura	O objeto do artigo é a juventude dentro da EJA, em que se discute identidade, pertencimento, estigmatização e os desafios pedagógicos e sociais enfrentados por adolescentes nessa modalidade de ensino; discute-se que o processo de “juvenilização” da EJA se intensificou após o parecer CNE/CEB nº 03/2010 e a antecipação da idade mínima de acesso, somado à "expulsão" de adolescentes do ensino

Autor(es)	Ano	Título	Tipo de estudo	Principais Resultados
				regular. Neste sentido, jovens de até 17 anos vivem um lugar ambíguo: Não se sentem pertencentes nem ao ensino regular nem à EJA ("sujeitos fora do lugar"/"da ausência"), são vistos por colegas adultos e docentes como indisciplinados e como grupo estigmatizado, mas ao mesmo tempo percebem a EJA como espaço de proteção, pertencimento e possibilidade de ascensão social e inserção no mercado de trabalho.
NETTO, L. C.	2024	Como a juventude concebe os seus processos de escolarização na EJA de Juiz de Fora?	Pesquisa qualitativa/estudo de caso	Toma a juventude como sujeito da investigação e focaliza como os jovens compreendem seus próprios processos de escolarização, permitindo evidenciar trajetórias e expectativas e como associam a escola ao trabalho e a possibilidades de ascensão social por meio da conclusão dos estudos.
FERNANDES, M. V. R. ; ALVARENGA, M. S.	2024	A juvenilização da EJA em São João de Meriti/RJ e sua correlação com o poder local	Pesquisa qualitativa; materialismo histórico-dialético	Analisa jovens que chegam à EJA em contexto de desigualdade e insuficiência das políticas escolares. A juvenilização é relacionada à condição social da classe trabalhadora.
OLIVEIRA, I. M. M.	2024	Os desafios na educação de jovens e adultos visando conquista de espaço no mercado de trabalho	Estudo bibliográfico/reflexivo	Sujeitos da EJA aparecem vinculados à necessidade de escolarização e à busca de espaço no mercado de trabalho. A escolarização assume função qualificadora diante das dificuldades de inserção profissional.
LUTZ, M. R; SILVA; SOARES, A. C. O.; SOARES, A. P.	2024	Jovens e adultos da EJA/EPT e o mundo do trabalho: Em busca de um lugar ao sol	Pesquisa qualitativa	Coloca jovens e adultos no centro da discussão sobre formação integrada. Evidencia a busca por escolarização e profissionalização e a necessidade de articular formação básica e trabalho.
MELO, G. P. A.	2024	O retorno dos	Pesquisa qualitativa	Focaliza o retorno de

Autor(es)	Ano	Título	Tipo de estudo	Principais Resultados
N. et al.		jovens e adultos às salas de aula e os desafios e possibilidades para consecução das aprendizagens necessárias		jovens e adultos à escola e os desafios de aprendizagem, evidenciando sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, sobretudo em decorrência da necessidade de trabalhar.
SILVA, J. C.; REIS, D. M. L.; SILVA, A. P.	2025	Permanência escolar das juventudes da EJA/EPT: Atos de resistência das jovens do alto sertão alagoano	Pesquisa qualitativa; Método: História de vida	Foco central nas juventudes da EJA/EPT como sujeitas de suas trajetórias; articula juventude, maternidade e permanência escolar; evidencia atos de resistência cotidianos das jovens sertanejas; Evidencia que as políticas de assistência estudantil do IFAL (Paeja, PANES) contribuem para a permanência, mas são insuficientes diante das singularidades da modalidade; a permanência é impulsionada por fatores materiais e simbólicos, não apenas presença física; redes de apoio entre colegas e professores (solidariedade, ajuda mútua) são decisivas para não desistir; maternidade precoce (6 de 7 entrevistadas são mães) molda fortemente a experiência de juventude e a trajetória escolar; concepções de juventude divergem entre as narradoras, de um lado há o discurso de ausência de responsabilidades, de outro, o de maternidade como marco da juventude.
COSTA, L. A. da S.	2025	Frequência regular das pessoas educandas jovens da EJA: causas e motivos da permanência na escola em Vespasiano/MG	Pesquisa qualitativa	Investiga diretamente as juventudes matriculadas na EJA, priorizando suas trajetórias, vínculos e motivações para a permanência escolar, evidenciando que a permanência regular de jovens de 15 a 21 anos na EJA relaciona-se a causas externas (acolhimento institucional, apoio

Autor(es)	Ano	Título	Tipo de estudo	Principais Resultados
				familiar, vínculo com professores) e internas (desejo de superação, valorização da escolarização, projetos de vida em que o trabalho aparece como centro de motivação).
SÁ, E. A.; MOURA, C. A. S.; LIMA, W. M.	2026	Processos de juvenilização da educação de jovens e adultos: Tensões na construção de uma nova identidade pedagógica	Pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso	Por meio de observação e entrevistas semiestruturadas com 8 docentes e 8 estudantes de uma escola pública, o estudo analisa o processo de juvenilização, os discursos docentes sobre os jovens e os impactos dessa presença na identidade pedagógica da EJA; A presença de adolescentes- jovens na EJA é vista por parte dos docentes como ameaça ao sucesso dos estudantes adultos, levando a práticas de transferência ("expulsão") para o turno noturno.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Os estudos de Nascimento (2022), Peixoto (2022), Baraúna (2022) e Barbosa (2022) contribuem para situar a EJA em sua dimensão histórica e como política pública, reforçando a leitura, sustentada nesta dissertação, de que a modalidade não pode ser compreendida apenas como resposta técnica à defasagem escolar, mas como resultado de disputas em torno do direito à educação.

Os estudos de Gouveia e Silva (2017), Petró (2018), Souza Filho, Cassol e Amorim (2021), Teixeira (2022) e Fernandes e Alvarenga (2024) convergem ao demonstrar que a juvenilização da EJA não é um fenômeno meramente demográfico, mas expressão das desigualdades sociais que atingem a classe trabalhadora, confirmando a compreensão, adotada nesta pesquisa, de que a presença juvenil na modalidade precisa ser interpretada à luz das determinações históricas e estruturais que produzem essa condição, e não como resultado de escolhas individuais.

O estudo de Fernandes e Alvarenga (2024) explica tal fenômeno de migração compulsória de jovens para a EJA, frequentemente devido à ausência de políticas públicas eficazes no ensino regular e à marca social da classe trabalhadora. Netto (2024) aponta que fatores socioeconômicos, como a necessidade de sustento familiar, forçam o abandono escolar

precoce, levando o jovem a buscar a EJA como uma via mais rápida para a conclusão da escolaridade básica. Cabe ressaltar que conforme abordam Melo *et al.* (2024) que esses jovens trazem consigo trajetórias de exclusão e fracasso escolar no ensino regular, o que impacta sua autoestima e expectativas. Além disso, em contextos de periferias urbanas, a falta de investimentos em políticas para a juventude agrava a situação, tornando a EJA o destino de uma população que o sistema educacional tradicional não comporta. Conforme aponta Fernandes e Alvarenga (2024), a invisibilidade do abandono escolar, muitas vezes tratado como fenômeno meramente estatístico e não como questão política e social é outra crítica recorrente.

Para explicar o porquê muitos jovens abandonam os estudos, Pedroso *et al.* (2023) aponta que jovens entre 14 e 17 anos se veem presos a dificuldades de manter os estudos e outras obrigações, pois ainda se veem inexperientes para um emprego com remuneração atraente e por insegurança quanto ao futuro, no entanto, existe uma necessidade de ajudar na renda da família, dessa forma eles saem da escola para se lançar no trabalho informal e posteriormente acabam tendo que voltar para a escola para concluir a escolarização para dessa forma tentar melhores condições de vida, através de um emprego protegido, os estudos, portanto, são vistos como uma "busca de melhorar sua atual condição".

Os estudos de Brenner e Carrano (2023), Souza Filho, Cassol e Amorim (2021), Santos (2020), Costa (2025) e Melo et al. (2024), evidenciam empiricamente a centralidade do trabalho nas trajetórias de abandono e retorno escolar dos jovens da EJA, mostrando que a necessidade de trabalhar precocemente e a dificuldade de conciliar jornada laboral e frequência escolar figuram, de forma recorrente, entre as principais causas apontadas pelos próprios sujeitos e pelos docentes para a interrupção e a retomada dos estudos. Esses achados corroboram diretamente o argumento desenvolvido ao longo do capítulo 2, segundo o qual a relação entre educação e trabalho, para os jovens das classes populares, não se organiza de forma linear e sequencial, mas por sobreposições e conflitos entre os dois tempos sociais.

Os estudos de Saraiva (2022), Oliveira (2024) e Lutz *et. al* (2024) convergem ao destacar as expectativas dos jovens da EJA quanto à escolarização como via de qualificação e de inserção profissional. Ao mesmo tempo, esses estudos, lidos em conjunto com Petró (2018) e Sá, Moura e Lima (2026) revelam que essa expectativa convive com tensões pedagógicas e institucionais, como a percepção de parte dos docentes de que a presença de adolescentes e jovens ameaçaria o êxito dos estudantes adultos. Para além disso, esses estudos revelam ainda que essa visão de esperança através da conclusão dos estudos, por mais que se apresente de maneira recorrente entre os jovens, não se sustenta nas condições concretas da

reprodução social, pois a conclusão dos estudos por si não garante ascensão profissional nem pessoal dentro da sociedade capitalista. Por outro lado, o abandono dos estudos também contribui para mais reprodução de desigualdades, revelando dessa forma uma contradição, ao passo que a escolarização é vista como solução, mas não garante condições concretas de ascensão. Além disso, escolarização e trabalho caminham juntos, pois os jovens veem o trabalho como uma necessidade, portanto, muitos abandonam os estudos para trabalhar e depois acabam precisando voltar aos estudos para a partir da conclusão da escolarização tentarem melhores condições de vida através do trabalho protegido, expectativa essa que muitas vezes não é atingida e faz com que esses jovens fiquem indo e voltando para as salas de aula da EJA.

Os estudos de Baraúna (2022) e Barbosa (2022) além de retratarem as condições de desigualdades enfrentadas por esses jovens e demais sujeitos da EJA, trazem um dado importante sobre o impacto dessas desigualdades que aumentaram no período da COVID-19[7], em que os jovens que já viviam em situação de pobreza e enfrentando barreiras, tiveram ainda que enfrentar a barreira da inclusão digital devido à falta de recursos tecnológicos para acessarem as aulas remotas e além disso, a preocupação com o trabalho veio em primeiro lugar como motivo para dar continuidade aos estudos ao passo que também revelou um impasse, pois devido ao desemprego, muitos desses jovens precisaram recorrer a ocupações informais e sem proteção, para que pudessem manter o sustento das suas famílias ou aumentar a renda da casa, devido aos desempregos em massa que atingiram a população brasileira.

O estudo de Teixeira (2022) traz uma contribuição específica, ao trazer dados sobre a juvenilização e o enegrecimento da EJA. Para a autora, a juvenilização da EJA não deve ser compreendida apenas como o aumento quantitativo da presença de adolescentes e jovens nessa modalidade. O fenômeno pode ser interpretado como expressão das trajetórias escolares desiguais produzidas no interior do próprio sistema educacional. Os jovens que chegam à EJA, sobretudo jovens negros, em sua maioria, tiveram acesso à escola regular, mas experimentaram reprovações, distorções idade-ano, infrequência, abandono e outras rupturas que dificultaram a conclusão da Educação Básica no tempo esperado. Ao atingirem a idade de ingresso na EJA, esses estudantes migram para a modalidade, que passa a representar simultaneamente uma consequência dos processos de exclusão escolar e uma possibilidade de retomada da escolarização. As desigualdades raciais assumem papel central, uma vez que os jovens negros apresentam trajetórias escolares mais truncadas e constituem parcela expressiva

[7] Ver nota de rodapé nº 6, sobre a Covid-19.

dos sujeitos da EJA. Para além disso, o estudo expõe que ainda que o trabalho não seja uma causa para abandono e retorno escolar, os jovens analisados, majoritariamente negros, são responsáveis pelo sustento da casa ou ajudam na renda familiar.

A produção bibliográfica analisada converge para confirmar que compreender os jovens da EJA exige articular, de maneira indissociável, as dimensões da juventude como categoria social, das transformações contemporâneas do mundo do trabalho e das políticas educacionais voltadas à classe trabalhadora, o que confirma a pertinência do objeto investigado e sustenta as análises desenvolvidas nas seções seguintes.

3.3. Contextualização histórica e a EJA como política educacional

Conforme estabelece o artigo 37 da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos na chamada "idade própria". Neste sentido, a existência da EJA revela não apenas a garantia de um direito educacional, mas também a permanência de uma dívida histórica do Estado brasileiro com parcelas da população, sobretudo das classes populares, que tiveram seus percursos escolares interrompidos ou sequer puderam iniciá-los (Gouveia; Silva, 2017; Petró, 2018; Santos, 2020; Souza Filho, Cassol e Amorim, 2021; Teixeira, 2022; Saraiva; 2022).

O estudo de Netto (2024) afirma que mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), embora não trate a EJA como uma etapa autônoma, orienta a organização curricular da educação básica, incluindo essa modalidade. A BNCC propõe o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas essenciais, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de contextualização dos processos educativos, especialmente no caso da EJA, em função das especificidades de seus estudantes.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil precisa ser compreendida a partir das próprias bases sobre as quais a sociedade brasileira foi constituída. Embora não seja possível falar, no período colonial, em uma política de Educação de Jovens e Adultos nos moldes em que a conhecemos atualmente, já existiam práticas de instrução dirigidas à população adulta. Essas práticas, entretanto, estavam muito distantes da ideia de educação como direito. Sua finalidade estava relacionada, sobretudo, à catequização, à disciplinarização dos sujeitos e à organização da sociedade colonial (Haddad; Di Pierro, 2000; Rosário; Melo, 2015 *apud* Nascimento, 2022, Santos, 2020).

Saviani (2013), ao reconstruir a trajetória das ideias pedagógicas no Brasil, evidencia a centralidade da educação jesuítica na organização inicial do ensino, destacando que sua atuação não pode ser dissociada das condições históricas da colonização portuguesa. Santos (2020) evidencia que a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, constitui um marco para a história da educação brasileira. Vinculada ao projeto de colonização portuguesa, sua atuação assumiu uma dimensão religiosa e também política, uma vez que a educação era compreendida como instrumento necessário à conversão dos povos indígenas e à difusão dos valores e costumes europeus.

Nesse contexto, a educação não se apresentava como um direito universal, mas como parte de um projeto mais amplo de organização da sociedade colonial. Os jesuítas desenvolveram ações educativas tanto com crianças quanto com adultos, especialmente entre os povos indígenas, procurando estabelecer, por meio da catequese, novas formas de comportamento, valores religiosos e modos de vida adequados aos interesses da colonização. Como apontam Haddad e Di Pierro (2000), além da difusão do evangelho, os religiosos transmitiam normas de comportamento e conhecimentos relacionados aos ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial. A educação, portanto, encontrava-se diretamente articulada às necessidades daquele modelo de sociedade.

Essa relação entre educação, religião, trabalho e colonização é fundamental para compreender as origens da educação destinada aos adultos no País. Não se tratava de garantir aos sujeitos o acesso ao conhecimento como dimensão de um direito social, mas de inseri-los em uma determinada ordem social. A instrução cumpria, assim, uma função de adaptação dos indivíduos aos valores e às necessidades da sociedade colonial, marcada pela exploração do trabalho, pela concentração da propriedade e pela escravização de grande parte da população (Haddad; Di Pierro, 2000; Saviani, 2013).

A própria organização educacional implantada pelos jesuítas foi adquirindo, ao longo do período colonial, características cada vez mais associadas à formação das elites. Romanelli (1986) *apud* Nascimento (2022) chama atenção para a estreita relação entre a organização escolar e a estrutura econômica e social do Brasil colonial. Em uma sociedade sustentada pela grande propriedade rural e pelo trabalho escravizado, a educação escolar não se constituía como uma necessidade para a maioria da população. Ao contrário, o acesso mais sistemático à escolarização permaneceu concentrado nos grupos socialmente privilegiados, contribuindo para a manutenção das diferenças entre aqueles que tinham acesso ao conhecimento escolar e aqueles cuja inserção social estava relacionada fundamentalmente ao trabalho.

Essa característica ajuda a compreender por que a educação de adultos, naquele momento histórico, não pode ser interpretada simplesmente como uma etapa inicial daquilo que posteriormente se constituiria como EJA. As práticas educativas existentes respondiam a outras finalidades. Com a retirada dos jesuítas, a estrutura educacional que havia sido construída sofreu forte desorganização, dando lugar às reformas promovidas pela Coroa portuguesa. A chamada Reforma Pombalina buscou reorganizar o ensino sob maior controle do Estado, substituindo a estrutura jesuítica por novas formas de organização escolar. Contudo, a mudança não significou a construção imediata de um sistema público de educação capaz de assegurar o acesso amplo da população à escolarização. Ao contrário, permaneceram profundas limitações quanto à expansão do ensino e à sua democratização (Haddad; Di Pierro, 2000).

A Constituição de 1824 estabeleceu formalmente, entre os direitos dos cidadãos, a gratuidade da instrução primária. O dispositivo constitucional, entretanto, não significava que toda a população estivesse efetivamente incluída no direito à educação. Em uma sociedade ainda organizada sob o regime escravista, a própria noção de cidadania era restrita, deixando grande parcela da população fora da condição de sujeitos de direitos. Essa contradição entre o reconhecimento formal da instrução e as condições concretas de acesso à escola é uma característica importante da história educacional brasileira. A existência de uma previsão legal não foi suficiente para produzir a universalização da escolarização. Como destaca Romanelli (1986) *apud* Nascimento (2022), a organização do ensino brasileiro esteve historicamente relacionada à própria estrutura social do país, marcada pela concentração de poder e riqueza e pela manutenção de privilégios das elites.

No período imperial, portanto, a ausência de um sistema público de ensino estruturado, somada à concentração dos recursos educacionais e à permanência de uma sociedade profundamente desigual, contribuiu para a manutenção do analfabetismo entre as classes populares. A educação permanecia distante da maioria da população, enquanto o acesso mais amplo aos processos de escolarização continuava associado aos grupos que dispunham de melhores condições econômicas e sociais (Haddad; Di Pierro, 2000).

Segundo Romanelli (1986) *apud* Nascimento (2022) a Proclamação da República, em 1889, não significou uma ruptura imediata com as desigualdades educacionais que marcavam a sociedade brasileira. Embora o novo regime apresentasse um discurso de modernização e de construção de uma sociedade republicana, a educação das classes trabalhadoras permaneceu marcada por limites e contradições. Um dos aspectos mais expressivos desse período foi a relação estabelecida entre alfabetização e participação política. A Constituição de 1891

vedava o direito de voto aos analfabetos, fazendo com que a condição de não alfabetizado deixasse de representar apenas uma dificuldade de acesso à escolarização e passasse também a funcionar como elemento de exclusão da própria participação política.

Essa medida revela uma contradição, ao mesmo tempo em que o analfabetismo era utilizado como critério para restringir a participação política, não foram construídas condições suficientes para que a população adulta, especialmente aquela pertencente às classes populares, tivesse acesso efetivo à educação. Paiva (1987) *apud* Nascimento (2022), ao analisar a história da educação popular no Brasil, evidencia que a preocupação com o analfabetismo esteve, durante esse período, fortemente relacionada às discussões sobre a formação da nacionalidade e à participação política, sem que isso resultasse na construção de uma política ampla e sistemática de escolarização de adultos.

Nesse contexto, o analfabetismo passou a ser frequentemente associado à ideia de atraso e incapacidade, deslocando a discussão das condições sociais que produziam a exclusão escolar para uma responsabilização dos próprios sujeitos. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que a educação de jovens e adultos possui uma trajetória marcada pela ausência ou insuficiência de políticas públicas capazes de assegurar a escolarização daqueles que foram historicamente excluídos da escola. Assim, a permanência de elevados índices de analfabetismo não pode ser compreendida apenas como resultado de escolhas individuais, mas precisa ser relacionada à própria estrutura social e educacional brasileira.

A educação republicana também permaneceu atravessada por profundas desigualdades. Saviani (2013), ao analisar a constituição histórica da educação brasileira, demonstra que a expansão da escolarização ocorreu de maneira limitada e desigual, acompanhando as características de uma sociedade marcada por diferenças econômicas e sociais profundas. A escola brasileira foi se constituindo, portanto, em meio a uma estrutura que não assegurava as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento para todos os grupos sociais.

No caso da educação de adultos, essa realidade se manifestava de maneira ainda mais evidente. A ausência de uma política sistemática e abrangente de escolarização para esse segmento da população contribuía para a manutenção de um ciclo em que aqueles que não tiveram acesso à escola permanecessem afastados dos conhecimentos escolares e, consequentemente, de determinadas possibilidades de participação social e política. A questão do analfabetismo, nesse sentido, não pode ser separada das condições históricas que determinaram quem teria ou não acesso à escolarização (Haddad; Di Pierro, 2000; Saviani, 2013).

A República Velha, portanto, manteve uma característica que já estava presente desde os períodos colonial e imperial, a educação não se constituiu como um direito efetivamente assegurado a toda a população. O reconhecimento formal da importância da instrução convivia com a precariedade das condições concretas para sua universalização. No caso dos adultos das classes trabalhadoras, essa contradição assumia uma dimensão ainda maior, uma vez que a exclusão escolar se articulava à exclusão política e social (Haddad; Di Pierro, 2000).

Esse período é fundamental para compreender os caminhos que seriam percorridos posteriormente pelas políticas de educação de adultos. A partir das décadas seguintes, o analfabetismo passaria a ocupar espaço crescente no debate público e educacional brasileiro, especialmente diante das transformações econômicas, políticas e sociais que acompanhariam a urbanização, a industrialização e a reorganização do Estado. A educação de adultos começaria, então, a adquirir maior visibilidade como questão pública, embora ainda marcada por diferentes concepções acerca de sua finalidade e de seus sujeitos (Haddad; Di Pierro, 2000).

A partir da década de 1930, as transformações econômicas e sociais vivenciadas pelo Brasil produziram novas demandas para a educação e observa-se uma mudança importante na atuação do Estado brasileiro no campo educacional. Como destacam Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), “a Revolução de 1930 é um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil”. O avanço da industrialização, o crescimento das cidades e a formação de um mercado de trabalho urbano fizeram com que a escolarização passasse a ser compreendida também como elemento necessário à modernização econômica e à formação da força de trabalho. No contexto do governo de Getúlio Vargas, o Estado ampliou sua presença na organização da educação nacional, ainda que essa expansão permanecesse marcada por contradições e desigualdades.

Romanelli (1986) *apud* Nascimento (2022) observa que as transformações econômicas decorrentes do processo de industrialização modificaram progressivamente as necessidades educacionais da sociedade brasileira. A expansão das atividades industriais e urbanas passou a exigir trabalhadores com determinados níveis de escolarização, fazendo com que a educação adquirisse maior importância no projeto de desenvolvimento nacional. Nesse processo, a educação de adultos começou a ganhar espaço nas preocupações do Estado, especialmente diante da necessidade de ampliar a escolarização da população trabalhadora.

A Constituição de 1934 expressou essa mudança ao reafirmar a educação como direito e atribuir ao poder público responsabilidades mais amplas em sua manutenção. Nesse sentido,

Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) destacam que a Constituição "reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação". O reconhecimento constitucional da educação como responsabilidade do poder público expressava uma mudança importante em relação aos períodos anteriores, nos quais a escolarização havia permanecido distante da maioria da população. Entretanto, como demonstra Saviani (2013), o reconhecimento legal do direito à educação não significou sua imediata universalização. A ampliação das responsabilidades do Estado convivia com dificuldades estruturais, desigualdades regionais e limites na capacidade de atendimento da população.

Embora a Constituição de 1934 tenha representado um avanço no reconhecimento da educação de adultos, sua transformação em uma questão propriamente política ocorreu posteriormente. Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) afirmam que "foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional". Neste sentido, é sobretudo a partir da década de 1940 que as ações destinadas à educação de adultos passam a adquirir maior sistematicidade em âmbito nacional. Conforme Haddad e Di Pierro (2000):

> O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional. Tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Cabe ressaltar que esse movimento esteve relacionado tanto às transformações internas da sociedade brasileira quanto ao contexto internacional do pós-Segunda Guerra Mundial, quando a educação de adultos passou a ocupar espaço importante nas discussões promovidas por organismos internacionais. Nesse cenário, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) teve participação significativa na difusão de iniciativas voltadas à alfabetização e à educação de adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

> Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular. O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com

> a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Para além disso, os autores evidenciam que:

> A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal (Haddad; Di Pierro, 2000, p.111).

Cabe pontuar que a CEAA deve ser compreendida, contudo, dentro das concepções educacionais predominantes naquele momento histórico. Embora tenha representado uma ampliação da presença do Estado na educação de adultos, sua proposta ainda estava fortemente vinculada a uma perspectiva compensatória. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que essas iniciativas estavam associadas à ideia de recuperar uma escolarização que os sujeitos não haviam recebido na infância, atribuindo à educação de adultos uma função predominantemente de suplência. Nessa perspectiva, o analfabetismo era compreendido principalmente como uma ausência individual de conhecimentos básicos que deveria ser corrigida pela ação educativa.

Paiva (1987) *apud* Nascimento (2022) demonstra que esse período foi marcado por uma expansão significativa das iniciativas de alfabetização, mas também por diferentes concepções acerca de suas finalidades. A alfabetização poderia ser entendida tanto como instrumento de integração dos sujeitos à ordem social e econômica em transformação quanto como possibilidade de ampliar sua participação na vida política e social. Essa disputa em torno dos sentidos da educação de adultos se tornaria ainda mais evidente nas experiências desenvolvidas durante a década de 1950 e início dos anos 1960.

Nesse período, começam a ganhar força experiências que procuravam superar uma compreensão da alfabetização limitada à aquisição de habilidades de leitura e escrita. A educação popular passou a ser pensada também como espaço de participação, reflexão sobre a realidade e organização coletiva. Essa mudança de perspectiva esteve relacionada ao crescimento dos movimentos sociais e às demandas de trabalhadores e setores populares que reivindicavam maior participação na vida política e social brasileira (Haddad; Di Pierro, 2000).

É nesse contexto que surgem experiências como o Movimento de Cultura Popular (MCP), fundado no Recife em 1960, os Centros Populares de Cultura (CPCs), vinculados à

União Nacional dos Estudantes (UNE), e o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Embora apresentassem diferenças em suas origens, propostas e formas de atuação, essas experiências possuíam em comum a tentativa de aproximar educação, cultura e participação social (Haddad; Di Pierro, 2000; Freire, 1987).

O Movimento de Cultura Popular, particularmente, desenvolveu experiências de alfabetização e cultura voltadas às camadas populares, inserindo a educação em um projeto mais amplo de participação social. Os Centros Populares de Cultura, por sua vez, buscaram aproximar produção cultural e mobilização política, enquanto o Movimento de Educação de Base desenvolveu ações educativas, sobretudo por meio das escolas radiofônicas, alcançando populações de diferentes regiões do país. Haddad e Di Pierro (2000) reconhecem essas experiências como parte de um momento de renovação das concepções de educação de adultos, no qual a alfabetização começou a ser relacionada às condições concretas de vida dos sujeitos.

É nesse movimento de renovação que a contribuição de Paulo Freire ganha centralidade. Para Freire (1987), a alfabetização não poderia ser reduzida à simples decodificação de palavras, pois deveria partir da realidade vivida pelos sujeitos e possibilitar uma leitura crítica do mundo. A educação, nessa perspectiva, deixa de ser concebida como mera transmissão de conteúdos e passa a ser compreendida como prática social e política. Alfabetizar significava, portanto, criar condições para que os sujeitos pudessem compreender criticamente a realidade em que estavam inseridos e atuar sobre ela.

Essa concepção representou uma ruptura importante com as perspectivas compensatórias que predominavam nas políticas anteriores. Em lugar de compreender o adulto analfabeto como alguém marcado por uma falta individual que precisava ser corrigida, as experiências de educação popular passaram a reconhecer os sujeitos como portadores de saberes, experiências e conhecimentos produzidos em sua própria trajetória social. Como afirma Freire (1987), a educação precisa partir da realidade concreta dos educandos e estabelecer com eles uma relação dialógica, na qual ensinar e aprender constituem processos construídos coletivamente.

Nesse período, a tensão entre diferentes projetos de sociedade fica mais evidenciada. De um lado, permaneciam as iniciativas que compreendiam a alfabetização como mecanismo de integração social, adequação ao mercado de trabalho e modernização do País. De outro, fortaleciam-se experiências que compreendiam a educação como instrumento de participação, organização popular e transformação social. Essa tensão será fundamental para compreender

os acontecimentos que se seguiram ao golpe civil-militar de 1964, quando muitas dessas experiências foram interrompidas e perseguidas, ao mesmo tempo em que o Estado passou a reorganizar a política de educação de adultos sob outras bases (Haddad; Di Pierro, 2000).

Desse modo, o período compreendido entre os anos 1930 e o início da década de 1960 constitui um momento decisivo na trajetória da EJA no Brasil. Se, por um lado, ocorreu uma ampliação da responsabilidade do Estado e uma maior institucionalização das ações destinadas à educação de adultos, por outro, emergiram experiências que questionaram o caráter meramente compensatório da alfabetização e passaram a defender uma educação vinculada à realidade social e à participação dos sujeitos (Haddad; Di Pierro, 2000).

O período da ditadura militar brasileira (1964-1985) produziu mudanças importantes na educação de jovens e adultos, mas também evidenciou uma contradição que marcou as políticas educacionais daquele momento. Ao mesmo tempo em que o regime apresentava um projeto de modernização do País, as ações educativas eram atravessadas pelo controle político e ideológico. Nesse contexto, a educação de adultos também foi tratada como instrumento de integração da população ao projeto econômico em curso, especialmente diante da crescente necessidade de ampliar a escolarização da força de trabalho.

É nesse cenário que, em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), por meio da Lei nº 5.379/1967. O programa surgiu em um contexto no qual o governo buscava ampliar a base de trabalhadores alfabetizados e adequá-la às demandas do processo de desenvolvimento econômico que se intensificaria nos anos seguintes. Entretanto, a proposta do Mobral não pode ser compreendida apenas como uma política de ampliação do acesso à alfabetização. Sua organização centralizada e sua estreita relação com o projeto político do regime revelavam também uma preocupação com o controle social (Haddad; Di Pierro, 2000).

A proposta do Mobral se distanciava profundamente das experiências de educação popular que haviam ganhado força no início da década de 1960, especialmente da perspectiva desenvolvida por Paulo Freire. Enquanto a proposta freiriana compreendia a alfabetização como um processo relacionado à leitura crítica da realidade e à formação da consciência dos sujeitos, o Mobral priorizava a aquisição funcional da leitura e da escrita, retirando da alfabetização sua dimensão política e problematizadora. A diferença não estava, portanto, apenas na metodologia utilizada, mas na própria concepção de educação e de sujeito que orientava cada proposta. A alfabetização, nesse contexto, era apresentada como meio de integração dos sujeitos à sociedade e ao mercado de trabalho, mas sem estimular uma leitura

crítica das condições sociais em que esses sujeitos estavam inseridos (Freire, 1987; Haddad; Di Pierro, 2000).

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), paralelamente ao Mobral, a educação de adultos passou por outra transformação importante com a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, que regulamentou o Ensino Supletivo. A legislação incorporou a educação de adultos ao sistema educacional brasileiro como uma modalidade voltada à chamada "reposição de escolaridade", estruturando o Ensino Supletivo em quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. A suplência correspondia à reposição da escolaridade regular; o suprimento estava relacionado ao aperfeiçoamento profissional; a aprendizagem envolvia a formação vinculada ao trabalho; e a qualificação estava direcionada à preparação para o exercício profissional.

Ressalta-se que a regulamentação representou um avanço do ponto de vista normativo, uma vez que inseriu a educação de adultos de maneira mais definida no arcabouço legal da educação brasileira. Contudo, a forma como essa escolarização foi concebida revelava os próprios limites da política educacional daquele período. O caráter supletivo estava fortemente associado à ideia de compensação de uma escolaridade não realizada no tempo considerado regular, o que acabava por reforçar uma compreensão da educação de adultos como recuperação de uma ausência individual e não como reconhecimento de trajetórias educacionais marcadas por desigualdades sociais (Haddad; Di Pierro, 2000).

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que a política de educação de adultos desse período deve ser compreendida dentro das condições políticas e econômicas estabelecidas pela ditadura. A expansão da oferta educacional não significou, necessariamente, a construção de uma política orientada pela perspectiva emancipatória defendida pelas experiências de educação popular interrompidas pelo golpe. Ao contrário, a educação de adultos permaneceu submetida a uma concepção marcada pela certificação, pela compensação e pela preparação para o trabalho, em consonância com as necessidades do projeto econômico em curso. Além disso, a organização do Ensino Supletivo esteve relacionada às necessidades de formação e qualificação da força de trabalho em um contexto de expansão econômica. A educação de adultos assumia, assim, uma dupla função, pois de um lado possibilitava a certificação e a retomada da escolarização; de outro, respondia às demandas de qualificação profissional colocadas pelo modelo de desenvolvimento econômico do período. Essa relação entre escolarização e preparação para o trabalho seria uma característica importante das políticas educacionais implementadas durante o regime militar.

Com o enfraquecimento do regime militar e a crise do modelo econômico e político que o sustentava, o Mobral também passou a enfrentar uma crescente perda de credibilidade. Em 1985, o programa foi extinto. Em seu lugar, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), por meio do Decreto nº 97.219/1988, mantendo um modelo administrativo semelhante, mas buscando estabelecer maior articulação com estados, municípios e entidades da sociedade civil (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

A extinção do Mobral e a criação da Fundação Educar ocorreram, portanto, em um momento de transição política marcado pelo processo de redemocratização. A mudança não significou apenas a substituição de uma instituição por outra, mas expressou também o enfraquecimento de uma determinada concepção de política de educação de adultos associada ao regime militar. A redemocratização abriria espaço para que outras concepções de educação, participação social e direito à escolarização voltassem a ocupar o debate público, criando condições para uma nova compreensão da educação de jovens e adultos no campo dos direitos sociais (Haddad; Di Pierro, 2000).

O processo de redemocratização brasileira representou uma mudança importante na forma de compreender a educação e os direitos sociais. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ocupar um novo lugar no ordenamento jurídico brasileiro, sendo reconhecida como direito de todos e dever do Estado. Para a Educação de Jovens e Adultos, esse momento foi especialmente significativo, pois rompeu, no plano legal, com uma trajetória na qual a escolarização desse público havia sido frequentemente tratada sob uma perspectiva compensatória e vinculada à correção de uma suposta “falta” individual (Brasil, 1988).

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação básica obrigatória e gratuita como direito, alcançando também aqueles que não tiveram acesso à escola na chamada “idade própria”. Essa formulação representou um avanço importante porque deslocou a educação de jovens e adultos do campo das ações pontuais e das campanhas de alfabetização para o campo dos direitos educacionais. A escolarização daqueles que haviam sido historicamente excluídos da escola passou, assim, a ser reconhecida como responsabilidade do poder público (Brasil, 1988).

Essa conquista não ocorreu de forma isolada. Ela foi resultado de um processo de mobilização social que marcou o período de redemocratização e a própria elaboração da Constituição. Educadores, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e diferentes sujeitos envolvidos com a educação popular participaram das disputas em torno da ampliação dos direitos sociais, defendendo que a educação deveria ser reconhecida como direito e não

como uma concessão ou favor oferecido pelo Estado. Nesse sentido, o texto constitucional expressou parte das reivindicações construídas ao longo das décadas anteriores e abriu novas possibilidades para a institucionalização das demandas educacionais dos sujeitos jovens e adultos (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Esse aspecto será particularmente importante na década de 1990, quando, apesar dos avanços estabelecidos pela Constituição, a EJA continuaria enfrentando dificuldades relacionadas ao financiamento, à oferta, à permanência dos estudantes e à definição de políticas públicas capazes de assegurar efetivamente esse direito. Assim, a redemocratização não encerra a trajetória histórica das disputas em torno da educação de jovens e adultos. Ao contrário, cria novas condições para que essas disputas ocorram no interior do próprio Estado e da sociedade. A partir de então, a questão central deixa de ser apenas o reconhecimento da necessidade de escolarizar jovens e adultos e passa a envolver, cada vez mais, a garantia das condições concretas para que esses sujeitos tenham acesso, permaneçam na escola e possam usufruir de uma educação socialmente referenciada e comprometida com seus direitos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Pensar a EJA como política pública, requer compreendê-la para além de sua definição legal e institucional. É necessário situá-la no encontro e nos conflitos entre as demandas sociais por educação, as respostas construídas pelo Estado e as diferentes concepções que, ao longo da história, orientaram e disputaram os projetos educativos destinados aos jovens e adultos trabalhadores. Essa compreensão exige articular o referencial teórico e conceitual das políticas públicas com a trajetória histórica da educação popular no Brasil, reconhecendo que a constituição da EJA resulta de processos marcados por disputas, avanços, limites e contradições (Peixoto, 2022).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui, no interior da educação básica brasileira, uma modalidade de ensino cuja existência é, em si, um sintoma histórico das contradições que atravessam a sociedade capitalista, na qual o acesso à escolarização não é um bem distribuído de forma universal e homogênea, mas um direito social conquistado de modo desigual, conforme a posição que os sujeitos ocupam na divisão social e técnica do trabalho. Este capítulo tem como objetivo discutir a EJA como política educacional e os modos pelos quais essa política incide sobre a vida das juventudes que a ela recorrem, sobretudo daquelas que precisam conciliar estudo e trabalho. Parte-se do pressuposto, sustentado por autores como Frigotto e Kuenzer (2011), de que não é possível compreender a trajetória da EJA e nem o perfil cada vez mais juvenil de seu alunado, sem relacioná-la às transformações do mundo do trabalho e às funções que a educação escolar cumpre na

reprodução (e, contraditoriamente, também na possível superação) das relações sociais de produção.

Compreender a EJA como uma política educacional exige situá-la no campo mais amplo das políticas públicas e, particularmente, das políticas sociais. Embora esses conceitos estejam relacionados, eles não são sinônimos e possuem particularidades que precisam ser consideradas para que a análise não se limite à descrição das ações desenvolvidas pelo Estado. Mais do que identificar programas, legislações e iniciativas governamentais, interessa compreender as relações sociais, os interesses e as disputas que atravessam sua formulação, implementação e continuidade.

As políticas públicas podem ser compreendidas como respostas construídas pelo poder público diante de determinadas demandas e necessidades presentes na sociedade. Azevedo (2004) chama atenção para a necessidade de compreender as políticas públicas a partir de sua dimensão histórica, uma vez que sua formulação e desenvolvimento estão relacionados às condições concretas da sociedade e às concepções de Estado que orientam sua atuação.

Para essa compreensão torna necessário diferenciar Estado e governo. Conforme destaca Höfling (2001), o Estado corresponde ao conjunto das instituições que estruturam e possibilitam a ação governamental, enquanto o governo assume, em determinado período, a direção política dessas instituições por meio de programas e projetos. A distinção é importante porque uma política pública não deve ser confundida com uma ação específica de determinado governo. Ainda que governos possam criar, modificar ou interromper programas e iniciativas, as políticas vinculadas a direitos sociais possuem uma relação mais ampla com a própria organização do Estado e com as disputas em torno da garantia desses direitos.

No campo da Política Social, essa discussão ganha uma dimensão ainda mais complexa. Behring e Boschetti (2006) compreendem a política social a partir de sua constituição histórica e de sua relação com a chamada questão social, destacando que sua emergência e desenvolvimento estão vinculados às contradições próprias da sociedade capitalista. Nesse sentido, a política social não pode ser entendida simplesmente como uma ação benevolente do Estado ou como concessão espontânea às necessidades da população. Ela é resultado de processos históricos nos quais se articulam as necessidades da classe trabalhadora, as lutas sociais, a ação do Estado e os interesses relacionados à reprodução da ordem capitalista. A própria trajetória da política social revela, portanto, uma relação contraditória entre a ampliação de direitos e os limites impostos pelas condições econômicas, políticas e sociais em que esses direitos são produzidos.

Nessa perspectiva, o Estado assume papel central, mas não pode ser compreendido como uma instância exterior aos conflitos existentes na sociedade. Ao contrário, sua atuação está inserida nas relações sociais que constituem a sociedade capitalista. A política social não se reduz à execução de serviços ou à oferta de benefícios, pois pressupõe escolhas acerca daquilo que será reconhecido como necessidade social e das formas pelas quais o Estado responderá a essas necessidades. A definição dessas respostas envolve, necessariamente, disputas em torno da distribuição de recursos e da própria concepção de direitos sociais. Desse modo, um fator importante para a compreensão de uma política social é entender quem são os sujeitos atendidos por ela, quais direitos são efetivamente assegurados e sob quais condições isso ocorre (Behring; Boschetti, 2018).

A partir dessa compreensão, as políticas educacionais podem ser situadas como uma dimensão particular das políticas sociais. A educação constitui um direito social e, portanto, sua garantia demanda a intervenção do Estado por meio de legislações, sistemas de ensino, financiamento, programas, instituições e diferentes mecanismos de acesso e permanência. Entretanto, reconhecer a educação como política social não significa desconsiderar suas especificidades. As políticas educacionais possuem uma relação direta com a organização dos sistemas escolares, com as concepções de formação humana e com os projetos de sociedade em disputa (Höfling, 2001).

Nesse ponto, Azevedo (2004) contribui para compreender a política educacional como uma política pública que se constitui em meio às relações sociais e às disputas pela definição dos sentidos atribuídos à educação. A escola, nesse processo, não é apenas espaço de transmissão de conhecimentos, mas também uma instituição atravessada pelas contradições da sociedade em que está inserida. As políticas educacionais, consequentemente, podem contribuir para a reprodução de determinadas relações sociais, mas também podem expressar demandas históricas pela ampliação do direito à educação e pela construção de outras possibilidades de formação.

Essa dimensão contraditória torna-se ainda mais evidente quando se considera a relação entre educação e trabalho. No capitalismo, a educação é atravessada por diferentes projetos de formação, de um lado, demandas relacionadas à preparação da força de trabalho e às necessidades de reprodução do capital; de outro, as reivindicações por uma educação que possibilite o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos e contribua para a formação dos sujeitos. A política educacional encontra-se, assim, em um terreno de disputas no qual diferentes concepções de educação, sociedade e formação humana se confrontam.

As contribuições de Netto (2011), ao situarem a análise das relações sociais a partir da perspectiva da totalidade, ajudam a evitar uma leitura fragmentada das políticas sociais. Nesse sentido, não se trata de estudar uma política educacional isoladamente, como se ela existisse independente das condições econômicas, sociais e políticas que constituem determinada sociedade. Ao contrário, é necessário apreendê-la em suas mediações e determinações, relacionando-a às formas de organização do Estado, às relações entre as classes sociais, às transformações do mundo do trabalho e às expressões da questão social. A política educacional, portanto, não é exterior às contradições da sociedade capitalista, mas uma das formas pelas quais essas contradições também se expressam.

Essa perspectiva é particularmente importante para pensar a Educação de Jovens e Adultos. A EJA não constitui apenas uma modalidade de ensino criada para atender uma parcela específica da população. Sua própria existência está relacionada à trajetória histórica de sujeitos que tiveram negado, interrompido ou dificultado seu direito à escolarização. Por isso, compreender a EJA como política educacional exige considerar as condições sociais que produzem a necessidade dessa modalidade e, ao mesmo tempo, as respostas construídas pelo Estado diante dessa realidade (Azevedo, 2004).

A EJA, nesse sentido, situa-se no encontro entre política educacional e política social. Enquanto política educacional, organiza formas específicas de acesso, permanência e escolarização de jovens, adultos e idosos; enquanto expressão de uma política social, responde a uma demanda historicamente produzida pelas desigualdades sociais e educacionais. Essa dupla dimensão permite compreender por que a análise da EJA não pode se restringir à legislação que a regulamenta ou aos programas que a materializam. É preciso observar as condições históricas que fizeram com que determinados sujeitos permanecessem afastados da escolarização e, posteriormente, demandassem políticas destinadas à retomada de seus percursos educacionais (Peixoto, 2022).

Compreender a EJA como política educacional, portanto, exige situá-la no interior da disputa entre projetos de sociedade antagônicos que atravessam o campo educacional brasileiro desde a redemocratização. Como destaca Nascimento (2022), a trajetória das políticas voltadas à EJA revela um duplo movimento, de um lado, avanços conquistados por meio de lutas de movimentos sociais, de debates com organismos internacionais e do próprio processo de redemocratização; de outro, um retrocesso associado ao avanço do ideário neoliberal sobre a educação pública a partir dos anos 1990, que reconfigura o sentido da EJA à luz das exigências de empregabilidade e adaptação do trabalhador às demandas do mercado, o que inevitavelmente afeta os sujeitos que são atendidos pela política.

3.4. Documentos normativos da EJA e programas vinculados nos anos 2000

Conforme mencionado anteriormente, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu novas bases para a compreensão da educação de jovens e adultos como direito, mas a consolidação desse reconhecimento no campo da legislação educacional ocorreu de maneira gradual. Um dos principais marcos desse processo foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

A LDB dedicou à modalidade a Seção V do Título V e, em seu artigo 37, estabeleceu que a EJA se destina àqueles que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio na chamada "idade própria". A legislação também determinou que o poder público assegurasse gratuitamente oportunidades educacionais adequadas às características, aos interesses e às condições de vida e de trabalho dos estudantes jovens e adultos. Esse aspecto é particularmente importante porque desloca a discussão da simples oferta de escolarização para a necessidade de considerar os sujeitos concretos que chegam à EJA e as condições sociais que atravessam suas trajetórias. A LDB, portanto, explicita que a EJA deve considerar as especificidades dos sujeitos atendidos, o que implica reconhecer trajetórias escolares não lineares, experiências de trabalho, responsabilidades familiares e outras dimensões que atravessam a vida desses estudantes. Além disso, a legislação prevê a possibilidade de organização curricular flexível e a realização de exames supletivos como forma de certificação, evidenciando a tentativa de adaptar a oferta educacional a diferentes percursos formativos (Brasil, 1996).

Haddad e Di Pierro (2000) chamam atenção para o caráter restrito das mudanças promovidas pela LDB em relação à EJA. Embora a Lei tenha integrado a modalidade ao sistema de educação básica, não estabeleceu mecanismos específicos de financiamento capazes de assegurar sua expansão e consolidação. Dessa forma, permanecia uma distância significativa entre o reconhecimento da EJA como direito e as condições materiais necessárias para que esse direito pudesse ser efetivado, conforme já identificado em legislações anteriores. A modalidade continuava, em certa medida, ocupando um lugar secundário na agenda das políticas educacionais.

Essa contradição é importante para compreender a trajetória da EJA no período posterior à Constituição de 1988. O reconhecimento jurídico do direito à educação não significou, por si só, a superação das desigualdades históricas que marcaram o acesso à escolarização. A EJA passou a contar com maior respaldo legal, mas sua efetivação continuou dependendo das decisões políticas, da disponibilidade de recursos e da capacidade dos

sistemas de ensino de construir políticas que considerassem as especificidades dos seus sujeitos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Outro marco importante desse processo ocorreu em 2000, quando o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CEB/CNE nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000, atualizada posteriormente) que estabelecem princípios orientadores para a organização da EJA, destacando a necessidade de valorização das experiências de vida dos educandos, a articulação entre educação e trabalho e o reconhecimento da diversidade social, cultural e geracional. Essas diretrizes enfatizam que a EJA deve promover não apenas a escolarização formal, mas também a formação integral dos sujeitos, considerando suas múltiplas dimensões.

Essa concepção amplia a compreensão da EJA porque reconhece que os estudantes não chegam à escola apenas com uma necessidade de "recuperar" conteúdos escolares. São sujeitos que possuem experiências, conhecimentos, trajetórias de trabalho, responsabilidades familiares e diferentes formas de inserção na sociedade. Nesse sentido, as Diretrizes reforçam a necessidade de propostas pedagógicas que considerem as condições concretas de vida dos educandos e reconheçam a educação como um direito que acompanha os sujeitos ao longo da vida (Arroyo, 2007).

Outro documento relevante é o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabelece metas específicas relacionadas à EJA, como a elevação da taxa de alfabetização da população e a ampliação da escolaridade média dos brasileiros. O PNE também prevê estratégias voltadas à integração entre educação de jovens e adultos e educação profissional, reforçando a articulação entre formação escolar e mundo do trabalho como um dos eixos estruturantes das políticas públicas para essa modalidade.

Recentemente, a Resolução CNE/CEB Nº 3, de 8 de abril de 2025, institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA:

> Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, para garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos; Art. 2º A EJA é uma modalidade de ensino que visa ao cumprimento do direito de toda pessoa à Educação Básica, garantindo o acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e oportunizar a ampliação da escolarização de seu público (Brasil, 2025).

Além disso, a resolução preconiza que:

> § 4º A oferta da EJA deve considerar as realidades culturais de grupos e suas formas de organização social, considerando os aspectos territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, ancestrais e étnico-raciais, enquanto povos e comunidades

> tradicionais, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, indígenas e demais grupos dos campos, águas e florestas, adequadas às próprias diretrizes (Brasil, 2025).

Quanto ao acesso e permanência dos estudantes, a Resolução postula que:

> Art. 3º Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá ser realizada: I - presencialmente, como a forma principal desta modalidade, sendo facultado aos sistemas de ensino, desde que regulamentada e de forma adicional, a utilização de práticas pedagógicas não presenciais; II - articulada com a Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; III -virtualmente, por meio da modalidade Educação a Distância – EaD, exclusivamente na etapa do Ensino Médio, garantindo a oferta de, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da carga horária na modalidade presencial; e IV - via exames supletivos no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos, e Ensino Médio para os maiores de dezoito anos. Parágrafo único. Os momentos não presenciais poderão ser organizados por meio de plataforma on-line ou material didático específico enviado aos estudantes (Brasil, 2025).

No tocante à EJA articulada à Educação Profissional:

> Art. 7º A EJA articulada à Educação Profissional poderá ser ofertada das seguintes formas: I - concomitante, na qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer ou não na mesma unidade escolar; II - concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, e integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade para a execução de Projeto Político-Pedagógico – PPP unificado; e III - integrada, a qual resulta de um currículo que organiza os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à qualificação de diferentes perfis profissionais, atendendo às possibilidades dos sistemas e às singularidades dos estudantes (Brasil, 2025).

Sobre o currículo afirma-se que:

> Art. 11. Os currículos dos cursos da EJA devem considerar as experiências de educandos e educadores, promovendo a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, nos termos do art. 3º, incisos X e XI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2025).

A consolidação normativa da EJA, portanto, representou um avanço importante na trajetória da modalidade. A década de 2000 marcou um novo momento na trajetória das políticas destinadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Especialmente durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010), houve uma ampliação das iniciativas voltadas à alfabetização, à escolarização e à formação profissional de jovens e adultos. Esse movimento representou um esforço de retomada da EJA no âmbito das políticas públicas nacionais, ainda que acompanhado por limites e descontinuidades que revelam as contradições presentes na própria construção dessas políticas. Cabe ressaltar que o próprio Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, foi tardiamente alfabetizado e ingressou

precocemente no mercado de trabalho, posteriormente ingressando ainda jovem em instituição do Sistema S para aprender profissão técnica, conciliando trabalho e formação profissional.

Em 2003, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com o objetivo de ampliar e universalizar a alfabetização de jovens e adultos em todo o território nacional. A criação do programa expressava a preocupação do governo federal com a permanência do analfabetismo e com a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para parcelas da população que continuavam afastadas da escolarização. Entretanto, a retomada da alfabetização em âmbito nacional também recolocou em debate uma questão que atravessa historicamente a EJA, a necessidade de articular a alfabetização à continuidade dos estudos. A alfabetização, isoladamente, não seria suficiente para assegurar o direito à educação quando os sujeitos permanecem sem possibilidades concretas de prosseguir sua formação (Peixoto, 2022).

É nesse contexto que ganha destaque o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que buscou articular a EJA com a formação profissional técnica de nível médio. A proposta de integração presente no Proeja colocava em evidência uma disputa antiga do campo das políticas educacionais, de um lado, uma concepção de formação voltada prioritariamente às necessidades imediatas do mercado de trabalho; de outro, uma perspectiva de formação mais ampla, comprometida com o desenvolvimento das diferentes dimensões dos sujeitos. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) chamam atenção justamente para essa tensão, defendendo uma formação que não reduza o trabalhador à sua capacidade produtiva e que possibilite o acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais produzidos socialmente.

Essa concepção dialoga diretamente com a crítica marxista à divisão social do trabalho entre concepção e execução, entre trabalho intelectual e trabalho manual, divisão que a escola capitalista tende a reproduzir ao oferecer, para os filhos da classe trabalhadora, uma educação profissionalizante estreita, enquanto reserva a formação científica e humanística ampla para as frações dominantes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Contudo, como observa Nascimento (2022), a permanência do Proeja como política de governo e não como política de Estado consolidada evidencia a fragilidade estrutural que atinge toda política voltada à EJA, sem financiamento estável e sem enraizamento institucional, seus avanços permanecem reversíveis a cada mudança de correlação de forças no aparelho estatal.

Ao considerar os sujeitos da EJA, é importante ressaltar o que Frigotto (2018) aponta para a hegemonia neoliberal que se consolidou a partir dos anos 1990, sob forte influência de

organismos como o Banco Mundial, que redefiniu o sentido da formação de jovens e adultos trabalhadores a partir da lógica da empregabilidade individual, num discurso que desloca a responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho do plano estrutural para o plano do indivíduo, encarregado de "investir em si mesmo" como capital humano. Observa-se uma contradição, já que os problemas estruturais do desemprego, da precarização e da informalidade, que são inerentes à dinâmica de acumulação capitalista e à composição orgânica do capital, conforme discutido por Marx (2013), passam a ser apresentados como decorrência de insuficiência de qualificação individual, deslocando o foco da crítica das relações de produção para a responsabilização do trabalhador desempregado ou subempregado.

Essa discussão assume uma importância ainda maior quando se considera o público da EJA. São sujeitos que, em grande parte, vivenciam diretamente as contradições entre escolarização, trabalho, renda e condições de vida. Assim, os programas implementados nos anos 2000 demonstram que a trajetória da EJA continuou sendo marcada por avanços e contradições. Houve maior presença da modalidade na agenda federal e a criação de iniciativas que buscaram aproximar alfabetização, escolarização e formação profissional. Entretanto, permaneceram desafios relacionados à continuidade das ações, à articulação entre os diferentes programas e à capacidade do Estado de assegurar políticas permanentes, capazes de ultrapassar a lógica de ações pontuais e descontinuadas (Arroyo, 2017).

A análise desse período permite perceber que a consolidação da EJA como política pública não depende apenas da criação de novos programas. Ela exige continuidade, financiamento, articulação entre as diferentes etapas e modalidades de ensino e, sobretudo, uma concepção de educação que reconheça os jovens e adultos trabalhadores como sujeitos de direitos. Historicamente, a EJA esteve associada a políticas compensatórias e a concepções instrumentalizadas de educação, voltadas prioritariamente para a alfabetização funcional e para a qualificação mínima da força de trabalho. No entanto, uma perspectiva crítica compreende a EJA como espaço de reconhecimento de direitos, produção de saberes e construção de trajetórias educativas significativas (Arroyo, 2017).

Como se percebe, o arcabouço legal reconhece a EJA como direito e estabelece diretrizes para sua oferta, porém, sua materialização concreta ocorre em um contexto de muitas desigualdades sociais e educacionais. Conforme Arroyo (2017), compreender a Educação de Jovens e Adultos à luz dos documentos que orientam a educação brasileira implica reconhecer seu duplo caráter, de um lado, como expressão do direito à educação ao

longo da vida; de outro, como resultado das desigualdades que historicamente dificultam ou impedem a permanência escolar dos sujeitos.

As transformações recentes do trabalho intensificam essa tensão. Reestruturação produtiva, terceirização, informalidade, trabalho por plataformas, desemprego estrutural e intensificação da jornada produzem uma classe trabalhadora mais heterogênea e, ao mesmo tempo, submetida à mesma relação fundamental, a necessidade de vender a força de trabalho para viver (Antunes, 2018). A escola passa a ser convocada a formar sujeitos flexíveis, resilientes e permanentemente atualizáveis, enquanto as condições que produzem a insegurança permanecem pouco discutidas.

A política educacional é atravessada por uma tensão. No polo da democratização, a EJA deve assegurar formação humana integral, participação social e acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. No polo da racionalidade capitalista, a escolarização aparece como investimento em "empregabilidade", adaptação às mudanças tecnológicas e resposta individual à instabilidade ocupacional. A crítica marxista não nega a importância da formação para o trabalho mas questiona a redução da educação à preparação unilateral para vender a força de trabalho. É nesse contexto que devem ser analisados os sujeitos que compõem a EJA, sobretudo, os sujeitos jovens (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

3.5. EJA, participação das juventudes que a compõem e sua relação com o mundo do trabalho

A EJA não pode ser compreendida somente como uma modalidade de ensino, definida por currículos, tempos escolares e certificações. Antes de qualquer normatização pedagógica, a EJA é constituída por sujeitos concretos, com histórias de vida, trajetórias sociais e escolares específicas, marcadas por processos de exclusão, resistência e reinvenção. É essa a advertência central que Arroyo (2007) apresenta ao propor um balanço sobre os rumos da EJA. Segundo o autor qualquer reflexão que parta do campo da formação docente, das políticas públicas ou da própria institucionalidade do Fórum de EJA corre o risco de ficar "desfocada" se não partir, antes, da pergunta sobre quem são os sujeitos que demandam essa modalidade de ensino.

De acordo com Arroyo (2007, p. 6) o ponto de partida para qualquer análise da EJA deveria ser "buscando saber o que aconteceu ao longo desses últimos nove anos com os próprios jovens e adultos", isto é, que traços têm caracterizado ou configurado a juventude e a vida adulta populares, o que as afeta, o que as desestrutura, o que as interroga. Ao analisar dessa forma, em vez de projetar sobre os jovens categorias escolares já dadas, tais como séries, segmentos, estágios, ao contrário, trata-se de partir das formas concretas de viver,

sobreviver e trabalhar desses sujeitos para, a partir delas, pensar currículo, tempo e prática pedagógica. Segundo Santos (2020):

> Dos sujeitos que buscam acesso à Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria são compostos por pessoas pobres, de bairros carentes, de origem afrodescendentes, mulheres que constituíram famílias ainda muito jovens, trabalhadores urbanos formais e informais, domésticas, trabalhadores rurais, desempregados em busca de vaga no mercado de trabalho, trabalhadores do campo, ou seja, estudantes trabalhadores que normalmente exercem alguma atividade remunerada ou não, com uma jornada de trabalho em casa ou na rua (Santos, 2020, p. 44).

Os sujeitos da EJA são trabalhadores e trabalhadoras concretos, não uma categoria homogênea. Incluem pessoas que vivem no campo e nas periferias urbanas, população negra, povos indígenas e quilombolas, mulheres responsáveis pelo cuidado, pessoas com deficiência, migrantes, pessoas privadas de liberdade, população em situação de rua e jovens expulsos ou afastados da escola regular. Cada grupo combina diferentes formas de desigualdade e a política precisa reconhecer essa diversidade sem fragmentar o direito comum à educação (Arroyo, 2017).

A noção de sujeito aqui exige superar duas imagens recorrentes. A primeira é a do déficit, ou seja, a de que o estudante seria definido pelo que lhe falta, seja na escolaridade, idade adequada, competências, etc. A segunda é a romantização da experiência, na qual bastaria valorizar os saberes cotidianos, dispensando o acesso sistemático ao conhecimento escolar. Em uma perspectiva histórico-crítica, a escola deve partir da experiência social dos estudantes para ampliar sua compreensão, possibilitando a apropriação de conhecimentos que não estão disponíveis espontaneamente no cotidiano (Saviani, 2013).

Para falar sobre as juventudes na EJA, é necessário primeiramente compreender essa pluralidade da categoria juventude, portanto, usar o termo no singular já é, em certa medida, um equívoco analítico. Conforme já abordado anteriormente, não há uma juventude, mas juventudes, no plural, produzidas por condições sociais, culturais, de gênero, de raça e de território profundamente distintas, ou seja, não existe um tipo único de sujeito jovem (Arroyo, 2011).

O Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) define como jovem o sujeito de 15 a 29 anos. No entanto, esse marco legal não dá conta de identificar os jovens sujeitos da EJA, que de forma muitas vezes precária, já estão inseridos no mercado de trabalho e cujas rendas compõem a subsistência de suas famílias. Há, portanto, um descompasso entre a juventude idealizada pela norma, que aparece como prolongada, protegida, escolarizada em tempo integral e a juventude popular que efetivamente acessa a EJA, marcada por inserções precoces

no trabalho, pela informalidade e pela urgência da sobrevivência cotidiana (Brenner; Carrano; Teixeira, 2022).

É nesse cenário que se insere o fenômeno conhecido como “juvenilização da EJA”, explicado como o aumento expressivo, nas últimas décadas, da presença de adolescentes e jovens cada vez mais novos nas salas de aula historicamente destinadas a trabalhadores adultos e idosos. Souza Filho, Cassol e Amorim (2021, p. 719) descrevem esse processo como “resultante, inicialmente, dos processos de insucesso escolar, que vêm preocupando por descaracterizar o formato originalmente proposto para a EJA, pensado para atender, sobretudo, jovens e adultos trabalhadores e idosos que não haviam estudado na idade considerada adequada”.

Os dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Inep, permitem dimensionar esse fenômeno. Em 2023, o Brasil registrou 2,5 milhões de matrículas na EJA, sendo 2,3 milhões na rede pública, número que representa uma retração aproximada de 20% em relação a 2019 (Brasil, 2024). Chama atenção, contudo, não apenas a queda quantitativa geral, mas a composição etária dessa queda. Entre 2019 e 2020, aproximadamente 230 mil estudantes dos anos finais do ensino fundamental e 160 mil do ensino médio migraram do ensino regular diretamente para a EJA.

Segundo levantamento do Censo Escolar 2023, 294.110 adolescentes, de 15 a 17 anos, estavam matriculados na EJA (Brasil, 2024). Esse dado, somado à análise de Souza Filho, Cassol e Amorim (2021), que identificaram em pesquisa de campo realizada em escolas públicas de Barreiras e Salvador (BA) que, de 37 alunos entrevistados, 14 tinham entre 15 e 18 anos, confirma que a juvenilização já é uma realidade da EJA.

Compreender quem são os sujeitos jovens que compõem a EJA exige, portanto, recusar generalizações e interpretações que reduzam suas experiências apenas à faixa etária. Esses jovens não constituem um grupo homogêneo, pois suas trajetórias são marcadas por diferentes condições sociais, econômicas, territoriais e educacionais. Em sua maioria, são sujeitos oriundos das classes populares, que vivenciaram trajetórias escolares interrompidas ou marcadas por dificuldades de permanência na escola regular. Essas experiências não podem ser compreendidas de forma isolada, uma vez que se articulam às desigualdades sociais, às condições do território em que vivem e às diferentes possibilidades de acesso a direitos e oportunidades. Nesse sentido, a presença desses jovens na EJA não deve ser interpretada simplesmente como resultado de uma escolha individual ou autônoma, mas como expressão de um processo social mais amplo, no qual trajetórias de exclusão escolar e desigualdades educacionais contribuem para o deslocamento desses sujeitos para essa

modalidade de ensino. Compreender esses sujeitos significa, assim, considerar as condições concretas que produziram suas trajetórias escolares e reconhecer que a juvenilização da EJA está relacionada não apenas à idade dos estudantes, mas às relações sociais que atravessam suas experiências de escolarização (Gouveia e Silva, 2017 ; Brenner; Carrano, 2023; Pedroso *et al*., 2023, Netto, 2024).

Entre essas relações, destacam-se aquelas estabelecidas com o trabalho no interior da sociedade capitalista. Dos estudos analisados, praticamente todos são unânimes em explicar que a motivação dos jovens em buscarem a EJA recorre principalmente da necessidade de trabalhar, o que faz com que muitos abandonem os estudos para se lançarem na informalidade e nas ocupações precarizadas, mais adiante ao terem uma expectativa de melhorias de vida, esses jovens veem a necessidade de recorrer a EJA para retornar aos estudos.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho, marcadas pela precarização, pela flexibilização das relações trabalhistas e pela exigência de novas qualificações, incidem diretamente sobre as condições de vida e sobre as trajetórias escolares desses jovens. Para muitos deles, a necessidade de inserção no mercado de trabalho, seja para contribuir com a renda familiar, seja para garantir a própria subsistência, passa a disputar tempo e condições com a escolarização. Desse modo, trabalho e escola não podem ser analisados como dimensões independentes da vida juvenil, uma vez que as condições concretas de inserção desses sujeitos no trabalho podem interferir em sua permanência, frequência e continuidade dos estudos. A relação desses jovens com a escola, portanto, também precisa ser compreendida a partir das contradições produzidas pela própria organização da sociedade capitalista, na qual o acesso à educação se articula às necessidades de reprodução da vida e às exigências do mundo do trabalho.

Santos (2020) e Souza Filho, Cassol e Amorim (2021) afirmam que a condição de trabalhador organiza o tempo e as possibilidades de permanência escolar. Mesmo quando não há vínculo formal, o jovem pode realizar bicos, trabalho doméstico não remunerado, entregas, vendas, cuidado de familiares ou atividades intermitentes. Neste sentido, a precariedade não significa necessariamente ausência de trabalho; significa trabalho sem proteção, com renda incerta e controle intensificado. Por isso, a escola noturna, os deslocamentos longos, a alimentação, a segurança e o acesso digital são dimensões pedagógicas e políticas, não detalhes administrativos. Os autores abordam, portanto, a descontinuidade escolar e os desafios impostos pelo mundo do trabalho. Segundo eles, essa descontinuidade não pode ser dissociada da relação, historicamente tensa, entre escola e trabalho. A exemplo disso, na pesquisa realizada com alunos da EJA, os autores identificam, no discurso corrente entre os

próprios estudantes trabalhadores a expressão “ou trabalha ou estuda”, condição que, ao se impor como escolha, empurra o jovem para fora da escola sempre que o trabalho exige presença integral, fazendo-o retornar apenas quando surge nova oportunidade ou nova necessidade. Entre os alunos trabalhadores pesquisados, as principais reclamações envolviam a dificuldade de chegar à escola, o cansaço físico acumulado ao longo do dia de trabalho e o sono, fatores que comprometiam a concentração em sala de aula e, em muitos casos, levavam ao abandono definitivo dos estudos.

Brenner e Carrano (2023) apontam que para os jovens pobres, trabalho e escola estabelecem entre si influências recíprocas e não são tempos sociais que se excluem, mas que se sobrepõem para constituir a experiência própria de uma juventude popular trabalhadora. Segundo estudo realizado pelos autores com jovens da EJA do município do Rio de Janeiro, os resultados apontam que dos jovens pesquisados, muitos precisaram abandonar os estudos quando precisaram conciliar escola e trabalho, mas devido aos projetos de melhoria de vida, voltaram aos estudos para concluir a escolarização e dessa forma tentarem melhores possibilidades, pois percebem nos estudos a possibilidade de tentarem trabalhos protegidos devido a escolarização. Sobre o trabalho e como ele organiza a vida dos sujeitos, os autores expõem a dimensão fragmentada do trabalho, devido a flexibilização, precarização e desproteção e como isso impacta a vida dos sujeitos, que precisam trabalhar em várias jornadas, muitas vezes de forma desprotegida. O estudo expõe também que dos perfis pesquisados, 51% são homens, 49% mulheres; 61% autodeclarados negros (pardos e pretos). Quanto a renda, 16,8% com renda familiar de até 1 salário-mínimo; 29% entre 1 e 2 salários-mínimos. Aponta ainda que jovens negros vivem em pior condição de renda, pois 25% vivem com até 1 salário-mínimo (vs. 19,4% dos brancos); 68% vivem com até 2 salários (vs. 56% dos brancos). Aponta ainda que mulheres começam a trabalhar mais tarde, mas ganham menos, 61,5% das jovens que trabalham recebem até 1 salário-mínimo, contra 39% dos homens.

Esses dados sobre os jovens negros também são encontrados no estudo de Teixeira (2022) que pesquisa sobre a juvenilização e o enegrecimento da EJA, apontando que grande parte do estudantes jovens da EJA são compostos por jovens negros, da classe trabalhadora, que muitas vezes abandonam os estudos para trabalhar, mas que precisam retornar à escolarização, na expectativa de através dos estudos conseguirem melhores oportunidades, porém, vivem numa situação de insegurança quanto a permanência escolar por conta dos vínculos de trabalhos muitas vezes informais, que exigem que a qualquer momento esses

jovens tenham que sair da escola para pegar um trabalho “de bico”, já que a escola pode ser deixada para depois, mas o trabalho não, pois há uma relação de dependência dele.

Arroyo (2007) situa o desemprego e a informalidade como traços estruturantes da vida dos jovens e adultos populares que buscam a EJA. Segundo o autor, o trabalho informal, sobretudo, implica numa insegurança permanente, na impossibilidade de projetar o tempo, de construir um horizonte de futuro, o que tensiona diretamente a lógica da escola, historicamente vinculada a um projeto de futuro. Essa tensão entre o tempo do trabalho informal e o tempo da escola é retomada pelo autor, ao questionar a rigidez das estruturas escolares tradicionais em séries, segmentos, cargas horárias fixas, diante de sujeitos que não controlam o próprio tempo, que precisam esticá-lo ou reduzi-lo conforme a oferta do dia de trabalho. Para o autor, a maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas justamente dessa rigidez temporal, imposta desde a educação básica e que a escola de EJA, muitas vezes, insiste em reproduzir.

Cabe ressaltar nesse processo um movimento que é a subordinação da organização do tempo escolar às necessidades de reprodução do capital. A escola regular, historicamente concebida para uma juventude que não precisaria trabalhar durante a formação básica, um pressuposto de classe média que jamais correspondeu à realidade da maioria dos filhos da classe trabalhadora brasileira, entra em contradição direta com a necessidade material de sobrevivência de milhões de adolescentes e jovens pobres, que precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho, seja formal, informal ou doméstico, para complementar a renda familiar. Essa constatação é encontrada em grande parte dos estudos analisados.

Assim, a juvenilização da EJA pode ser lida dentre muitas condições, como a manifestação escolar concreta de um fenômeno mais amplo, que é a superexploração da força de trabalho juvenil na periferia do capitalismo, na qual a informalidade, a precarização e a ausência de proteção social empurram, cada vez mais cedo, adolescentes das classes populares para o mercado de trabalho, comprometendo sua trajetória escolar regular e produzindo, anos depois, a necessidade de buscar, na EJA, a certificação de uma escolarização interrompida (Teixeira, 2018 *apud* Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021; Brenner; Carrano, 2023).

Portanto, a crescente presença de jovens na EJA deve ser compreendida considerando múltiplas determinações. Entre elas, destacam-se as transformações contemporâneas do mundo do trabalho, a precarização das relações laborais e a necessidade de inserção precoce no trabalho.

No entanto, é preciso evitar uma leitura simplificadora, pois não se trata de afirmar que todo jovem da EJA é trabalhador, tampouco que todo ingresso nessa modalidade decorre exclusivamente do trabalho, mas em compreender que a vida desses jovens é atravessada, em proporção significativa, pela necessidade de trabalhar, ainda que essa não seja a explicação exclusiva de sua presença na EJA.

Cabe ressaltar que a relação entre a EJA e o mundo do trabalho não é um dado acessório, mas constitutivo da própria razão de existir dessa modalidade de ensino. Desde a sua gênese histórica, vinculada à qualificação de mão de obra para a industrialização brasileira, até a contemporaneidade, marcada pela financeirização da economia e pela reestruturação produtiva sob a hegemonia do capital flexível, a EJA tem funcionado, simultaneamente, como espaço de reparação de um direito negado e como mecanismo ainda que contraditório e parcial, de adequação da força de trabalho às exigências do mercado (Frigotto, 2018; Peixoto, 2022).

Portanto, essa tendência estrutural não pode ser compreendida fora do movimento mais amplo do capitalismo contemporâneo e das políticas de Estado que o acompanham. Arroyo (2007) observa que os currículos da educação básica, continuam voltados para a promessa de um "emprego seguro", qualificando os sujeitos em matemática, física, química, língua portuguesa e gramática, como se essa formação devesse necessariamente conduzir a um posto de trabalho formal. O trabalho informal, contudo, não aparece nesses currículos nem como realidade, nem como horizonte, ainda que seja precisamente nele que a maioria dos sujeitos da EJA esteja inserida. Para o autor, a escola continua, "ingenuamente", preparando para um trabalho que não existe, e capacitando para saberes supostamente necessários à seleção em empregos que, estruturalmente, não estão disponíveis para essa parcela da classe trabalhadora.

Esse descompasso entre o discurso escolar e a realidade material vivida pelos sujeitos da EJA não é um fenômeno casual ou resultado de problemas isolados do sistema educacional. Trata-se de uma expressão das próprias contradições da sociedade capitalista, que ao mesmo tempo em que amplia a exigência de escolarização e qualificação da força de trabalho, não é capaz de garantir a inserção estável e protegida dos trabalhadores no mercado de trabalho. Nas últimas décadas, as transformações contemporâneas no mundo do trabalho, marcadas pela reestruturação produtiva, pela incorporação de novas tecnologias, pela flexibilização das relações trabalhistas, pela expansão da informalidade e pela precarização do emprego, intensificaram essas contradições. Se, por um lado, aumenta a demanda por maiores níveis de escolaridade e por trabalhadores capazes de se adaptar às constantes mudanças

produtivas, por outro, ampliam-se as formas de trabalho instável, intermitente e desprovido de garantias sociais.

Essas transformações atingem de maneira particular os jovens das classes populares, que frequentemente vivenciam trajetórias de inserção precoce e precária no trabalho, conciliando ocupações informais, desemprego e estudos interrompidos. Nessa dinâmica, a escola passa a ser apresentada socialmente como condição indispensável para a obtenção de melhores oportunidades de trabalho; contudo, a conclusão da escolarização não assegura, necessariamente, o acesso a empregos estáveis ou a melhores condições de vida. Assim, as expectativas produzidas em torno da educação entram, muitas vezes, em tensão com as experiências concretas desses sujeitos.

Desse modo, compreender a presença crescente de jovens na EJA exige situar esse fenômeno na articulação entre desigualdades educacionais e transformações contemporâneas do trabalho, reconhecendo que as trajetórias escolares desses sujeitos são produzidas em condições sociais concretas, atravessadas pelas exigências de reprodução da vida e pelas contradições próprias da sociabilidade capitalista.

É nesse sentido que se pode afirmar que os sujeitos que compõem a EJA são orientados pelas exigências de um Estado que opera nos marcos do capitalismo neoliberal, um Estado que muitas vezes transfere para o indivíduo a responsabilidade por adaptar-se a um mercado de trabalho estruturalmente incapaz de absorver, de forma digna e estável, a força de trabalho das classes populares. Arroyo (2007) sugere que romper com essa lógica exigiria reinventar os currículos da EJA para dar centralidade aos conhecimentos sobre os mundos do trabalho informal e sobre a própria história da precarização do trabalho, capacitando os sujeitos não apenas para se adaptarem e se acomodarem a essa condição, mas para compreendê-la, enfrentá-la e coletivamente, se fortalecerem diante dela. Retomando, nesse ponto, a tradição do movimento operário, que jamais recusou formar trabalhadores competentes, mas insistiu, sobretudo, em que compreendessem os mundos do trabalho para além da mera empregabilidade.

Reconhecer os jovens da EJA dentro das relações sociais contemporâneas, sobretudo relacionadas ao mundo do trabalho, exige situar essa trajetória no interior das contradições do capitalismo contemporâneo, que exige escolarização e, ao mesmo tempo, precariza o trabalho; que promete mobilidade social pela via da educação e ao mesmo tempo, mantém estruturalmente inacessíveis os postos de trabalho formal para grande parte da juventude popular. A EJA, nesse quadro, não é apenas uma política compensatória, mas um território de disputa, estando entre a reprodução dessas contradições e a possibilidade, ainda que limitada

de os próprios sujeitos jovens, em sua diversidade de classe, território, raça e gênero, se apropriarem da escola como espaço de leitura crítica de sua própria condição.

Os dados da pesquisa de Souza Filho, Cassol e Amorim (2021) evidenciam, de forma empírica, uma crítica contundente, a de que a jornada de trabalho é o principal fator de interrupção da trajetória escolar da juventude trabalhadora. Metade dos estudantes pesquisados declarou ter abandonado os estudos por causa da jornada de trabalho e da dificuldade de chegar à escola no horário estabelecido. Para além disso, os relatos de cansaço físico, sono em sala de aula e falta de concentração, sobretudo entre os alunos que exerciam trabalho informal e precário (os bicos) revelam que não se trata apenas de uma questão de gestão do tempo, mas do desgaste concreto imposto ao corpo e à mente do jovem trabalhador, que chega à escola noturna já esgotado por uma jornada diurna de trabalho extenuante.

Esse quadro remete diretamente à discussão marxista sobre a jornada de trabalho e a extração de mais-valia, na explicação de que ao consumir a força de trabalho do jovem por um período que ultrapassa, com frequência, as oito horas diárias, sobretudo nos casos de informalidade, em que não há qualquer regulação efetiva da jornada, o capital não deixa espaço material e biológico suficiente para que esse mesmo sujeito possa exercer, com qualidade, seu direito à educação. A escola noturna da EJA, historicamente organizada como o "turno que resta" depois da jornada de trabalho, é, nesse sentido, o espaço institucional que tenta acomodar, dentro dos limites do tempo livre reduzido da classe trabalhadora, um direito social que deveria, em tese, ser incondicional e não subordinado à disponibilidade de tempo residual do trabalhador.

Ressalta-se que os próprios sujeitos da EJA compreendem a escola, majoritariamente, como instrumento de ascensão no mercado de trabalho, em expressões como "a escola é uma preparação para nós podermos arrumar um emprego bom e ter uma vida melhor". Essa percepção, legítima do ponto de vista da experiência vivida pelos sujeitos, revela também a força ideológica com que o discurso da meritocracia e da empregabilidade individual penetra o imaginário da classe trabalhadora, fazendo com que a escola seja percebida, sobretudo, como trampolim individual de mobilidade social e menos como espaço de formação crítica e de leitura do mundo (Santos, 2020).

É fundamental aqui não culpabilizar os sujeitos por essa percepção, tampouco negar a legitimidade de sua busca por melhores condições de vida por meio da qualificação. O que a análise crítica permite evidenciar é que essa expectativa, tende a ser capturada por um discurso que individualiza uma questão estrutural. O desemprego, a informalidade e a baixa remuneração não decorrem, centralmente, de insuficiência de escolarização individual, mas da

própria dinâmica de acumulação capitalista, que produz e necessita, estruturalmente, de um exército industrial de reserva composto por trabalhadores subempregados, informais e disponíveis a baixo custo. Nesse sentido, o Proeja e demais políticas de educação profissional integradas à EJA representam uma tentativa, parcial e disputada, de romper com essa lógica estritamente adaptativa, ao propor a compreensão do trabalho como princípio educativo e não apenas como treinamento para o posto de emprego.

A pesquisa de Souza Filho, Cassol e Amorim (2021) traz outro dado relevante em que os professores da EJA reconhecem, em sua maioria, que os alunos retornam à escola por razões diretamente vinculadas ao mundo do trabalho, seja pela necessidade de concluir o ensino fundamental como pré-condição de acesso a determinados empregos seja por perceberem, de modo mais amplo, que o avanço na escolarização é hoje uma exigência do próprio mercado de trabalho. Essa constatação também é encontrada no estudo de Santos (2020), no qual os sujeitos abandonam a escola para trabalhar e depois precisam voltar a escola para terminar os estudos e dessa forma tentarem melhores condições de trabalho.

Esse quadro revela uma contradição estrutural que atravessa toda a EJA contemporânea, ao mesmo tempo em que a escola é o espaço no qual esses sujeitos podem, potencialmente, desenvolver uma consciência crítica sobre sua própria condição de classe, ela também é convocada, pela própria necessidade objetiva de sobrevivência dos alunos, a cumprir uma função instrumental e imediata de certificação, sem a qual muitos sequer conseguiriam manter seus postos de trabalho ou pleitear outros. Essa tensão entre formação crítica e certificação instrumental não é resolvida no plano do discurso pedagógico; ela expressa, na prática cotidiana da sala de aula, a própria contradição entre capital e trabalho que atravessa a totalidade da vida social.

É preciso destacar também que a exigência de conciliar trabalho e estudo não afeta apenas o acesso e a permanência dos sujeitos na EJA, mas também a qualidade da experiência formativa vivida por eles. O cansaço físico, a sonolência em sala de aula, a limitação do tempo disponível para estudo fora do horário escolar e a frequente irregularidade da jornada de trabalho informal, que impede, muitas vezes, qualquer planejamento estável de frequência escolar, configuram obstáculos concretos, materiais, à efetivação do direito à educação. Nesse sentido, qualquer política educacional que pretenda enfrentar, de fato, os desafios da EJA e em particular, da juvenilização da EJA, precisa necessariamente incorporar, em seu horizonte, a crítica às condições de exploração e precarização do trabalho juvenil, sob pena de tratar apenas os sintomas escolares de um problema que é, em sua essência, estrutural e de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, esta pesquisa buscou compreender as relações entre juventudes, educação e mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, tomando como referência os sujeitos jovens que recorrem à EJA. Ao longo da pesquisa, procurou-se superar interpretações que individualizam as trajetórias juvenis e escolares, atribuindo aos próprios sujeitos a responsabilidade pelo abandono da escola, pela precariedade da inserção profissional ou pela necessidade de retorno aos estudos e buscou-se compreender essas trajetórias como processos socialmente produzidos, atravessados por determinações econômicas, políticas, culturais e históricas que são inerentes à contradição do capitalismo.

A análise desenvolvida permite afirmar que compreender as juventudes exige abandonar a ideia de juventude como uma categoria homogênea. Nesse sentido, falar em juventudes significa reconhecer que sujeitos de uma mesma faixa etária podem vivenciar condições distintas de escolarização, trabalho, renda, proteção social, cultura e participação social. Essa compreensão também permite deslocar o olhar sobre os jovens. Ao longo do trabalho, procurou-se superar tanto a representação do jovem como problema social quanto aquela que o reduz a um sujeito em preparação para o futuro. As juventudes são sujeitos do presente, capazes de construir estratégias, produzir sentidos e elaborar respostas diante das condições concretas em que vivem. Entretanto, reconhecer essa capacidade de ação não significa desconsiderar os limites estruturais que condicionam suas possibilidades.

A partir da compreensão marxista da realidade social, a análise das trajetórias juvenis não pode permanecer na aparência imediata dos fenômenos. Quando um jovem abandona a escola para trabalhar, por exemplo, a aparência pode sugerir uma escolha individual entre estudo e trabalho. Contudo, ao considerar as condições concretas de reprodução da vida, essa relação assume outra dimensão. Para jovens pertencentes às classes populares, trabalhar não constitui necessariamente uma opção entre diferentes possibilidades, mas pode representar uma necessidade para garantir a própria sobrevivência ou contribuir para a reprodução da família. O trabalho, portanto, aparece como uma mediação para compreender as trajetórias escolares.

Neste sentido, observou-se que não é possível compreender a presença juvenil na EJA sem compreender as transformações do mundo do trabalho. A EJA não pode ser analisada isoladamente como uma modalidade educacional destinada a corrigir trajetórias escolares interrompidas. Sua existência e seu perfil social estão relacionados às condições históricas que

produzem a exclusão escolar e às formas pelas quais os sujeitos das classes trabalhadoras acessam, permanecem e retornam à educação.

As transformações contemporâneas do trabalho aprofundam essa problemática. A reestruturação produtiva, a terceirização, a informalidade, a flexibilização das relações laborais, o desemprego estrutural, a intensificação das jornadas e a expansão do trabalho mediado por plataformas produziram uma realidade na qual a inserção profissional se torna cada vez mais instável e heterogênea. Ao mesmo tempo, permanece uma relação estrutural fundamental, a necessidade de vender a força de trabalho para garantir a reprodução da existência. Como discutido no decorrer da pesquisa, essas transformações atingem de maneira particular as juventudes, que ingressam no mundo do trabalho em condições marcadas pela insegurança e pela precarização.

A responsabilização individual pela inserção profissional tende a deslocar para o sujeito a responsabilidade por sua própria condição de trabalho. A falta de emprego passa a ser interpretada como insuficiência de qualificação; a dificuldade de permanência no mercado como ausência de competências; e a necessidade de formação permanente como uma obrigação individual de adaptação. A escolarização passa, assim, a ser apresentada como investimento individual capaz de garantir melhores oportunidades, enquanto as condições estruturais que produzem o desemprego, a informalidade e a precarização permanecem em segundo plano.

Essa contradição atravessa diretamente a relação entre educação e trabalho. Buscou-se demonstrar que não é possível compreender a educação apenas como instrumento de reprodução das relações capitalistas, tampouco é possível tratá-la como mecanismo automático de emancipação ou mobilidade social. A educação ocupa uma posição contraditória. É direito social, possibilidade de acesso ao conhecimento historicamente produzido e dimensão importante da formação humana, mas também pode ser apropriada pelas necessidades do capital, sobretudo quando reduzida à formação de competências e à preparação imediata para o mercado de trabalho.

Essa contradição manifesta-se de maneira particular na EJA. Historicamente, a modalidade esteve associada a iniciativas compensatórias e a concepções instrumentalizadas da educação, muitas vezes vinculadas à alfabetização funcional e à qualificação da força de trabalho. Ao mesmo tempo, a trajetória da EJA também é marcada por lutas sociais, experiências de educação popular e pela afirmação da educação como direito. Por isso, a modalidade não pode ser compreendida somente por sua dimensão institucional. Sua constituição resulta de disputas em torno de diferentes projetos de sociedade e de educação.

Quanto aos sujeitos jovens que compõem a EJA, cabe ressaltar que não são sujeitos que simplesmente “fracassaram” na escola, nem indivíduos que precisam apenas se adaptar às novas exigências do mercado de trabalho. São sujeitos sociais constituídos em uma sociedade marcada por profundas desigualdades e contradições, mas que também produzem estratégias, conhecimentos, expectativas e formas de resistência. Compreender suas trajetórias exige, portanto, articular educação, trabalho, juventude e proteção social em uma análise que seja capaz de apreender tanto os limites estruturais quanto as possibilidades de transformação.

Dessa forma, retomando os objetivos que orientaram esta investigação, conclui-se que as recentes mudanças no mundo do trabalho aprofundam a heterogeneidade e a precarização da inserção profissional juvenil; que a subjetividade dos jovens da EJA, moldada por necessidades materiais e projetos de vida concretos, orienta escolhas e estratégias que não podem ser lidas fora das condições objetivas em que são produzidas; que os sentidos atribuídos ao trabalho por esses sujeitos articulam, simultaneamente, sobrevivência, reconhecimento social e expectativa de mobilidade e que as políticas públicas e as instituições escolares, embora fundamentais, ainda encontram limites estruturais para mediar de forma efetiva a relação entre juventudes e mundo do trabalho. Considerando os aspectos levantados, espera-se, que este estudo possa contribuir para o debate sobre juventudes, educação e trabalho no campo da Política Social, reafirmando a necessidade de políticas educacionais que reconheçam os jovens da EJA como sujeitos de direitos e não apenas como público a ser corrigido ou qualificado para as exigências do mercado.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005. pp. 37-72.

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**. pp. 19-35. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ABRAMOVAY, M. (Org.). **Juventude, juventudes: o que uni e o que separa**. UNESCO, Brasília, 2006.

ALMEIDA, M. **Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo**. Em pauta, RJ, 2014. (online).

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, G. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal – Precarização do trabalho e redundância salarial. **Katálisys**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, 03 ago. 2009.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? : ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. (org.). **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. pp. 13-39. São Paulo: Boitempo, 2023.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017.

AZEVEDO, J. M L. A educação como política pública. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 75pbell hooks. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BARAÚNA, C. J. O *et al*. A educação de jovens e adultos no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Ciência & Ideias**, 2022. Disponível em: DOI: 10.22407/2176-1477/2022.v13i3.2268. Acesso em 20 ago 2026. BARBOSA, C. S. Impactos da pandemia da

COVID-19 na educação de jovens e adultos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Holos**, 2022. Disponível em: DOI: 10.15628/holos.202211619. Acesso em 25 ago 2026.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BOURDIEU, P. A "JUVENTUDE" É APENAS UMA PALAVRA. In_BOURDIEU, Pierre. 1983. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. pp. 112-121. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e-apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf>.Acesso em: 20 jul. 2025.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Arquivo Nacional**. Luiz Inácio Lula da Silva. Brasília, DF: Arquivo Nacional, [s. d.]. Disponível em: https://presidentes.an.gov.br/index.php/centro-de-referencia-de-acervos-presidenciais/assuntos/biografias/204-luiz-inacio-lula-da-silva. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – ProEJA**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 12852, de 05 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE**. Lei Nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013. Brasília, 05 ago. 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005. **Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2005.

BRASIL. Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Integrado**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC, 2014. BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego**. Brasil atinge marca histórica de 602.671 jovens aprendizes contratados em março de 2024**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Maio/brasil-

atinge-marca-historica-de-602-671-jovens-aprendizes-contratados-em-marco-de-2024>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Desigualdade racial persiste no mercado de trabalho brasileiro**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Novembro/desigualdade-racial-persiste-no-mercado-de-trabalho-brasileiro.> Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Pesquisa aponta crescimento no emprego para a juventude, mas jovens, mulheres e negros seguem com dificuldades de inserção**. 2024 (online). Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Maio/pesquisa-aponta-crescimento-no-emprego-para-a-juventude-mas-jovens-mulheres-e-negros-seguem-com-dificuldades-de-insercao>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **MTE: cresce o número de jovens de 14 a 24 anos ocupados no Brasil**. 2025. Elaborado por Agência GOV. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202504/jovens-ganham-espaco-no-mercado-de-trabalho-e-impulsionam-queda-no-desemprego-e-na-informalidade>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Nota Técnica. Juventude e informalidade no Brasil: é possível reduzir as barreiras à entrada no mercado formal de trabalho?**. Brasília: Brasil, 2021. 12 p. Disponível em: <https://www.gov.br/gestao/pt-br/central-de-conteudo/publicacoes/notas-tecnicas/2021/nota_jovens_spe.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRENNER, A. K. ; CARRANO, P. C. R. Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120417, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236120417vs01. Acesso em: 10 ago. 2026.

BULGACOV, Y. L. M. et al.. Jovem empreendedor no Brasil: a busca do espaço da realização ou a fuga da exclusão?. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 3, p. 695–720, jun. 2011.

CARRANO, P. (2013). Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento-Revista de Educação**, (01). https://doi.org/10.22409/movimento2000.v0i01.a20749. Acesso em: 20 jul. 2025.

CARDOSO, A. **A construção da sociedade do trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

CASSAB, C. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 17, n.2 pp. 145-159, 2011. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nugea/files/2010/09/Locus.pdf> . Acesso em: 25 jul. 2025.

CASSAB, M. A. T. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza**. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: https://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-12-31/1998_b7cf7e54f12c6ec11df712d866e5673f.pdf
CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIVILETTE, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravocrata. **Cad. Pesq**. São Paulo. pp.31-40, fevereiro. 1999. Disponível em <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/848.pdf>. Acesso em 07 jan. 2025.

COSTA, C.A.O. **Juventude negra, educação e exclusão: Um estudo sobre o racismo cotidiano**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. 164 p. Uberlândia/MG. 2022.

COSTA, G. Assistência Social, no enlace entre a cor e gênero dos (as) que dela necessitam. **Revista O Social em Questão** - Ano XX – n. 38 - Mai a Ago/2017 (online).

COSTA, L. A.S. Frequência regular das pessoas educandas jovens da EJA: causas e motivos da permanência na escola em Vespasiano/MG. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/71f507e0-cb78-4175-a2cb-f4589747ed06. Acesso em 25 ago 2026.

D'ANDREA, T. P. **A formação das sujeitas e dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2022.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo.: Boitempo, 2016.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt.>Acesso em: 17 jun. 2024.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v.21, n.55, p.58-77, nov. 2001.Disponível em < https://www.scielo.br/j/hcsm/a/Z76pr6qNqLGf3nFN54GQnKQ/>. Acesso em 07 jan. de 2025;

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; 1ª Ed, Unesco 2007.

FEIJÓ, J. ; PERUCHETTI, P. **Performance dos Jovens no Mercado de Trabalho**. FGV, s.l. , v. 1, n. 1, pp. 1-6. 2024. Disponível em: <https://ibre.fgv.br/sites/ibre.fgv.br/files/arquivos/u65/performance_dos_jovens_no_mercado_de_trabalho_-_final.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2013.

FERNANDES, M. V. R.; ALVARENGA, M. S. A juvenilização da EJA em São João de Meriti/RJ e sua correlação com o poder local. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, 2024, v. 24, n. 4, p. 499-506. São João de Meriti/ RJ. Disponível em: DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n4p499-506. Acesso em 20 ago 2026.

FERNANDES, R. B. Os jovens e o futuro: diferentes percepções sobre as camadas médias e os moradores de favelas. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre. v. 34, n. 1, p. 817-830, 28 abr. 2021. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. http://dx.doi.org/10.22456/2595-4377.111246. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao. Acesso em: 11 out. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Número especial.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, G. S. Interseccionalidade e Políticas Educacionais para a Juventude: Um olhar sobre gênero e raça. **EPISTIMONIKI: Revista de Educação, Práticas Interdisciplinares e Inovação Científica**, [S. l.], v. 1, n. 4, 2024. DOI: 10.56579/epistimoniki.v1i4.4. Disponível em: https://revistas.luminascholar.org/epistimoniki/article/view/4. Acesso em: 10 jul. 2025.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, S. L, v. 1, n. 1, pp. 38-47, 18 dez. 2001. Publicado em 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/25091870/EDUCA%C3%87%C3%83O_E_IDENTIDADE_NEGRA.> Acesso em: 10 jul. 2025.

GROHMANN, R; SALVAGNI, J. O que é trabalho por plataformas digitais; e Mecanismos do Trabalho por plataformas digitais. In: **Trabalho por Plataformas Digitais - do aprofundamento da precarização à busca por alternativas democráticas**. São Paulo: Edições SESC, 2023. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/online/edicoes sesc/1185_TRABALHO+POR+PLATAFORMAS+DIGITAIS#/tagcloud=list a. (p. 77-100)>. Acesso em 20 jul. 2025.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, pp. 223-244, 1984.

GOUVEIA, D. S. M.; DA SILVA, A. M. T.B.. Os jovens da EJA e o trabalho: repensando a prática a partir das expectativas e representações sociais. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 37, p. 319-342, 2017.GROPPO, L. A. **Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes**. nº 33, pp. 11-26. In: Última Década, 2010. GROPPO, L. A. **Juventude: Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas**. Vol. 1. 301p. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, L. A. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**, s. l, v. 5, n. 14, pp. 9-17. 04 abr. 2017. Trimestral.

Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/9574.> Acesso em: 20 jul. 2025.

GROPPO, L. A. **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos**. 1. ed. v. 1. 219p Joinville/SC: Clube de Escritores, 2016.

GROPPO, L. A. SENTIDOS DE JUVENTUDE NA SOCIOLOGIA E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL CONTEMPORÂNEO. **R. Pol. Públ**., São Luís, v. 20, n. 1, pp. 383-402, 07 mar. 2016. Semestral. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321146417024.> Acesso em: 20 jul. 2025.

GROPPO, L.A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 4–33, jan./jul. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p4. Acesso em: 24 jun. 2026.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HUWS, U. **Labor in the Global Digital Economy: The Cybertariat Comes of Age**. New York: Monthly Review Press, 2014

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades educacionais persistem e metas do PNE não são alcançadas, aponta PNAD 2024. **Nota Técnica**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 18 jun. 2025. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/NotaTecnicaPNADContinua2024.pdf.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/campos-dos-goytacazes.html. Acesso em: 08 jun. 2026.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação 2023**. **PNAD Contínua**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, IBGE, 2024. Disponível em: https://bit.ly/3HyN17k IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação 2023: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. 16 p. ISBN 978-85-240-4567-7.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html. Acesso em: 08 jun. 2026.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua 2022. **Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542.> Acesso em: 26 jul. 2025.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicador de Distorção Idade-Série: Censo Escolar 2024**. Brasília: MEC/INEP, 2024.

KREIN, J. D. O trabalho: seus desafios e perspectivas no Brasil. In: **Relações de trabalho: cenários e desafios**. Org. organização Rita Pinheiro, Silvia Portela, Waldeli Melleiro. São Paulo: Fundação Friedich, 2012.

KUENZER, A.Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2011.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: COUTINHO, C. N.; NETTO, J. P. (Org.). **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LUTZ, M. R. ; SILVA, A. C. O.; SOARES, A. P. Jovens e adultos da EJA/EPT e o mundo do trabalho: em busca de um lugar ao sol. **Revista Prociências**. V. 7, n. 2, dezembro 2024. Pelotas/ RS. ISSN 2596-061X. Disponível em: periódicos.ufpel.edu.br. Acesso em 01 set. 2026.

MARGULIS, M.; URRESTI, M.. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. pp. 13-30. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013

MELO, G. P. A *et al.* O retorno dos jovens e adultos às salas de aula e os desafios e possibilidades para consecução das aprendizagens necessárias. **Revista Foco**, v. 1, n. 3, 2024. Disponível em: DOI.10.54751/revistafoco.v1n3-025. Acesso em 25 ago 2026.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, C. C. S. Análise da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos nas políticas educacionais brasileiras. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e87074. Novembro de 2022. http://10.5380/jpe.v16i0.87074. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v16/1981-1969-jpe-16-e87074.pdf. Acesso em: 10 ago. 2026.

NETTO, L. C. Como a juventude concebe os seus processos de escolarização na EJA de Juiz de Fora? **Cadernos para o professor**, ano XXXI, n. 48. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Juiz de Fora/ MG, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.62556/vnfpg636. Acesso em 25 ago 2026.

NETTO, J. P . **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVAES, R. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos. Juventude, juventudes. **Revista de Ciencias Sociales**, Montevideo, v. 1, n. 25, p. 10-20, 01 dez. 2009. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=453644787002. Acesso em: 11 out. 2025.

OLIVEIRA, I. M. M. **Os desafios na educação de jovens e adultos visando conquista de espaço no mercado de trabalho**. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10452775.

OLIVEIRA, R. C. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL: notas sobre o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Atual Acervo Sobre. Vitória, v. 1, n. 1, pp. 1-19, 21 maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22701.> Acesso em: 25 jul. 2025

PAIS, J. M. A Construção Sociológica da Juventude – Alguns Contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1. °, 2.°), 139-165. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf.> Acesso em: 17 jun. 2024.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro juvenis**. 2. ed. Porto: Ambar, 2003. 340 p.

PAIS, J. M. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 301–313, 2017.

PEDROSO, A. P. F. et al. Revisitando o espaço das juventudes na educação de jovens e adultos. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), v. 15, n. 45, p. 495-515, 2023.

PEIXOTO, B. R. EJA e políticas públicas: Considerações a respeito do conceito de cidadania. In : MIGUEL, José Carlos(org.). **Educação de jovens e adultos: Teoria, Práticas e Políticas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 321-342. DOI:https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p321-342

PETRÓ, V. Juventude e reinserção escolar: significados sobre o ser jovem. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, 2018. QEDU. **Dados educacionais de Campos dos Goytacazes**. [S.l.]: QEdu, 2024. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/3301009-campos-dos-goytacazes. Acesso em: 08 jun. 2026.

REIS, J.R.F. De pequenino é que se torce o pepino: a infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, vol.2, n.1, 2000.

SÁ, E. A.; MOURA, C. A. S. ; LIMA, W. M. Processos de juvenilização da educação de jovens e adultos: tensões na construção de uma nova identidade pedagógica. **Revista DCS**,

[S. l.], v. 23, n. 87, p. e4376, 2026. DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4376. Disponível em: https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/4376. Acesso em: 27 ago. 2026.

SANTOS, P. J. P. **Caminhos da EJA No Território de Identidade do Sisal: As Trajetorias de Vida e as Experiências Formativas Escolares dos Sujeitos Adultos**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia (Brazil).

SARAIVA, M. C. S. Educação de jovens e adultos: perspectivas relacionadas a sua atuação na inserção do discente no mercado de trabalho. **Núcleo do Conhecimento**, 2022. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educação/inserção-do-discente. Acesso em 25 ago 2026.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Ver. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, J. C.; REIS, D. M. L.; SILVA, A. P. Permanência escolar das juventudes da EJA/EPT: atos de resistência das jovens do alto sertão alagoano. **Revista Cocar**, v. 23, n.41, 2025, p. 1-19. ISSN: 2237-0315. Belém/PA. Brasil.

SOUSA, E. J. S; POCHMANN, M. ; BONONE, L. M . Juventude e trabalho plataformizado no Brasil: juventude indicando tendências. **Revista Ciências do Trabalho**. São Paulo, n. 20, pp. 1–14, out. 2021. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/285>. Acesso em: 20 julho 2025.

SOUZA, C. DE .; PAIVA, I. L. DE. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**. V. 17, n. 3, pp. 353–360, Natal, set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/ZBY9r5KFD5c7QnhzpZ6CVDk/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SOUZA FILHO, A.A. ; CASSOL, A. P. ; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul./set. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293. Acesso em: 10 ago. 2026.

TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. **Juvenilização e enegrecimento da EJA: subproduto das políticas de universalização da Educação Básica**. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

WAISELFISZ, J.J. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2003** / Julio Jacobo Waiselfisz. Brasília : UNESCO, 2004.200p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133976>. Acesso em: 25 jul. 2025.