A ESCOLA E OS ALUNOS TRABALHADORES: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Aline Madia Mantovani[1], Renata Maria Coimbra[2]

[1]Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, SP. E-mail: alinemadia@hotmail.com
[2]Doutora em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, SP.

RESUMO
O objetivo desse estudo é discutir as políticas educacionais à luz de considerações sobre o trabalho infantil, buscando elementos que ampliem o debate sobre o processo de escolarização de alunos trabalhadores, oriundos de turmas de Educação de Jovens e Adultos. De um ponto de vista teórico, propõe-se a análise da legislação educacional vigente e da literatura sobre trabalho infantil disponível nacional e internacionalmente. Para complementar essa análise, buscou-se dados empíricos por meio de uma metodologia com abordagem quanti-qualitativa que contou com a utilização de questionário junto a 131 estudantes de duas escolas públicas que atendem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ficaram claros os pontos positivos e negativos da inserção precoce em trabalho infantil, relatados por esses adultos com histórico de trabalho, assim como se percebe que a efetivação das políticas educacionais direcionadas à população em situação de risco ainda está longe de acontecer.
Palavras-chave: Escola. Alunos Trabalhadores. Políticas Educacionais. Trabalho Infantil. Educação de Jovens e Adultos.

THE SCHOOL AND THE WORKING STUDENTS: NECESSARY CONSIDERATIONS

ABSTRAT
The objective of this study is to discuss education policies in the light of considerations about child labor, looking for elements that broaden the debate about the schooling process of working students, from Youth and Adult Education classes. From a theoretical point of view, it is proposed to analyze the current education legislation and the literature on child labor available nationally and internationally. To complement this analysis, we sought empirical data through a methodology with quantitative-qualitative approach that included the use of a questionnaire with 131 students from two public schools that attend in the modality of Youth and Adult Education. The positive and negative points of the early insertion in child labor, reported by these adults with a history of work, were clear, as well as the realization that educational policies aimed at the at-risk population are still far from happening.
Keywords: School. Working Students. Education Policies. Child Labor. Youth and Adult Education.

INTRODUÇÃO

O aparato legal que traça as prerrogativas voltadas para o campo da educação no Brasil – principalmente a Constituição Federal (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) prioriza a defesa do acesso e da permanência da população nos bancos escolares, inclusive aqueles que não tiveram oportunidade no tempo certo de sua escolarização. Contudo, nem sempre esse direito à educação foi efetivado, substancialmente quando falamos dos direitos educacionais das camadas populares.

De forma semelhante podemos descrever o que acontece com o trabalho infantil. Enquanto um fenômeno multidimensional, de caráter histórico, social, ideológico e cultural, o trabalho infantil sempre existiu na história da humanidade e persiste ainda hoje, apesar das prerrogativas legais que visam fiscalizar sua existência e buscam a erradicação de suas formas mais

perversas (LIBÓRIO, 2009; OLIVEIRA, 2013; STROPASOLAS, 2012).

Na Constituição Federal (BRASIL, 1990), especificamente nos Artigos 205 e 206, prevê-se que a educação é um direito público subjetivo e um dever conjunto estabelecido entre Estado, família e sociedade, descritos nesses termos:

> Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990).

De acordo com Camargo, Pinto e Guimarães (2008), o Brasil ainda não conseguiu garantir a permanência dos alunos que ingressam no Ensino Fundamental, embora este esteja quase universalizado. Os autores observaram que 60 milhões de pessoas sequer concluíram o ensino obrigatório e outros pontos que contribuem para esses índices negativos referem-se à precariedade das escolas, à má formação recebida pelos professores na maioria das universidades brasileiras, aos baixos salários, ao surgimento de doenças causadas pelo esgotamento psicológico e físico e à carência de professores em todos os níveis de ensino.

De acordo com Azevedo (1997, p. 5), falar sobre o conceito de políticas públicas ou políticas sociais "implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente". Essa definição aponta o governo como o principal promotor de ações que influenciam na vida dos cidadãos, assim como para o fato de que qualquer política social é constituída por processos políticos e econômicos determinados, mesmo que não contemplem a totalidade de aspectos que deveria legitimar. Para Francisco (2013) e Lima (2009) tal prerrogativa corrobora com a ideia de que não existem políticas sociais neutras.

De um ponto de vista histórico, a escola configurou-se enquanto uma instituição que tem a função de contribuir para o processo de inclusão das pessoas à vida social, cultural e política (FRANCISCO, 2013; LIMA, 2009; MANTOVANI, 2017). No entanto, analisando de forma crítica os princípios, critérios e relações estabelecidos entre escola e população menos favorecida (e aqui falamos especificamente daqueles que trabalham desde a mais tenra idade, caracterizando-se situações de trabalho infantil) é possível perceber que se torna necessário discutir os sentidos que essa instituição pode adquirir na vida desses sujeitos e suas famílias enquanto colaboração para a construção de uma realidade mais justa e para a efetivação de direitos fundamentais, conforme as prescrições legais vigentes.

Ainda deve ser levada em consideração a inadequação dos currículos escolares à realidade e necessidades da população, que perpetua a evasão escolar, o abandono e a consequente desigualdade social (FRANCISCO, 2013).

Por essa via, é possível perceber que o acesso e a permanência das camadas populares à escola sempre foram marcados por exclusões e desigualdades que refletiram (e ainda refletem) diretamente na forma de inserção desse grupo no mercado de trabalho, no acesso a bens culturais, infraestrutura e lazer. Compreende-se, com isso, que precisam ser acionadas e efetivadas políticas de renda, de educação, de lazer, de cultura, de formação profissional e de saúde para que os riscos sejam amenizados e os direitos fundamentais da população sejam respeitados (BLUM, 2012; PESSOA et al., 2014; VIEIRA, 2009).

Ao analisarmos os dados históricos e legais sobre o trabalho infantil no Brasil percebemos que se trata de uma categoria social fortemente ligada às mudanças no mundo do trabalho e aos aspectos sociais, econômicos e políticos presentes na vida da população (MANTOVANI, 2017). De forma semelhante, Oliveira (2013, p. 9) ainda afirma que nas relações estabelecidas no modo de produção capitalista o trabalho infantil tornou-se trabalho alienado e uma forma de exploração, "utilizado como 'salvação' da infância 'moralmente abandonada'".

Diante dessas considerações, a análise sobre o fenômeno demonstra que associar o trabalho infantil apenas a causas econômicas (como a pobreza, por exemplo) representa um erro com consequências graves para a efetivação e direcionamento de políticas públicas (que, na maioria das vezes, visam à erradicação do trabalho infantil sem uma análise cultural, pessoal e contextual sobre sua ocorrência) (MANTOVANI, 2017).

Por essa via, quando falamos em adultos com histórico de trabalho infantil, atualmente estudantes em turmas de Educação de Jovens e Adultos, estamos considerando que, embora as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos tenham sido ampliadas nas últimas décadas, a educação da classe trabalhadora nem sempre foi considerada como necessária e, por isso, organizada para atender às especificidades desse público. De acordo com Sampaio (2009, p.15) "a história da EJA é uma história de tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação".

Para Farias (2016, p. 63), em análise dos pressupostos da política educacional brasileira para a Educação de Jovens e Adultos, os avanços começaram a surgir após a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) reconhecer essa etapa como uma modalidade da Educação Básica. Assim, ao tornar-se uma política de Estado, a Educação de Jovens e Adultos passou a receber investimentos e incentivos do governo brasileiro, principalmente pelo fato de ser uma alternativa para a diminuição do analfabetismo da população que não teve acesso ou possibilidade de estudar no tempo regular.

> Ao ser estabelecida enquanto modalidade na LBDEN, a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado, de modo que hoje o governo brasileiro investe nessa modalidade e a incentiva, como tática de diminuição do analfabetismo da população que não teve acesso ou possibilidade de estudar no tempo regular. As especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas, no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem, são reconhecidas e com elas a necessidade de a escola pensar e construir estratégias próprias para o trabalho com este público.

Ribeiro, Catelli Júnior e Haddad (2015, p. 18) também se referem aos investimentos realizados na Educação de Jovens e Adultos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) ao avaliarem o percurso da modalidade no Brasil e afirmam que "a história da EJA ensina que a demanda potencial não se transforma em demanda real sem que haja estímulo por parte das políticas públicas, tanto por meio da oferta de serviços de qualidade, quanto pela busca ativa daqueles que podem ser beneficiados por eles".

Diretamente sobre os impactos da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no FUNDEB, os autores acrescentam dados sobre a parcial modificação do quadro até então visto para a modalidade, como consideração de matrículas, colaboração entre as três esferas de governo e provisão descentralizada de educação básica. De acordo com os autores,

> Em meados da década de 1990, o gasto público com EJA correspondia a 1,4% da despesa em educação, prevalecendo o investimento dos Estados (62,3%) e dos municípios (28,4%) sobre aquele (9,2%) realizado pela União (ABRAHÃO; FERNANDES, 1999). Estimativas realizadas para o período 2001-2004 mostram que a despesa média anual dos Estados e municípios na modalidade de ensino destinada aos jovens e adultos representava aproximadamente 0,3% do PIB e cerca de 10% do gasto com educação básica, situado naquele período em torno de 3% do PIB (BRASIL, 2008; CASTRO, 2007), montante insuficiente para fazer frente aos desafios educativos reconhecidos na legislação nacional e nos compromissos assumidos pelo país no plano internacional

> (RIBEIRO; CATELLI JUNIOR; HADDAD, 2015, p. 19).

Assim, diante do exposto, traçamos como objetivo para esse texto discutir as políticas educacionais à luz de considerações sobre o trabalho infantil, buscando elementos que ampliem o debate sobre o processo de escolarização de alunos trabalhadores, matriculados em turmas de Educação de Jovens e Adultos.

METODOLOGIA

Essa pesquisa está ancorada em uma abordagem quanti-qualitativa, caracterizada por um estudo exploratório descritivo. Para Gatti (2004), a relação entre metodologias quanti e qualitativas funciona como complemento à análise dos dados coletados, pois auxiliam o pesquisador em sua interpretação e evita generalizações desnecessárias e comprometedoras do objeto de estudo.

> Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p.13).

As pesquisas de caráter quantitativo e/ou qualitativo têm sido amplamente utilizadas em estudos na área da Educação, junto as mais variadas temáticas: percepções de adolescentes sobre a escola (CAMARGO, 2009); bullying escolar e processos de resiliência em si (FRANCISCO, 2013); violência sexual e formação de professores (SANTOS, 2011), dentre outros.

Já o estudo exploratório descritivo é entendido por Triviños (2009, p. 110) como um estudo que permite ao pesquisador ampliar seu conhecimento sobre determinado problema a partir de uma hipótese construída sobre o mesmo, para, em seguida, buscar conhecimentos mais amplos que descrevam "com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade".

Dessa forma, na tentativa de cumprir com os objetivos traçados inicialmente para esse estudo, selecionamos 131 participantes, adultos, de ambos os sexos, estudantes em duas escolas públicas estaduais que atendem à população em turmas de Educação de Jovens e Adultos. A amostragem foi intencional e por adesão voluntária dos participantes e o recorte aqui exposto faz parte de um estudo maior (MANTOVANI, 2017).

As instituições escolares fazem parte da mesma Diretoria Regional de Ensino e se encontram localizadas em um município de médio porte do Estado de São Paulo. Em ambas tivemos o apoio da equipe gestora para contatar os participantes e todos esses assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido antes de sua realização.

Para a coleta dos dados, utilizamos um questionário baseado em um estudo internacional (UNGAR; LIEBENBERG, 2013). Tal instrumento é composto por três partes, complementares entre si, e contribuiu para que fosse traçado o perfil dos participantes, os impactos educacionais do trabalho infantil, os índices de valorização da escola e processos de resiliência. Apesar de seu caráter quantitativo, as análises perpassaram discussões qualitativas, orientadas pelos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Ressaltamos, ainda, que essa pesquisa passou por avaliação de um Comitê de Ética em Pesquisa e obteve parecer favorável a sua realização (Protocolo número 27080814.6.00005402), tendo em vista que contou com a participação de seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desse estudo 131 adultos, sendo 53,4% mulheres e 46,6% homens. A faixa etária dessa amostra obteve a idade mínima de 21 e a máxima de 72 anos para mulheres (38,24±9,86) e para os homens a idade mínima também foi 21 anos com a máxima de 60 (39,59±10,53).

A partir desses dados podemos observar que o grupo feminino é maior em relação ao masculino na procura por cursos para completar a escolarização básica garantida em lei no Brasil, que atualmente engloba os sujeitos dos 04 aos 17 anos. Esses dados vão ao encontro de uma

tendência histórica na qual o que se via eram as mulheres sempre menos escolarizadas, obrigadas a atravessarem questões internas à escola (como fracasso, trajetória mal sucedida, reprova e abandono) e extraescolares (como pobreza, ingresso no mercado de trabalho, impedimento dos pais/maridos e necessidades familiares) na tentativa de estudarem (BLUM, 2012; SOUZA, 2012).

Junto a essa problemática do processo de escolarização sob a ótica do gênero, podemos considerar a faixa etária dos participantes do presente estudo, em que outro dado histórico se comprova: aqueles sujeitos de mais idade são os menos escolarizados. E novamente as mulheres também são a maioria, ou seja, as mulheres mais velhas são menos escolarizadas que os homens.

Por outro lado, os dados sobre a faixa etária dos participantes em turmas da Educação de Jovens e Adultos corroboram com o que Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) e Haddad (2007) encontraram sobre o processo de juvenilização do Ensino Supletivo e de outros cursos dessa modalidade educacional na América Latina. Segundo os estudos, os programas de Educação de Jovens e Adultos que sempre foram dirigidos a indivíduos adultos e idosos, estariam se constituindo por grande procura de pessoas mais novas, excluídas da escola, em alguns casos, pela necessidade de trabalhar, violência e desinteresse.

Diante disso, quando falamos dos adultos da Educação de Jovens e Adultos, especificamente com histórico de trabalho infantil, é necessário considerar as dificuldades que o sistema escolar tem em atender esse alunado com um padrão de qualidade e adequação aos seus interesses, conforme as prerrogativas legais vigentes, não apenas para alcançarem objetivos estritamente econômicos, mas para sua participação social, política e cultural (MANTOVANI, 2017). Muitos desses alunos frequentam a escola atualmente em busca de melhores condições de vida, moradia e lazer, com a esperança de que os anos a mais de estudos contribuam para sua inserção em melhores empregos – aquele mesmo emprego que anteriormente lhe negou o acesso à escola.

Sobre isso, pedimos aos sujeitos que indicassem a idade e a série em que pararam de estudar, bem como os motivos que levaram ao afastamento da escola durante o período de escolarização obrigatória. A grande maioria (28,2%) deixou a escola entre os 11 e os 14 anos de idade, seguidos daqueles que tinham entre 15 e 17 anos (24,4%) e abaixo dos 10 anos (16,8%), ou seja, nas décadas de 70 e 80 durante sua infância/adolescência. Dessa forma, notamos que a maioria (47,3%) parou de estudar no Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série; 24,4% no Ensino Médio – 1º ao 3º; 22,9% no Ensino Fundamental I - 1ª a 4ª série – e 0,8% não frequentou a escola.

Esses respondentes começaram a trabalhar na faixa etária de maiores índices de envolvimento de crianças e adolescentes em situações de trabalho, conforme aponta a literatura da área (ALBERTO et al., 2011; LIBÓRIO, 2009), que vai dos 11 aos 14 anos de idade.

Quanto à saída da escola nesse mesmo período (dos 11 anos 14 anos de idade a escolarização é considerada obrigatória), os dados contrariam, novamente, o que está previsto na legislação atual sobre a escolarização dos 04 aos 17 anos de idade (Artigo 208, Inciso I, da Constituição Federal/BRASIL, 1990), pois a maioria dos participantes deixou a escola durante essa etapa.

No entanto, ao retornar para a escola, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, esses sujeitos com histórico de trabalho infantil se deparam com resultados pouco animadores quanto ao avanço dessa modalidade de ensino em nosso país, inclusive com pouco ou precária atenção para sua situação de aluno-trabalhador. Como relatam Di Pierro e Haddad (2015, p. 199):

> Um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustação diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais,

> cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados.

Em outro momento, os participantes registraram em seu questionário o(s) motivo(s) que desencadeou(aram) o afastamento da escola durante a faixa etária e o período escolar supracitados. Grande parte da amostra (56,5%) afirmou ser o trabalho o principal motivo que implicou no afastamento dos estudos durante a infância/adolescência. Também surgiu aquele fator classificado como "outros" em 27,5% dos casos (como acidente, alcoolismo do pai, casamento, doença, falecimento da mãe/dos pais, falta de incentivo dos pais, falta de permissão do pai para o estudo, gravidez, medo da violência, nascimento/filhos pequenos), seguidos de falta de interesse (16,8%), morar na área rural (16%), morar longe da escola (14,5%) e mudança de bairro/escola/cidade (11,5%). A falta de dinheiro (7,6%) e a qualidade da escola (0,8%) foram os itens com resultados mais baixos.

Por esses dados notamos que as mulheres são a maioria no número de matrículas em cursos para completar sua escolarização, como a Educação de Jovens e Adultos, inclusive aquelas com idades acima de 50 anos. Esses participantes deixaram a escola na faixa etária considerada de escolarização obrigatória atualmente (dos 11 aos 14 anos) e no período de maiores incidências de casos de evasão e/ou abandono escolar (do 6º ao 9º ano[1] do Ensino Fundamental).

O trabalho contribuiu significativamente para a saída da escola durante a infância/adolescência; no entanto, um conjunto de fatores, também externos a essa instituição (falta de interesse, morar na área rural/longe da escola, dentre outros), fez com que a saída da escola fosse antecipada. Ao retornarem para a escola, em turmas de educação de adultos, esses sujeitos se deparam com uma escola pouco preparada para atender as suas necessidades e interesses.

[1] Importante ressaltar que no questionário utilizamos o termo "série" para indicar o período escolar a fim de facilitar o entendimento do respondente, que a sua época utilizava tal definição; nas discussões e análises é utilizado o termo "ano", pois a partir de 2006 temos a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre o ensino de nove anos e altera para "ano" o período de escolarização básica obrigatória.

CONCLUSÃO

Os pontos debatidos nesse estudo permitiram análises que tinham como foco discutir as políticas educacionais à luz de considerações sobre o trabalho infantil, ampliando o debate sobre o processo de escolarização de alunos trabalhadores. Ao considerarmos a Educação de Jovens e Adultos enquanto uma política educacional voltada à população que não teve acesso à escola na idade certa, entendemos que o processo de escolarização foi prejudicado por algum motivo e que, dentre eles, pode estar o trabalho.

A conquista do direito à educação pela população jovem e adulta, ainda que prescrita nos textos legais, enfrenta uma dura luta em busca de sua efetiva implementação, processo esse fortemente marcado por reivindicações da sociedade civil. De forma semelhante acontece com o trabalho infantil, quando inúmeras campanhas e programas são lançados com vistas a sua erradicação, como, por exemplo, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil/PETI (BUFALO, 2008; NASCIMENTO, 2013).

Não podemos nos esquecer que a Educação de Jovens e Adultos ainda não se constituiu eficazmente para atender a população adulta em nosso país e que o trabalho infantil é gerado por uma sociedade excludente e desigual, que encaminha crianças e adolescentes a tais situações cada vez mais cedo e em diferentes formas (doméstico, informal urbano e rural). Assim, é possível encontrar situações que estejam caracterizadas de forma ampla e generalizada, em detrimento de um olhar que valorize outras áreas do desenvolvimento humano, tais como a educação, a saúde, o lazer e o descanso da população.

O trabalho infantil deve ser analisado enquanto um fenômeno multidimensional e problematizado a partir de elementos paradoxais, uma vez que pode estar associado a interpretações ora positivas, ora negativas, por parte dos sujeitos trabalhadores, além dos sentidos pessoais que estes atribuem ao mesmo, reflexos de fatores culturais, ideológicos e sociais advindos de seus contextos.

Para além da garantia legal dos direitos educacionais dos trabalhadores, bem como a erradicação do trabalho infantil, as escolas e profissionais da educação, governos, entidades e a sociedade civil precisam avançar ao estabelecer como objetivos do ensino a formação cidadã e

para o trabalho, com o diálogo entre a vida produtiva e a vida social, conforme prescreve a LDB (BRASIL, 1996). Acrescentando, a escola precisa ser vista como espaço de formação integral de todo e qualquer cidadão, inclusive aqueles que a ela não tiveram acesso durante o período adequado de suas vidas, com vistas à efetivação das políticas educacionais vigentes.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, M. F. P. et al. O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 293-320, 2011. https://doi.org/10.1590/S0102718220110002000 10

AZEVEDO, J. L. **A educação como política pública.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

BARDIN, L**. Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2004.

BUFALO, P. R. **Trabalho Infantil:** políticas públicas e a concepção emancipatória do trabalho. 2008. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BLUM, D. A. **O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no município de Ponta Grossa – PR:** uma avaliação sobre a política pública de enfrentamento ao trabalho infantil (2010). 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L93 94.htm>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, **Diário Oficial da União,** Brasília, 06 fev. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato200 4-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 15 out. 2017.

CAMARGO, L. S. **Concepções de adolescentes sobre a escola**: do risco à proteção. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

CAMARGO, R. B.; PINTO, J. M. R.; GUIMARÃES, J. L. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 817-839, set./dez. 2008. https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300014

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do Terceiro Milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago, 2015. https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p.58-77, 2001.

FARIAS, A. F. **O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA**: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo. 2016. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FRANCISCO, M. V. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de "resiliência em-si"**: uma análise histórico-cultural. 2013. 267f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

https://doi.org/10.1590/S151797022004000100002

HADDAD, S. A ação de governos locais na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 35, p. 197-211, maio/ago 2007.

LIBÓRIO, R. M. C. **Crianças e Adolescentes em situação de risco:** dimensões do trabalho infantil nos municípios de Presidente Prudente, Belo Horizonte e Porto Alegre. 2009. Relatório de pesquisa não publicado (enviado ao CNPq).

LIMA, A. B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **RBPAE**, v. 25, n. 3, p. 473-488, set/dez, 2009.

MANTOVANI, A. M. **Trabalho infantil e resiliência na vida de estudantes da EJA**. 2017. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

NASCIMENTO, A. R. **Impacto do Programa Bolsa Família sobre as decisões de trabalho das crianças:** uma análise utilizando os microdados da PNAD. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Ciências)- Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2013.

OLIVEIRA, E. S. **Exploração do trabalho precoce:** sequestro da infância. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PESSOA, M. C. B. et al. Formação profissional de jovens: a que se destina? **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 1-88, jan/mar, 2014.

RIBEIRO, V. M.; CATELLI JUNIOR, R.; HADDAD, S. **A avaliação da EJA no Brasil:** insumos, processos, resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015 (Série Documental. Relatos de Pesquisa).

SAMPAIO, M. N. **Educação de Jovens e Adultos:** uma história de complexidade e tensões. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 13-27, jul/dez, 2009.

SANTOS, R. C. F. **Violência Sexual e a formação de educadores**: uma proposta de intervenção. 2011. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SOUZA, M. E. C. **Mais tempo na escola, menos tempo no trabalho:** articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao trabalho infantil. 2012. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

STROPASOLAS, V. L. Trabalho Infantil no campo: do problema social ao objeto sociológico. **Revista Latino-Americana de Estudos do Trabalho**, v. 17, n. 27, p. 249-286, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UNGAR, M.; LIEBENBERG, L. **The Resilience Research Centre Adult Resilience Measure (RRC-ARM) -** User's manual: Research, 2013.

VIEIRA, M. G. **Trabalho infantil no Brasil:** questões culturais e políticas públicas. 2009. 190f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Recebido para publicação em: 04/10/2017
Revisado em: 06/11/2017
Aceito em: 21/12/2017