



## VINTE ANOS DEPOIS: DESAFIOS DA EJA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS NO CONTEXTO DA DUALIDADE ESTRUTURAL

### TWENTY YEARS LATER: CHALLENGES OF YAE IN THE FORMATION OF YOUNG PEOPLE IN THE CONTEXT OF STRUCTURAL DUALITY

BOANAFINA, Anderson Teixeira<sup>1</sup>

HILÁRIO, Sandro Marcelo<sup>2</sup>

BOANAFINA, Lilian Soares<sup>3</sup>

::

#### RESUMO

Ao estabelecer reflexões sobre os vinte anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, este artigo aborda a juvenilização da EJA como um fenômeno que precisa ser estudado e compreendido no contexto de uma sociedade marcada pela dualidade estrutural, um processo-movimento histórico e complexo, que se alimenta das condicionantes necessárias à sobrevivência do ser humano, incluindo o trabalho e a educação. O artigo se vale dos fundamentos do materialismo histórico-dialético como eixo-norteador, buscando desvelar as conexões entre o objeto em estudo e a estrutura da nossa sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos; Juvenilização; Dualidade Estrutural; Políticas de Educação.

#### ABSTRACT

Establishing reflections about twenty years of the National Curriculum Guidelines for Youth and Adult Education, the article approaches the juvenil of YAE as a phenomenon that needs to be studied and understood in the context of a society marked by structural duality, a historical and complex process-movement that feeds on the necessary conditions for the survival of human beings, including work and education. The article uses the foundations of dialectical historical materialism as a guiding axis, supported by

1 Casa de Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz-Fiocruz. Rio de Janeiro (RJ), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3567-7172>. email: anderson.boanafina@fiocruz.br.

2 Casa de Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz-Fiocruz. Rio de Janeiro (RJ), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8692-1000>. e-mail: sandro.hilario@fiocruz.br.

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro-IFRJ. Rio de Janeiro (RJ), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1936-179X>. e-mail: lilian.boanafina@ifrj.edu.br.



authors on the subject, attempting to unveil the connections between the object under study and the structure of our society.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education; Juvenilization; Structural Duality; Educational Policies.

## INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, a educação no Brasil vive entre a formação de um novo ser humano, transformador de sua realidade e criador de uma nova sociedade, e a educação instrumental, destinada à simples capacitação do indivíduo para as exigências do mercado de trabalho. Esta é uma daquelas questões que sempre nortearam os debates acerca dos investimentos públicos em educação e que, historicamente, afeta de forma mais contundente as camadas mais pobres da população.

A desigualdade social no Brasil é estrutural, como nos lembra Saviani (1992), sendo uma herança dos tempos da Colônia que se estende à República. As indefinições quanto aos rumos da educação básica têm relação direta com a descontinuidade de políticas gerenciais, com a influência de órgãos e interesses externos e com a implementação de diferentes medidas econômicas, sociais e de lutas pelo poder político. No entedimento desse artigo, este conjunto impede a universalização e a qualidade da ação, ampliando assim o quadro de desigualdade social.

Já expressava Bourdieu (2007) que a escola, por intermédio do seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação, cumpriria um papel de reprodutor das desigualdades sociais. A educação perderia a função previamente atribuída de instância transformadora e de fomento da participação política da sociedade, e passaria a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

O presente artigo aborda a questão da juvenilização da EJA, tendo como referência os 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos-DCNs (BRASIL, 2000a). Um período marcado por mudanças nas políticas educacionais e proposição de ações e de metas a serem alcançadas. Nesse sentido, no delineamento da análise realizada, duas foram as faces consideradas relevantes para os debates envolvendo esse tema. A primeira diz respeito aos avanços nas políticas públicas de acesso à educação, viabilizando a entrada ou reingresso de jovens no sistema educacional. A segunda, traz para o debate os condicionantes dessa juvenilização, na medida em que o processo está articulado à problemática da aura de educação instrumental, em detrimento da formação integral, que o Parecer CEB Nº 11 (BRASIL,



2000) confere a EJA. O pressuposto que move a reflexão é que, mesmo quando, aparentemente, há estímulo de acesso dos mais pobres aos níveis mais elevados de ensino, essa inclusão acoberta a ampliação da exclusão (KUENZER, 2007).

## **As DCNs, Novo Milênio e Antigos Desafios**

O desenvolvimento das forças produtivas depende, necessariamente, de uma ação estratégica sobre as diretrizes que regem a educação. Assim, a distinção entre dirigentes e trabalhadores, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho, se manifesta na dualidade estrutural. Em outras palavras, quanto menor o nível de domínio das competências requeridas pelos meios de produção, menores serão as oportunidades de empregos formais e mais os jovens estarão expostos à precarização do trabalho, se distanciando do poder de exercer, plenamente, sua cidadania. Segundo Kuenzer (2007, p.1165):

É o que temos chamado, em outros textos, de exclusão includente na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão.

Imersa neste contexto, a educação direcionada aos jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade adequada se caracterizou, ao longo da história da educação brasileira, como sendo própria às classes mais pobres da população, as mais expostas às vulnerabilidades sociais. Uma realidade que afeta os jovens, de forma mais contundente, pela “inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social”, argumenta Frigotto (2004, p.181). Portanto, pode-se considerar que um dos fatores determinantes da existência de uma educação supletiva (BRASIL, 1996, Art. 38) para jovens e adultos, díspar do denominado ensino regular, está no modelo de sociedade de classes criada pelo capitalismo, ou seja,

no bojo da relação entre o que se impõe como trabalho para as classes mais pobres e a educação para elas destinada, surge uma escola moldada e flexibilizada para atender aos interesses dos setores produtivos que, geralmente, são privados. (BOANAFINA e WERMELINGER, 2020, p. 187)

Por outro lado, o sentimento de insatisfação da população pode produzir a resistência cidadã transformadora. A mobilização da sociedade na pós-redemocratização do país foi fundamental na constituição da educação como um direito social. Da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na qual foram inseridos artigos sobre os princípios que deveriam reger a educação nacional, até à Lei de Diretrizes e Bases-LDB



9.394 (BRASIL, 1996), foram oito anos (1988-1996) de debates e concessões. Nesse período, a participação de movimentos da sociedade civil foi basilar na composição e na garantia do direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e, fundamentalmente, no delineamento do dever do Estado em garantir sua oferta gratuita, além de viabilizar as condições de acesso e permanência dos alunos na escola. Nas palavras de Paiva, Haddad e Soares (2019, p.4), como uma característica, as conquistas em prol da EJA emergem do “movimento da sociedade em ver a oferta de escolaridade ampliada para todas as pessoas como necessidade humana, no processo de constituição cidadã”.

Gestacionada após a promulgação da LDB e em pleno governo de vertente econômica neoliberal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos-DCNs (BRASIL, 2000a) nascem sob características ímpares. Apesar das DCNs serem consideradas um avanço nas políticas educacionais, especialmente pela participação de representantes dos movimentos da sociedade civil ligados à EJA, elas também contêm marcas do conservadorismo ao basear-se no Relatório Jacques Delors (UNESCO). Uma interpretação adota por alguns autores, como Ventura (2013, p. 40), ao considerar que a EJA do Século XXI manteve a “perspectiva de formação estritamente instrumental para a acumulação do capital e de amortecimento dos conflitos sociais e da pobreza”. Nesse sentido, as DCNs atenderiam os jovens das classes de trabalhadores com a intencionalidade da manutenção da sua condição, e não a sua emancipação.

Evidentemente, no país marcado pelas contradições, basta um breve olhar sobre o processo de escolarização para se observar que a sociedade brasileira assistiu, ao longo da sua história, as políticas educacionais excludentes e à indiferença de governos quando o tema era sobre o acesso dos mais pobres ao ensino. Somente para exemplificar, enquanto a França estava inserida no grupo de países europeus que “conseguiu diminuir, até quase zerar, os índices de analfabetismo por volta de 1900”, o recenseamento de 1906 realizado no Brasil, apresentava a média nacional de analfabetismo na ordem dos 74,6% da sua população (VINCENT, 2014, p. 541). Ampliando o espectro de análise, mais de um século depois, cerca de 49,0% das pessoas na faixa etária entre 25 a 64 anos não haviam concluído o ensino médio em 2018, segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2019).

Apesar dos avanços, a realidade demonstra que ainda há muito a ser conquistado e consolidado na sociedade. O que se espera é, minimamente, uma política pública sólida que não se apresente, a cada governo, como “tentativa de elucidação de um problema decorrente das lacunas do sistema de ensino regular” (FRIEDRICH et al, 2010, p.392). Se o elevado número de pessoas sem instrução, ou com baixa escolaridade, nas faixas populacionais com idade superior a 40 anos, pode até ser considerado um retrato do passado de acesso extremamente restrito das redes de ensino, a manutenção de



matrículas em patamares elevados de jovens na EJA, nos últimos 20 anos, como será apresentado a seguir, não se justifica. O quadro suscita a necessidade de reflexões epistemológicas, partindo das dimensões histórica e política relacionadas, principalmente, à dualidade estrutural do ensino no Brasil que segmenta a educação por classe social. Para entender esse contexto faz-se necessário, primeiro, realizar uma breve análise sobre os números da EJA nos últimos 20 anos.

## **OS NÚMEROS DA EJA**

A partir da análise da dinâmica das matrículas na EJA, entre os anos de 2000 e 2020, mapeadas pelos Censos da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, se evidencia um elevado fluxo anual de matrículas de jovens na modalidade EJA. Esse fenômeno, denominado por alguns autores como a juvenilização da EJA (RUMMERT, 2007), surge a partir da LDB (BRASIL, 1996) que alterou a idade mínima para a realização do exame supletivo, passando a ser de 18 anos para ensino médio e 15 anos para o ensino fundamental. Apesar das críticas tecidas, a redução foi ratificada pelo Conselho Nacional de Educação em 2010, nas "Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução CEB Nº 03 (BRASIL, 2010), que estendeu essas idades mínimas, também, para a matrícula nos cursos da modalidade EJA.

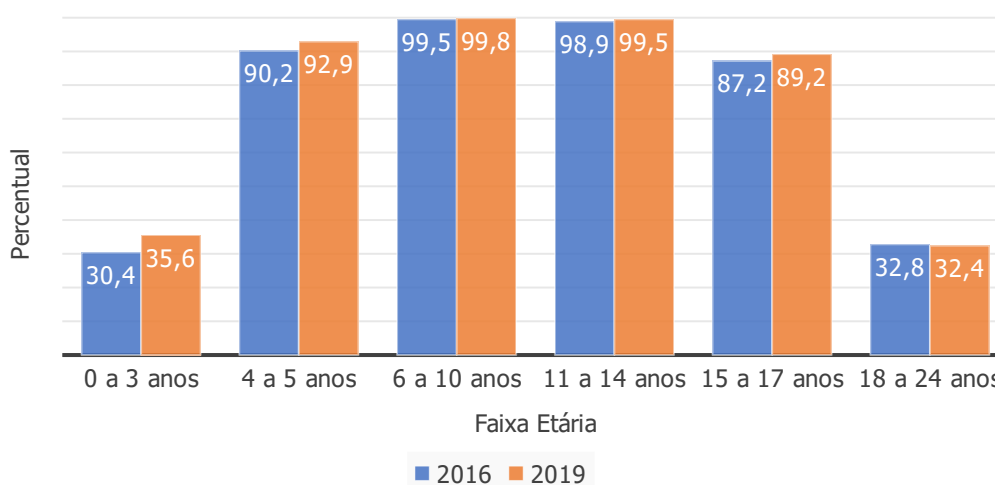
Sistematizando os dados dos Censos, o primeiro ponto que merece destaque no estudo realizado é a constatação de que, nos últimos 20 anos, houve um crescimento no quantitativo de estabelecimentos de ensino públicos e privados para a modalidade EJA. Os Censos da Educação Básica do Inep/MEC indicam que, entre os anos de 2000 e 2010, o país registrou quase 19 mil novos estabelecimentos ofertando a EJA, passando das 20.840 escolas no censo de 2000, para 39.641 unidades em 2010. Esse número sofre uma redução no censo de 2020, quando foram identificadas 27.920 escolas. (BRASIL, 2020). Em princípio, o aumento no quantitativo de escolas pode representar os resultados das políticas direcionadas à modalidade EJA, ou seja, ampliação da oferta de escolas para viabilizar o retorno daqueles que estavam excluídos do sistema educacional.

Quando se observa o Gráfico 1, salta aos olhos o fato da existência de registro de matrículas na EJA entre jovens cuja faixa etária é de até 14 anos. Essa constatação causa, minimamente, um estranhamento que precisa ser destacado. Apesar de ser um número pouco expressivo no contexto, sua presença em dados oficiais merece um estudo apropriado para identificar se houve um erro no registro ou se há dissonância entre o legislado e o que está sendo praticado nas redes públicas e privadas de ensino que atendem à modalidade da EJA.



No campo da análise do comportamento das matrículas, realizando um recorte por faixas etárias, observa-se que a evolução global dessas, na EJA (Gráfico 1), entre os anos de 2000 e 2020, apresenta tanto reduções no quantitativo de matrículas, na faixa entre 15 e 17 anos, quanto na alta concentração de matrículas de jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos, o que nos leva a tecer algumas considerações e reflexões sobre esses dados.

Gráfico 1 – Evolução das Matrículas na EJA Presencial por Faixa Etária - Brasil - 2000 - 2010 - 2020



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2000-2020.

Considerando que a EJA contempla os jovens a partir de 15 anos (BRASIL, 2010), o destaque para a redução no quantitativo de matrículas entre os jovens até 17 anos sugere que, no período analisado, o ensino fundamental regular atende à demanda e, nesse sentido, atua na redução do fluxo de jovens para a EJA. Corroborando com esses dados, o Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL, 2020a, p. 24) indica que:

a cobertura no ensino fundamental de nove anos chegou, em 2019, a 98,1% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos na escola, tendo praticamente sido universalizado o atendimento escolar da população nessa faixa etária [...]

Esses dados indicam que as políticas públicas direcionadas à promoção de acesso e permanência de crianças no ensino fundamental têm alcançado êxito nos últimos 20 anos. Contudo, no mesmo período analisado, na faixa etária das pessoas com 25 anos ou mais de idade, o quantitativo de matrículas registrado no período se mantém em torno de 50% do total das matrículas. Isso significa que existe um perfil de pessoas que não são





contempladas, de forma recorrente, pelo ensino regular. Seja por falta de acesso, condições de permanência ou oportunidade de se manter no processo de escolarização. Esse fenômeno caracteriza um determinado grupo que, potencialmente, permanece dependendo dos programas e ações próprias da modalidade EJA. No entendimento do presente estudo, esse seria o perfil de público predominante no cenário previsível para essa modalidade.

Quando o recorte das matrículas na EJA abarca pessoas da faixa entre 18 e 24 anos, foco deste artigo, a continuidade da manutenção do elevado quantitativo de jovens nessa modalidade de educação, no patamar acima de 1 milhão (Gráfico 1), ao longo dos últimos 20 anos, chama a atenção. Independentemente de ser ingresso ou reingresso no sistema de ensino, a constante presença de jovens é sintomática e indica falhas nas políticas educacionais, além de colocar em xeque as DCNs.

É importante destacar que, no período analisado pelo presente estudo, foram desenhadas uma série de programas, ações e metas para a EJA, especialmente pelo Plano Nacional de Educação-PNE 2001-2010, mas, como destaca Souza (2014, p.17), os estudos acadêmicos sobre as ações do PNE 2001-2010 expuseram o “não cumprimento da maior parte das decisões associadas à educação infantil, ao ensino médio e à EJA”. Aparentemente, esse cenário vem sendo desenhado, também, para o PNE 2014-2024.

Segundo o Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2020a), a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentava escola foi de 85% em 2018, valor ainda insuficiente para o cumprimento da meta 3 do PNE, que prevê a universalização da frequência à escola dessa faixa etária até 2024. O mesmo Relatório, no entanto, apresenta um dado relevante para se compreender a dinâmica das matrículas na EJA:

Em 2018, entre os 25% mais ricos, o percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou possuía a educação básica completa era de 90,3%; entre os 25% mais pobres, o indicador era de 57,9%, uma diferença de 32,4 p.p. (BRASIL, 2020a, p. 27)

Esta citação reflete o que temos observado até o presente momento do artigo, ou seja, que a mudança promovida pela LDB (BRASIL, 1996) alterando a idade mínima do aluno da EJA, de 18 para 15 anos na etapa do ensino fundamental, e de 21 para 18 anos na etapa do ensino médio foi determinante, tanto para a correção de distorções idade/série, quanto para solucionar o problema com a migração de jovens do ensino regular. Portanto, é possível ponderar que, se houve um relevante benefício social de um lado, do outro acabou provocando um fluxo constante de jovens em busca da aceleração dos estudos.



## **A QUESTÃO DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA**

Ao longo desses 20 anos das DCNs, a continuidade da segmentação da educação por classes no ensino regular manteve a EJA como a via de escolarização para os filhos das classes de trabalhadores. Essa presença acentuada de jovens foi objeto de relevantes estudos, como os conduzidos por Rummert, (2007), Friedrich et al (2010) e Ventura (2013), entre outros. Em geral, o encaminhamento das análises tende a apontar o distanciamento da universalização da educação básica para os mais pobres como um fator que deriva, principalmente, da precoce necessidade desses jovens de gerarem renda para a família. No entanto, também apontam a juvenilização da EJA como uma das consequências do processo de acomodação do Estado aos ditames do capital intensificado, principalmente, a partir dos anos de 1990.

Por outro lado, cabe lembrar que a elaboração das DCNs ocorreu quando a sociedade ampliava o debate acerca do reconhecimento da juventude, enquanto categoria social (CASSAB, 2012), de sua condição de sujeito de direitos e da necessidade de implementação de políticas públicas para a satisfação de suas principais demandas. Vale destacar que tal reconhecimento se estabeleceu pelo avanço do debate e da mobilização das instituições públicas e privadas envolvidas no tema desde os anos 90, bem como da Academia, que aprofundou suas pesquisas para o entendimento das dinâmicas próprias da juventude. Se estava evidente a urgência de ações direcionadas à ampliação da escolarização, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, pelo quadro de elevado analfabetismo funcional e pela ampliada desconexão entre idade/série em curso, também se construía um consenso de que, para obter sucesso, os programas sociais deveriam associar educação e renda.

Uma leitura rápida no cenário das políticas educacionais para o público da EJA, ao longo desses 20 anos, aponta para o êxito na expansão do acesso ao ensino, como já indicado anteriormente. Programas como: "Escola de Fábrica"<sup>4</sup>, de "Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA", de "Inclusão de Jovens-PROJOVEM", entre outros, certamente contribuíram para viabilizar o acesso e/ou permanência no sistema de ensino de um quantitativo relevante de pessoas que estavam à margem do processo de escolarização. Entretanto, não se pode deixar de enfatizar que a juvenilização da EJA é um fator preocupante no contexto educacional. A questão não está na articulação da EJA com a educação profissional, mas no seu sentido de terminalidade, uma porta que foi aberta pelas DCNs.

No Parecer CEB nº 11 (BRASIL, 2000), que subsidiou a formulação das DCNs, o Conselheiro Relator Jamil Cury pontuou como sendo três as funções principais da EJA no

4 O Programa Escola de Fábrica, executado pelo Ministério da Educação, foi instituído pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. O objetivo do Programa era o de ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho.





cenário da educação brasileira: a) função reparadora – no viés do ‘regate’ da democratização do acesso à educação básica a todos aqueles que foram privados desse direito na idade própria; b) função equalizadora – “uma reparação corretiva, ainda que tardia”, nas palavras do relator, ao permitir o reingresso ao sistema educacional daqueles que, por circunstâncias desfavoráveis, interromperam sua trajetória escolar; e c) função permanente ou qualificadora. De acordo com o Relator,

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (BRASIL, 2000, p. 11)

Portanto, pode-se considerar que as DCNs trazem para a modalidade EJA esse caráter da educação permanente, uma concepção das elites de que a escolaridade dos trabalhadores está associada à necessidade da contínua adaptação aos meios de produção, portanto, a aprendizagem com objetivos específicos e dimensionadas às demandas por mão de obra e direcionadas para o aumento da produtividade. Uma concepção que complementa o mesmo ideal neoliberal que impulsionou a redução da idade na EJA pela LDB (BRASIL, 1996) e, na visão crítica de Rummert (2007, p.39), “evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico”, presentes no ensino regular.

A motivação do ingresso de jovens na modalidade EJA, como destaca Friedrich et al (2010, p. 402), se caracteriza pela busca de certificação, uma via que potencialize o acesso ao mercado de trabalho e de ter “o seu lugar na sociedade garantido”, complementa o autor. Um comportamento que está previsto no projeto de educação delineado pelas classes dominantes para as classes dos proletariados. Isto é uma busca pela equalização dos investimentos na formação de trabalhadores com os resultados alcançados por eles, caracterizando a permanente presença dos princípios da Teoria do Capital Humano como diretrizes operantes do sistema educacional. Um sentido que, na perspectiva do trabalhador, se configura na escola dual, segmentada, que atua na forma de uma educação plena para as elites e uma instrumental para as classes dos trabalhadores.

Santos (2012, p.19) define o conceito de dualidade como sendo a “divisão de projetos e modelos de educação especificamente nas sociedades de classes, tendo como fundamento a desigualdade social”. A estratificação da educação por classe social que se materializa, para população mais humilde, por uma educação básica e instrumental, dada em doses homeopáticas e adequada ao sistema produtivo (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2009), sendo o suficiente para preparar a classe de trabalhadores para a produção de bens e de serviços. Citado por Frigotto (1987, p. 15), assim o filósofo francês



Antoine Louis Claude Desttut de Tracy define o cenário:

os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro.

Ao tecer críticas às ações governamentais aplicadas entre os anos de 2003 e 2006, Rummert (2007, p.38) observa que os programas direcionados à educação dos jovens e adultos trabalhadores visavam, essencialmente, “ajustar a educação ao projeto de reestruturação produtiva subordinada no plano da hegemonia internacional”. O trabalho precoce conduz à necessidade de uma educação instrumental, que acarreta ao direcionamento da escola para que ofereça, à classe mais pobre da população, os conhecimentos estritamente necessários para a sua inserção no mercado de trabalho. A escola, como reprodutora de uma lógica dominante, tem a função de manter a herança cultural estruturante da sociedade. Essa discrepância nos remete ao pensamento de Bourdieu (2007) sobre as desigualdades sociais e, especialmente, como elas são legitimadas e reproduzidas pelo sistema de ensino, estabelecendo as bases que retroalimentam a própria organização social.

#### **DUALIDADE: A FACE DE UMA HERANÇA SOCIAL**

A análise do Parecer CEB Nº 11 (BRASIL, 2000) evidencia o pensamento predominante dos legisladores que, dando ênfase à idade, deixa em segundo plano os condicionantes que conduzem os jovens a ingressarem na EJA, após o abandono do ensino regular. A “face perversa e dualista”, como é descrita, representa o Brasil conhecido pelas classes de trabalhadores. Recordando Lemme (2004), a criação de uma escola única, circunscrita na sociedade capitalista, é inviabilizada pelos mesmos princípios que regem a hierarquização social. Portanto, na concepção do autor, o enfrentamento dessa realidade de submissão da escola à ordem capitalista precisaria ocorrer primeiro na sociedade para, então, se promoverem as mudanças na escola. Sob o jugo de uma classe dominante, segue Lemme, as políticas de educação sempre estarão pautadas em dosar, de acordo com as demandas do capital, o ensino para que as classes dos trabalhadores tenham acesso à escola. O que se observa é a ampliação da dualidade pela inserção constante de jovens na EJA.

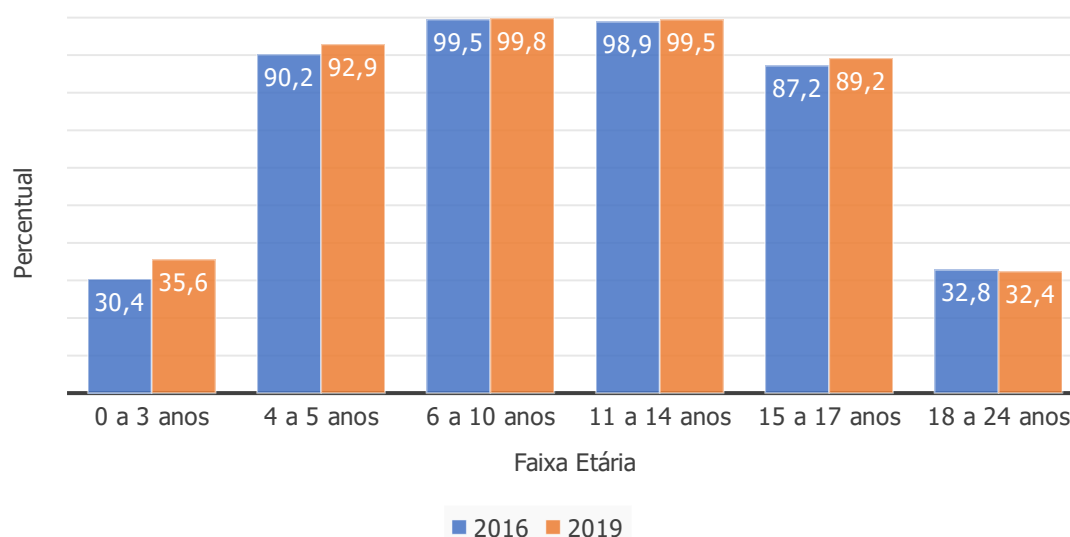
Na sociedade capitalista, a dualidade é um elemento recorrente nas políticas de educação por expressar a segmentação social, sendo considerada por muitos autores como a forma de manter um movimento dialético contínuo, relacionando a conformação da sociedade com a dinâmica imposta pelo modo de produção capitalista. Esse movimento



se expande à medida que há crescimento de demandas por mão de obra qualificada, formatando a educação aos projetos de desenvolvimento econômico, tanto para produzir, quanto para ampliar o consumo da produção. Nesse contexto, alguns autores identificam a dualidade como uma forma de hierarquização associada ao modo de produção capitalista (KUENZER, 2007, 2011), estabelecendo a posição social pela segmentação escolar, perpetuando a lógica de um sistema educacional organizado e estruturado de forma excludente, seletivo e conformador, de acordo com as demandas do capital.

Se, no passado, o ensino de ofícios estava relacionado com a escravidão, a pobreza e o abandono, com o passar dos anos, essa formação passou a ter o caráter estrutural para as forças econômicas. Assim como os processos, as máquinas e os equipamentos que compõem a produção, a qualificação do trabalhador sofre a metamorfose em concordância com o ritmo da fluidez das mudanças do modo de produção capitalista, sem perder sua essência hierarquizante. A aludida incapacidade de aprender dos mais pobres e dos mais velhos permanece como um projeto neoliberal para a modalidade da EJA, transformando-a em locus de escolarização dos filhos das classes de trabalhadores. Consequentemente, o ensino mínimo e a qualificação da juventude são os objetivos e, ao mesmo tempo, os objetos do modelo de educação classista. Em síntese, uma educação que não seja de menos, para a formação da mão de obra qualificada, mas também que não seja de mais, a ponto de despertar uma consciência crítica sobre o seu papel e força na composição da sociedade.

Gráfico 2 –Taxa de frequência escolar bruta, segundo grupos de idade – Brasil - 2016 - 2019



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019. Dados referentes ao 2º trimestre.

A taxa de frequência escolar (Gráfico 2) confirma que, no Brasil, a dualidade é



estrutural porque é endêmica e institucionalizada. O fato é que as estatísticas da EJA demonstram a dificuldade dos jovens pobres em concluir, no mínimo, a Educação Básica. Segundo Ribeiro e Neder (2009, p.494), no ano de 2006, “40% dos jovens (18 a 29 anos) pobres desocupados não tinham sequer o ensino fundamental completo”. A escolha entre a escola e o trabalho coloca esses jovens na posição de reféns de um sistema perverso de segregação, essa é a questão central na sociedade capitalista.

O Gráfico 2 (BRASIL, 2020, p. 86) apresenta a taxa de frequência escolar bruta, segundo grupos de idade, sendo a partir de dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD. Os resultados corroboram com os demais dados apresentados neste artigo ao destacar, em percentual, a faixa etária entre 18 e 24 anos como sendo a que apresenta menor índice de pessoas frequentando o sistema educacional. O texto da PNAD (BRASIL, 2020, p. 86) ainda enfatiza que o “inciso I do Art. 208 da Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece a obrigatoriedade do ensino para as pessoas entre 4 e 17 anos”, portanto, se trata, justamente, do grupo que “já fora da previsão constitucional de obrigatoriedade do ensino, foi o único que não apresentou avanço na taxa de frequência escolar bruta entre 2016 e 2019.” Relembrando o Gráfico 1, é justamente nesta faixa etária, entre 18 e 24 anos, que se concentram as maiores e contínuas quantidades de matrículas na EJA.

Até aqui, os dados analisados indicam que, se é verdade que o alcance da universalização do ensino é um símbolo do desenvolvimento social do país, também é fato que a constatação do elevado número de matrículas na EJA, especialmente de jovens, indica o quanto ainda se faz necessário mobilizar, além de recursos financeiros, esforços políticos e especializados na construção de uma educação pública, de qualidade, inclusiva e democrática. O alerta vai no sentido de se evitar qualquer movimento de naturalização das distorções causadas pela permanência de jovens fora da escola, assim como, o constante e elevado número desses na modalidade EJA. Esse cenário representaria a falência das políticas educacionais, tanto por violar o direito fundamental à educação (BRASIL, 1988), quanto por deixar de cumprir o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

A possibilidade de criar uma referência de educação para jovens, em uma nova concepção de ensino na EJA, poderia subverter a lógica da política hegemônica pelas fissuras do sistema. Se na elaboração das DCNs houve uma dissonância quanto à natureza e os objetivos da EJA, especialmente pela conotação assumida de educação permanente, a partir da Resolução CEB Nº 3 (BRASIL, 2010, Art 12) houve a possibilidade de incorporação de uma nova concepção pedagógica quando esta estabelece que:

A Educação de Jovens e Adultos e o ensino regular sequencial para os adolescentes com defasagem idade-série devem estar inseridos na concepção de escola unitária e politécnica, garantindo a integração dessas



facetas educacionais em todo seu percurso escolar, como consignado nos artigos 39 e 40 da Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 11.741/2008 [...]

A educação de jovens na EJA, na perspectiva da politecnia, não se limita ao ensino instrumental. Aliás, ela supera a concepção da dualidade e da unilateralidade justamente por integrar dimensões que resultaram, historicamente, na separação entre trabalho manual e intelectual; dos trabalhadores e dos produtos do seu trabalho; do indivíduo e da classe.

Na visão de Marx e Engels (2011), essa dicotomia provocou a expropriação dos saberes, da arte do produzir e dos conhecimentos técnicos dos trabalhadores, resultando na divisão do trabalho, da produção e da própria classe. Logo, uma educação integradora da formação cultural, intelectual e tecnológica se torna a via para resgatar a consciência de classe para que o trabalhador consiga, não apenas ter o controle de todo o processo produtivo, mas que o faça a partir dos conhecimentos científicos e técnicos, integrando melhorias da sua condição de vida ao projeto de uma sociedade mais equânime.

## **FINALIZANDO**

A análise do contexto, ao longo desses 20 anos das DCNs, nos permite avaliar que, apesar dos esforços políticos e sociais em torno deste tema, pode-se afirmar que ainda persiste no país uma segmentação da sociedade pela educação, caracterizando uma das formas de legitimar a dominação de classe. São mecanismos criados que controlam o acesso à educação, ora por redução da oferta de vagas nas escolas, ora pela imposição de regulações e políticas que direcionam cada qual ao espaço social definido pelo capital, uma realidade que desponta nos Censos Escolares anuais, de maneira especial, pelos números de jovens na EJA.

Enquanto o desafio posto aos agentes públicos está na qualificação dos investimentos governamentais, com oferta de vagas, em especial nas localidades de maior adensamento populacional, reestruturação na concepção de infraestrutura para o ensino, valorização das profissões relacionadas com a educação e a melhoria nas condições dos espaços de trabalho; aos docentes e demais profissionais do ensino cabe desenvolver novas práticas pedagógicas, em conformidade com a sua realidade de trabalho, atendendo as reais necessidades dos seus alunos evitando, desta forma, a evasão. Assim, é possível observar neste estudo que a constituição de uma tessitura de políticas e programas, a partir das DCNs, avançaram na conquista de direitos sociais, mas, também, concorreram para a manutenção da lógica da racionalidade produtiva na modalidade EJA.

A elevada presença de jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos na EJA merece uma atenção especial, uma abordagem pedagógica diferenciada nas escolas, um movimento que privilegie a formação integral no lugar da instrumental. Nesse sentido, é





possível identificar alguns avanços no texto da Resolução CEB Nº 3 (BRASIL, 2010). O conceito de uma escola unitária, caracterizada pela educação integral, representa a opção por um projeto educativo em sintonia com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Uma educação direcionada a ampliar as potencialidades do indivíduo, a partir de uma formação crítica e reflexiva sobre o sentido de ser humano e conviver em sociedade. Consequentemente, na EJA, a educação integral deve ter na construção do currículo, o elemento integrador do ensino propedêutico com a educação profissional, articulada às demandas dos educandos, mantendo vias de diálogo com a sociedade. Essa interpenetração dos segmentos (ensino propedêutico e profissional) e o seu diálogo com a sociedade devem ser iniciados na concepção do projeto político-pedagógico do curso, para que seja viável sua implementação na prática pedagógica do cotidiano escolar.

Para finalizar, cabe ressaltar que o atual contexto da EJA tende a ser agravado. A pandemia causada pelo Sars-Cov-2 (COVID-19) aprofundará ainda mais a desigualdade em relação ao acesso e a permanência à educação. O alerta vai no sentido de que, provavelmente, nos próximos anos, a EJA será demandada com uma onda crescente de jovens estudantes mais pobres que, seja pela falta de infraestrutura mínima de participar do ensino remoto, seja pela necessidade de gerar renda, abandonaram a escola, a partir de 2020. Nesse sentido, os debates sobre a educação na perspectiva da formação integral e a priorização do atendimento de jovens, em espaços e projetos pedagógicos apropriados, se fazem necessários e urgentes no âmbito das políticas direcionadas à modalidade EJA.

## REFERÊNCIAS

BOANAFINA, Anderson; WERMELINGER, Mônica. A FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 5, n. 8, p. p. 175-192, 25 maio 2020.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília (DF), 5 de outubro de 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 jan 2021.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, nº 248, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58150

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de junho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação e Jovens e Adultos. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, Seção 1e, p. 15, 9 jun. 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 19 jul. 2000a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de junho de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, Seção 1, p. 66, 16 de jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2000-2020. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2020. Brasília: Inep, 2020a.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. Locus: Revista de História, v. 17, n. 2, 23 abr. 2012.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, Jun 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.180-216.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Coord). In: IV Seminário de Pesquisa: A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento, 2013, Rio de Janeiro. Seminário de Pesquisa: A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJJV, 2009. p. 67-78.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. Coordenação de População e Indicadores Sociais - Rio de Janeiro: IBGE, 2019.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58150

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Coordenação de População e Indicadores Sociais - Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, Acácia. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. In: *Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores (Esforce)*. Brasília: CNTE, v.5, n.8, jan./jun. 2011.

LEMME, Paschoal. Memórias. Estudos de educação e perfis de educadores. Documentos. Brasília. Inep, 2004, v.3.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre Educação e Ensino. Campinas, SP: Navegando, 2011.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, 2019.

RUMMERT, Sonia. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Porto, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

RIBEIRO, Rosana; NEDER, Henrique D. Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade. *Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 475-506, Dez., 2009.

SANTOS, Aparecida de Fátima. Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ed. Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica. Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações Finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.25, n 59, p. 140-170, set/dez 2014.

VENTURA, Jaqueline. "Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos". *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. Salvador: UNEB, vol. 1. n. 1, 2013, pp. 29-44.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58150

VINCENT, David. Alfabetização e desenvolvimento. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 58, jul./set., 2014, pp. 539-560.

*Recebido em 4 de março de 2021*

*Aceito em 8 de setembro de 2021*



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença [Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.