



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Adalberto de Moraes Gomes Filho

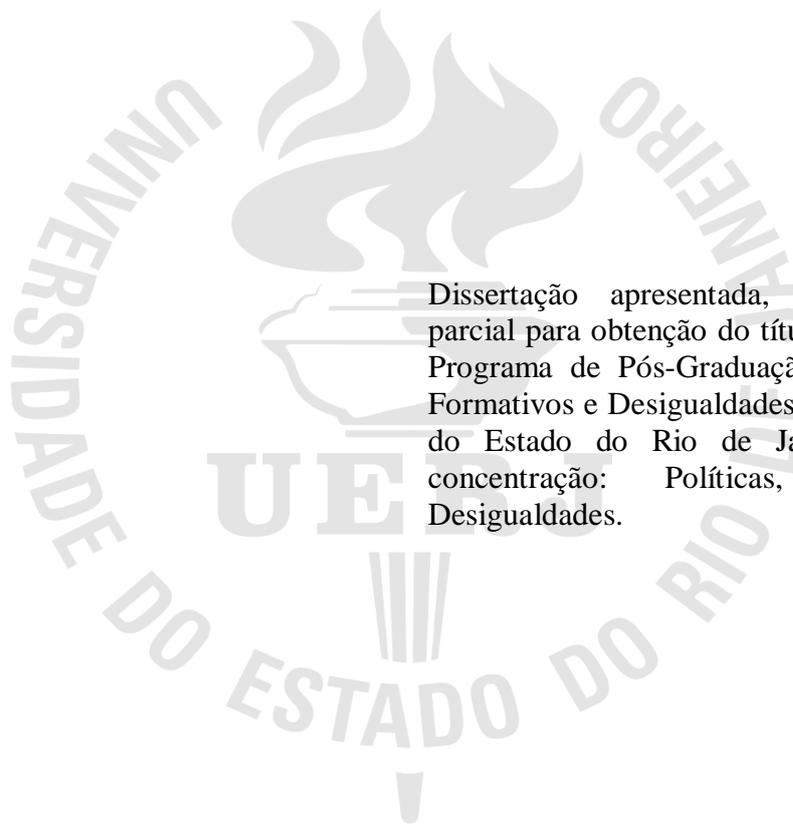
**A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de  
Ensino de Niterói**

São Gonçalo

2020

Adalberto de Moraes Gomes Filho

**A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de  
Niterói**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

G633 Gomes Filho, Adalberto de Moraes.  
A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Niterói / Adalberto de Moraes Gomes Filho. – 2020.  
134f.: il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Capitalismo – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB-7 4994 CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Adalberto de Moraes Gomes Filho

**A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de  
Niterói**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 04 de junho de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana de Almeida

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Clarisse Vieira

Universidade de Brasília

São Gonçalo

2020

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos (às) jovens da classe trabalhadora que tiveram o seu direito de estudar no ensino regular negado e encontraram na EJA um espaço de acolhimento e respeito.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro de vida, Alcidinei Cosme da Costa, cujo amor, apoio e incentivos constantes foram fundamentais em mais uma etapa importante da minha trajetória.

Aos amigos da turma do mestrado pelo companheirismo e carinho, que tornaram nossa convivência prazerosa e enriquecedora, em especial à Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro e ao Antônio Borromeu, amigos-parceiros inestimáveis nesse período de formação. Foi um grande privilégio fazer parte desse grupo.

Aos (Às) amigos (as) do grupo de pesquisa Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT), que sempre se mostraram dispostos (as) ao debate e a importantes reflexões, em encontros regados com muito carinho e fraternidade, que foram fundamentais para a concepção coletiva desse projeto.

Ao corpo docente do curso de mestrado, que nos acolheu com todo carinho. Além da incontestável competência acadêmica, também, agradeço pela dedicação e generosidade presentes no fazer pedagógico.

Às professoras da banca examinadora, pela gentileza e disponibilidade em muito contribuir com a elaboração coletiva deste projeto.

Às minhas amadas irmã e mãe, mulheres fortes e generosas cujo amor alimenta e norteia minha vida.

À minha querida orientadora, professora Marcia Soares de Alvarenga, sempre disponível para orientar, com gentileza, afeto, empatia e ética. Uma profissional séria e competente e uma pessoa admirável, que acolhe a todos (as).

Às direções e às secretárias das Escolas Municipais Sítio do Ipê e Honorina de Carvalho, pela disponibilidade em ajudar na coleta de dados sobre o corpo discente das duas instituições de ensino.

À Fundação Municipal de Educação, que autorizou a pesquisa nas duas escolas citadas anteriormente.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

*Declaração de Hamburgo sobre a EJA*

## RESUMO

GOMES FILHO, Adalberto de Moraes. *A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Niterói*. 2020. 134f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

A presença de jovens, cada vez mais jovens, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos tem despertado o interesse de alguns pesquisadores sobre o fenômeno da “juvenilização”. Esta dissertação se propõe a abordá-lo à luz do Capitalismo Dependente, categoria formulada por Florestan Fernandes, em sua relação com as bases legais que regem essa modalidade da Educação Básica. A questão colocada como problema da pesquisa é: que determinantes sociais e econômicos estão produzindo a juvenilização na EJA? Essa indagação permite traçar o seguinte objetivo geral: analisar as repercussões do Capitalismo Dependente no processo de juvenilização na EJA. Os objetivos específicos desta pesquisa são: mapear o quantitativo de jovens, no recorte etário de 15 a 17 anos, que estavam matriculados (as) nas escolas Sítio do Ipê e Honorina de Carvalho, no período de 2010 a 2017; cotejar as bases legais brasileiras que estimulam a juvenilização na EJA; avaliar as ações de organismos internacionais que reverberam na EJA brasileira; apontar as características socioeconômicas das juventudes brasileiras que contribuem para a juvenilização na modalidade; compreender as características do Capitalismo Dependente que levam à juvenilização na EJA. O objeto da pesquisa será estudado através da perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, fundamental para compreender a formação sócio-histórica da sociedade brasileira, nos marcos do Capitalismo Periférico e suas características que reverberam no aumento de jovens na EJA. A categoria juventudes é debatida a partir das contribuições teóricas de Mannheim, Pinder, Dilthey, Bourdieu, Margulis, Urresti, Dayrell e Sposito. A análise das leis, que ao longo da história do país regulamentam a EJA, mostra suas contradições e intenções de aligeirar e precarizar a formação das juventudes da classe trabalhadora brasileira. Observou-se um aumento percentual de estudantes menores de idade matriculados (as) na EJA da escola Honorina de Carvalho, o que pode representar uma migração dessa juventude vinda do ensino regular. A classe trabalhadora deve se organizar e exigir do poder público as condições necessárias para, efetivamente, exercer os seus direitos civis, inclusive o de acesso à educação.

Palavras-chave: Capitalismo Dependente. EJA. Juvenilização na EJA.

## ABSTRACT

GOMES FILHO, Adalberto de Moraes Gomes Filho. *The juvenilization in the Youth and Adult Education of the Public Education of Niterói*. 2020. 134f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The presence of youths, that are gradually becoming younger, in the Youth and Adult Education has arisen the interest of some researchers over the phenomenon of the “juvenilization”. This dissertation proposes to approach it in the light of the Dependent Capitalism, category thought by Florestan Fernandes, in the relation with the legal bases that rule this modality of the Basic Education. The question understood as an issue of this research is: what social and economic factors are making the juvenilization in the YAE? This inquiry allows getting the following general objective: analyze the impacts of the Dependent Capitalism in the process of the juvenilization in the YAE. The specific objectives of this paper are: map the numerical of youth, from 15 to 17 years old, that were enrolled in Sitio do Ipê and Honorina de Carvalho schools, between 2010 and 2017; collate the legal Brazilian laws that stimulate the juvenilization in the YAE; evaluate the actions of international organizations that reverberate in the Brazilian YAE; indicate the socioeconomic characteristics of the Brazilian youths that contribute to the juvenilization in the modality; comprehend the characteristics of the Dependent Capitalism that take the juvenilization in the YAE. The aim of this paper will be studied by means of the perspective of Historical Dialectical Materialism, essential to understand the socio-historical formation of the Brazilian society, in the benchmark of the Peripheral Capitalism and their characteristics that reverberate the increase of the youths in the YAE. The category youths is discussed over the theoretical contributions of Mannheim, Pinder, Dilthey, Bourdieu, Margulis, Urresti, Dayrell e Sposito. The analysis of the laws that, throughout history of the country, regulate the YAE shows their contradictions and intentions of expediting and worsening the education of the youths of the Brazilian working class. It was able to observe that there was an increase of the percentage of the underage students enrolled in the YAE of the Honorina de Carvalho school, what it is possible to represent the migration of the youth that came from the regular education. The working class must organize themselves to demand from the public authorities the necessary conditions to, effectively, execute their civil rights, including the access to the education.

Keywords: Dependent Capitalism. YAE. Juvenilization in the YAE.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Percentual de jovens matriculados (as) na EJA .....	16
Gráfico 1 –	Distribuição das pessoas de 15 a 17 anos de idade por situação educacional no Brasil – 2017 .....	17
Gráfico 2 –	Distribuição das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo a condição de estudo e a situação de ocupação – Brasil – 2017 ...	18
Gráfico 3 –	Percentual de pessoas de 15 a 29 anos que não frequentam a escola, não possuem instrução ou têm fundamental incompleto, segundo o motivo principal da não frequência – Brasil – 2017 ..	19
Quadro 2 –	Trabalhos acadêmicos relacionados ao tema “Juvenilização da EJA” .....	25
Quadro 3 –	Trabalhos acadêmicos relacionados ao tema “Juvenilização na EJA” .....	30
Quadro 4 –	Situação escolar dos (as) jovens brasileiros (as) entre 18 e 29 anos – 2010 .....	93
Figura 1 –	Mapa da Região Metropolitana do Rio de Janeiro .....	102
Figura 2 –	Mapa das Regiões de Planejamento de Niterói .....	103
Figura 3 –	Brasão da cidade de Niterói .....	103
Gráfico 4 –	Variação do IDHM de Niterói .....	106
Quadro 5 –	Variação da composição do IDHM de Niterói .....	106
Quadro 6 –	Distribuição, por faixa etária, do número de analfabetos (as) em Niterói .....	108
Quadro 7 –	Taxa de analfabetismo e rendimento nominal mensal médio por raças no município de Niterói .....	108
Quadro 8 –	Índices de pobreza e desigualdade em Niterói .....	109
Quadro 9 –	Estrutura etária de Niterói .....	109
Quadro 10 –	Longevidade, Mortalidade e Fecundidade em Niterói .....	110
Quadro 11 –	Ocupação da população de Niterói com 18 anos ou mais .....	111
Quadro 12 –	Distribuição das Unidades de Ensino municipais de Niterói em polos .....	113
Quadro 13 –	Dados quantitativos das turmas da EJA da Escola Municipal	

	Sítio do Ipê, entre 2010 e 2013 .....	116
Quadro 14 –	Dados quantitativos das turmas da EJA, dos 3º e 4º ciclos, da Escola Municipal Honorina de Carvalho, entre 2014 e 2017 .....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina das Nações Unidas
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CES	Centro de Ensino Supletivo
CF	Constituição Federal
CGEJA	Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DACC	Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIC	Formação Inicial e Continuada
FME	Fundação Municipal de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMS	Organização Mundial da Saúde
PA	Pará
PAC	Programa Autonomia Carioca
PEA	População Economicamente Ativa
PEI	População Economicamente Inativa
PIB	Produto Interno Bruto
PMN	Prefeitura Municipal de Niterói
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEJAT	Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora
PRODASEC	Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Socioeducativas para o Meio Rural
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMECT	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SP	São Paulo
UEPA	Universidade do Estado do Pará

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UMEF	Unidade Municipal de Ensino Fundamental
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UVV	Universidade de Vila Velha

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>REVISÃO DE LITERATURA E PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	24
1.1	<b>Revisão de literatura – Contextualização do Objeto</b> .....	24
1.1.1	<u>Revisão de literatura – Contextualizando o objeto “Juvenilização da EJA”</u> ....	25
1.1.2	<u>Revisão de literatura – Contextualizando o objeto “Juvenilização na EJA”</u> ....	29
1.2	<b>Percurso Teórico-metodológico e procedimentos da pesquisa</b> .....	33
2	<b>TEORIA ESTRUTURALISTA DO DESENVOLVIMENTO, TEORIAS DA DEPENDÊNCIA, CAPITALISMO DEPENDENTE: DESDOBRAMENTOS PARA A EJA</b> .....	45
2.1	<b>Teoria Estruturalista do Desenvolvimento</b> .....	45
2.2	<b>Teorias da Dependência</b> .....	47
2.3	<b>Capitalismo Dependente</b> .....	49
2.3.1	<u>A superexploração e o projeto subimperialista no Capitalismo Dependente</u> ...	56
2.3.2	<u>Reverberações do Capitalismo Dependente na EJA</u> .....	61
3	<b>A JUVENILIZAÇÃO NA EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO DO CAPITALISMO DEPENDENTE</b> .....	74
3.1	<b>Abordagens sobre a categoria “Juventudes”</b> .....	74
3.2	<b>As juventudes brasileiras</b> .....	80
3.2.1	<u>A escolarização de jovens da EJA entre 15 e 17 anos: notas sobre desafios entre trabalho e escolarização</u> .....	81
3.3	<b>A EJA como direito nos limites do Capitalismo Dependente</b> .....	83
3.3.1	<u>Bases legais da EJA no Brasil – A juvenilização anunciada na EJA</u> .....	87
4	<b>O CAMPO EMPÍRICO: A EJA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI</b> .....	100

4.1	<b>O município de Niterói</b> .....	101
4.1.1	<u>A história de Niterói</u> .....	103
4.1.2	<u>Indicadores socioeconômicos de Niterói</u> .....	105
4.2	<b>A Rede Municipal de Ensino de Niterói</b> .....	112
4.2.1	<u>As Escolas Municipais Sítio do Ipê e Honorina de Carvalho</u> .....	114
4.2.1.1	A EJA do segundo segmento da Escola Municipal Sítio do Ipê .....	115
4.2.1.2	A EJA do segundo segmento da Escola Municipal Honorina de Carvalho .....	117
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124
	<b>APÊNDICE A</b> – Autorização da pesquisa na Escola Municipal Sítio do Ipê .	133
	<b>APÊNDICE B</b> – Autorização da pesquisa na Escola Municipal Honorina de Carvalho .....	134

## INTRODUÇÃO

A inserção e o compromisso em trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com os seus discentes, como professor de Geografia ao longo dos últimos 17 anos, em duas redes públicas de ensino (uma do estado do Rio de Janeiro e outra do município de Niterói) possibilitaram a observação do aumento do número de jovens, cada vez mais novos (as), nesses espaços escolares. A princípio, essa constatação provocou inúmeras indagações: Por que esses (as) jovens estão na EJA? Quem são esses (as) jovens? O que eles (as) esperam dela? O que os (as) docentes pensam sobre essa mudança no perfil dos discentes? Como eles (as) lidam com tamanha diversidade de interesses? Os (as) docentes da EJA têm formação específica para trabalhar com este segmento da Educação Básica? Eles (as) acreditam que esta formação é necessária?

A decisão de investigar esse tema começou com a realização de uma especialização em EJA na Diversidade e Inclusão Social, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), concluída em 2016. Nela foi possível abordar o tema a partir do olhar dos docentes que trabalham com esta modalidade de ensino na Escola Municipal Honorina de Carvalho<sup>1</sup>. Portanto, o ingresso no mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2018, seria uma oportunidade de continuar com os estudos, mas desta vez, sob uma perspectiva, a dos (as) discentes.

Dando início ao trabalho de levantamento de dados para a presente dissertação, uma pesquisa no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi feita, em 05 de julho de 2018, para identificar os números de jovens matriculados (as) na EJA, entre os anos de 2010 e 2017 (período escolhido por esta pesquisa para investigar o aumento de jovens nessa modalidade de ensino). O Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, através do Título I – Dos Direitos e das Políticas Públicas de Juventude e do Capítulo I – Dos Princípios e Diretrizes das Políticas Públicas de Juventude, foi levado em consideração para delimitar o grupo de pessoas consideradas jovens:

Art. 1º Esta Lei 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.

---

<sup>1</sup> Escola da rede municipal de ensino de Niterói, cujas particularidades estarão presentes no capítulo 4.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. (BRASIL, 2013).

Vale ressaltar que o grupo de educandos (as) que faz parte do objeto de estudo deste trabalho, aqueles (as) entre 15 e 17 anos, é citado, no mesmo Estatuto, pelo artigo abaixo:

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. (BRASIL, 2013).

A lei citada acima, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dispõe sobre a proteção integral de todas as pessoas com até 18 anos de idade no Brasil. No seu art. 54 legisla sobre os direitos à educação:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador. (BRASIL, 1990).

Ela considera criança as pessoas com até 12 anos incompletos e adolescente, especificamente, aquelas que possuem entre 12 e 18 anos de idade.

O quadro abaixo mostra o percentual de jovens matriculados (as) na EJA dos diversos estabelecimentos de ensino (públicos e privados) do Brasil, do estado do Rio de Janeiro e do município de Niterói, que oferecem esta modalidade de ensino.

Quadro 1 – Percentual de Jovens matriculados (as) na EJA

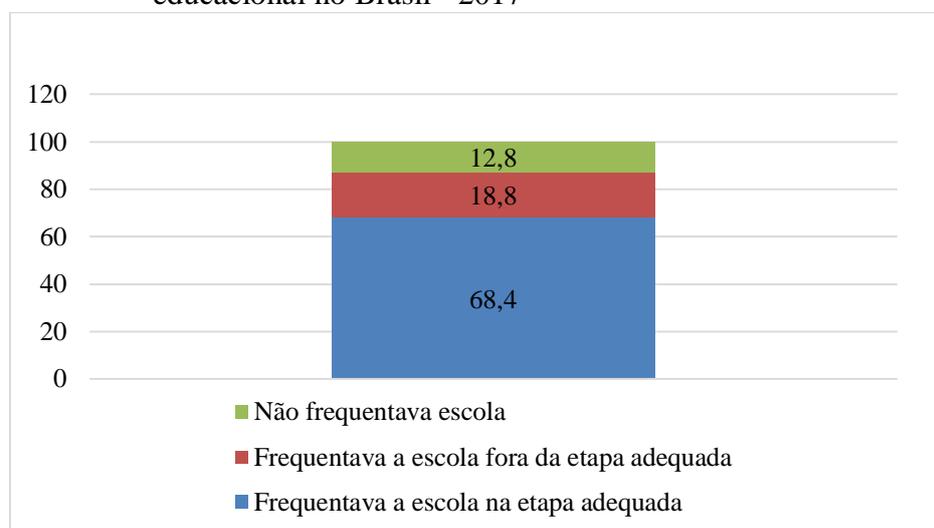
Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
(%) - Brasil	59,32	59,76	61,18	61,83	62,15	63,25	64,53	62,41
(%) - Rio de Janeiro	62,36	62,89	62,68	64,01	66,57	67,92	70,59	71,06
(%) - Niterói	62,59	59,90	58,92	61,58	62,82	65,34	69,59	71,79

Fonte: INEP<sup>2</sup>, 2018.

<sup>2</sup> O autor da pesquisa calculou os percentuais de jovens matriculados (as) na EJA, apresentados no quadro, a partir dos números absolutos de matrículas destes (as) educandos (as), na referida modalidade de ensino, disponíveis no site do INEP.

Embora os percentuais de jovens matriculados (as) na EJA no estado do Rio de Janeiro sejam maiores do que em Niterói, neste o ritmo de crescimento desses valores é maior. Percebe-se, a partir dos dados acima, que houve um aumento de mais de 10%, em 4 anos, no número de jovens matriculados (as) na EJA ofertada no município de Niterói. Na esfera nacional, os percentuais são inferiores, mas o crescimento é gradual e constante, só sendo interrompido no último ano (2017). Outros dados importantes sobre esse grupo de jovens são mostrados no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Distribuição das pessoas de 15 a 17 anos de idade por situação educacional no Brasil - 2017



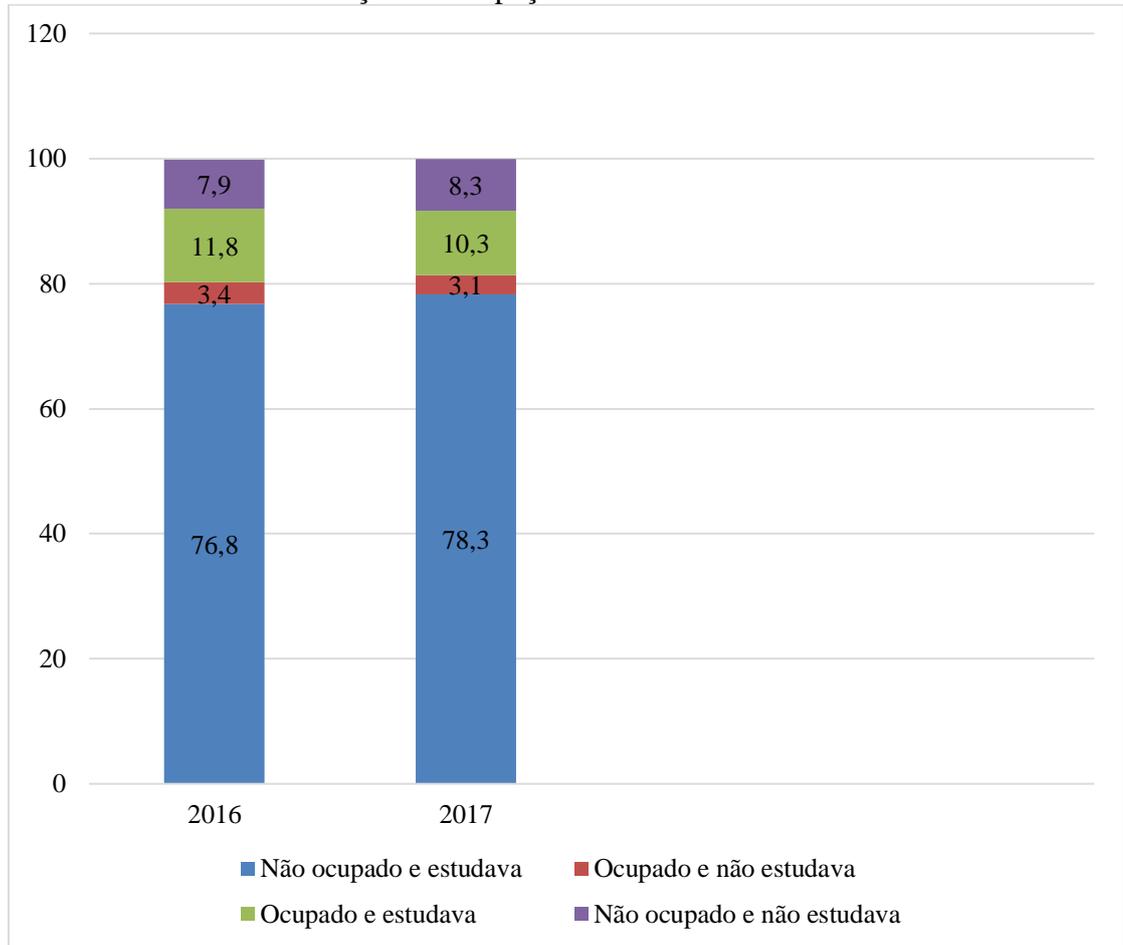
Fonte: IBGE – PNAD<sup>3</sup> Contínua, 2018.

O gráfico acima mostra que, mesmo a Constituição Federal (CF) de 1988 afirmando que o ensino de pessoas nesta faixa etária no Brasil é obrigatório, 12,8% desses (as) jovens estão fora da escola. Isso representava, em números absolutos, um total de 1,3 milhão de pessoas em 2017. Sendo assim, apesar deles (as) terem direito à educação, o estado brasileiro ainda não tinha garantido a universalização do ensino básico para todos os (as) jovens entre 15 e 17 anos. Além disso, uma parte significativa dos (as) jovens que estava na escola apresentava uma distorção idade-série, um percentual de 18,8%, que equivalia a 2 milhões de pessoas.

Outro gráfico complementa as informações contidas no anterior, estabelecendo uma relação entre a condição de estudo e a situação de ocupação no mercado de trabalho desses (as) jovens.

<sup>3</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

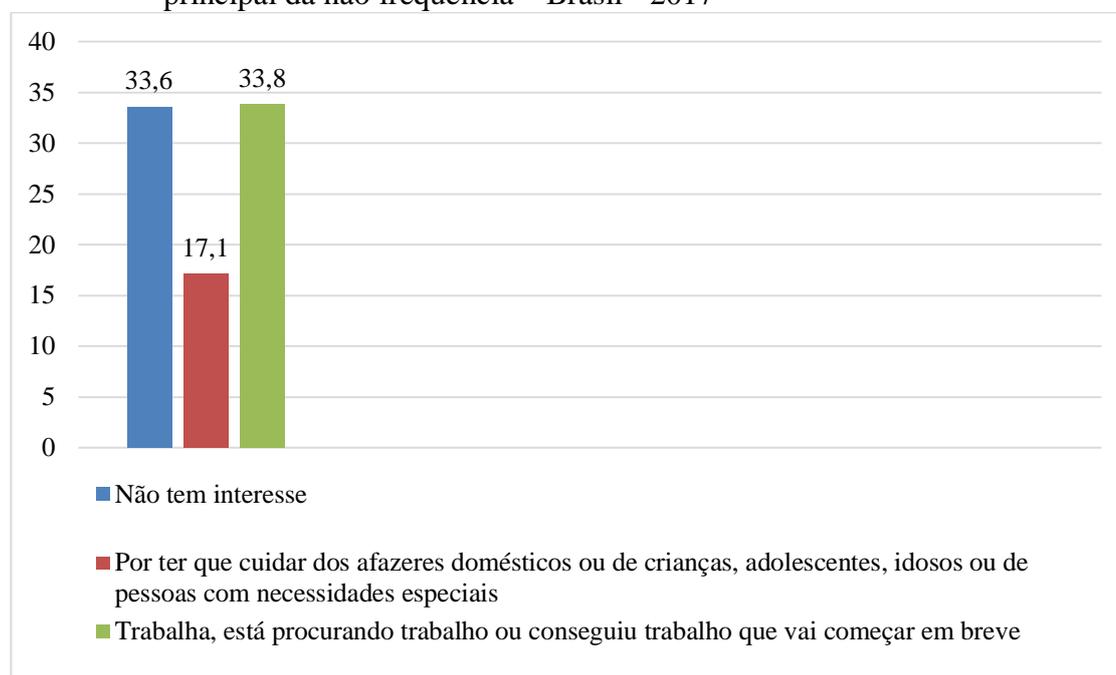
Gráfico 2 - Distribuição das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo a condição de estudo e a situação na ocupação - Brasil - 2017



Fonte: IBGE – PNAD Contínua, 2018.

O gráfico anterior mostra a estabilidade no percentual, 88,6%, de jovens entre 15 e 17 anos que estudavam no período de 2016 e 2017. Porém, houve um aumento entre aqueles (as) que são ditos (as) não trabalhadores (as) e não estudantes. Como as pessoas que exercem trabalhos informais, muitos deles (as) de forma temporária, não são contabilizadas como ocupadas, essa estatística pode mascarar a realidade do mercado de trabalho no Brasil. Certamente, alguns (mas) jovens da classe trabalhadora estão entre essas pessoas que precisam exercer uma atividade remunerada para contribuir na reprodução da existência da sua família. Também existem aqueles (as) cuja presença em casa é necessária para ajudar nas tarefas domésticas, cuidar de crianças, idosos ou de pessoas com necessidades especiais. O gráfico abaixo mostra parte dessa realidade:

Gráfico 3 – Percentual de pessoas de 15 a 29 anos que não frequentam a escola, não possuem instrução ou têm fundamental incompleto, segundo o motivo principal da não frequência – Brasil - 2017



Fonte: IBGE – PNAD Contínua, 2018.

A necessidade de trabalhar e o desinteresse pelo que a escola tem para oferecer, segundo a visão dos (as) estudantes, são os principais motivos que os (as) afastam dos espaços escolares.

Esse cenário e o aumento do número de jovens na EJA vêm despertando a atenção de alguns (mas) pesquisadores (as) da educação. Segundo Ribeiro (2004), os que frequentam esta modalidade da Educação Básica são pobres, majoritariamente, negros e tiveram negado o seu direito de integrar o ensino regular, pois precisaram abandonar a escola por uma série de razões. O sistema educacional brasileiro também contribui para a exclusão desse grupo, quando propõe currículos, métodos e materiais didáticos inadequados. Além disso, alguns espaços escolares, projetos e atividades extraclasse, muitas vezes, são inacessíveis aos (às) alunos (as) do turno da noite. Todas essas características corroboram a invisibilidade desses (as) jovens, negando a sua existência social. Vale ressaltar que a autora, nessa obra, enfatiza o sistema escolar, não privilegiando a abordagem da formação histórico-social brasileira para analisar a EJA. Na visão de Cury (2014), os (as) jovens desta modalidade de ensino são, em sua maioria, provenientes de classes populares, fruto da enorme desigualdade que existe no

Brasil. Eles (as) são, também, estigmatizados (as) por apresentarem um *ethos*<sup>4</sup> cultural próprio, diferente daquele, muitas vezes, valorizado pela escola. Esta, por sua vez, oferece a esses educandos (as) um ensino que, normalmente, está dissociado da sua realidade, que não faz sentido para a sua vida. É possível que toda essa adversidade esteja contribuindo para os elevados índices de evasão e repetência dos (as) jovens em suas trajetórias escolares. Por sua vez, para Antunes (2009), os (as) jovens da EJA estão inseridos (as) na classe trabalhadora, como pessoas pertencentes a uma classe social que vive do seu próprio trabalho, apesar das inúmeras formas de opressões que afligem seus modos de ver, sentir e pensar o mundo.

Em relação à discussão trazida por Antunes, não deixa de ser relevante reconhecer que, no contexto das políticas públicas dirigidas à EJA, são presentes ações governamentais de reorganização da rede, através de estratégias de correção de fluxo escolar. Ou seja, medidas essas que visam corrigir a distorção idade-série e manter o fluxo escolar dos (as) alunos (as) da rede municipal de Niterói<sup>5</sup>. O (a) aluno (a) do Ensino Fundamental que, durante a sua trajetória escolar, apresentou dificuldades de aprendizagem, foi reprovado (a) e apresenta distorção idade/série de dois ou mais anos é encaminhado (a) para esse programa, que possibilita fazer dois anos de escolaridade em apenas um ano letivo. Ao completarem 15 anos estes (as) jovens são, muitas vezes, transferidos (as) para a EJA, o que pode vir a favorecer efeitos de jovens nesta modalidade de ensino da rede pública municipal de Niterói.

Essas estratégias podem ser conferidas, através de projetos, em outras redes escolares públicas estaduais e municipais, tais como o Programa Autonomia Carioca (PAC), na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro.

A abertura da entrada de jovens na EJA é amparada pela legislação, quando as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas em 2010 (Resolução CNE/CEB nº 03/2010), instituem diretrizes referentes à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames da EJA, à certificação nos exames da EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD). Conforme o documento (Art. 1º), toda essa organização deverá ser, obrigatoriamente, observada pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e

---

<sup>4</sup> Segundo o Dicionário Houaiss, *ethos* significa: conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

<sup>5</sup> Na Rede Pública Municipal de Educação de Niterói foi implantado o Programa “Aceleração da Aprendizagem”. Como esclarece a Fundação Municipal de Educação (FME), este Programa “Tem como objetivo a eliminação da distorção idade-ano para que não se tenha mais alunos com idade acima do ano de escolarização. Isso será obtido através de uma metodologia de ensino diversificada para reduzir o tempo de conclusão de cada etapa”. <<http://www.educacaoniteroi.com.br/2011/08/educacao-projetos-e-programas/>>

Ensino Médio que se desenvolvam em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

Considerando haver grande número de jovens na faixa etária de 15 anos ou mais com defasagem idade-série, o documento, em seu Parágrafo único do Art. 5º, propõe que para além de “fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades”, de se:

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 a 17 anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III - incentivar a oferta da EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo. (BRASIL, 2010, p. 2)

Nesse sentido, a pesquisa era orientada pelas seguintes questões: quem são os (as) jovens presentes na EJA da Rede Municipal de Ensino de Niterói?; que determinantes sociais e econômicos estão produzindo a juvenilização<sup>6</sup> na EJA?; as políticas de correção de fluxo nas escolas públicas da rede contribuem para a produção do fenômeno da juvenilização na EJA? Essas indagações permitiam traçar os seguintes objetivos: analisar repercussões do Capitalismo Dependente na formulação da base legislativa da EJA; analisar possíveis efeitos de políticas de correção de fluxo escolar para a produção do fenômeno da juvenilização no município de Niterói.

Porém, as questões “Quem são os (as) jovens presentes na EJA da Rede Municipal de Ensino de Niterói?” e “As políticas de correção de fluxo nas escolas públicas da rede contribuem para a produção do fenômeno da juvenilização na EJA?”, bem como, o objetivo “Analisar possíveis efeitos de políticas de correção de fluxo escolar para a produção do fenômeno da juvenilização no município de Niterói.”, propostos no início da pesquisa e na qualificação, precisaram ser redefinidos por conta da realidade da pandemia da Covid-19<sup>7</sup>. Parafraçando Marx (2003), o ser humano faz a sua história, mas não como ele (a) quer e sim nas condições que lhe são oferecidas. A coleta de dados sobre as características

<sup>6</sup> Existe um consenso entre os (as) pesquisadores (as) sobre o assunto, utilizam essa palavra para nomear o processo do aumento de jovens entre 15 a 17 anos em turmas da EJA. No entanto, não existe uma discussão mais profunda sobre esse conceito na literatura consultada. O contrário acontece com a categoria “juventudes”, que será desenvolvida no capítulo

<sup>7</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar a doença provocada pelo novo coronavírus de Covid-19, sigla que significa *Corona Virus Disease* (doença do coronavírus). O número 19 se refere ao ano de 2019, quando os primeiros casos foram divulgados pela China.

socioeconômicas dos (as) discentes e das suas trajetórias escolares não foi realizada, pois as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Só foi possível saber quantos (as) discentes, das escolas<sup>8</sup> Sítio do Ipê e Honorina de Carvalho, estavam concentrados (as) na faixa de 15 a 17 anos, no período investigado por esta pesquisa.

Portanto, a questão que, agora, orienta esta pesquisa é: que determinantes sociais e econômicos estão produzindo a juvenilização na EJA? Tendo como objetivo geral: analisar as repercussões do Capitalismo Dependente no processo de juvenilização na EJA. Os objetivos específicos desta pesquisa são: mapear o quantitativo de jovens entre 15 e 17 anos que estavam matriculados (as) nas 2 escolas Sítio do Ipê e Honorina de Carvalho, no período determinado pela pesquisa; cotejar as bases legais brasileiras que estimulam a juvenilização na EJA; avaliar as ações de organismos internacionais que reverberam na EJA brasileira; apontar as características socioeconômicas das juventudes brasileiras que contribuem para a juvenilização na modalidade; compreender as características do Capitalismo Dependente que levam à juvenilização na EJA.

A dissertação está estruturada em 4 capítulos:

- Capítulo 1 - são apresentadas a revisão de literatura realizada sobre o tema “juvenilização na EJA” - destacando as várias abordagens adotadas pelos (as) pesquisadores (as) em todas as teses e dissertações que existiam, até o início do levantamento de dados, no site de catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) –, a discussão sobre a Teoria do Materialismo Histórico Dialético - a sua interação com a temática escolhida - e a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa;
- Capítulo 2 - discutem-se as Teorias Estruturalista do Desenvolvimento e da Dependência, o conceito de Capitalismo Dependente, proposto por Fernandes (2009), a superexploração do trabalho, o projeto subimperialista e as implicações desse tipo de Capitalismo para a EJA;
- Capítulo 3 - debate-se sobre a categoria ‘juventudes’, a partir das visões de Mannheim (1993), Bourdieu (1983), Margulis e Urresti (1996), Silva, Pelissari e Steimbach (2013), Dayrell (2001), Groppo (2001), Fanfani (2000) e Sposito (2005) como uma chave de entrada para a análise da juvenilização na EJA brasileira. Além disso, é abordada a história desta modalidade de ensino no Brasil, mostrando-a como um

---

<sup>8</sup> Elas serão apresentadas, com mais detalhes, no capítulo 4.

direito social que muitas vezes não é exercido (o dilema da educação) e, também, a historicidade de suas bases legais que a regulamenta;

- Capítulo 4 - É iniciado com uma discussão sobre a importância do lugar para a compreensão dos fenômenos que nele acontecem. O município de Niterói é apresentado através da sua história e das suas características socioeconômicas. Uma pequena<sup>9</sup> descrição da rede municipal de ensino de Niterói é relatada. As Escolas Municipais Sítio do Ipê e Honorina de Carvalho são, brevemente<sup>10</sup>, descritas. Assim como, suas respectivas EJAs (do segundo segmento do Ensino Fundamental), mostrando o quantitativo de estudantes menores de idade que frequentavam essa modalidade da Educação Básica no período de investigação escolhido pela pesquisa.

O resultado da análise dos conhecimentos construídos ao longo do processo da pesquisa será exposto nas conclusões finais, logo após o último capítulo desta dissertação.

Este trabalho acadêmico não tem a intenção de mostrar uma verdade absoluta e definitiva, mas uma visão possível e temporária sobre o tema proposto. Dado que, cada pesquisador (a) tem uma forma própria de abordagem, trazendo seus valores e conhecimentos prévios, que marcam um certo momento da sua história de vida e interferem nos caminhos trilhados na construção do seu projeto.

Ao final, espera-se que a dissertação possa contribuir para o enriquecimento da discussão do processo de juvenilização na EJA, buscando superar a perspectiva etária dominante com o apoio dos (as) pesquisadores (as) do campo desta modalidade de ensino. Deseja-se, também, que a pesquisa auxilie os (as) gestores (as) da educação, em seus diferentes níveis de atuação (municipal, estadual e federal), no intuito de criar políticas públicas que atendam as demandas dos (as) jovens trabalhadores (as).

---

<sup>9</sup> Também não foi possível levantar mais dados por conta da pandemia do Covid-19

<sup>10</sup> A coleta de dados sobre as referidas escolas, também, foi prejudicada pela pandemia do Covid-19.

## 1 REVISÃO DE LITERATURA E PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

### 1.1 Revisão de literatura – Contextualização do Objeto

A realização de uma revisão de literatura é uma das importantes etapas de uma pesquisa pautada pelo Materialismo Histórico Dialético, o qual destaca a relevância de uma constante revisitação e reconstrução do conhecimento. Visto que, todo saber é historicamente construído e, por isso, representa uma visão parcial de um fenômeno, possuindo um caráter provisório e dinâmico considerando as particularidades históricas, contextos e processos de um objeto da realidade, buscando pensá-lo em sua concreticidade.

A investigação de um determinado tema, na literatura existente sobre ele, possibilita que se conheça como outros (as) pesquisadores (as) realizaram o seu trabalho. Portanto, ela pode contribuir para que se identifique: quais foram os (as) autores (as) mais utilizados como referência bibliográfica, os principais conceitos presentes nos trabalhos acadêmicos, os métodos construídos para abordar a temática e as lacunas existentes nas investigações já realizadas. Esta última característica é fundamental para a determinação do problema de pesquisa adotado pelo (a) autor (a) de um projeto, como é ressaltado no texto a seguir:

O conhecimento da literatura pertinente ao problema que nos interessa (relatos de pesquisa, teorias utilizadas para explicá-lo) é indispensável para identificar ou definir com mais precisão os problemas que precisam ser investigados em uma dada área. Três situações encontradas na literatura podem dar origem a um problema de pesquisa: (a) lacunas no conhecimento existente; (b) inconsistências entre o que uma teoria prevê que aconteça e resultados de pesquisas ou observações de práticas cotidianas; e (c) inconsistências entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que se observou na prática. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999, p. 150-151).

Em busca dessas informações fundamentais para a construção do presente projeto de pesquisa foram realizadas 2 revisões de literatura.

### 1.1.1 Revisão de literatura – Contextualizando o objeto “Juvenilização da EJA”

Inicialmente, em 10 de junho de 2018, a revisão de literatura, realizada a partir das obras constantes no site de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES, foi feita utilizando-se “Juvenilização da EJA” como palavras-chave. Desta pesquisa, surgiram, apenas, 12 (doze) trabalhos acadêmicos (10 dissertações e 2 teses) das áreas de Educação, Sociologia e Psicologia, relacionados a essas palavras.

Quadro 2 – Trabalhos acadêmicos relacionados ao tema “Juvenilização da EJA”

Nº	Dissertação/Tese	Ano de publicação	Título	Programa
1	Tese	2008	Juventudes e Processos de escolarização: uma abordagem cultural.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
2	Dissertação	2009	Formação do professor de matemática “para” e “na” EJA-Educação de Jovens e Adultos.	Universidade de Uberaba - UNIUBE
3	Dissertação	2011	A Implementação da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Escola Municipal de Vitória/ES: Apostas e Tensionamentos.	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
4	Dissertação	2014	Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos – Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém – PA (2010-2013).	Universidade Federal do Pará - UFPA
5	Dissertação	2014	Formação permanente de professores (as) da EJA: círculo de diálogos como praxis pedagógica humanizadora.	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
6	Dissertação	2014	Desigualdades e educação: a ação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Vila Velha-ES.	Universidade Vila Velha - UVV
7	Tese	2015	Educação de Jovens e Adultos: como se constitui a influência das redes sociais no acesso e/ou permanência dos jovens na escola?	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
8	Dissertação	2015	Estudantes negros em Angra dos Reis: descortinando as desigualdades do Ensino Regular à Educação de Jovens e Adultos.	Universidade Federal Fluminense - UFF

9	Dissertação	2015	Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis.	Universidade Federal Fluminense - UFF
10	Dissertação	2015	Pisando em campo minado: a escolarização de adolescentes na educação de jovens e adultos.	Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR
11	Dissertação	2016	Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar.	Universidade do Estado do Pará - UEPA
12	Dissertação	2017	Juvenilização na EJA: significados e implicação do processo de escolarização de jovens.	Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Fonte: CAPES, 2018.

O quadro acima mostra, em ordem cronológica, todos os trabalhos acadêmicos sobre o tema “Juvenilização da EJA” encontrados no referido site, na data anteriormente citada. Ou seja, nenhuma dissertação ou tese sobre esse assunto, constante no site, foi produzida antes de 2008. Isso demonstra que essa temática não despertou o interesse de muitos (as) pesquisadores (as), ao ponto de realizarem trabalhos acadêmicos, dessa natureza, com esse objeto de estudo. O fato da maior parte deles, 9 (nove), ter sido concluída nos últimos 4 anos anteriores à pesquisa no site, entre 2014 e 2017, pode refletir que o desejo por produzir tais trabalhos é mais recente, assim como a maior percepção do fenômeno da juvenilização da EJA. Observando a origem dos trabalhos listados, constata-se que quase todas as regiões brasileiras estão representadas, exceto a Centro-Oeste. Talvez, isso signifique que o aumento de jovens na EJA seja uma realidade presente em todo o Brasil. Existe uma maior produção de trabalhos, sobre o tema, na região Sudeste, 5 (cinco) no total, 3 (três) nas regiões Sul e Norte e apenas 1(um) na região Nordeste.

Não foi possível uma investigação mais aprofundada dos 3 primeiros trabalhos acadêmicos citados acima, pois foram publicados antes da implantação da Plataforma Sucupira. Os demais não abordam a juvenilização da EJA a partir da perspectiva do Capitalismo Dependente - com repercussão no tipo dessa modalidade de ensino ofertado para a classe trabalhadora -, mas do ponto de vista da formação dos docentes, da influência das redes sociais, da questão racial, do fracasso do ensino regular e das representações que os (as) jovens têm sobre a EJA.

Conceição (2014), em sua dissertação, se propõe a: analisar a Educação de Jovens e Adultos enquanto política pública no Brasil, no estado do Pará e no município de Belém;

entender como se configura o atual fenômeno da juvenilização na EJA, na presença de grupos intergeracionais; estudar, em uma escola municipal do município de Belém, como os biopoderes e dispositivos disciplinares se apresentam nesta modalidade da Educação Básica. Logo após a introdução, Conceição discursa sobre as políticas públicas da EJA, depois contextualiza a juvenilização desta modalidade de ensino e, no último capítulo, apresenta as falas de diferentes sujeitos, desde coordenadores da referida modalidade, dos três níveis (federal, estadual e municipal), até alunos da única escola municipal que oferece a EJA no turno diurno da área urbana de Belém (PA).

A dissertação “Formação permanente de professores (as) da EJA: círculo de diálogos como práxis pedagógica humanizadora”, da autora Eliziana Taina Lunardi Ribeiro não está disponível on-line no site da Capes. Porém, pelo resumo apresentado, no referido site, é possível verificar que o foco da pesquisa está na análise da importância da formação permanente de professores (as) da EJA, através de círculo de diálogos que permitam uma prática pedagógica mais humanizadora, na qual é preciso que o (a) docente conheça melhor a realidade de vida dos (as) educandos (as). O trabalho foi realizado com professores (as) da EJA de uma escola municipal da cidade de Santa Maria (RS) entre os meses de junho de 2012 e dezembro de 2013.

A dissertação de Reis (2014) tem por objetivo central pesquisar a Educação de Jovens e Adultos, na sua relação com a pobreza e o seu papel de formação educacional na busca da inclusão social. No capítulo 1, analisa-se a desigualdade social brasileira e o impacto que ela exerce sobre a educação. A seguir, a EJA é discutida como uma política pública de inclusão social. Posteriormente, o perfil dos (as) educandos (as) entrevistados (as) é traçado no capítulo 3, no qual observou-se que os (as) jovens entre 15 e 17 anos são maioria (61%), sendo que mais da metade deles (as) (55%) afirmaram deixar de estudar no ensino regular por terem completado 15 anos – quando são transferidos (as) pela escola - ou por necessidade de trabalhar.

A tese de Petró (2015) tem como objetivo principal entender como as redes sociais interferem na vida dos (as) jovens, mais especificamente, na continuidade das suas trajetórias escolares na Educação de Jovens e Adultos. O foco da tese é a investigação dos (as) jovens que estudavam no Ensino Médio, na modalidade EJA, em Porto Alegre, no ano de 2012. O conceito de juventude foi tratado no capítulo 2 e a contextualização da EJA na América Latina e no Brasil está presente no capítulo 4. O perfil dos (as) educandos (as), analisado no capítulo 6, foi traçado a partir do resultado obtido de um questionário estruturado aplicado a cerca de 10% dos (as) estudantes acima citados (as). Com base nos dados analisados,

concluiu-se que as redes de relações sociais dos (as) jovens contribuem para a retomada dos seus estudos ou para sua permanência na escola.

A dissertação defendida por Teixeira (2015) tem como objetivo principal pesquisar, na rede Municipal de Angra dos Reis, as condições educacionais dos (as) negros (as) matriculados (as) no Ensino Fundamental, tendo como recorte histórico o período de 2009 a 2013. No capítulo 1, o racismo é analisado como construção histórica e contextualizado no campo educacional brasileiro. O processo de juvenilização da EJA e a sua diversidade racial são detalhados no capítulo 4. Verificou-se que apesar da escolarização ser um direito de todos (as), independentemente da raça, os (as) negros (as) ainda levam desvantagens quando são analisados dados referentes à matrícula, à reprovação, à distorção idade-série e à adequação ao sistema de ensino.

Outra dissertação encontrada com a mesma palavra-chave é a de Marinho (2015). O referido trabalho teve como objetivo compreender quais são os sentidos e significados da escolarização e da EJA para os (as) jovens matriculados (as) nesta modalidade de ensino. No capítulo 1, contextualizou-se a EJA no cenário nacional e no município de Angra dos Reis. Os conceitos jovens/juventude foram tratados no capítulo 2 e o perfil dos (as) educandos (as) foi traçado a partir de entrevistas, realizadas entre os meses de setembro e outubro de 2014, com 12 jovens matriculados (as) na Escola Municipal Tânia Rita de Oliveira Teixeira. Concluiu-se que a juvenilização da EJA, no caso estudado, ocorre, principalmente, em função do fracasso do ensino regular: os conteúdos trabalhados não têm significado para os (as) jovens, já que estão distantes das suas realidades.

A sétima dissertação encontrada foi da autora Lima (2015). O objetivo principal da pesquisa era analisar o desenvolvimento do processo de escolarização de adolescentes, entre 15 e 17 anos, que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, no município de Ji-Paraná. No primeiro capítulo a autora conceitua adolescência e confirma o (a) adolescente como sujeito de direito à escolarização. A seguir, ela analisa a juvenilização da EJA, para no último capítulo fazer um recorte e discursar sobre como esse processo ocorre no município acima citado. Concluiu-se que o aumento do número de jovens na EJA coincide com a cobrança por melhores resultados do ensino regular, verificados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Além disso, a evasão entre os (as) jovens desta modalidade de ensino é muito alta e comprovou-se a falta de uma proposta pedagógica e de um quadro docente específicos.

A oitava dissertação verificada foi escrita por Alcantara (2016). O seu objetivo geral é compreender as representações sociais que jovens, matriculados (as) na EJA, expressam em

relação a essa modalidade da Educação Básica e as implicações com o percurso escolar. A pesquisa foi realizada tendo como seus sujeitos 6 jovens da EJA, da 3ª etapa, da escola Centenária do município de Abaetetuba (PA). Na introdução, a autora discute, entre outros, o conceito “jovens” segundo a Lei nº 12.852, Freire (2009), Andrade (2008) e Dayrell (2003). O perfil dos (as) educandos (as) é tratado no capítulo 5, enfatizando onde eles (as) moram e como se sentem estudando nesta modalidade de ensino. Já no capítulo 6, o enfoque é a representação da EJA para os (as) jovens da escola. Alcantara concluiu que os (as) jovens percebem a EJA tanto como um espaço de qualificação quanto de afeto. Além disso, afirma que é importante as escolas discutirem como esses (as) jovens são tratados (as) nos ambientes escolares.

A dissertação da autora Carvalho (2017) também foi pesquisada. O seu trabalho tem como objetivo principal estudar as consequências do processo de juvenilização na EJA, que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar os aspectos que contribuem para a aceleração do processo de juvenilização nas turmas da EJA; reconhecer as percepções que os (as) jovens têm de si mesmos (as), no que se refere à sua condição juvenil; compreender, a partir da observação da realidade de uma escola da rede municipal de São Luís, o que significa a retomada do processo de escolarização para os (as) jovens. No primeiro capítulo, Carvalho contextualiza a EJA no Brasil e faz um recorte, analisando esta modalidade de ensino no estado do Maranhão e no município de São Luís. O processo de juvenilização da EJA e os atuais conceitos e concepções de juventudes são trabalhados no capítulo 2. No último capítulo é traçado o perfil dos (as) alunos (as) da Unidade de Educação Básica (UEB) Jornalista Pedro Neiva de Santana, pertencente à rede de ensino municipal de São Luís (MA). Ela foi escolhida por apresentar, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), um grande número de jovens matriculados (as) na EJA. Concluiu-se que a evasão escolar e os elevados índices de repetência, presentes no ensino regular, contribuíram para o aumento da juvenilização da EJA, especialmente no segundo segmento do Ensino Fundamental.

### 1.1.2 Revisão de literatura – Contextualizando o objeto “Juvenilização na EJA”

Durante os encontros de orientação, considerou-se adotar o termo “Juvenilização na EJA” como palavras-chave na busca por trabalhos acadêmicos no site da CAPES. Ao usar o

“da” no lugar do “na” leva-se a crer que é a EJA que está passando por uma juvenilização, mas este fenômeno está ocorrendo com o seu corpo discente.

Sendo assim, uma segunda pesquisa, no supracitado site, foi realizada em 22 de setembro de 2018, para uma outra revisão de literatura, agora com as palavras-chave “Juvenilização na EJA”. Desta vez, foram encontrados 05 (cinco) trabalhos acadêmicos relacionados ao tema, todos dissertações da área de Educação.

Quadro 3 – Trabalhos acadêmicos relacionados ao tema “Juvenilização na EJA”

Nº	Dissertação/Tese	Ano de publicação	Título	Programa
1	Dissertação	2014	Formação permanente de professores (as) da EJA: círculo de diálogos como práxis pedagógica humanizadora.	Universidade Federal de Santa Maria -UFSM
2	Dissertação	2015	Interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes.	Universidade Federal de Santa Maria -UFSM
3	Dissertação	2015	“Juvenilização na EJA”: Reflexões sobre juventude (s) e escola no Município de Angra dos Reis.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
4	Dissertação - (Mestrado Profissional)	2017	A formação docente e o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos.	Universidade do Estado da Bahia - UNEB
5	Dissertação	2017	Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens.	Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Fonte: CAPES, 2018.

Porém, nenhum deles aborda essa temática à luz do Capitalismo Dependente, subsumido na legislação referente à modalidade EJA. Predominam as abordagens sobre as causas do aumento de jovens na EJA, os desafios que os (as) docentes - atuantes dessa modalidade de ensino - encontram no seu fazer pedagógico e a importância da formação continuada desses (as) profissionais.

A primeira dissertação, “Formação permanente de professores (as) da EJA: círculo de diálogos como práxis pedagógica humanizadora”, de Eliziane Taina Lunardi Ribeiro, já foi analisada na revisão de literatura anterior.

Portanto, o estudo dos trabalhos acadêmicos, nesta etapa, se iniciará com a segunda dissertação, pertencente à Freitas (2015). Esse trabalho tem como objetivo geral compreender

como os (as) educadores (as) / professores (as) expressam os dizeres sobre seu quefazer docente por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, considerando as interfaces entre o Ensino Médio e a juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em vista de uma práxis educativa humanizadora. Apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: Como, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, os (as) educadores (as) anunciaram o seu quefazer docente refletindo sobre as interfaces entre a escola regular e a juvenilização na EJA, em vista de práxis educativas humanizadoras?.

A autora utilizou o método dos Círculos Dialógicos Investigativos-formativos, com uma abordagem qualitativa. Após entrevistas, presentes no capítulo 2, com educandos (as) e educadores (as), verificou-se que a maior parte dos (as) que procuram a EJA, para estudar, são jovens entre 18 e 21 anos, buscando uma educação mais significativa, humana e afetuosa. Eles (as) vieram de experiências malsucedidas no ensino regular e encontram educadores (as) da EJA que são mais comprometidos (as) com a reflexão sobre o seu quefazer e em melhor receber os (as) seus (suas) educandos (as). A interação entre o Ensino Médio regular e a EJA é discutida no capítulo 3, enquanto a importância da formação permanente dos (as) docentes está presente no último capítulo da pesquisa. A autora conclui que são vários os desafios, enfrentados pelos (as) docentes e discentes do ensino regular, que estão presentes na luta por uma educação mais conscientizadora e libertadora.

Na sua dissertação, Duarte (2015) discorre sobre o processo de juvenilização na EJA, analisando o conceito de juventude (s) e a relação que ela (s) tem (têm) com a escola, tomando como caso de estudo a unidade escolar Coronel João Pedro de Almeida, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis. O autor apresenta de forma clara e concisa o objetivo geral da pesquisa, sendo coerente com a introdução. Os objetivos específicos também foram colocados de maneira precisa e destacada, mostrando correlação com o objetivo principal. Os termos relevantes (juventude, ampliação da escola pública e juvenilização na EJA) são apresentados na introdução e desenvolvidos em outros capítulos do trabalho, apenas o primeiro é definido de forma clara e profunda. O autor utiliza o método qualitativo no seu trabalho, baseando-se em pesquisas bibliográfica e de campo. Ele não justifica a sua escolha metodológica, não mostra as vantagens que ela pode oferecer para o desenvolvimento da sua dissertação, apenas descreve as diferentes etapas do método. Concluiu-se que a EJA, da escola estudada, vem recebendo nos últimos 10 anos um maior número de jovens, especialmente aqueles (as) entre 15 e 17 anos, devido às trajetórias escolares com evasões e retenções no ensino regular.

A quarta dissertação analisada foi defendida por Macedo (2017). O trabalho apresenta como questão central: “quais os desafios formativos dos professores da Educação de Jovens e Adultos para atender ao fenômeno de juvenilização?” São objetivos da dissertação: avaliar os desafios formativos que os (as) professores (as) enfrentam para o trabalho com os (as) jovens matriculados (as) na Educação de Jovens e Adultos; elaborar uma proposta formativa que leve em consideração as especificidades da juventude na EJA. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida na cidade de Vitória da Conquista (BA), na Escola Municipal das Flores, entre os anos de 2016 e 2017. A argumentação teórica é desenvolvida em três partes: no capítulo 2, discutiu-se o processo histórico da EJA no Brasil, compreendendo a juvenilização como fenômeno recente; no capítulo 3, destaca-se a importância da formação docente e os desafios formativos dos (as) professores (as), da referida modalidade de ensino, que trabalham com a juventude; no capítulo 4, a autora apresenta uma proposta formativa, de caráter colaborativo, que possa contribuir para a formação dos (as) docentes que lidam com tal fenômeno. Concluiu-se que a formação-investigação colaborativa é uma possibilidade de desenvolvimento profissional para os (as) professores (as) que querem melhor compreender a juvenilização na EJA.

Por fim, a dissertação de Carolina Coimbra de Carvalho, intitulada “Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens”, também já foi analisada na revisão de literatura anterior.

Este esforço de revisão da literatura buscou superar uma visão geral da produção acadêmica em torno do objeto da pesquisa. Sendo possível perceber uma reveladora ausência de discussão da juvenilização na EJA como um fenômeno radicado no modelo de acumulação do Capitalismo no Brasil, produtor do aprofundamento da dualidade educacional brasileira. Especialmente, no que tange à formação voltada para o trabalho simples de jovens trabalhadores (as).

A leitura desses trabalhos acadêmicos, talvez, permita conferir originalidade e contribuição da dissertação, em curso, para os debates em torno do tema da juvenilização na EJA. Desse modo, o autor deste trabalho, por estar inserido na rede municipal de educação de Niterói, ao buscar relacionar o projeto de formação histórica da sociedade brasileira, fundada no Capitalismo Dependente e Periférico, com a configuração das políticas da EJA percebe que ela contribui para que jovens, já inseridos (as) no sistema escolar, sejam reorganizados (as) em turmas da EJA na rede pública do referido município.

Neste sentido, trabalha-se com a hipótese de que a legislação brasileira não apenas ratifica a juvenilização na EJA como, também, atende às orientações de organismos

internacionais. Estes últimos, ao considerarem os índices de distorção idade-série existentes na Educação Básica brasileira, propõem que a EJA funcione como um projeto de correção de fluxo, transferindo para essa modalidade de ensino, quase que automaticamente, os (as) jovens que completam 15 anos e que estejam matriculados (as) no Ensino Fundamental regular.

## **1.2 Percorso Teórico-metodológico e procedimentos da pesquisa**

Uma pesquisa científica deve primar pelo rigor da sua fundamentação epistemológica, através da qual o (a) pesquisador (a) se posiciona perante seu objeto de estudo. Duas concepções, essencialmente opostas, são muito utilizadas para estudar o pensamento humano: a metafísica e a materialista. A primeira direciona a pesquisa através de métodos de investigação que buscam uma observação imparcial e objetiva dos fenômenos, não contextualizando socialmente seu desenvolvimento, organização e transformação. O processo de pesquisa ocorre de forma lógica, linear e não histórica, limitando-se na observação e descrição da aparência dos fenômenos e dos seus movimentos. Essa concepção, por defender a predefinição do método sem levar em consideração a práxis, acredita que transmite à pesquisa neutralidade, objetividade e cientificidade.

Por outro lado, a concepção histórico-materialista baseia-se na dialética do real, com um conjunto de princípios ou leis que regem a realidade de maneira total, por isso é considerada ontológica. Também, pode-se dizer que se trata de uma dialética relacional, já que leva em consideração as transformações históricas e, por isso mesmo, a realidade não é reputada como um complexo acabado de elementos. Essa complexidade está em permanente movimento, inclusive os conceitos mentais que são construídos a partir das representações da realidade. Esta, por sua vez, é formada por transformações, contradições e conflitos. O grande desafio do pensamento, para a dialética materialista, é compreender essa complexidade que está por trás da aparência dos fenômenos.

Ao delinear o Materialismo Histórico Dialético, Karl Marx e Friedrich Engels constroem um escopo teórico que dá origem a uma possibilidade epistemológica, de caráter analítico, importante para compreender a dinâmica das transformações socioeconômicas que ocorrem ao longo da história da humanidade. Partindo do conceito de cada termo dessa teoria, o “materialismo” refere-se à importância das condições materiais para explicar os fenômenos

da realidade, o termo “histórico” aponta a relevância de se ter em conta os condicionantes históricos para deprender a existência em sociedade e a palavra “dialético” reporta aos movimentos de contradições inerentes à trajetória humana.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Após criticar fortemente o governo alemão da época, século XIX, Marx precisou fugir da perseguição da polícia alemã e foi refugiar-se na França, onde conheceu Engels. Novamente, se viu obrigado a fugir, desta vez foi para a Inglaterra. Lá, ao chegar, se deparou com a extrema pobreza em que viviam os operários empregados nas grandes indústrias.

O sr. Broughton, *county magistrate* [magistrado municipal], declarou, como presidente de uma assembleia ocorrida na Câmara Municipal de Nottingham, em 14 de janeiro de 1860, que entre a população ocupada com a fabricação de rendas reina um grau de sofrimento e privação inéditos no restante do mundo civilizado [...]. Crianças entre 9 e 10 anos de idade são arrancadas de suas camas imundas às 2, 3, 4 horas da manhã e forçadas a trabalhar, para sua mera subsistência, até as 10, 11, 12 horas da noite, enquanto seus membros se atrofiam, seus corpos definham, suas faces desbotam e sua essência humana se enrijece inteiramente num torpor pétreo, cuja mera visão já é algo terrível. (MARX, 2013, p. 404).

O crescente acúmulo de capital pela burguesia industrial, a partir da exploração do operariado, provocou uma grande concentração de riqueza. Observando essa dura realidade, Marx determina que a sociedade burguesa será objeto da sua análise, cabendo ao proletariado o esforço para reverter o quadro de opressão ao qual ele é submetido. Sendo assim, o ideário marxista ganha contornos políticos e ideológicos comprometidos com a transformação da realidade dessa classe oprimida. Através da sua teoria crítica ele propõe uma volta ao comunismo primitivo, embasando, cientificamente, sua oposição ao sistema capitalista vigente. A supressão da propriedade privada dos meios de produção é colocada como forma de criar uma sociedade sem classes e que seja capaz de garantir as necessidades de todos (as).

Em 1848, dando continuidade à sua linha de pensamento, o “Manifesto Comunista” foi redigido por Marx e Engels, no qual eles analisam os processos de produção do capital, permeados pela luta de classes dentro do modelo capitalista, e convocam os operários do mundo a enfrentarem esse sistema opressor. Posteriormente, Marx lança sua obra mais conhecida, *O Capital*, que foi dividida em 3 volumes: *O processo de produção do capital*

(1867), O processo de circulação do capital (1885) e O processo global da produção capitalista (1894). Nela, o filósofo alemão pôde pormenorizar o modo de produção social da existência humana, segundo a lógica do Capitalismo de então.

No que diz respeito ao método empregado neste trabalho, o objeto de estudo, recortado como “Juvenilização na EJA”, será analisado segundo a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Três importantes categorias teórico-metodológicas foram fundamentais no processo de elaboração dessa teoria: totalidade, contradição e mediação.

Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um "todo" constituído por "partes" funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. [...]. Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica - seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. [...]. Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada - e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como "unidade do diverso". (NETTO, 2011, p. 56-58).

Portanto, a realidade deve ser estudada como algo concreto que é fruto da síntese de múltiplas determinações, ligadas ao processo histórico de produção da riqueza material. Como esta pesquisa se trata de um estudo sobre educação e suas políticas públicas, se faz necessário tentar superar uma abordagem superficial, com generalizações e análises que ignoram a práxis transformadora do ser humano, que levam a dinâmica da realidade, e a não linearidade dos fenômenos.

A opção por esse método é ainda mais importante neste momento de retrocessos sociais (reformas trabalhista, previdenciária, administrativa e tributária) que estão sendo implementadas por governos que chegaram ao poder no Brasil e que adotam políticas ultraliberais<sup>11</sup>. O uso do Materialismo Histórico Dialético contribui para a produção de um conhecimento crítico, que questiona e transforma o saber já produzido e a realidade social existente. Ele possibilita uma reflexão crítica do real, com o objetivo de modificá-lo.

---

<sup>11</sup> O ultraliberalismo é entendido como um neoliberalismo exacerbado, colocado em prática, no Brasil, a partir do golpe de 2016. O ideário do neoliberalismo é apresentado, pela primeira vez, no livro “O caminho da servidão” de Friedrich August von Hayek, publicado em 1944. Nele são defendidas, entre outras, medidas que diminuam a interferência do Estado no mercado, a privatização de empresas estatais, a redução dos encargos e dos direitos sociais e dos gastos públicos de uma forma geral.

Pensando o Materialismo Histórico Dialético em seu enfoque metodológico, ele procura compreender o modo de produção social da existência humana a partir da hipótese de que tudo que há no mundo tem uma existência material e é passível de ser racionalizado. Todo o conhecimento socialmente produzido, a partir disso, pode superar a aparência das coisas e alcançar a sua essência, com fruto da reprodução do real em suas múltiplas determinações. Numa pesquisa, o sujeito analisa o real partindo da observação dos dados empíricos, da sua aparência, e pode chegar à compreensão dos fenômenos presentes na construção dessa realidade, ou seja, a sua essência.

Sendo assim, nesta pesquisa, o objeto de estudo será construído, pelo seu autor, como foi exposto na introdução da presente dissertação. O envolvimento existente na relação autor (a)–pesquisa, também, pode ser observado na mediação entre sociedade e ser humano, um contribui para a formação do outro.

A produção das idéias<sup>12</sup>, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 2001, p. 18).

Ao mesmo tempo em que o ser humano é forjado por diferentes determinantes culturais, políticos e econômicos, por se tratar de um ser social e histórico, ele também é construtor dessa realidade e possuidor da capacidade de transformá-la. Ao desenvolver uma pesquisa através da metodologia do Materialismo Histórico Dialético deve-se levar em conta que a matéria, o concreto, explica o mundo e essa concretude é o alicerce para a construção do conhecimento que possibilita tal explicação. Essa concretude precisa ser entendida como algo construído historicamente pela humanidade, assim como os vários determinantes que compõem essa complexa realidade. O compromisso em transformar o que foi socialmente construído faz parte de quem realiza uma pesquisa que adota o Materialismo Histórico Dialético como enfoque metodológico. O conhecimento produzido em uma pesquisa não deve se limitar a análise crítica de um objeto, mas, também, implica em mudança, em movimento transformador.

---

<sup>12</sup> Nesta citação, como em outras presentes na dissertação, foi preservada a ortografia do texto original, anterior à reforma ortográfica de 2009.

A importância de se considerar as relações em que um objeto de estudo está inserido e com as quais ele se relaciona, que no Materialismo Histórico Dialético é denominado totalidade, pode ser melhor compreendida no texto a seguir:

[...] a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. A dialética da totalidade é uma teoria da realidade em que seres humanos e objetos existem em situação de relação, e nunca isolados, como alguns processos analíticos podem fazer crer. Nesse sentido, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento (CIAVATTA, 2014, p. 195).

Como sofre influência do momento histórico e das relações que existem nele, a totalidade é um conceito dinâmico. Outras formas de se produzir a vida são construídas ao longo do tempo e com elas temos diferentes relações que são estabelecidas, constituindo uma outra realidade.

Ao mesmo tempo em que as partes se relacionam com a totalidade que as contém, também, são determinadas e explicadas por ela. Dessa forma, desfaz-se a ideia, simplista, de que a totalidade seria a somatória das frações isoladas que não interagem umas com as outras e com o todo.

Ao iniciar uma investigação, no primeiro momento, são vistas as representações iniciais do objeto de pesquisa, a sua aparência. Quando um fenômeno é analisado do ponto de vista da totalidade, se investiga o maior número das várias possíveis conexões existentes na realidade onde ele se apresenta, chegando a sua essência. Ao final da pesquisa, como aponta Frigotto (1991), as impressões iniciais do objeto de estudo são substituídas por um conhecimento concretamente pensado, que tem um caráter provisório, parcial e relativo no contexto histórico-social.

Entende-se que a “Juvenilização” é uma expressão que dá particularidade à EJA como política pública, o seu estudo não pode ser realizado de modo isolado. Como categoria de análise é necessário realizar várias mediações sobre o que vem sendo chamado de juvenilização, pois diz respeito a determinados interesses políticos, econômicos e ideológicos que não devem ser esquecidos pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras do campo da Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, é preciso investigar como o sistema de produção e reprodução do capital interfere nas referidas políticas públicas, tendo a EJA como uma particularidade, e identificar se esses interesses atendem aos anseios da maior parte da população, especialmente, daquela que mais precisa desses serviços, a classe trabalhadora. Caso haja divergências entre os interesses de quem formula e de quem necessita das políticas

públicas, cabe à pesquisa apontar as contradições e propor mudanças para que jovens da classe trabalhadora tenham acesso a uma formação humana em que o pensar e o fazer expressem unidade para a compreensão das suas relações com o mundo social.

O Materialismo Histórico Dialético é importante no entendimento de que a juvenilização na EJA é uma expressão da totalidade, sendo atravessada por diversas relações do mundo social. Assim, a juvenilização faz parte de um recorte da realidade de um dado momento histórico e está condicionada a mediações que, no caso desta pesquisa, busca enxergá-la em sua relação com o Capitalismo Dependente e Periférico.

A pesquisa sobre a juvenilização na EJA, na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, deve se comprometer em investigar a historicidade do seu objeto. Identificando quais foram os interesses, conflitos e contradições que o forjaram, os sujeitos envolvidos nesses processos, para que a realidade atual seja compreendida em sua complexidade histórica.

É importante frisar que, de acordo com a teoria de Marx, uma pesquisa não pode se limitar à análise crítica de um fenômeno, é essencial que o conhecimento produzido seja instrumento de luta e de conscientização da classe trabalhadora, destacando seu caráter político. Ele precisa estar associado a uma práxis transformadora, estimulando os agentes sociais a mudarem a realidade.

[...] procurando manter vivo o rigor histórico e lógico que a elaboração científica exige, é necessário contribuir para transformar o mundo existente e para manter aceso o sonho de que um dia iremos construir uma sociedade mais justa, igualitária e humana. Uma sociedade socialista que floresça da democracia da maioria, que se consolide na igualdade social com liberdade e pluralismo e na qual os homens possam desenvolver, plenamente, sua forma de ser. (LOMBARDI, 2000, p. 13).

Uma pesquisa não pode se tornar apenas mais um trabalho acadêmico, ela deve ter um compromisso com a sociedade, em busca de maior justiça social e econômica, onde todos (as) possam exercer sua cidadania nos domínios do Estado Democrático de Direito.

A mediação, também, é uma importante categoria do método de Marx que ajuda a compreender a passagem do particular ao geral, através das relações que existem entre eles. Saindo do objeto de estudo singular e empírico para os conceitos universais, estes últimos dão significado e determinam aquilo que está sendo analisado, na sua particularidade. Ciavatta (2014) dá sua contribuição para o entendimento desta categoria:

A mediação é, assim, a visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado nas suas determinações mais gerais, nos seus universais, assim

como ser situada no tempo e no espaço, isto é, na sua contextualização histórica. São as determinações histórico sociais, o campo do particular, que permitem a apreensão de um objeto à luz das determinações mais gerais (CIAVATTA, 2014, p. 216).

As leis abstratas que mediam, em um determinado momento histórico, o singular e o universal, que possibilitam a compreensão do particular no geral e o caminho de volta, a concretude do universal no singular.

Os fenômenos são constituídos pelo singular e pelo universal. Enquanto o primeiro apenas mostra a aparência do evento, através da sua imediatez, ocultando a sua essência, o segundo, mediado pela abstração, apresenta a sua conformação e o modo como ele se processa. Ao mesmo tempo em que o singular e o universal se opõem, também, se determinam. Eles representam uma contradição que está presente na particularidade do fenômeno, na qual reside as mediações, pois é nela que o singular ganha sua concretude. As mediações, também, se dão nas relações entre contrários, pois um só é considerado contrário pela existência do outro. Nesse sentido, um realiza o outro e é mediado pelo outro.

Através dos sentidos do ser humano que a realidade é percebida de maneira imediata. Nesse primeiro contato ela pode parecer confusa e é a partir das mediações que são feitas com a realidade, no pensamento, que ela ganha um corpo com significado. Sendo assim, somente através das mediações que são feitas com o objeto e sua realidade social que se pode chegar a sua essência, indo além da sua forma aparente.

O presente projeto tem caráter qualitativo, pois lida com algumas informações que não podem e nem devem ser quantificáveis. Minayo embasa essa afirmação com o seu texto:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômeno humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantificáveis. (MINAYO, 2009, p. 21).

A dialética marxista contribui para que se possa compreender os diferentes aspectos da realidade, que está em permanente transformação. Haja vista que esta forma de estudar o mundo não considera o conhecimento sobre as relações sociais e naturais como algo isolado no tempo e no espaço. Tudo o que se produz sobre a realidade é proveniente da ação humana,

pois é fruto do diálogo entre os diferentes sujeitos que a habitam (ALVARENGA, 2010). Por conseguinte,

[...] qualquer objeto de conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser 'dialógico' [...].

[...] a dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo num nível superior (ao diálogo das pessoas). (BAKHTIN, 2000, p. 403-404).

Kosik (1995, p. 20) colabora para a apreensão do conceito de dialética, dizendo que ela é um “pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se perguntar como é possível chegar à compreensão da realidade.”

Além das contribuições advindas do pensador Bakhtin sobre a importância das palavras como signo ideológico, esse autor enfatiza o Materialismo Dialético Histórico para a pesquisa científica, na área das Ciências Humanas. Pois, para o autor, conforme assinala Alvarenga, o método

[...] contribui para prover o pensamento sobre o objeto da pesquisa, estranhando suas contradições, refletindo e modificando a consciência sobre ele. Nesse sentido, pensamento e práxis dialéticos e dialógicos se constituem nos nutrientes pelos quais o conhecimento, entendido como produção social, é concebido e criado nas pesquisas realizadas. (ALVARENGA, 2010, p. 28).

No movimento de pesquisa, o objeto delimitado “juvenilização na EJA da rede pública municipal de Niterói” expressa uma síntese das múltiplas determinações, sendo necessário realizar mediações que possibilitarão a compreensão do fenômeno e sua análise dentro da totalidade historicamente produzida. (KOSIK, 1995).

As pesquisas qualitativas podem adotar diferentes procedimentos e instrumentos de coletas de dados. Neste trabalho seriam escolhidas a entrevista semiestruturada - que possibilita a realização de perguntas específicas, mas dá liberdade aos (as) entrevistados (as) de falarem, de forma espontânea, sobre outros assuntos não previamente estabelecidos pelo entrevistador - e a análise de dados - coletados no site do INEP, na Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) e na secretaria de 2 escolas municipais de Niterói: Escola Municipal Honorina de Carvalho e Escola Municipal Sítio do Ipê.

Existia a intenção de entrevistar discentes, de 15 a 17 anos, que estudam entre o 6º e 9º anos do Ensino Fundamental da EJA da Escola Municipal Honorina de Carvalho. A escolha desses (as) educandos (as) estava baseada em um dos propósitos da pesquisa, ou seja,

compreender por que esses (as) jovens ingressaram tão novos (as) nesse segmento da Educação Básica. As entrevistas não foram realizadas devido à pandemia da Covid-19, pois a escola foi fechada e as aulas suspensas.

Esta dissertação, como vários trabalhos da área do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, buscou ter um caráter não monológico. Por isso, foi apontada a importância de ouvir os (as) entrevistados (as) com atenção e compreender que eles (as) seriam sujeitos coautores desta pesquisa. O diálogo entre o (a) pesquisador (a) e os (as) pesquisados (as) é essencial para a produção de conhecimentos sobre a realidade vivida por eles (as).

É importante frisar, como menciona Freire (1994), que não se deve impor a “verdade” científica e técnica do (a) pesquisador (a) aos (às) demais partícipes do trabalho acadêmico, descartando a análise do contexto social, econômico e histórico no qual eles (as) vivem. Essa imposição, considerada pelo educador pernambucano uma violência político-epistemológica, precisa ser evitada, não tornando as classes subalternas em meros receptores de ideias, passivamente.

Martins (1989), também, se preocupa com o que ele chama de “crise de compreensão”, quando os (as) pesquisadores (as) utilizam os seus próprios valores, visões de mundo, para tentar interpretar a consciência das classes populares sobre as dificuldades enfrentadas por elas a partir das suas concepções de vida em sociedade.

Agindo dessa forma, mesmo de maneira inconsciente, os condicionamentos sociais do (a) pesquisador (a) interferem na tradução das consciências dessas classes e da visão da realidade como um todo.

Observando o que foi dito pelos dois autores citados, pode-se verificar que existem problemas de cunho epistemológico, no que diz respeito à produção do conhecimento e da concepção do sujeito que o produz.

A relevância do diálogo na produção de conhecimento e transformação do mundo é apontada por Freire em

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...]o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1994, p. 45).

Bakhtin nos auxilia na crítica sobre o paradigma positivista, o qual coloca o sujeito pesquisador (a) como um ser distante do objeto a ser analisado, renegando a sua voz, não o (a) reconhecendo em sua própria humanidade. Dessa forma, as Ciências da Natureza ignoram a alteridade, negando o outro, para o qual a palavra se dirige, como um sujeito capaz de compreender o que foi dito e responder ao provocado. Essa forma monológica de produzir conhecimento coloca o objeto como algo a ser contemplado, sobre o qual é possível se pronunciar, mas sem o diálogo.

A diferença entre os papéis desempenhados numa pesquisa monológica fica muito clara em

Esta forma monológica só admite a existência de um único sujeito – o pesquisador – aquele que pratica o ato de conhecimento sobre o objeto. Portanto, na relação entre sujeito e objeto, somente o pesquisador é sujeito, negando ao objeto exercer papel recíproco na produção do conhecimento, mas apenas existir enquanto *coisa muda*. (ALVARENGA, 2011/2012, p. 47).

Sendo assim, ambos pensadores colaboram para a percepção de que a “juvenilização” é uma produção social, ou seja, seus sentidos são produzidos por sujeitos reais, com pontos de vistas em confronto, que disputam significações.

Não existe um único sentido para uma palavra, ela não pertence a uma só pessoa. Toda expressão verbal é construída coletivamente, a partir de determinadas condições postas num dado momento da história. Com o passar do tempo e as mudanças da conjuntura social, o sentido das palavras pode mudar. Por isso mesmo, ele não é transmitido de maneira esquemática de um grupo social para outro, pois cada um o cria e recria de acordo com o seu contexto em sociedade. Bakhtin, também, afirma que todo diálogo é habitado por enunciados polifônicos de diferentes espaços e tempos e que é através dele, com o outro, que um indivíduo molda sua fala e sua concepção de mundo.

Portanto, os (as) educandos (as) da EJA, sujeitos desta pesquisa, juntamente com os (as) profissionais da educação que atuam nessa modalidade de ensino, devem lutar para que suas vozes sejam ouvidas por toda sociedade brasileira, especialmente, pelos (as) políticos (as) legisladores (as) e gestores (as) dos diferentes níveis de governos (municipal, estadual e federal). As políticas públicas educacionais precisam ser construídas a partir do diálogo entre esses diferentes grupos de interesse.

A definição das fontes de coleta de dados se dá pela possibilidade de obter, através delas, informações sobre o número de discentes jovens que estão matriculados na EJA em

diferentes esferas do ensino: nacional (INEP), municipal (INEP e FME) e local (Escolas Municipais Honorina de Carvalho e Sítio do Ipê).

Como procedimentos de pesquisa, pretendia-se realizar o levantamento de dados históricos da EJA da Rede Municipal de Ensino de Niterói através da consulta de documentos da FME. Essa coleta de dados não foi possível por conta do fechamento dessa fundação, devido à pandemia da Covid-19.

A Escola Municipal Honorina de Carvalho, situada no bairro de Matapaca, em Niterói, foi selecionada por oferecer os 2 segmentos do Ensino Fundamental (regular-diurno e EJA-noturna), o que poderá contribuir para o entendimento da possível relação que exista entre o processo de juvenilização na EJA, desta unidade escolar, e o seu ensino regular. Por sua vez, a Escola Municipal Sítio do Ipê foi escolhida por ter sediado, durante os anos de 2003 a 2013, a EJA, que a partir de 2014 foi transferida para a Escola Municipal Honorina de Carvalho. O fato do autor desta dissertação trabalhar na primeira escola mencionada e ter trabalhado na outra, durante o período em que a EJA lá funcionou, também, foi relevante na definição dos espaços escolares que seriam adotados para desenvolver a pesquisa. Tal característica, talvez, facilite a aproximação do pesquisador com os seus campos empíricos. Por outro lado, poderá dificultar o seu processo de observação crítica desses espaços, correndo o risco de naturalizar algumas situações.

O período investigado, por esta pesquisa, sobre a juvenilização na EJA da rede municipal de ensino de Niterói foi de 2010 a 2017. O ano de 2010 foi escolhido como o inicial, pois foi a partir dele que o INEP começou a disponibilizar os números de discentes matriculados (as) nessa modalidade de ensino, separados (as) por faixas etárias: até 14 anos, entre 15 e 17 anos, entre 18 e 19 anos, entre 20 e 24 anos, entre 25 e 29 anos, entre 30 e 34 anos, entre 35 e 39 anos e acima de 40 anos.

Também havia a intenção de consultar as fichas de matrículas dos (as) discentes da EJA das duas escolas municipais escolhidas pela pesquisa, para verificar quantos (as) estudantes menores de idade participaram de projetos específicos para correção de fluxo escolar em redes públicas de ensino municipal ou estadual. Na escola Sítio do Ipê a proposta inicial era analisar as fichas dos (as) estudantes que foram matriculados no período de 2010 a 2013. Por sua vez, na escola Honorina de Carvalho, seriam avaliadas as fichas dos (as) discentes que se matricularam entre os anos de 2014 a 2017. Novamente, a pandemia da Covid-19 impediu que essa coleta de dados fosse completamente realizada. Só foi possível identificar quais estudantes, matriculados (as) nas duas escolas, eram menores de idade durante os respectivos períodos citados anteriormente.

Foram realizadas leituras críticas de livros, artigos, dissertações, teses e leis, sempre orientadas pelo Materialismo Histórico Dialético, para construir o corpo teórico sobre o Capitalismo Dependente, a categoria juventudes, a legislação brasileira pertinente à EJA e as informações do município de Niterói.

## **2 TEORIA ESTRUTURALISTA DO DESENVOLVIMENTO, TEORIAS DA DEPENDÊNCIA, CAPITALISMO DEPENDENTE: DESDOBRAMENTOS PARA A EJA**

### **2.1 Teoria Estruturalista do Desenvolvimento**

A publicação do texto “*Economic Survey of Latin America 1949*” na Conferência das Nações Unidas em 1951, escrito por Raúl Prebisch, deu origem a Teoria Estruturalista do Desenvolvimento. Como o texto original já havia sido publicado, em espanhol, no ano anterior, pela Comissão Econômica para a América Latina das Nações Unidas (CEPAL), o economista Albert Hirschman passou a chamá-lo de “manifesto da CEPAL”. Através do seu texto, Prebisch causou polêmica ao defender uma ideia oposta ao pensamento econômico ortodoxo da época, o qual afirmava que o comércio internacional beneficiava todos os países envolvidos no negócio, em especial aqueles menos desenvolvidos. Em contrapartida, ele afirmava que as desigualdades eram ampliadas por esse tipo de transação econômica, favorecendo as nações mais ricas. Obviamente, essa constatação causou atritos entre países ricos e pobres do mundo, gerando grande insatisfação entre os empresários mais poderosos dos países centrais.

Ao pensar nas diferenças socioeconômicas entre os países do mundo, Prebisch decidiu dividi-los em dois grupos: centrais e periféricos. A utilização dessa nomenclatura já demonstra as assimetrias que existem entre eles, apontando que os primeiros apresentam vantagens econômicas e sociais que não estão presentes nos outros. Após observar dados estatísticos relativos às transações comerciais entre esses países, ele percebeu que as nações da América Latina (periferia) estavam em desvantagem quando negociavam com os seus principais parceiros econômicos, os Estados Unidos e os países europeus (centro). Esse fato acontecia, porque os países latino-americanos se especializaram em exportar produtos de menor valor agregado (commodities agrícolas e recursos minerais não beneficiados) e que se valorizam pouco com o passar do tempo. Por outro lado, os países centrais vendem produtos industrializados, mais caros e com maior rapidez na valorização. Dessa forma, para compensar tal desigualdade, os países periféricos precisam vender uma quantidade cada vez maior dos seus produtos para comprar a mesma fração dos produtos industrializados dos países centrais.

Sendo assim, Prebisch propõe que os países periféricos devem mudar sua tática de desenvolvimento, investindo no mercado interno ao invés de pautar seu crescimento econômico no comércio internacional. Isso seria possível a partir da industrialização dessas nações, com atitudes governamentais que pudessem acelerar tal processo: subsídios, medidas protecionistas e investimentos em infraestrutura. Essa estratégia, muito utilizada pelos países da América Latina entre as décadas de 1950 e 1970, ficou conhecida como “substituição de importações”.

A adoção dessa tática estimulou a industrialização dos países latino-americanos. Porém, a quantidade de indústrias que surgiu não foi suficiente para absorver toda mão de obra disponível nas cidades. Estas, por sua vez, receberam um considerável número de pessoas que viviam no campo, de onde foram expulsas pelas precárias condições de sobrevivência, pela falta de apoio governamental e pela mecanização da atividade rural. Sendo assim, formou-se um excedente de mão de obra nas cidades que se vê forçado a desempenhar atividades informais, para delas tirar sua subsistência. Por esses motivos, essa forma de promoção do desenvolvimento econômico foi duramente combatida pelos economistas ortodoxos e descartada pelo crescente neoliberalismo que passou a predominar, na região, a partir de 1980.

O peruano José Carlos Mariátegui foi um dos primeiros a tentar adaptar o conhecimento produzido por Marx para desenvolver estudos críticos à teoria desenvolvimentista colocada em prática na América Latina. Nos seus principais escritos, publicados nas décadas de 1920 e 1930, ele afirmou que a burguesia desses países não desempenharia o mesmo papel que a europeia realizou durante os movimentos revolucionários ocorridos no velho continente, quando houve um rompimento com o modelo feudal, que centralizava o poder, principalmente, nas mãos da nobreza, clero e senhores feudais. Ao contrário, a burguesia latino-americana associou-se aos proprietários de terras, ambos aliados dos imperialistas, e deram continuidade ao processo de dominação e exploração que já existia no período colonial. Sendo coerente com a teoria de Marx, Mariátegui propôs o rompimento com o pensamento hegemônico eurocêntrico e a realização da revolução socialista como única alternativa para a libertação das classes oprimidas do continente americano.

## 2.2 Teorias da Dependência

As Teorias da Dependência surgiram nas primeiras décadas do século XX como resposta ao modelo imperialista de então, mas ganharam força a partir dos anos 1960, combatendo as teorias desenvolvimentistas e da modernização, ambas com projetos de reproduzir o modelo de desenvolvimento dos países centrais nas periferias. Essas teorias, que surgiram na América Latina, se expandiram por outras partes periféricas do mundo, tais como, África e Ásia e, também, chegaram a alguns países centrais: EUA e países europeus. Além de contribuírem para repensar o Capitalismo colocado em prática nos países periféricos e na análise do sistema-mundo, as Teorias da Dependência foram importantes na produção de conhecimentos em diferentes áreas do pensamento.

Segundo os pensadores dessas teorias, o processo de desenvolvimento dos países periféricos só pode ser compreendido no contexto das suas relações com os países centrais. Na relação de interdependência, os países centrais são os dominantes, ao mesmo tempo em que os periféricos estão na situação de dominados. Essa relação se originou no período histórico do colonialismo e do imperialismo, mas perdura até os dias de hoje.

As Teorias da Dependência podem ser divididas em dois grupos: um de cunho marxista, que propunha uma ruptura com o Capitalismo, em busca do modelo socialista de organização socioeconômica, tendo como representantes mais importantes Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos e Vânia Bambirra; e outra estrutural – defendida, principalmente, por Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto - que mantém a subordinação do Capitalismo Imperialista, mas com uma maior autonomia em relação aos países hegemônicos.

Não há um consenso sobre os fatores que motivam a referida dependência. Alguns estruturalistas dizem que o avanço das empresas multinacionais tem provocando crises nas empresas nacionais dos países periféricos, muitas delas chegando ao encerramento das atividades e, conseqüentemente, gerando um aumento no número de desempregados (as). Outros da mesma vertente, afirmam que as empresas multinacionais criam padrões dependentes de consumo, pois contribuem para a elevação da concentração de renda nos países dominados. Ainda existem outros que acreditam na possibilidade da relação de dependência produzir altas taxas de crescimento econômico, não estando os países periféricos fadados à estagnação, uma vez que a dependência pode variar de um país para outro, devido aos seus fatores históricos, econômicos, sociais e políticos.

Por outro lado, a perspectiva marxista entende que a relação de dependência reproduz o aumento da subordinação dos países dominados. O fato deles não possuírem um parque industrial de bens de capital consolidado os fazem dependentes das importações de máquinas e tecnologias dos países centrais, necessárias para a implementação do processo de substituição das importações. Mesmo os países periféricos mais industrializados não dominam, na maior parte das suas indústrias, tecnologia moderna suficiente para competir com as empresas multinacionais que se instalaram em seus territórios. Além desses, existe um outro fator que pode explicar a permanência da dependência, a superexploração<sup>13</sup> do trabalho pelo capital. Ela consiste na exploração exacerbada da mão de obra dos países periféricos para compensar as remessas de parte do lucro das empresas multinacionais para os seus países-sede, normalmente, centrais.

As principais diferenças entre as duas vertentes das Teorias da Dependência estão nas propostas que cada uma defende para superar a relação de dominação entre os dois grupos de países e nos instrumentos analíticos utilizados para implementar tais proposituras. Os marxistas, por motivos óbvios, adotam conceitos provenientes da política econômica abraçada por Marx, mas discordam dele quando afirmam que o crescimento do Capitalismo, nos países periféricos, não traz características progressivas tal como ocorre nos centrais. Devido essa discordância, eles são chamados por alguns autores de neomarxistas. A única saída possível para o fim da dependência, apresentada por esse grupo, seria uma mudança para o modelo socialista de organização socioeconômica em escala mundial. Essa transformação não pode ser um projeto de uma única nação, deve ser pensada e planejada regionalmente para ganhar forças contra a oposição do imperialismo, reorganizando o jogo de poder entre as nações do mundo, em busca de uma outra ordem mundial. Já os estruturalistas afirmam que bastaria uma reforma mais profunda do Capitalismo, que pudesse dar origem a uma outra ordem econômica internacional, para acabar com a relação de subordinação entre os países do mundo.

O ideário defendido pelas Teorias da Dependência foi duramente combatido, nos anos 1970, por conta dos inúmeros golpes sofridos por governos nacional-populares da América Latina. Opositores da vertente marxista pregavam a capacidade que o modelo do Capitalismo local teria para promover seu desenvolvimento econômico. Porém, o pensamento dos estruturalistas foi colocado em xeque: nos anos 1980, devido à crise econômica (recessão), ao aumento da dívida externa e à cessão dos projetos desenvolvimentistas; e nos anos 1990, por

---

<sup>13</sup> Esse conceito será melhor desenvolvido no item 2.3.1.

conta das perdas de direitos sociais impostas pelas reformas promovidas pelos governos neoliberais, que seguiram o receituário do Consenso de Washington. Além disso, outros retrocessos econômicos e sociais foram observados na última década do século XX: aumento do desemprego, da desigualdade e da dívida externa, privatização de empresas estatais e redução da capacidade industrial (desindustrialização) em detrimento do aumento da acumulação de capital através do setor financeiro (financeirização).

Os resultados negativos alcançados pelos governos neoliberais, na América Latina, impulsionaram a retomada da Teoria Marxista da Dependência como referência para os movimentos sociais e governos de centro-esquerda e nacionais populares, que ganharam maior projeção nesse momento. Ademais, mobilizaram a reação de intelectuais estruturalistas para criar estratégias alternativas de desenvolvimento.

O auge das Teorias da Dependência se deu nas décadas de 1960 e 1970, mas mantém sua relevância até os dias de hoje. Passou por mudanças nas suas duas vertentes, os marxistas passaram a denominá-la de Teoria do Sistema-Mundo e os estruturalistas, atualmente, são mais conhecidos como neoestruturalistas. (KAY, 2018).

### 2.3 Capitalismo Dependente

Florestan Fernandes, ao analisar a sociedade brasileira, se apropria da Teoria do Materialismo Histórico Dialético para analisar as especificidades da organização socioeconômica do Brasil.

Florestan não aceita os “dados” oferecidos pelo conhecimento comum e pelas ideologias dominantes como se de fato fossem dados. Não se deixa cair nem na ingenuidade de tomar como realidade a empírica imediata, nem no dogmatismo das teorias acabadas, que tudo “explicam” antes mesmo de se confrontarem com a prática factual e concreta. Florestan recorre a toda a sua formação teórica e se debruça com afinco sobre as análises disponíveis para — sob a orientação dessas teorias e dessas análises, e sempre no rumo da transformação social — pensar e explicar o Brasil, na sua organização e nos seus conflitos, passados e atuais, e nas perspectivas que se abrem para o seu futuro. [...] Na construção do seu objeto científico, procura estabelecer a generalidade e a especificidade que sejam significativas para a demarcação deste objeto. [...] Deste modo, não pensa a dependência propriamente entre nações, porque para ele o Estado-Nação, embora seja uma instância importante na análise, nela não aparece como agente histórico. Segundo Florestan, a história é obra dos homens. Afirma que “é falsa a idéia de que a história se faz, que ela se determina automaticamente. A história é feita coletivamente pelos homens e, sob o capitalismo, através de conflitos de classe de alcance local, regional, nacional e mundial.” (CARDOSO, 1997, p. 1-2).

Florestan Fernandes, como o Materialismo Histórico Dialético preconiza, ao analisar um fenômeno, não naturaliza o que está posto, não se contenta com a aparência da realidade. Ele vai além disso, busca os seus condicionantes históricos, os sujeitos envolvidos na construção do seu objeto de estudo e procura compreender como o conhecimento produzido a partir dele pode transformar o real. Trabalha com a categoria totalidade, lidando com a generalidade e a especificidade, quando considera o Capitalismo Dependente uma fração do Capitalismo, mais especificamente, do Capitalismo Monopolista. Além disso, ao ressaltar que o ser humano, no seu coletivo, constrói a história, Florestan Fernandes faz uma alusão à outra categoria, a mediação.

A burguesia latino-americana, no seu processo de formação como classe, não realizou uma revolução burguesa clássica, de caráter anti-imperialista. Ela preferiu se associar ao capital burguês hegemônico, com o qual tem que dividir seus ganhos financeiros, se subordinando às relações do Capitalismo Dependente. Florestan Fernandes define essa forma de Capitalismo como:

[...] uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista duplamente polarizada, destituída de auto-suficiência e possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada. [...] Nos planos da estrutura, funcionamento e diferenciação do sistema econômico, a dupla polarização do mercado suscita uma realidade nova e inconfundível. Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, ao nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, ao nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas. (FERNANDES, 2008, p. 36-37).

Ao aceitar essa relação de dependência, a burguesia nacional submete a classe dos trabalhadores a uma exploração exacerbada e lhe concede o mínimo de direitos sociais. Ela, muitas vezes, se utiliza da violência e dos aparelhos do Estado para se manter no poder e perpetuar essa estrutura de subordinação. Essa elite só se propõe a discutir e resolver questões de âmbito nacional quando estão ligadas, diretamente, aos seus interesses. As mobilizações das classes populares, por melhores condições de vida, ainda não foram suficientemente fortes para quebrar essa subordinação em relação aos países centrais.

A convivência entre os contraditórios no espaço brasileiro, o arcaico e o moderno, não é um fruto anômalo do desenvolvimento capitalista desigual, faz parte da sua gênese. É a forma encontrada pelo Capitalismo local de produzir, reproduzir e acumular o capital.

Essa forma de acumulação nos países latino-americanos intensifica a dependência e redefine o subdesenvolvimento, atingindo suas estruturas econômica, social, cultural e política. Segundo Fernandes (1975), a autonomia dos países do Capitalismo Dependente poderia ser buscada através de dois processos revolucionários: a “revolução dentro da ordem” - na qual os países não romperiam com o sistema capitalista, mas seus partidos e os movimentos de esquerda propõem a adoção de um nacionalismo radical, mudando, significativamente, as relações com o capital internacional, adotando uma postura mais autônoma e de defesa dos interesses nacionais; e a “revolução contra a ordem” – que romperia com o modo de produção capitalista, a partir da luta das classes trabalhadoras dos países dependentes, como forma de acabar com a relação de opressão existente entre o capital e o trabalho, através da adoção do Socialismo. Importante observar que, nas duas possibilidades, as formas de quebrar as barreiras de dependência devem ser geridas pelos próprios países periféricos, baseadas em mudanças na maneira como a produção de capital se realizará.

O processo de formação da burguesia brasileira não se distingue do modelo “clássico”, ocorrido na Europa e nos EUA, por conta da temporalidade, por ter se dado tardiamente, mas pela associação entre o capital hegemônico internacional e o desigual crescimento socioeconômico do Brasil. Nesse sentido, o moderno e o arcaico coexistem, mantendo as desigualdades de maneira complementar. As categorias contradição e mediação, do Materialismo Histórico Dialético, ajudam a compreender que um depende do outro para conservar suas formas opostas, porém acessórias, de reprodução do capital e da vida. A subordinação econômica e política se desdobra no campo social, construindo um alicerce que reforça a heteronomia.

Sendo assim, tal subserviência explícita que fatores externos são muito importantes na conformação da sociedade brasileira.

Mesmo assim, desde logo, essa “exterioridade” não é tratada como um adendo, como um mero dado a mais na caracterização do que seria a sociedade brasileira, mas como uma relação que seria formadora e, nessa medida, constituinte dessa sociedade, relação que contribuiria decisivamente para definir a forma que historicamente ela veio a assumir. (CARDOSO, 2005, p. 9).

A teoria metodológica de Marx esclarece, através da categoria totalidade e do caráter histórico dos fenômenos, que a sociedade brasileira não pode ser compreendida de maneira isolada no tempo e no espaço. As relações que ela estabeleceu, ao longo do tempo, com outras sociedades, grupos sociais ou empresas não podem ser dissociadas da sua realidade atual. Ao contrário, fazem parte da sua maneira de ser e agir, interna e externamente.

Osório (2018), também, destaca a relevância do Capitalismo Dependente não ser estudado e compreendido de forma isolada, mesmo sendo uma outra forma de Capitalismo distinto daquela existente nos países centrais.

[...] O capitalismo desenvolvido e o capitalismo dependente são as formas fundamentais, com modalidades particulares de reprodução de capital imbricadas. Assim, os padrões de reprodução, em umas e em outras formas de capitalismo, apresentam originalidades que conferem conotações específicas ao processo de reprodução. [...] Esses processos não podem ser analisados de maneira isolada, sem se considerar a estrutura reprodutiva da qual fazem parte, tanto em nível de economias nacionais quanto no sistema mundial, tampouco sem considerar sua relevância para a reprodução do capital mundial. (OSÓRIO, 2018, p. 490).

Sendo assim, a categoria totalidade do Materialismo Histórico Dialético nos ajuda a apreender como o Capitalismo Dependente se constituiu como parte de uma lógica capitalista maior, que atribui papéis distintos e associados entre países centrais e periféricos.

O Capitalismo Dependente, de maneira subordinada e periférica, faz parte de uma etapa do Capitalismo, num determinado momento histórico, em que ele é chamado de Capitalismo Monopolista. Ao considerar isso, Florestan Fernandes deixa claro que não se trata da formulação de uma Teoria da Dependência, mas de uma colaboração para a Teoria do Desenvolvimento Capitalista.

As relações de classes são fundamentais na teorização do Capitalismo Dependente. Na Teoria da Dependência, a relação de subordinação se estabelece entre nações, de fora para dentro, na qual os países hegemônicos exercem o seu controle sobre os periféricos. Por outro lado, no Capitalismo Dependente, as articulações que merecem destaque são as de classes, tanto a dominação externa quanto a interna. Existe uma conjugação de forças de dominação, em que as burguesias periféricas se associam às centrais para, juntas, explorarem a classe trabalhadora dos países dependentes e, ambas, se beneficiarem dessa expropriação. Portanto, a dominação não ocorre só de fora para dentro, a articulação entre as burguesias desses países, tão díspares, constrói a base para o desenvolvimento econômico dentro da lógica capitalista dependente.

Esse modelo de produção e reprodução do capital, baseado na extrema exploração da classe trabalhadora, provoca uma enorme desigualdade social nos países periféricos. Temos a exacerbção da contradição capitalista, de um lado a burguesia local e aquela à qual está subordinada, ambas, concentrando para si todas as regalias e de outro a maior parte da população, que é destituída do mínimo necessário para a sua subsistência.

Agindo dessa maneira, a burguesia periférica mostra a sua face tirânica, a incapacidade (por não ganhar forças e apoio) e a falta de vontade de promover a revolução burguesa, com a qual poderia se libertar da subordinação imposta pelo Capitalismo Dependente e construir uma nação autônoma e integrada. Ela prefere manter a subalternidade, ampliando sua dependência através da máxima exploração da classe trabalhadora, para produzir um capital excedente que será repartido com a burguesia hegemônica.

A enorme desigualdade provocada pela superexploração do trabalho, colocando a classe trabalhadora em situação de acesso ao mínimo de direitos sociais, e a grande concentração de renda nas mãos das burguesias nacionais e internacionais são inconciliáveis com regimes democráticos. Nessas condições, é inviável manter a estabilidade e integração sociais compatíveis com as sociedades de classe sem um governo que reprima as tensões geradas por tais disparidades.

Sendo assim, a forma como a sociedade e a economia dos países dependentes se estrutura só é possível em Estados de democracia restrita, nos quais apenas uma pequena parcela da população tem seus direitos sociais garantidos. Esses países contam com governos autocráticos que defendem os interesses dos privilegiados, no caso a burguesia.

Uma grande contradição marca as burguesias dependentes. Elas são incapazes de promover a revolução burguesa, com a qual romperia os laços de dominação do imperialismo, mas possuem um enorme poder econômico, político e social sobre as demais classes do seu país. Esse domínio se amplia à medida que a oposição feita a elas, pelas classes trabalhadoras, perde força. A desorganização das classes oprimidas fortalece a capacidade de dominação exercida pela burguesia.

Esse paradoxo pode ser observado em:

As inconsistências das burguesias latino-americanas procedem do fato de que elas resistem à plebeização e instigam a proletarização sem querer aceitar a democratização correspondente da ordem social competitiva. Proscurendo o destituído da ordem civil e limitando (ou anulando) a participação econômica, cultural e política das classes trabalhadoras, aquelas burguesias enfraqueceram a si próprias, reduzindo suas alternativas, empobrecendo sua visão do mundo e liquidando-se como agente histórico revolucionário. Restringindo a competição e o conflito a privilégios quase estamentais, elas despojaram o capitalismo de suas potencialidades criadoras. (FERNANDES, 1975, p. 58).

A restrição da democracia nos países de Capitalismo Dependente não atinge, apenas, as classes subalternas. A existência de governos autocráticos desestimula a revolução burguesa, impedindo que ela se efetive como classe autônoma e limita os conflitos que

poderiam ter com o proletariado. Essa limitação pode impedir a dinâmica do Capitalismo, a ocorrência de transformações que fazem parte do seu processo de desenvolvimento.

Uma mudança mais significativa numa sociedade, de caráter estruturante e em busca da sua autonomia, requer a diretriz de uma classe que não esteja comprometida apenas com os seus interesses, mas que tenha uma visão mais abrangente sobre a população que quer liderar. Essas não são características das burguesias dos países latino-americanos, elas se forjaram em meio a uma sociedade que foi construída para se manter submissa aos países hegemônicos.

Fernandes (1975) afirma que na prática não existem duas burguesias distintas, mas uma hegemonia burguesa duplamente composta, na qual se fundem os anseios burgueses internos e externos, que se articulam para manter a interdependência entre as duas classes e a subalternidade dos países periféricos. Toda essa estrutura está baseada na superexploração do trabalho, na retirada de direitos sociais da classe trabalhadora e na enorme desigualdade socioeconômica existente nesses países. Por tudo isso, ele considera improvável que essas nações promovam uma revolução que pudesse romper com a dependência.

Sabendo da incapacidade da burguesia realizar essa ruptura, cabe à classe trabalhadora tomar para si essa missão. Fernandes (1980) relatava a inexistência das condições objetivas e subjetivas dessa classe viabilizar a cessação total com a ordem vigente, abandonando o Capitalismo para adotar o modelo socialista. Porém, ele deixava claro que estava nas mãos dela a possibilidade de realizar a transformação dentro da ordem capitalista, com o objetivo de melhorar as condições de reprodução da vida das classes oprimidas.

Em outra obra, Fernandes (1986) fala sobre as condições objetivas e subjetivas de uma possível transformação mais significativa da sociedade brasileira.

[...] pondo-se todas as coisas no seu lugar (histórico e específico), o que se descobre é uma situação revolucionária complexa. Os proletários industriais e urbanos não passam de uma vanguarda das classes perenemente subalternizadas, oprimidas e exploradas [...] Herdam a humilhação secular dos escravos, dos libertos, dos homens livres pobres, dos imigrantes 'que não tiveram vez' e do imenso exército dos 'miseráveis da terra', dos que foram massacrados socialmente no campo e nas cidades pela forma monstruosa de exploração capitalista 'periférica' [...] Esse acúmulo de sentimentos negativos e da compulsão à emancipação coletiva não gera ódios simples, a vontade de estabelecer a 'normalidade das coisas' [...] Para eles, a 'normalidade das coisas' está em aberto, resta a ser criada e só pode surgir por suas mãos [...] O ódio não se formou como uma objetivação coletiva. Mas existe como coisa palpável, pesadamente no ar [...]". (FERNANDES, 1986, p. 78-79).

A junção do ódio acumulado ao longo do tempo com as condições extremas de exploração do trabalho, a opressão e os elevados índices de desigualdades sociais aos quais a

classe trabalhadora brasileira está submetida podem deflagrar um processo mais radical de mudanças, culminando no Socialismo.

Não só os condicionantes internos devem ser levados em conta para avaliar a possibilidade de uma revolução ser implementada pela classe trabalhadora, o cenário internacional também precisa ser considerado. Existem forças externas que podem influenciar esse processo revolucionário, ampliando seu potencial, neutralizando-o ou impedindo que ele ocorra. O apoio de outras nações dependentes ou autônomas seria fundamental para o enfrentamento das burguesias brasileira e hegemônica na luta por uma sociedade mais equânime e soberana.

Quijano (2005) analisa a relação de dependência entre países centrais e periféricos sob uma outra perspectiva, introduzindo a ideia de raça como forma de legitimar a dominação imposta pelos colonizadores europeus.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Os povos não europeus, incluindo as suas identidades culturais, sociais, políticas e econômicas, foram considerados inferiores e subjugados aos interesses dos colonizadores. Foi construída e imposta uma visão eurocêntrica do conhecimento e tudo aquilo que foi produzido fora desse centro hegemônico era considerado menor, menos importante. Estabelecem-se, assim, as origens do Capitalismo Dependente, forjadas nesse processo de colonização implementado pelos países europeus.

### 2.3.1 A superexploração e o projeto subimperialista no Capitalismo Dependente

Ruy Mauro Marini desenvolveu, sistematicamente, o conceito de superexploração pela primeira vez em *Dialética da dependência* (1973). Posteriormente, ainda no mesmo ano, escreveu um texto complementar para desfazer alguns equívocos e esclarecer algumas dúvidas que foram suscitados pelo texto. Ele afirma que a superexploração do trabalho pode ser obtida de três formas distintas, mas que podem ser combinadas: aumentar a intensidade do trabalho, sem mudanças de infraestrutura que possam contribuir para o crescimento da produção; prolongar a jornada de trabalho, aumentando a mais-valia na sua forma absoluta; expropriar parte do trabalho necessário para o operário recompor sua força laboral. Essa forma extrema de exploração acarreta a redução do valor da força de trabalho, provocando aumento no desgaste da mão de obra e a redução do tempo da sua utilização.

A extrema exploração da força de trabalho não ocorre apenas em situações nas quais o aumento da produtividade não existe ou é insignificante. Essas duas formas de acumulação de capital, através do incremento da mais-valia, podem estar articuladas. O ganho de produtividade pode criar condições para que se amplie a exploração do trabalhador, gerando não apenas a mais-valia relativa, mas, também, a extraordinária – aquela obtida a partir da redução dos custos de produção da mercadoria, pela utilização de tecnologias mais modernas do que as que são, comumente, utilizadas por outras empresas do mesmo ramo.

Vários são os fatores apontados Martins (2018) para que a superexploração do trabalhador ocorra nos países periféricos:

- Da busca do lucro extraordinário por parte das oligarquias dirigentes, na velha economia primário-exportadora, que, impulsionada pelo mercado mundial, mas limitada pela baixa produtividade, as levaria a recorrer ao aumento da jornada de trabalho para atender às pressões de demanda dos países centrais;
- Da introdução do desenvolvimento tecnológico associado ao capital estrangeiro no setor exportador, implicando a desvalorização de mercadorias que não se dirigem preferencialmente ao consumo dos trabalhadores nacionais – mas ao da burguesia e dos trabalhadores dos países centrais e das oligarquias e camadas médias locais – e a repartição desigual da massa de mais-valia nesse segmento, em função da elevação da heterogeneidade tecnológica imposta pela fixação dos preços de produção. Assim, de um lado, a elevação da composição orgânica do capital soma-se à desvalorização das mercadorias, com efeitos marginais sobre a taxa de mais-valia – o que contribui para reduzir a taxa de lucro– e, de outro, o monopólio tecnológico reparte desigualmente a massa de valor em detrimento dos capitais de menor composição técnica;
- Da introdução da tecnologia estrangeira e do monopólio tecnológico no setor industrial, que se orienta preferencialmente para o setor de bens de consumo suntuários, estabelece escassa relação entre a desvalorização das mercadorias e a da

força de trabalho, e desloca o valor de mercado em direção aos capitais de maior composição técnica do segmento;

- Da fixação da mais-valia extraordinária como componente interno estrutural do capitalismo dependente, em função do monopólio tecnológico estabelecido pela entrada da tecnologia estrangeira. A mais-valia extraordinária se estabelece não apenas dentro dos ramos produtivos, mas também no plano intersetorial, violando os preços de produção, ao impor, com a substituição da força de trabalho por maquinaria, transferências de valor em favor do setor de bens de consumo suntuário, convertendo parte da demanda dos trabalhadores em mais-valia não acumulada, isto é, em demanda dos que vivem do gasto de excedente;
- Das remessas de capital por parte das empresas estrangeiras internalizadas nos países dependentes às suas matrizes, motivadas por seu planejamento estratégico mundial, pelo baixo nível de competitividade local e pelas restrições relativas ao investimento impostas pela superexploração do trabalho;
- E, finalmente, ela deriva do estabelecimento da mais-valia extraordinária no comércio internacional em favor dos monopólios empresariais sediados nos países centrais, em razão, com o desenvolvimento da divisão internacional do trabalho, da contradição entre a transferência tecnológica crescente para os países dependentes, destinada à produção de partes, componentes ou produtos de menor complexidade, e a economia relativa desse consumo pelos monopólios tecnológicos e consumidores dos países centrais. (MARTINS, 2018, p. 465).

O processo de acumulação de capital nos países periféricos é marcado por uma grande concentração de propriedade e de renda nas mãos de empresários de alguns setores da economia, especialmente, do agroexportador, do financeiro e da indústria de bens de consumo de luxo. Os setores produtivos de bens de consumo simples, de primeira necessidade, voltados para o mercado interno, sofreriam limitações de investimentos e, com o passar do tempo, passariam pelo processo de oligopolização.

Alguns países periféricos com maior dinâmica econômica, especialmente no setor industrial, podem expandir sua atuação comercial para além do seu mercado interno, com tendências subimperialistas<sup>14</sup>. Estas podem ser observadas através das exportações de capitais ou mercadorias, com o objetivo de controlar parte do mercado de outras nações periféricas. Essa ação só é possível, se não conflitar com os interesses dos grandes centros imperialistas mundiais. O projeto subimperialista pode ir além da questão econômica ao alcançar o *status* de autonomia na dependência, quando cria centros locais de poder com maior nível hierárquico dentro da cadeia produtiva internacional. Porém, a manutenção da subalternidade nos mais diversos aspectos econômicos e políticos em relação aos países centrais e o modelo de acumulação de capital baseado na desvalorização da força de trabalho e no aumento dos preços das mercadorias e serviços limitam a possibilidade de ampliação do poder subimperialista dos países periféricos.

---

<sup>14</sup> O conceito de subimperialismo, criado por Marini, é utilizado pela primeira vez em seu texto *Brazilian "Interdependence" and Imperialist Integration*, publicado na revista *Monthly Review*, em dezembro de 1965.

A fragmentação do processo produtivo dos bens em diferentes partes do mundo, na busca de mão de obra e matérias-primas mais baratas, fenômeno comum a partir da década de 1990, fez com que a superexploração do trabalho chegasse, com mais intensidade, aos países centrais. A substituição da força de trabalho desses países pela superexplorada da periferia provocou a desvalorização da primeira. As empresas que atuam somente no mercado interno dos países hegemônicos passaram a aumentar a exploração da sua mão de obra, para compensar a perda da competitividade com o mercado internacional. Esse fato pode ser comprovado pelo aumento das desigualdades sociais nos Estados Unidos da América e em países da Europa Ocidental.

O fenômeno da superexploração do trabalho não deve ser analisado, apenas, na sua aparência, como é bem enfatizado pelo Materialismo Histórico Dialético. Ele precisa ser estudado além do que se vê no primeiro momento, que seria a redução do preço da força laboral. É importante compreender que essa exploração exacerbada ocorre para compensar uma redução da mais-valia que foi gerada pelos processos de oligopolização da economia. Esses últimos, colocam o valor da mão de obra, de empresas que gastam mais com os meios de produção, abaixo da média do mercado. Marx (2013) define esse processo como centralização de capitais no trecho abaixo:

Essa fragmentação do capital social total em muitos capitais individuais ou a repulsão mútua entre seus fragmentos é contraposta por sua atração. Essa já não é a concentração simples, idêntica à acumulação, de meios de produção e de comando sobre o trabalho. É concentração de capitais já constituídos, supressão de sua independência individual, expropriação de capitalista por capitalista, conversão de muitos capitais menores em poucos capitais maiores. Esse processo se distingue do primeiro pelo fato de pressupor apenas a repartição alterada dos capitais já existentes e em funcionamento, sem que, portanto, seu terreno de ação esteja limitado pelo crescimento absoluto da riqueza social ou pelos limites absolutos da acumulação. Se aqui o capital cresce nas mãos de um homem até atingir grandes massas, é porque acolá ele se perde nas mãos de muitos outros homens. Trata-se da centralização propriamente dita, que se distingue da acumulação e da concentração. (MARX, 2013, p. 851).

O acúmulo de capital nas mãos de poucos e grandes grupos empresariais traz consequências negativas para os (as) trabalhadores (as), como fica claro em:

Os capitais adicionais formados no decorrer da acumulação normal servem preferencialmente como veículos para a exploração de novos inventos e descobertas, ou aperfeiçoamentos industriais em geral. Com o tempo, porém, também o velho capital chega ao momento em que se renova da cabeça aos pés, troca de pele e renasce na configuração técnica aperfeiçoada, em que uma massa menor de trabalho basta para pôr em movimento uma massa maior de maquinaria e matérias-primas.

Evidentemente, o decréscimo absoluto da demanda de trabalho, que decorre necessariamente daí, torna-se tanto maior quanto mais já estejam acumulados, graças ao movimento centralizador, os capitais submetidos a esse processo de renovação. (MARX, 2013, p. 854-855).

A redução da necessidade de mão de obra pelas empresas que passam por um processo de modernização de acumulação de capital é uma realidade presente tanto nos países centrais quanto nos periféricos, pois em ambos ocorrem o fenômeno da centralização do capital.

O volume de investimentos realizado para o desenvolvimento do Capitalismo Dependente diminui à medida que se eleva o nível de centralização e concentração de capital. Teóricos da linha marxista da dependência, através dos seus estudos, afirmam que existem ciclos de ingresso de recursos estrangeiros nos países periféricos: há uma propensão, a médio e longo prazo, para a redução de incremento de capital, intercalado por períodos de maior investimento que reforçam a sua concentração e centralização.

Mesmo nos momentos de maiores fluxos de capital investidos nos países latino-americanos de Capitalismo Dependente, característica do modelo neoliberal, as remessas de capital superavam as entradas. Essa situação exigia dessas nações um grande esforço para ampliar suas exportações, com o objetivo de manter uma balança comercial positiva. Isso foi possível durante os períodos de valorização das commodities, fase em que governos de centro-esquerda e nacionalistas populares chegaram ao poder. Porém, o quadro político mudou, drasticamente, quando houve a queda dos preços desses produtos primários e dos investimentos estrangeiros. Nessa fase, de maior fragilidade econômica e política, os partidos de cunho neoliberal e fascistas ocuparam o poder.

A atual fase do Capitalismo está muito ancorada no mercado financeiro, a financeirização do capital. Essa forma de produção de riqueza relaciona-se, diretamente, com a automação do trabalho e com os avanços técnico-científicos. Isso reduz, significativamente, as margens de produção de mais-valia, pois o valor gasto com a mão de obra já é muito baixo. Portanto, existe um estímulo à superexploração do trabalho para ampliar a produtividade e o valor do capital acumulado.

A financeirização da economia, também, entrava algumas ações do subimperialismo, quando foca na política de transferência de capitais em vez de estimular as exportações. A adoção de medidas protecionistas, que garantiram a reserva de parte do mercado para as grandes empresas estrangeiras, e a formação de uma enorme dívida pública, realizada para pagar os juros da dívida externa, são exemplos de ações governamentais brasileiras que estimularam a remessa vultosa de recursos para os países centrais. Além disso, o projeto

subimperialista do Brasil, também, tem suas ambições limitadas, desencorajando suas exportações, ao priorizar a especulação financeira no lugar de investir nos setores produtivos, ao desindustrializar a economia e ao supervalorizar a moeda, na década de 1990.

Houve uma retomada do projeto subimperialista brasileiro, no período dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), com investimentos em alguns setores industriais, via Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Notadamente, algumas empresas da agroindústria, da área de recursos naturais e da construção civil ganharam projeção internacional, após atingirem o nível de grande produtora monopolista no mercado nacional. A África, a América do Sul e o Caribe foram os principais palcos das ações subimperialistas brasileiras, de onde o país obteve superávits comerciais e remessas de lucros significativos.

Politicamente, no cenário internacional, o Brasil adotou uma postura de maior aproximação com a China, através do grupo de países emergentes formados pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), afastando-se da subordinação direta dos Estados Unidos da América (EUA). Internamente, observaram-se alguns avanços sociais, com a melhora nas condições de vida da classe trabalhadora. Foi mantido o controle de setores estratégicos pelo poder público, mas não houve rompimento com o modelo neoliberal, o poder da burguesia industrial e do capital financeiro nacional e estrangeiro foi preservado. Porém, com o golpe de 2016, o país voltou a adotar uma política neoliberal mais ortodoxa: permitindo que o capital estrangeiro comande áreas fundamentais da economia nacional, aproximando-se dos EUA, realizando reformas que representam retrocessos sociais e ampliando a superexploração da mão de obra.

Destarte, a implementação do projeto do subimperialismo brasileiro pôde ser colocado em prática como uma ação geopolítica, direcionada pelo poder público. Isso foi feito com o objetivo de ampliar sua soberania na dependência ou como investimento, no mercado internacional, do capital excedente que foi obtido a partir da superexploração do trabalho em âmbito nacional, com vias de ampliar sua acumulação.

As execuções do subimperialismo do Brasil, via projeto geopolítico, fracassaram. As forças neoliberais conseguiram tirar do poder, através do golpe de 2016, o governo progressista, bem como desmontar o plano de maior autonomia tecnológica, na dependência, dos governos militares. Por outro lado, a via através da realização dos investimentos foi restrita pela financeirização e desindustrialização da economia e, também, pelo crescimento do mercado de consumo interno. Com o golpe, o cenário se inverte, é adotada uma política econômica que reduz o consumo popular, corta gastos públicos em setores essenciais,

direciona as forças produtivas para o mercado internacional e abre mais o mercado para a ação de empresas transnacionais.

Algumas ações têm sido tomadas para frear a financeirização da economia nos países periféricos.

A tentativa de conter o protagonismo do capital financeiro, reduzindo as taxas de juros, e combinando-a a uma política fiscal fortemente restritiva, indica que esse movimento de reorientação tende a se articular aos setores de menor complexidade tecnológica e a ser dirigido pelo capital internacional, desvinculando-se, cada vez mais, da associação entre capitalismo de Estado e frações burguesas industriais locais. Seus limites estão na associação a segmentos de baixo valor agregado e na ausência de um sistema nacional de inovação capaz de projetá-lo para etapas superiores da divisão internacional do trabalho. (MARTINS, 2018, p. 478).

Essa perda de poder do capital financeiro, da maneira como está acontecendo, não representa o fortalecimento de um projeto político e econômico que vislumbra uma maior autonomia dos países de Capitalismo Dependente frente ao capital hegemônico internacional. Longe disso, amplia a subordinação por meio da fragilização do Estado e das forças produtivas locais que utilizam tecnologias mais complexas.

### 2.3.2 Reverberações do Capitalismo Dependente na EJA

Conforme as categorias totalidade e mediação, do Materialismo Histórico Dialético, a EJA brasileira não pode ser compreendida fora do seu contexto, o Capitalismo Dependente, com o qual estabelece relações dialéticas. O tipo de Capitalismo, construído historicamente no Brasil, determina as características dessa modalidade da Educação Básica, ao mesmo tempo em que ela contribui para que essa forma de produção e reprodução do capital se perpetue na sociedade brasileira.

Na relação entre Capitalismo Dependente e educação, Florestan Fernandes é a principal referência adotada por esta pesquisa. Duas das suas mais importantes obras contribuem para problematizar a EJA no contexto teórico oferecido pelo autor. Em “Sociedade de classes e subdesenvolvimento” e “A Revolução Burguesa no Brasil”, Florestan Fernandes aborda o dilema do desafio educacional brasileiro ao situar que o Capitalismo Dependente está na gênese de classes e grupos sociais no Brasil e na América Latina. Para Fernandes,

Os países latino-americanos enfrentam duas realidades áspers: 1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real. Os dois aspectos são faces opostas da mesma moeda. A situação heteronômica é redefinida pela ação recíproca de fatores estruturais e dinâmicos, internos e externos. Os setores sociais que possuem o controle das sociedades latino-americanas são tão interessados e responsáveis por essa situação quanto os grupos externos, que dela tiram proveito. (FERNANDES, 1975, p. 26).

O jogo desta ação recíproca mobiliza forças conservadoras e modernizadoras. No entanto, no caso brasileiro, observa-se o predomínio das forças conservadoras que modulam o acesso à educação como estruturante de seu projeto societário excludente e elitista.

O estudo da presença da juventude na EJA deve ser feito a partir de uma análise da organização estrutural socioeconômica do país. O Brasil, assim como quase a totalidade dos países da América Latina, esteve historicamente subordinado aos países centrais ocidentais, nos momentos do Colonialismo, do Neocolonialismo e do atual Capitalismo Dependente. Essa subordinação, presente no período colonial, fica explícita no texto, “O elemento capitalista do mercado colonial era imposto de fora para dentro e realizava-se, de fato, através dos dinamismos jurídico-políticos e econômicos dos mercados metropolitanos” (FERNANDES, 1975, p. 47-48). Mesmo os processos de descolonização e, posteriormente, de transformação dos países latino-americanos em repúblicas não foram suficientes para dar fim a relação de dependência que existe entre eles e os países centrais capitalistas, pois as estruturas econômicas e sociais que forjaram essa subordinação permaneceram presentes durante todo esse período. As economias dos países periféricos passaram por transformações e modernizações, mas se restringiram a transplantes de novas tecnologias e elementos culturais originados nos países hegemônicos.

Houve uma modificação na visão de Florestan Fernandes sobre os entraves que impedem que a educação brasileira passe por reformas mais democráticas. Essa mudança ocorreu após ele compreender a posição do Brasil como um país de Capitalismo Dependente. Durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, entre 1958 e 1966, ele utilizava o conceito “demora cultural” para explicar o descompasso que existia entre o atraso observado no pensamento e nas ações cotidianas dos brasileiros, ainda muito conservadores, e o avanço nos sistemas institucional e legal, baseados nos que foram implementados pelos países centrais. Ele acreditava que esse atraso poderia ser superado à medida que houvesse uma modernização nas áreas educacional e cultural, equiparando-se com o aparato institucional-legal. Já, no período das discussões sobre a elaboração da CF de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) de 1996, Florestan Fernandes depreendeu que as reformas necessárias na educação não ocorriam devido ao modelo de Capitalismo Dependente existente no Brasil.

No período da Campanha em Defesa da Escola Pública os interesses dos empresários das escolas privadas, apoiados pela igreja católica, se sobrepujaram às diretrizes liberais que vinham sendo construídas para a LDB Clemente Mariano, de 1961. Florestan Fernandes percebeu que eram as classes dominantes que conseguiam se organizar para impedir quaisquer mudanças que pudessem interferir na defesa dos seus valores e interesses.

Fica clara a discrepância entre o papel que a educação deveria desempenhar para construir uma sociedade mais justa e igualitária e aquele que é, efetivamente, colocado em prática. Essa divergência pode ser observada em:

[...] Como ocorre em outros países subdesenvolvidos, ele é de fundo institucional. O sistema educacional brasileiro abrange instituições escolares que não se ajustam, nem qualitativa nem quantitativamente, a necessidades educacionais prementes, que são compartilhadas em escala nacional ou que variam de uma região para outra do país. Daí ser urgente e vital alterar a estrutura, o funcionamento e o modo de integração das instituições. (FERNANDES, 1976, p. 419).

Além de não atender os interesses da maior parcela da população, a classe trabalhadora, o sistema educacional do Brasil desconsiderava as especificidades culturais e econômicas de cada uma das regiões do país. Por conseguinte, a educação acabava sendo um privilégio da classe dominante, especialmente, daquela residente nas regiões brasileiras mais prósperas.

Florestan sabia que o Estado só cumpriria o seu dever de ofertar uma educação comprometida com as questões ligadas às desigualdades socioeconômicas quando houvesse uma democratização do poder e da riqueza. Caso contrário, ele continuaria atuando de maneira conservadora, inclusive através da educação, para manter as benesses da burguesia. Como aconteceu na aprovação da LDB de 1961, na qual as ambições do setor educacional privado foram defendidas pelo Conselho Federal de Educação.

Apesar de saber das tensões que existem nos processos de formulação e efetivação das leis, Florestan Fernandes defende os direitos da classe trabalhadora na disputa para que eles sejam incorporados nos marcos legais.

Não se deve alimentar a ilusão de que as normas legais “resolvem”, por si mesmas, os dilemas sociais. Mas os Pioneiros estavam certos: elas criam deveres mínimos (do poder público [...]), estimulam a distribuição crescente das oportunidades

educacionais e abrem aos trabalhadores canais de acesso a todos os níveis de ensino. (FERNANDES, 1995, p. 26).

Além de garantir o acesso à educação, era necessário rever a forma como ela deveria ser pensada, priorizando o trabalho como valor central da sua pedagogia. Isso implica numa mudança no posicionamento dos (as) educadores (as), percebendo que fazem parte da classe trabalhadora e que são as necessidades dela que precisam estar presentes em seu fazer pedagógico, na construção de uma educação pública unitária, universal e gratuita.

Fernandes (1989) dizia que era fundamental associar o trabalho produtivo com a educação escolar, mas não como forma de moldar o (a) trabalhador (a) às necessidades do capital. Ele acreditava que essa associação, também, poderia resultar em um processo educativo, desde que possibilitasse a formação crítica de cada indivíduo e do seu coletivo como classe trabalhadora, desfazendo a ideia de que são cidadãos (ãs) de uma categoria inferior. Igualmente, destacava a relevância que os sindicatos e partidos de esquerda poderiam ter nesse percurso formativo.

Segundo Fernandes (1989), a CF de 1988 deveria ter algumas prioridades na área da educação:

- Assegurar a todos igualdade efetiva das oportunidades educacionais como norma imperativa e auto-aplicável, o que teria que abranger igualdade (supressão da desigualdade) na sociedade civil, garantindo a educação pública, gratuita e laica como dever do Estado em todos os níveis;
- Conferir à escola a condição de principal "laboratório" da sociedade civil civilizadora, pluralista e democrática, o que envolve a valorização dos trabalhadores da educação, buscando reverter a situação de degradação deliberada;
- A auto-emancipação pedagógica em escala nacional, no escopo do desenvolvimento autônomo, em oposição à lógica dos "pacotes educacionais" de que somos vítimas voluntárias. (FERNANDES, 1989, p. 134-135).

Ao mesmo tempo em que a Constituição expressa alguns pontos de avanço, outros não representam os anseios do momento histórico e da realidade brasileira, tão desigual. Forças conservadoras, como empresários do setor privado da educação, a igreja católica e representantes do grande capital nacional e estrangeiro exerceram um forte *lobby*, sobre um significativo número de parlamentares, para aprovar leis que correspondem a um importante retrocesso no campo educacional brasileiro: a possibilidade do ensino religioso nas escolas públicas, a liberdade do ensino à iniciativa privada e a permissão do uso de verbas públicas nas instituições de ensino privadas.

A dita globalização impõe aos países periféricos ocidentais o papel de capitalistas dependentes, no qual o moderno (as novas formas de acumulação de capital) convive com o arcaico (as grandes desigualdades sociais). Sendo assim, é compreensível, mas não aceitável, que as políticas públicas voltadas para a educação brasileira foram implantadas com o objetivo de perpetuar esse *status quo*, através da dualidade escolar. As escolas profissionalizantes são direcionadas para a formação daqueles (as) provenientes da classe trabalhadora, enquanto que as clássicas (formação geral, mais ampla) atenderiam os (as) mais abastados (as). As limitações que o primeiro tipo de escola impõe ficam claras no texto a seguir:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Gramsci propunha a integração entre o saber popular e o técnico-científico através da escola única. A educação da classe trabalhadora deveria ter um caráter desinteressado, assim como aquela oferecida para os (as) filhos (as) da elite. Ele combatia a dualidade escolar que, até os dias atuais, é utilizada para formar, de maneira precária, a mão de obra dos (as) pobres para o mercado de trabalho técnico. Essa formação cria indivíduos que acabam assumindo o papel de meros executores (as) de tarefas, sendo afastados (as) dos trabalhos intelectuais, científicos e decisórios dos espaços produtivos. Ao mesmo tempo, o sistema dual de educação contribui para a perpetuação da elite dirigente, oferecendo aos (as) seus (suas) filhos (as) uma educação mais geral, humanista, capaz de proporcionar uma construção crítica do conhecimento. Gramsci defendia a escola única para todos (as), independentemente da classe social, como forma de enfrentar as injustiças criadas pelo sistema educacional dual.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2006, p. 33-34).

Nesse mesmo sentido, Freire (1994) aponta a importância de uma pedagogia dialógica, emancipatória do (a) oprimido (a), em contraposição àquela adotada pela classe dominante. A

classe trabalhadora precisa de uma pedagogia problematizante, que valorize os conhecimentos de todos (as) como forma de construir uma sociedade mais justa e menos opressora. Sendo assim, ela parte da realidade dos (as) oprimidos (as) para a formação de indivíduos que lutem pela sua libertação e que sejam sujeitos da sua própria história, unificando ação e reflexão.

Norbert Elias (1994) contribui para o enriquecimento da análise desta questão, observando-a sob um outro ponto de vista, quando chama a atenção para as possíveis determinações que o contexto social, no qual o indivíduo está inserido, pode impor ao seu desenvolvimento pessoal.

[...] por nascimento, está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções pré-existentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. (ELIAS, 1994, p. 21).

Sob a perspectiva elisiana, percebe-se que o contexto social tem um papel, até certo ponto, determinante na forma como o indivíduo poderá se desenvolver enquanto membro de uma sociedade específica. A sua liberdade de escolha é limitada pela conjuntura social em que vive e pelas oportunidades advindas do seu processo de escolarização.

Elias (1994) afirma que as relações de poder são construídas a partir das posições que cada indivíduo ocupa na sociedade, que, por sua vez, são determinadas pelo seu comportamento social, que é influenciado pelo meio onde vive. Também defende a ideia de que o Processo Civilizador traz consigo um fortalecimento do caráter social dos indivíduos, evidenciado pelas lutas entre diferentes classes sociais presentes na gradual racionalização da sociedade.

As escolas públicas brasileiras são ocupadas, majoritariamente, por jovens vindos (as) das camadas populares. Eles (as) sofrem todas as limitações e consequências citadas anteriormente, justamente por pertencerem a essa parcela da população. A universalização da educação não garantiu o sucesso escolar desse grupo de educandos (as). Muitos (as) acabam abandonando os espaços escolares e procuram a certificação, realizando os exames supletivos, propostos pela lei, para concluir aquela etapa da sua formação escolar. Porém, dessa forma, os (as) jovens perdem a oportunidade da convivência em grupo, fundamental para sua formação social. A importância da experiência vivida é destacada abaixo:

Pela experiência os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesses, como antagonismos. Eles tratam essa

experiência em sua consciência e cultura e não apenas a introjetam. Ela não tem um caráter só acumulativo. Ela é fundamentalmente qualitativa. (THOMPSON, 1981, p. 99).

Thompson considera importante a experiência humana no processo contínuo de construção de uma classe social, que se forma a partir das lutas de indivíduos que defendem diferentes ideias e interesses. Ele compreende que a ação humana, a sua vivência, é fundamental para a formação de uma consciência social, que vai além das determinações das bases econômicas. Ela perpassa por toda vida material, cultural e social do ser humano, integrando os seus diversos aspectos.

[...] mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p. 16).

Assim como Thompson aponta a relevância das experiências na formação humana, Frigotto (2011) também se debruça sobre esse assunto, mas por um outro prisma. Ele afirma que as formas mais recentes de produção do capital tendem a desestimular as vivências que os (as) discentes poderiam ter nos espaços escolares, pois dependem cada vez menos da educação oferecida pelas escolas: o intenso uso de tecnologias modernas substitui grande parte da força de trabalho humano e, ao mesmo tempo, simplifica o laborar daqueles (as) que o sistema ainda precisa para atuar no processo produtivo material.

Do ângulo da qualificação técnica específica proporcionada pela escola, fica claro, historicamente, que capital efetivamente tende a prescindir cada vez mais da escola em geral, e até mesmo de instituições do tipo Senai, para essa função de qualificação para o trabalho produtivo material imediato. Isso parece claro não só pela diminuição relativa desse tipo de trabalho, mas também, e especialmente, pela desqualificação progressiva decorrente dos métodos de simplificação do trabalho. Aqui o capital tende a reduzir ao mínimo seus custos e resolve, no mais das vezes, dentro dos muros da empresa capitalista, o problema das qualificações requeridas. (FRIGOTTO, 2011, p. 170-171).

Além de desestimular a formação escolar da classe trabalhadora, essa mudança nas forças produtivas capitalistas precarizam as condições de trabalho e de subsistência das pessoas dessa classe social. Possivelmente, essas são características que contribuem para a migração, de um número cada vez maior, de jovens do ensino regular diurno para a EJA. Esse deslocamento coloca em xeque o que está posto na atual LDB, no que tange ao perfil dos (as) educandos (as) que acessariam esta modalidade de ensino.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

Esses (as) jovens, provenientes do ensino regular, não preenchem os considerados “requisitos” citados na lei que lhes garantiriam o direito de ingressar na Educação de Jovens e Adultos, pois tiveram acesso à educação de maneira continuada e na idade própria. Eles (as) pertencem a uma geração nascida após a promulgação da CF de 1988, a qual garante, teoricamente, a obrigatoriedade da Educação Básica e gratuita dos 4 aos 17 anos.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

Obviamente, esses (as) jovens não podem ser impedidos (as) de estudar na EJA, pois já foram, de alguma maneira, excluídos (as) do ensino regular. Relembrando Freire (1994), é preciso garantir o acesso e a permanência desses (as) educandos (as) nos espaços escolares, oferecendo-lhes uma formação que valorize suas experiências de vida, os (as) tornem capazes de romper com os processos sociais que os (as) oprimem e contribua para a conquista da cidadania.

A EJA brasileira se apresenta como um dos locais de produção de conhecimento onde se materializa as diversas formas de desigualdades sociais do Brasil: de gênero, de raça, de classe, de gerações entre outras.

Observou-se no Brasil, nas décadas de 1990 e 2000, a implementação de reformas, de cunho neoliberal, com o intuito de retirar alguns ganhos sociais e políticos conquistados a partir da CF de 1988. Esse quadro de mudanças vem atender os interesses do capital internacional, colocando o país numa situação, ainda maior, de subalternidade dentro da ordem hegemônica mundial. Foi neste contexto que a reforma educacional brasileira foi posta em prática na década de 1990. A LDB 9.394/96 e outras leis da área da educação foram promulgadas, nesse período, trazendo como mudanças principais a redefinição do financiamento público da educação, a focalização das ações governamentais em grupos de extrema pobreza e o acirramento do caráter compensatório das políticas públicas. Essas

reformas promoveram um significativo recuo nas políticas educacionais voltadas para a EJA, reforçando o papel secundário que ela possui no cenário da educação brasileira.

Porém, é preciso destacar um avanço trazido pela citada LDB, a expressão Ensino Supletivo foi substituída por Educação de Jovens e Adultos. Essa mudança conceitual foi elogiada por profissionais que atuam na área.

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Em contrapartida, o art. 38 da LDB continua se referindo a cursos e exames supletivos, não descartado, totalmente, os caracteres de suplência, correção de fluxo e compensação da educação. A mudança nas idades mínimas para a realização dos exames supletivos, de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio, desqualifica a EJA e a escola, como espaços sistemáticos de formação de cidadania, estimulando a certificação. A Educação Profissional ganhou um espaço, na LDB, maior do que a EJA. Esse fato demonstra que a última não é uma prioridade para o poder público, que privilegia a preparação de jovens e adultos (as) para o mercado de trabalho e não para a vida.

As referidas mudanças nas regras de financiamento fizeram com que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996, não incluísse os (as) alunos (as) matriculados (as) no Ensino Fundamental, do então chamado ensino supletivo, no total de matrículas que teriam direito ao repasse dos recursos desse fundo. Esse impedimento provocou a redução de ofertas de vagas do supletivo por parte dos estados e municípios brasileiros, que passaram a dar prioridade ao ensino regular noturno. Este, sim, abrangido pelas verbas do FUNDEF, mas que não apresentavam nenhuma preocupação em adaptar o seu currículo de acordo com as demandas específicas dos (as) jovens e adultos (as).

Reiterando a desqualificação da EJA, o Decreto nº 2.208/97 foi implementado pelo governo federal, com o objetivo de institucionalizar a educação profissional. Ele subdividiu essa formação em três diferentes níveis independentes, o primeiro deles não exigindo qualquer tipo de escolaridade pré-existente. Esses cursos pouco contribuíram para a formação ampla e profissional dos (as) seus (suas) alunos (as) trabalhadores (as).

Observou-se, a partir desse momento, uma nova divisão de responsabilidades entre os Ministérios da Educação e o do Trabalho e Emprego. Cabendo ao último a oferta da

educação profissional de nível básico, em grande parte, através de cursos instrumentais de curta duração, financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), voltados para as classes trabalhadores mais pobres. A execução desses cursos cabia à diversas instituições da sociedade civil: ONGs, o Sistema S, entidades sindicais representantes dos (as) trabalhadores (as) e outras.

O último decreto citado foi revogado por outro de nº 5.154/04, que, por sua vez, não promoveu mudanças significativas na sistematização da educação profissional. Conforme ratifica Rodrigues (2005, p. 267) em “o decreto apenas reconhece (ou naturaliza) os diferentes projetos político-pedagógicos, clivados pela dualidade estrutural social, presentes na sociedade de classes em que vivemos”.

A implementação de sucessivos decretos-lei não altera a marca histórica da EJA. Ela continua sendo uma educação aligeirada, política e pedagogicamente frágil, empenhada em preservar a organização social que atenda aos interesses hegemônicos do capital, em reduzir os índices de baixa escolaridade e em combater as distorções idade-série. Ainda está distante de promover a emancipação da classe trabalhadora, através da socialização dos conhecimentos produzidos historicamente.

A EJA teve um maior destaque durante o período do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, especialmente entre 2003 e 2006. No primeiro ano do governo Lula, essa modalidade de ensino passou a ser administrada pelas Secretarias Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e de Inclusão Social. No ano seguinte, essas duas secretarias foram fundidas, sendo criada a Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (SECAD). Em 2012, ela incorporou a Secretaria de Educação Especial do MEC e passou a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Apesar deste importante avanço para a modalidade, o governo golpista de Michel Temer extinguiu a SECADI em 2016, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, o que significou mais um retrocesso no campo das políticas públicas para a educação de jovens e adultos da classe trabalhadora.

Apesar do maior protagonismo da EJA no período inicial do governo Lula, sua valorização ficou mais restrita ao discurso político. O aumento das ações públicas direcionadas para esta modalidade não representou mudanças no seu perfil descrito anteriormente, pois estava centrado na ampliação da certificação, especialmente do Ensino Fundamental, na formação profissional e, em menor grau, na conclusão do Ensino Médio.

Entre os projetos implementados para a EJA, durante o período citado no parágrafo anterior, merecem destaque: o Programa Brasil Alfabetizado, o Fazendo Escola (ambos

executados pela SECAD), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Projeto Escola de Fábrica e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA).

Os programas mencionados representam uma política de educação, para os (as) jovens e adultos (as) da classe trabalhadora, que perpetua a dualidade do sistema educacional brasileiro. Mantendo-os (as) afastados (as) dos processos de escolarização sistemáticos e, ao mesmo tempo, estimulando-os (as) à certificação. Por outro lado, aqueles (as) pertencentes à elite têm livre acesso a uma formação educacional mais ampla, formadora de cidadãos (ãs) com maior capacidade crítica e não, apenas, mão de obra que precisa ser inserida no mercado de trabalho.

A educação ofertada para os (as) jovens e adultos (as) brasileiros (as), da classe trabalhadora, segue de forma coerente com o caráter subordinado que o Brasil se insere na organização econômica mundial. Não são necessários grandes investimentos na educação, pois o país se coloca no comércio internacional, predominantemente, como produtor de insumos primários. Atividade, essa, que não exige maiores qualificações profissionais, quando comparada àquelas produtoras de tecnologias.

Seguindo a lógica da reprodução e acumulação do capital, a decisão de ampliar a oferta de educação para os (as) jovens e adultos (as) da classe trabalhadora tem servido:

- 1) para exercer funções de controle social, mediante o alívio à pobreza, revestindo-se, assim, de um caráter contenedor de insatisfações, proporcionando aparentes soluções dentro da ordem capitalista;
- 2) como fator de difusão dos valores relativos à competitividade, à empregabilidade e ao empreendedorismo, aos quais está subjacente a crença na individualização da problemática do desemprego e a transferência estrita, para o indivíduo, das iniciativas e responsabilidades referentes à sua situação no quadro societário;
- 3) à qualificação da maior parte da força de trabalho para exercício do trabalho simples. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 41).

A EJA tem sido utilizada pelo sistema capitalista dependente para amenizar as tensões advindas do aumento do desemprego e da desigualdade social provocadas pelas crises econômicas periódicas que acometem o Brasil. Essa é uma das formas encontradas pelo Capitalismo para conter a pobreza e os conflitos sociais que poderiam colocar em risco os planos do grande capital hegemônico.

Organismos internacionais, também, têm tomado a iniciativa de propor medidas para minimizar os efeitos da pobreza, pensando na estabilidade social e na manutenção da dependência dos países periféricos.

No ano de 1990, o Banco Mundial, preocupado com esta questão, apresentou o Relatório A pobreza (1990), em que a educação básica é anunciada, de forma enfática, como fator preponderante para o crescimento econômico, para o desenvolvimento social e para a redução da pobreza. Uma década depois, outro documento do Banco Mundial, Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001. Luta contra a pobreza (2001) afirma que a “promoção da autonomia dos pobres [...] é essencial para reduzir a pobreza. [...] Também são essenciais a redução da vulnerabilidade dos pobres aos riscos e a implantação de mecanismos para ajudá-los a enfrentar os choques adversos.” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 1-3). Em recente documento, UNESCO. O que é? O que faz? (UNESCO, 2007, p. 6), afirma-se que a educação ocupa lugar estratégico na luta dos pobres para superar suas adversidades. Uma das prioridades da Unesco é “A iniciativa da alfabetização para o empoderamento (*LIFE – Literacy Initiative for Empowerment*) programa destinado às pessoas sem conhecimentos suficientes de leitura e escrita, implementado em 33 países”. (VENTURA, 2013, p. 34).

Essas orientações não contestam as causas dos problemas enfrentados pela classe trabalhadora dos países dependentes, apenas propõem políticas na área da educação que possibilitem uma adaptação às situações impostas pelas mudanças que ocorrem no Capitalismo. A defesa que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) faz pela EJA, como uma forma de educação ao longo da vida, tem essa mensagem subliminar, que ela seja um instrumento do sistema capitalista na preparação dos (as) trabalhadores (as) para as transformações inerentes ao desenvolvimento das suas relações produtivas.

A ideia da educação ao longo da vida não é algo tão recente. A Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO, elaborou um relatório defendendo a educação permanente, no ano de 1972. O aumento do número de pobres nos países periféricos e as grandes desigualdades socioeconômicas verificadas entre eles e os países centrais chamaram a atenção da comissão que elaborou tal documento, que ficou conhecido como Relatório Faure. Por isso, através dele, foram indicadas ações para combater a crise na educação, com investimentos na formação desse contingente populacional, excluído pelo sistema capitalista dependente, reinserindo-o no mercado de trabalho, o que poderia diminuir as insatisfações sociais.

A UNESCO, em 1996, apresentou um outro relatório, agora criado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no qual apontava os desafios que a educação precisaria enfrentar no milênio que estava por iniciar. Esse documento, que ficou

conhecido como Relatório Delors, destaca a importância do respeito à diversidade, valorizando a formação continuada e os processos de adaptação às, cada vez mais rápidas, transformações que ocorrem na produção e reprodução do capital.

Sendo assim, os dois relatórios citados anteriormente não questionam as relações produtivas do Capitalismo Dependente, as consideram como uma realidade dada e, apenas, indicam medidas educativas que possam garantir a estabilidade desse modelo de organização socioeconômico. A EJA seria um instrumento do sistema educacional brasileiro que ajudaria a colocar em prática as diretrizes dos organismos internacionais, através da ideia da educação ao longo da vida.

A EJA carece de um outro olhar do poder público, que não se restrinja às políticas de governos que mantenham o perfil descrito acima, mas que possa atender às demandas da classe trabalhadora, por uma educação emancipatória. Certamente, para que isso ocorra será preciso uma grande mudança na postura do governo em relação às ações prioritárias, o seu compromisso primeiro deve ser com aqueles (as) que mais precisam dos serviços públicos, com os (as) mais pobres. Adotando medidas que reduzam as desigualdades sociais e garantam a todos (as) o exercício dos seus direitos sociais, inclusive à educação.

Na seção seguinte será abordada a questão da juvenilização na EJA, considerando que este fenômeno contempla dimensões sociológicas, políticas e econômicas para além de uma compreensão geracional e etária. Nesse sentido, o diálogo se realizará com autores buscando interfaces da EJA com o Capitalismo Dependente, historicamente situado.

### 3 A JUVENILIZAÇÃO NA EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO DO CAPITALISMO DEPENDENTE

#### 3.1 Abordagens sobre a categoria “Juventudes”

Ao falar sobre o tema desta parte da dissertação não se pode deixar de mencionar o precursor da Sociologia da Juventude, Karl Mannheim. No seu primeiro trabalho relacionado a esse assunto, ele desenvolveu o conceito de gerações, colocando que os pontos comuns existentes entre as pessoas nascidas em um mesmo período do tempo se devem mais ao fato de processarem vivências de formas semelhantes do que estarem expostas as mesmas experiências. Posteriormente, no período de seu exílio na Inglaterra, produziu um trabalho com contribuições sobre as juventudes contemporâneas, abordando-as sob diferentes perspectivas: gênero, classe, etnia e outras.

Inicialmente, o sociólogo húngaro comparava duas abordagens distintas sobre o conceito de gerações: a positivista, preponderante no pensamento liberal francês, e a vertente histórico-romântica alemã. A primeira analisa o problema do ser humano a partir de dados quantitativos, enquanto a segunda prefere os qualitativos.

Mannheim criticava os positivistas, pois para eles

La meta es comprender el cambio formal de las corrientes espirituales y sociales inmediatamente a partir de la esfera biológica; aprehender la configuración del progreso del género humano partiendo del sustrato vital ... la historia del espíritu aparece en esa visión como se únicamente se hubieran estudiado las tablas cronológicas. Después de esas simplificaciones parece como si la dificultad del problema tan sólo estribara en calcular el período medio de tiempo que tarda en ser sustituida la generación anterior por la nueva en la vida pública y, principalmente, en encontrar el punto de comienzo natural donde se procede a hacer, en el decurso histórico, un oportuno corte, para poder empezar a contar. La duración de las generaciones se determina de forma diversa según los casos. Algunos fijan la duración del efecto de la generación en quince años (p. ej., Dromel), pero la mayoría de los autores sostiene que dura treinta, fundamentándolo en la siguiente consideración: los treinta primeros son años de formación; solo al alcanzar esa edad empieza el individuo medio a ser creativo, y cuando llega a los sesenta, el hombre deja la vida pública. (MANNHEIM, 1993, p. 195-196).

A abordagem histórico-romântica alemã é a preferida de Mannheim. Nela o conceito de gerações se contrapõe a linearidade do fluxo temporal da história. Ele confirmava este pensamento quando falava *“De esta manera, el problema generacional se transforma en el*

*problema de la existencia de un tiempo interior no mensurable y que solo se puede comprender como algo puramente cualitativo.*” (MANNHEIM, 1993, p. 199). Sendo assim, o tempo interno não pode ser assimilado quantitativamente, apenas de forma qualitativa. Essa é uma das ideias do filósofo Dilthey<sup>15</sup>, que foi incorporada pelo sociólogo húngaro. A outra, trata-se da análise do fenômeno da contemporaneidade como algo que deve ser encarado, também, qualitativamente.

Essa segunda concepção ganhou contornos mais radicais quando Mannheim passou a adotar a expressão proposta por Pinder<sup>16</sup>, “não-contemporaneidade dos contemporâneos”. Pessoas de grupos etários diferentes vivenciam tempos interiores distintos em um mesmo momento da história.

Cada uno vive con gente de su edad y con gente de edades distintas en una plenitud de posibilidades contemporáneas. Para cada uno el mismo tiempo es un tiempo distinto; a saber: una época distinta y propia de él, que sólo comparte con sus coetâneos. (PINDER apud MANNHEIM, 1993, p. 200).

Pinder também passou a ser fonte de inspiração para Mannheim quando este discutiu sobre entelúquia de uma geração, isto é, os seus objetivos internos que estão ligados ao espírito do tempo de uma época específica.

Apesar das ideias da “não-contemporaneidade dos contemporâneos” e da entelúquia formarem a base da discussão do seu conceito de gerações, Mannheim não deixou de salientar os equívocos da vertente histórico-romântica alemã. Ela tenta normatizar os positivistas, ignora que o ritmo biológico pode reagir ao acontecimento social e exagera no espiritualismo e na especulação imaginativa.

Quando o sociólogo húngaro analisava as especificidades do convívio das pessoas de uma mesma geração, alertava para o fato de que elas, normalmente, não formam um grupo coeso, com uma identidade social comum. Mesmo nos casos excepcionais, ele afirmava que os membros do grupo não se percebem como tais.

Pensando na particularidade da entelúquia de uma geração que não forma um conjunto de pessoas com vínculos mais profundos, Mannheim afirmava que a categoria “situação de classe” se assemelha com a conexão geracional, pois

---

<sup>15</sup> Dilthey, Wilhelm - foi um filósofo hermenêutico, psicólogo, historiador, sociólogo e pedagogo alemão. Dilthey foi professor de Filosofia na Universidade de Berlim. Em 1883, foi publicado o primeiro volume de sua “*Introdução ao estudo das ciências humanas*”. Com essa obra, o filósofo propôs um método para as ciências do homem, também chamada por ele de ciências do espírito, diferente daquele adotado pelas ciências da natureza.

<sup>16</sup> Pinder, Wilhelm - foi um historiador de arte alemão. Sua principal contribuição acadêmica foi a aplicação da teoria geracional à história da arte.

La situación de clase y la situación generacional (la comunidad de pertenencia a años de nacimiento próximos) tienen algo en común, debido a la posición específica que ocupan en el ámbito sociohistórico los individuos afectados por ellas. Esa característica común consiste en que limitan a los individuos a determinado terreno de juego dentro del acontecer posible y que les sugieren así una modalidad específica de vivencia y pensamiento, una modalidad específica de encajamiento en el proceso histórico. (MANNHEIM, 1993, p. 209).

Dessa forma, o estudo mannheimiano das ações e expressões dos (as) componentes de uma geração pressupõe a análise das conjunturas econômica, social, política e histórica em que eles (as) vivem (perspectiva macro). Por outro lado, também, se faz necessária a investigação dos conhecimentos que cada uma dessas pessoas adquire na sua convivência em grupo (perspectiva micro).

Aos (às) pesquisadores (as) do campo de estudo das juventudes, além da discussão sobre o conceito de gerações, Mannheim propôs uma trajetória teórico-metodológica que procura não se prender a uma ou outra corrente sociológica de análise, mas que permita um estudo de diferentes interpretações sobre uma temática.

Merece destaque o estudo que Mannheim realizou no seu exílio, na Inglaterra, sobre o comportamento da juventude durante o período do avanço do Nazismo e da Segunda Guerra Mundial. Na busca por uma sociedade mais democrática, ele afirmou que a escola precisa oferecer uma formação mais ampla, inclusive política, para as novas gerações, preparando-as na tarefa de promover as mudanças sociais necessárias para atingir tal objetivo.

Através desse trabalho, ele pretendia avaliar a função e a representação que a juventude tinha na sociedade da qual fazia parte. Deixou bem clara a importância do estudo dessa parcela da população dentro do seu contexto histórico, econômico, social e político.

Ele afirmava que, caso a sociedade quisesse passar por transformações, a juventude teria como função ser um agente revitalizador. Deveria ser capaz de colocar em prática e vivenciar as mudanças propostas, mesmo aquelas sugeridas por gerações mais velhas. Dessa maneira, nenhuma alteração social teria sucesso, a médio e longo prazo, sem o envolvimento dos (as) jovens.

A visão mannheimiana da função da juventude mudou quando comparada àquela do período vivido na Alemanha. Passou a defender ideias de Marx, no que diz respeito à importância da maior intervenção do Estado para assegurar aos (às) jovens acesso à educação e à cultura. Ele teve o entendimento de que uma população com educação, orientação consciente e projetos de futuro sensatos seria menos perigosa para a manutenção da ordem e segurança do que aquela sem esse perfil.

Quando se discute sobre juventude, nos dias atuais, é preciso ter como pressuposto que ela é fruto de uma construção histórica, social e cultural, a partir das relações de indivíduos de gerações diferentes, originando uma grande variedade de significações sobre o seu conceito. Assim, não é possível afirmar a existência de uma juventude contemporânea, mas sim de inúmeras.

Bourdieu (1983a, p. 113) ao afirmar “[...] a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre os jovens e os velhos.”, confirmava a ideia explicitada anteriormente. A sua afirmação, também, abriu uma outra perspectiva de discussão, mostrando que esse processo de construção não é feito de forma passiva, pois faz parte dele a disputa de poder entre as gerações. Esse fato fica mais claro em outro trecho do seu texto, “Jovens possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável, etc., quanto mais próximos se encontrarem do polo de poder” (BOURDIEU, 1983a). Além disso, ele propôs que ser jovem ou velho (a) depende da faixa etária da outra pessoa com quem é feita a comparação, uma mesma pessoa pode ser considerada jovem ou velha. Sendo assim, é um (a) jovem quando comparado (a) com uma pessoa mais velha e, em contrapartida, é um (a) velho (a) se a comparação for feita com um (a) jovem. “Somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (BOURDIEU, 1983a). Ele definiu o (a) jovem como uma pessoa que tem uma longa vida pela frente, responsável pela construção desse porvir almejado através de ações no presente que viabilizem esse processo. “[...] os jovens se definem como tendo futuro, como definindo o futuro” (BOURDIEU, 1983a, p. 119).

Ao afirmar que a juventude é apenas uma palavra, Bourdieu (1983a) quis ressaltar a existência de várias juventudes. Portanto, quando um termo é usado para designar um grupo de pessoas com características tão distintas, isto se trata de um abuso de linguagem e uma manipulação. As juventudes podem se diferenciar em inúmeros aspectos: históricos, classe social, sexo, raça, religião, cultura etc. Porém, Bourdieu (1983a) detalhou, especialmente, duas delas, aquela pertencente à burguesia e a outra à classe trabalhadora. Certamente, existem diferenças entre os (as) jovens de uma mesma classe social, mas ele apontou algumas desigualdades que são marcantes quando são comparadas duas classes distintas pela posse dos meios de produção: o mercado de trabalho, as condições de vida, o tempo disponível para o estudo e para o trabalho.

As juventudes da classe trabalhadora são marcadas pela pressão da dura realidade econômica vivida por elas, podendo ou não ser atenuada pela ajuda das suas famílias. Por conseguinte, é comum muitos (as) jovens ingressarem no mercado de trabalho antes de ter sua Educação Básica concluída. Quando conseguem conciliar as duas atividades, fica claro que o

tempo disponível para os estudos é reduzido. Invariavelmente, uma significativa parcela dessas juventudes para de estudar e dedica-se ao trabalho. Sob outra perspectiva, as juventudes da burguesia são beneficiadas pelas condições materiais privilegiadas e pelo, suposto, apoio familiar. Assim sendo, dispõem de mais tempo para concluir suas formações acadêmicas, antes de começarem a trabalhar.

Em outro texto, Bourdieu (1983b) vai além da questão econômica, sem desmerecê-la, para salientar as diferenças entre as juventudes. Ele destacou a questão da posição no espaço social que as pessoas ocupam, ao estilo de vida que elas levam, em qual meio cultural estão inseridas. Dependendo dessas características, existem jovens que se distinguem pela forma como se vestem, como falam, o que comem, as músicas que ouvem, os móveis que compram, os filmes que assistem, os livros que leem etc.

A condição de juventude ganha outros contornos para Margulis e Urresti (1996), quando a analisam sob as perspectivas de classe social e gênero. Muitos (as) jovens das classes populares, pelas suas próprias condições econômicas e sociais, precisam ingressar no mercado de trabalho mais cedo e assumem responsabilidades familiares que acabam encurtando seu período de moratória social. Já os (as) pertencentes às classes mais privilegiadas podem aumentar esse período, prolongando seus estudos e adiando a vida profissional. Por outro lado, as juventudes também se diferem entre os gêneros: uma mãe jovem viveria esse momento da sua história de maneira muito diversa daquele vivido por um homem jovem.

Os mesmos autores destacam a existência de uma moratória que seria complementar à social, a qual chamam de moratória vital. Ela representaria um período da vida que uma pessoa ainda tem disponível, um excedente temporal. Obviamente, as mais novas têm em maior quantidade e à medida que elas envelhecem diminui esse crédito. Eles também discorrem sobre a importância de se analisar as juventudes a partir do ponto de vista geracional: novos hábitos, destrezas, outras formas de perceber e apreciar o mundo que diferenciam as gerações mais recentes das mais antigas.

Apesar das mudanças ocorridas, atualmente, ainda existem muitas ações voltadas para as juventudes, principalmente para os (as) jovens da classe trabalhadora, com pouco impacto efetivo sobre suas realidades. Faltam vontade política e feitos públicos que melhorem as condições de vida dessa parcela da sociedade. Uma outra questão que precisa ser revista é o fato da população alvo não ser ouvida, dificultando sua participação no processo de elaboração de políticas públicas que atendam suas demandas.

É importante frisar a relevância, do ponto de vista histórico, do livro “*Adolescence: its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*”, de Stanley Hall, publicado no ano de 1904. Nele, o autor conceituou a adolescência (neste caso usada como sinônimo de juventude) como uma etapa natural da vida, compreendida entre a infância e a maturidade. Essa visão desenvolvimentista e psicologizante da formação do ser humano, afirma que: com o passar do tempo, com as experiências adquiridas ao longo da vida e com novos conhecimentos, as pessoas seriam capazes de assumir mais responsabilidades sobre si mesmas nos diferentes ambientes em que atuam socialmente. Segundo o autor, a adolescência seguiria um modelo de desenvolvimento padrão.

No entanto, ao falar sobre “juvenilização na EJA”, faz-se referência ao (à) jovem da classe trabalhadora, sendo importante ressaltar que esse indivíduo não se encontra delimitado em uma abordagem desenvolvimentista e psicologizante. Contrária a essa perspectiva, apontam Silva, Pelissari e Steimbach (2013)

Quando tratamos de concepções sociológicas a respeito de determinadas categorias, é importante termos em mente que tais concepções não são estáticas. Ao contrário, são sempre suscetíveis a novos olhares e aportes. É nesse sentido que entendemos que o recorte etário para a categoria juventude, até então utilizado recorrentemente por pesquisadores das mais diversas vertentes teóricas, possui – sobretudo na sociedade do pós-guerra, que trouxe consigo profundas remodelagens na estrutura econômica capitalista e, conseqüentemente, no mundo do trabalho – sérios limites. Da mesma forma, as abordagens funcionalistas, de matriz positivista e iluminista, que imputam à juventude uma natural predisposição à transgressão e à delinquência são absolutamente inadequadas para qualquer análise social que se procure fazer. (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 406).

Esses (as) jovens na EJA precisam ser estudados (as) em suas múltiplas formas de ser, sentir e pensar. Dessa forma, é importante, também, analisar o impacto da organização socioeconômica do Brasil na vida das juventudes presentes nessa modalidade de ensino.

O Materialismo Histórico Dialético ajuda a compreender as juventudes como sínteses de múltiplas determinações que variam de acordo com a classe social, o gênero, a cultura, a religião, o momento histórico e outros aspectos que dão a diversidade que elas podem apresentar na sua construção social. As juventudes têm os seus significados construídos por cada sociedade, de maneiras distintas, conforme sua época. Através do método criado por Marx, a análise dessa categoria parte do abstrato, dos indivíduos em si, para o concreto, os conceitos que ajudam a compreender essa parte da sociedade como um todo, que se determina e se articula. Ele contribui para que se possa entender as várias formas que as juventudes são vivenciadas e estudadas em diferentes contextos históricos e sociais.

Ao adotar o Materialismo Histórico Dialético como método para estudar as juventudes, como categoria de análise, é necessário interpelá-la em sua complexidade. Alguns autores, como por exemplo Dayrell (2001), criticam a perspectiva de classe nas análises sobre essa categoria, privilegiando a dimensão cultural como centralidade na chamada condição juvenil. Aproximando-se, como questionou Groppo (2010), das abordagens pós-modernas, em que a dimensão de classe é desidratada em suas análises.

Portanto, ao estudar a categoria juventudes é importante levar em conta as diversas relações políticas, sociais e econômicas que ocorrem em um determinado espaço-tempo, as quais contribuem para a compreensão da singularidade das juventudes em sua totalidade. Ao realizar esse movimento, saindo do abstrato e chegando ao concreto, é possível entender como um (a) jovem se produz e reproduz com suas relações sociais, da totalidade movimentada por diversas condições que se interpenetram.

### **3.2 As juventudes brasileiras**

Dialeticamente, a relação das juventudes brasileiras com a escola é relatada sob pontos de vista distintos quando se compara o que foi dito por Fanfani (2000) e Dayrell (2007). O primeiro, mesmo sabendo das dificuldades que existem na massificação do processo de escolarização dos (as) jovens da classe trabalhadora, declarava que a formação escolar “cria juventude”, pois concorre para a constituição da cidadania do (a) estudante. O segundo, sem negar a importância social da escola, destacava o descompasso que existe entre os interesses e os anseios da condição juvenil da classe trabalhadora atual e o que a escola tem para oferecer a ela. Relatava a importância da sociabilidade, das experiências fora do espaço escolar que são fundamentais para a construção desse indivíduo jovem na coletividade. Dayrell (2007) questionava o papel da escola como formadora da juventude, pois muitos (as) são excluídos (as) pelas condições de vida e pelas expectativas frustradas, interrompendo o seu processo de escolarização. Como ele explica em:

Para grande parte da juventude brasileira, aquela que de alguma forma foi excluída antes de concluir o ensino básico, parece que a experiência escolar pouco contribuiu e contribui na construção da sua condição juvenil, a não ser pelas lembranças negativas ou, o que é também comum, pela sensação de incapacidade, atribuindo a si mesmos a “culpa” pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando a auto-estima. Esses jovens já vivem sua juventude marcadas pelo signo de uma

inclusão social subalterna, enfrentando as dificuldades de quem está no mercado de trabalho sem as certificações exigidas. (DAYRELL, 2007, p. 1124).

Porém, parte desse grupo excluído, em algum momento da sua vida, retorna à escola para dar continuidade aos seus estudos. Um dos principais motivos dessa postergação da formação escolar é a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, de maneira precoce. Dessa forma, diante da difícil realidade socioeconômica vivenciada por uma parcela das juventudes da classe trabalhadora, Sposito (2005) afirmava que “o trabalho faz juventude”. Se naquele momento, em que o Brasil não vivia um período de recessão econômica, já era possível afirmar tal fato, hoje, em pleno período de instabilidade, com elevados índices de desemprego e taxas insignificantes de crescimento da economia, essa afirmativa ganha mais força.

### 3.2.1 A escolarização de jovens da EJA entre 15 e 17 anos: notas sobre desafios entre trabalho e escolarização

O aumento da escolarização da população brasileira, a partir da segunda metade do século XX, foi possível pela expansão do sistema educacional do país. A tentativa de universalização do Ensino Fundamental e o crescimento da oferta do Ensino Médio elevou o número de jovens estudantes no Brasil. Através de dados coletados por Dayrell e Jesus (2013) e pela UNICEF (2014), percebeu-se, também, que esse incremento foi mais significativo entre aqueles (as) pertencentes aos grupos que mais sofrem no processo de exclusão escolar: pobres, negros e do sexo masculino. Destarte, ao analisar as juventudes brasileiras se faz necessário observar as experiências vividas por elas nos espaços escolares, visto que é cada vez maior o número de jovens que os frequentam.

Outra informação relevante, obtida a partir dos dados do INEP, sobre a vida escolar dos (as) jovens brasileiros (as), é o fato de existir um percentual significativo de estudantes que não estão no nível de escolaridade esperado para sua respectiva idade. A taxa de distorção idade-série brasileira, no ano de 2019, nos anos finais do Ensino Fundamental era de 23,4%, enquanto que no Ensino Médio foi de 26,2%. Isso é reflexo de trajetórias escolares não lineares, provavelmente, fruto de reprovações ou de interrupções na formação escolar.

Como já foi dito anteriormente, o trabalho está presente na realidade de parte das juventudes da classe trabalhadora. A relevância desse fato é explicitada a seguir:

[...] não há como negar que o trabalho segue sendo uma dimensão importante na vida de moças e rapazes de 15 a 17 anos. Em 2014, 16,4% dos jovens dessa faixa etária conciliavam estudo e trabalho, e outros 5,7% dedicavam-se apenas às atividades laborais. Em números absolutos, tratava-se de um contingente formado por pouco mais de 2,3 milhões trabalhadores, dentre os quais 50,4% não possuíam vínculos formais e 36,9% cumpriam jornadas iguais ou superiores a 40 horas semanais. Considerando que é nesse grupo etário que encontramos parcela da população para quem o trabalho só poderia figurar a partir de vínculos bastante específicos e protegidos, esses dois aspectos dão indícios de relações laborais marcadas pela precariedade, cujos contornos precisam ser mais bem apreendidos pela pesquisa sociológica. (SPOSITO; SOUZA; ARANTES E SILVA, 2018, p. 6-7).

Portanto, além da vivência escolar, as experiências nos espaços do trabalho, também, são aspectos que devem ser considerados no momento em que esses (as) jovens são objetos de estudo. Essas mesmas pesquisadoras, analisando o histórico recente da participação desse grupo de jovens no mercado de trabalho, puderam verificar que existe uma tendência de redução no percentual daqueles (as) que exercem alguma atividade laboral. Ao mesmo tempo, em contrapartida, percebe-se o crescimento da taxa daqueles (as) que apenas estudam.

Seguramente, algumas características positivas da economia brasileira, da primeira década dos anos 2000, e medidas políticas que foram adotadas naquele período contribuíram para a ampliação do percentual de jovens que se dedicava, exclusivamente, aos estudos. A política pública de implementação de programas sociais voltados para a parcela mais pobre da população, o aumento do poder de compra do salário mínimo (com reajustes acima da inflação), a recuperação econômica e a expansão de vagas de trabalho formal são fatores que melhoraram a renda e o padrão de vida da classe trabalhadora. Essa mudança na realidade familiar possibilitou que um maior número de jovens, pertencentes a esse grupo social, não precisasse trabalhar.

Dentro da perspectiva da totalidade, tanto as juventudes quanto os demais membros das suas famílias são afetados, na sua constituição, pelas relações que eles (as) estabelecem com outras pessoas que não pertencem ao seu núcleo familiar. Outras formas de sociabilidades são construídas, modificando os valores e as culturas das classes trabalhadoras, bem como as relações intrafamiliares.

As vivências fora dos espaços escolar e laboral, através da prática de esportes, de atividades musicais, de encontro com amigos (as) para conversar, de visitas a museus, viagens, entre outras, são importantes campos de formação e de experimentação para as juventudes. Certamente, cada pessoa tem uma forma própria de exercer essas experiências, de acordo com seus gostos, possibilidades e necessidades. Essas diferenças, também, podem ser percebidas quando se comparam jovens de classes sociais distintas. Na classe trabalhadora,

mais do que na burguesia, é muito comum as juventudes precisarem ocupar uma parte maior do seu tempo, não gasto na escola e no trabalho, em atividades domésticas. Essa é uma realidade mais presente nas juventudes do sexo feminino. Dados da PNAD mostram que as jovens gastavam 18 horas semanais em afazeres do lar, em 2004, caindo para 16 horas no ano de 2014. Por outro lado, os jovens, em ambos os períodos, despendiam 9 horas para realizar tais tarefas.

### **3.3 A EJA como direito nos limites do Capitalismo Dependente**

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos), e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras. (TEIXEIRA, 1957, p. 80).

A educação é um direito do povo brasileiro. Como a EJA é uma das modalidades desse sistema educacional, ela, também, precisa ser vista como um direito que deve ser exercido por todos (as) aqueles (as) que necessitem e desejem dar continuidade aos seus estudos. O descaso com que a educação brasileira, especialmente a pública, vem sendo tratada pelos seguidos governantes que passaram pelo poder, nos seus diferentes níveis, tem provocado a desvalorização desse direito, presente na CF de 1988. Porém, é dever do Estado brasileiro restaurar o seu valor e garantir que esse direito possa ser exercido.

A atual conjuntura brasileira, que se mostra através de condições sociais desiguais, privilegiando uma pequena parcela da população em detrimento da sua esmagadora maioria, é fruto de um modelo socioeconômico, construído historicamente, alimentado pela alienação/exploração da força de trabalho das classes populares. À medida que o Capitalismo avança, cria novos mecanismos que possibilitam a ampliação dessa expropriação, agravando os conflitos entre o proletariado e a burguesia. Essa estrutura social, tão desigual, afeta/ é afetada, segundo a mediação do Materialismo Histórico Dialético, os/pelos sistemas educacionais brasileiros, aprofundando a dualidade escolar. Essa conjuntura expõe a precarização da educação das crianças, dos (as) jovens e adultos (as) da classe trabalhadora.

Profissionais que trabalham na EJA, especialmente de grandes centros urbanos, encontram cada vez mais jovens nas salas de aulas. A presença deles (as) nessa modalidade de

ensino é expressão da marcante desigualdade social, historicamente, produzida no Brasil, sob o Capitalismo Dependente.

Esses (as) jovens são os (as) que o sistema educacional brasileiro desprezou. Ao recebê-los (as) na EJA, eles (as) passam a ter a visibilidade que precisam para concretizar o seu direito à educação e, ao mesmo tempo, estimulam uma reflexão sobre os problemas que causaram esse fenômeno.

Soares (2002) aponta para a legitimação de um indivíduo a partir do olhar do (a) outro (a). Dessa forma, o sistema educacional brasileiro, ao olhar esses (as) jovens, dá o valor que antes eles (as) não percebiam que eram possuidores (as). A sua existência social é reafirmada.

Porém, essa visibilidade não é uma conquista fácil e natural. Os dados censitários da educação brasileira e uma avaliação mais apurada das condições em que ela se dá mostram como, ainda, é preciso avançar muito para superar os graves entraves enfrentados por essa parcela da população para acessar e conquistar um dos seus direitos fundamentais, o da educação.

Na esfera educacional, o reconhecimento desse direito

[...] vai se dar por meio das práticas que se mostram no cotidiano da experiência escolar, como vagas disponíveis; equipamentos acessíveis (laboratórios, bibliotecas, internet, pátios de esporte, auditórios etc.); oferta de livros didáticos (é bastante comum os alunos de EJA reclamarem do fato de só terem acesso a material xerocado); acesso às dependências da escola (algumas escolas que atendem a EJA no noturno não permitem, por exemplo, o uso dos banheiros pelos alunos); professores (qualificados) para todas as disciplinas curriculares (frequentemente, há disciplinas sem professores); atividades extraclasse; reconhecimento e condições para potencializar as manifestações culturais juvenis também no espaço escolar etc. Enfim, é isso que também faz esse jovem existir socialmente. (ANDRADE, 2004, p. 52).

Cabe aqui retomar os estudos realizados por Carvalho (1984), cuja pesquisa realizada no final dos anos de 1970 chamava atenção sobre a realidade concreta do ensino ofertado para jovens e adultos no noturno. A partir de um estudo de caso, a autora traz evidências de que as escolas públicas são organizadas para funcionar no período diurno, desconsiderando que parte do público que a frequenta tenta combinar trabalho e estudos em condições de escolarização diferentes de estudantes do diurno.

A falta de investimentos para aumentar a oferta da EJA e melhorar as condições em que ela é praticada contribui para ampliar o número de jovens com dificuldades na sua trajetória escolar. Algumas mudanças na CF de 1988 representaram um retrocesso nesse sentido. A emenda 14 modificou alguns artigos dessa lei: ela alterou a redação do inciso I do art. 208, desobrigando a frequência à escola da população de jovens e adultos, retirando, do

poder público, a obrigatoriedade da oferta do Ensino Fundamental para esse grupo de pessoas; o art. 60, também, foi alterado, o compromisso decenal em acabar com o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental foi substituído pela criação do Fundef. A Lei nº 9424/96, que regulamentou a Emenda 14, teve o inciso II do art. 2º vetado pela presidência da república, o que retirou essa modalidade da Educação Básica do grupo que teria direito aos recursos financeiros do supracitado fundo. Essa exclusão acabou contribuindo para a redução da oferta da EJA pelos entes da federação que deveriam se responsabilizar por tal atitude.

Essa realidade, que dificulta o acesso dos (as) jovens à educação, pode favorecer a ideia de culpabilizar cada um (a) deles (as) pelo seu percurso de estudos. O discurso neoliberal aprofunda a responsabilização da vítima pelo fracasso e a produção de preconceitos de diversas ordens.

Interessante trazer aqui Florestan Fernandes (1966) que, desde seus escritos iniciais sobre os desafios educacionais, defendia uma escola pública capaz de enfrentar as desigualdades sociais. Para Fernandes, enfrentar as históricas desigualdades sociais pressupõe a existência de

escolas em condições de interagir com o meio social circundante, de ajudar o homem, em cada circunstância, a aspirar e obter a maior soma de poder possível sobre as forças naturais, psico-sociais e sócio-culturais do ambiente, pelo menos daquelas que já podem ser submetidas a controle deliberado por meio das técnicas sociais integradas à civilização de que compartilhamos. Escolas assim organizadas estariam aptas para preencher várias funções sociais construtivas, quer na integração das instituições escolares à ordem social existente, quer como fatores de inovação psicossocial e sociocultural. (FERNANDES, 1966, p. 89-90).

A oferta da EJA além de ser um direito e um dever do Estado, também, representa uma forma dele realizar uma reparação aos que foram, historicamente, excluídos (as) de um dos seus fundamentos básicos do Estado Democrático de Direito. Os (as) que acessam essa modalidade de ensino podem ampliar suas potencialidades como cidadãos (ãs), nos seus vários campos de atuação social.

As primeiras políticas públicas voltadas para a EJA no Brasil remontam à década de 1930, como uma estratégia do governo para reduzir as taxas de analfabetismo, qualificar a mão de obra da população - com vistas à incipiente indústria nacional -, integrar ao espaço urbano os migrantes vindos do campo e formar as bases eleitorais para os partidos políticos. Nesse contexto, foram lançadas Campanhas de Educação de Adolescentes e de Adultos, em escala nacional, voltadas especialmente para os espaços rurais. Elas perduraram até o início dos anos 1960, quando surgiu uma outra visão da cultura e da educação popular em nosso

país, forjada através da articulação entre intelectuais, estudantes e grupos populares, que propunha a superação das ideias do (a) analfabeto (a) como sendo um indivíduo incapaz e da negação do desvínculo dessa realidade às condições políticas, econômicas e sociais do país.

Nesse sentido, algumas iniciativas merecem destaque: o Movimento de Cultura Popular (criado em Recife em 1960), dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (a partir de 1961), o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a Ler” e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). Mas o principal expoente dessa outra visão da EJA no Brasil é o educador pernambucano Paulo Freire, criador de um método de alfabetização que passou a ser referência internacional. O governo federal lançou em 1963 um Plano Nacional de Alfabetização que tinha por intuito a implementação do "Sistema Paulo Freire" de educação, entretanto, o golpe de 1964 interrompeu o seu prosseguimento, pois o encarava como uma ameaça à forma de governo posta em prática pelos militares.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi a alternativa encontrada pelos (as) golpistas para combater o analfabetismo no Brasil. Esse projeto ganhou dimensão nacional durante as décadas de 1970 e 1980, mas foi duramente criticado por especialistas em educação ao retirar todo o caráter problematizador - presente no plano anteriormente citado -, não contribuir para a formação crítica dos (as) educandos (as) e por trazer poucos resultados, frente aos volumes de investimentos empregados. A publicação da Lei nº 5.692/71 estimulou a ampliação do ensino supletivo e da certificação do ensino de 1º grau, através de exames normatizados pelo governo federal, cuja aplicação se dava em estádios, em função da enorme demanda populacional.

Nesse período, a criação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), também, foi uma importante iniciativa para os (as) que desejavam prolongar sua escolarização. Já no início da década de 1980, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto surgiu como forma de atender/atenuar as reivindicações de movimentos sociais, muito presentes no decênio anterior, relativas à educação de adolescentes e adultos (as). Eles pleiteavam o direito à educação como forma de construção de uma sociedade democrática, com menos desigualdades sociais.

Decorrem desse cenário alguns programas, de caráter compensatório, como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC). No final da ditadura militar brasileira o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, cuja responsabilidade era a de dar suporte

financeiro e técnico aos diferentes atores sociais, públicos e privados, que trabalhavam na área da alfabetização. Sua extinção foi dada em 1990, na vigência da CF de 1988, na qual a EJA já possuía outra concepção.

Ao revisitar as ações governamentais para a EJA do período de 1930, no contexto da redemocratização (final dos anos de 1980) e na década seguinte, pode-se compreender o conceito “demora cultural” elaborado por Florestan Fernandes, no ano de 1946. Conceito, esse, criado como esforço de análise sobre o atraso educacional brasileiro em decorrência do descompasso frente às mudanças econômicas. Ou seja, o ritmo acelerado do desenvolvimento econômico não produziu efeitos similares na educação da classe trabalhadora da sociedade brasileira. (FERNANDES, 2008, p. 129).

Com este registro, na seção seguinte, busca-se estabelecer possíveis paradoxos entre a legislação que emoldura as bases legais da EJA e os desafios de garantir educação e formação cultural de jovens e adultos para além do mercado de trabalho.

### 3.3.1 Bases legais da EJA no Brasil – A juvenilização anunciada na EJA

A legislação da EJA, assim como qualquer outra, é fruto de conflitos políticos, econômicos e sociais, de um dado momento da história, que repercutem no trabalho dos (as) legisladores (as). Por isso mesmo, ela, muitas das vezes, não representa os interesses da maior parte da sociedade. Além disso, o simples fato da publicação não garante a sua aplicabilidade, pois depende da adesão, do respeito e de recursos financeiros que possam lhe dar concretude.

A construção histórica da EJA brasileira, também, pode ser compreendida pela sua regulamentação através de legislações criadas a partir da década de 1930.

- Constituição Brasileira de 1934 (promulgada em 16 de julho de 1934) – a educação foi, pela primeira vez em escala nacional, reconhecida como direito de todos (as). Sendo responsabilidade da família e dos poderes públicos (art. 149). O ensino primário gratuito é obrigatório, inclusive para os (as) adultos (as) (§ único, a);
- Decreto–Lei nº 4.244 de 09/04/1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) – certificava com o diploma ginasial, através de exames, os (as) maiores de 16 anos, mesmo aqueles (as) que não tenham frequentado a escola;

- Decreto–Lei nº 8.529 de 02/01/1946 (Lei do Ensino Primário) – o curso primário supletivo estava presente no capítulo III do Título II. Ele era direcionado para os (as) adolescentes e adultos (as), com 2 anos de duração;
- LDB nº 4.024 de 20/12/1961 (primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do país) – a educação é um direito de todos. A educação primária é obrigatória a partir dos 7 anos e quem iniciar depois dessa idade poderá cursar classes especiais ou cursos supletivos (Título VI, capítulo II, art. 27). O seu art. 99 permite aos (as) maiores de 16 anos a certificação do curso ginásial e aos (as) maiores de 19 anos o de curso colegial, ambos através de exames de madureza;
- Lei nº 5.379 de 15/12/1967 – cria o MOBREAL com o objetivo de acabar com os elevados índices de analfabetismo entre adolescentes e adultos (as). Alguns decretos são decorrentes desta lei, merecem destaque: Decreto nº 61.311/67 (concernente ao levantamento de recursos) e o Decreto nº 61.314/67 (relativo às campanhas cívicas em prol da alfabetização);
- Lei nº 5.400 de 21/03/1968 – determina, entre outras deliberações, que todos os jovens analfabetos aos dezessete anos de idade, que forem recrutados pelo serviço militar, deverão ser alfabetizados;
- LDB nº 5.962 de 11/08/1971 (segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil) – nova divisão do ensino em 1º e 2º graus, formação profissional (profissionalizante) compulsória e ensino do 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos. Permitiu a realização do ensino supletivo a distância e os exames de certificação do 1º grau aos (as) maiores de 18 anos e os do 2º grau aos (as) maiores de 21 anos;
- Parecer 699/72 – definiu a doutrina, a política e a expansão do ensino supletivo. Além disso, regulamentou e criou idades mínimas para os exames de certificação: 18 anos para concluir o 1º grau e 21 anos para o 2º grau.

Observa-se que o conjunto de legislações, neste período acima citado, pode ser cotejado à luz das contribuições de Florestan Fernandes que desdobra a noção de “demora cultural” para “dilema educacional” ao apontar que “poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves, quanto o Brasil” (FERNANDES, 1960, p. 192). O autor fortalecerá esta perspectiva ao escrever:

Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes. (FERNANDES, 1960, p. 192).

Sendo assim,

enquanto em Educação e Sociedade no Brasil o sociólogo confere enorme importância ao problema da 'demora cultural', nos embates pela Constituinte e pela LDB, ele compreende que as reformas educacionais universais são obstaculizadas pelo capitalismo dependente e pela forma específica de revolução burguesa no Brasil. (LEHER, 2012, p. 1161).

O dilema entre o direito à educação e a realidade enfrentada pelos (as) jovens da classe trabalhadora no Brasil, também, é explicitado no trecho abaixo:

No âmbito do direito e da democratização, bem como do exercício da cidadania, a EJA passa a ser defendida e debatida nas instâncias políticas, institucionais e nos fóruns organizados por diferentes segmentos da sociedade. A LDB nº 9.394/96 incentiva os processos de qualificação e educação profissional para jovens e adultos. Ocorre, no entanto, que sob os moldes imperativos do neoliberalismo há cada vez menos espaço para sujeitos na educação. [...] Aos jovens, sobretudo, das periferias urbanas, frequentar a escola nas idades consideradas apropriadas não é uma realidade, uma vez que vivenciam um dos primeiros e fundantes fatores que colaboram para o fenômeno da juvenilização da EJA, o trabalho. (ALMEIDA; CORSO, 2017, p. 163).

Ao estudar um fenômeno, é importante buscar os fatores que o determinam. Nesse caso, o aumento de jovens na EJA é, em grande parte, explicado pelas relações existentes entre educação e trabalho e, mais especificamente, entre a dialética capital e trabalho. A enorme desigualdade social brasileira, agravada pela atual política ultraliberal, força grande parte das juventudes da classe trabalhadora do país a ingressar no mercado de trabalho para contribuir com a reprodução da vida familiar. Muitos (as) não conseguem conciliar o trabalho com os estudos, acabam abandonando sua formação escolar, ou adiando-a. Outros (as) continuam a sua escolarização na EJA, ingressando, prematuramente, nessa modalidade da Educação Básica.

Atualmente, a CF de 1988, através do seu art. 205, afirma que a educação brasileira, inclusive a EJA, deve visar o desenvolvimento pleno da pessoa, para o exercício da sua cidadania e para a sua qualificação profissional.

Consubstanciando a educação como direito humano e social dos sujeitos que demandam a EJA, o art. 208 da CF garante, como dever do Estado, a oferta do Ensino Fundamental gratuito a todos (as) que a ele não tiveram acesso na idade própria. As garantias

orçamentárias dos diferentes entes da federação brasileira, que devem ser investidas na manutenção, universalização do referido segmento da Educação Básica e remuneração digna do magistério, estão presentes no art. 60 da CF.

A atual Carta Magna brasileira propõe uma redução da responsabilidade da União perante à EJA, transferindo-a para os estados e, principalmente, para os municípios. Isso fica claro quando se observa o que diz o Título IX das Disposições Transitórias, no seu art. 87, § 3º: “os municípios deverão oferecer cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados, cabendo, supletivamente, à União e aos estados este dever.”

Portanto, como afirma Beisiegel (1999), um processo de redefinição das atribuições da Educação Fundamental de jovens e adultos (as) parece estar em curso no Brasil. Paulatinamente, elas estão sendo deslocadas da União para os estados e, especialmente, para os municípios. As organizações não governamentais e a sociedade civil, também, estão sendo envolvidas nesse processo.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica, presente nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio. A sua inserção na atual LDB no Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), em seu capítulo II (Da Educação Básica), na seção V (Da Educação de Jovens e Adultos) reitera esta afirmação. Essa seção é composta pelos artigos 37 (define o público alvo da EJA – os (as) que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos na idade, historicamente, determinada) e 38 (garante a manutenção da EJA e dos exames supletivos pelos sistemas de ensino).

A definição da idade mínima para o ingresso na EJA e da realização dos exames supletivos, nos 2 segmentos da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), não foi uma questão pacífica. Existiram muitas discordâncias entre especialistas: alguns (mas) defenderam a idade de 18 anos como mínima, alegando que caso a idade fosse reduzida para 15 anos (no caso do Ensino Fundamental) ocorreria a juvenilização na EJA, causada por uma migração “perversa”<sup>17</sup> de jovens provenientes do ensino regular, como defendia o Conselho Nacional de Educação (CNE) através do seu Parecer nº 23/2008; outros (as) afirmavam que, se a idade não fosse reduzida, muitos (as) jovens entre 15 e 17 anos abandonariam os estudos, por falta de alternativas escolares.

Após muita discussão e polêmica, o Ministério da Educação, através do CNE e da Câmara de Educação Básica (CEB) publicou a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, definindo que:

---

<sup>17</sup> Entendendo-se como perversa a ideia de transferir os (as) alunos (as), com defasagem idade-série, do ensino regular para a EJA.

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos. (BRASIL, 2010).

Como foi dito na introdução do presente texto, a Resolução, em referência, favorece à juvenilização na EJA por meio de programas de aceleração de aprendizagem. Ainda mais quando cotejada à luz do Capitalismo Dependente em que a educação é secundarizada no modelo de desenvolvimento econômico excludente.

A oferta da EJA, como um direito que deve ser garantido pelo Estado, tem funções importantes que foram determinadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000.

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. [...] Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. Desse modo, a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. [...] A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. 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. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o

universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.<sup>18</sup> (BRASIL, 2000, p. 5-11).

Esse parecer traz alguns avanços, pois se trata de um documento que: valoriza a EJA; pensa nas suas especificidades; reafirma a obrigatoriedade e gratuidade da sua oferta por parte do poder público, como um direito que foi negado à muitas pessoas, em algum momento da sua história; e propõe reflexões para os (as) profissionais da educação que trabalham com esta modalidade da Educação Básica. Como qualquer documento legal, ele reflete posicionamentos políticos-ideológicos que representam os anseios de uma determinada parcela da população que podem não ser os mesmos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, duas funções da EJA merecem ser analisadas: ao falar sobre a função equalizadora, o Parecer nº 11/2000 ignora as condições materiais, forjadas pelas relações de produção capitalista, que promovem os desiguais acessos à educação e permanência nos espaços escolares. Essa postura está alinhada com o ideário liberal, no qual a posição social ocupada por uma pessoa é reflexo do seu esforço, mérito. Por outro lado, ao não garantir aos (as) estudantes a liberdade de escolha dos conhecimentos que devem ser construídos na EJA, abre espaço para a adoção de um currículo que transforma a sua função qualificadora em reprodutora de uma mão de obra que atenda às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Essa subordinação ao capital, também, é percebida quando o discurso sobre o caráter incompleto do ser humano e do seu potencial de adequação, que deve ser desenvolvido ao longo da vida, é defendido por instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), através do relatório Jacques Delours.

Conhecer as leis que regem a educação brasileira e lutar para que elas sejam reflexo dos anseios da classe trabalhadora são algumas das ações necessárias para que a população consiga ter acesso a um sistema educacional público e gratuito. Sendo assim, é importante analisar a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024. Mais, especificamente, as metas 8, 9 e 10 que tratam sobre a EJA e o seu público alvo, aqueles (as) que não concluíram, na idade própria, a Educação Básica.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade

---

<sup>18</sup> Foram mantidas as palavras destacadas, em negrito, como no original.

média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Estratégias:

8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;

8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;

8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude. (BRASIL, 2014).

Antes de mais nada, é preciso saber a dimensão do desafio imposto pela Meta 8, através da análise dos dados obtidos do censo demográfico de 2010, realizado pelo IBGE.

Quadro 4 – Situação escolar dos (as) jovens brasileiros (as) entre 18 e 29 anos - 2010

Faixa etária da população brasileira	Não concluiu a Educação Básica	Frequenta a Educação Básica	Não concluiu e não frequenta a Educação Básica
18 e 24 anos	51,5%	16,7%	34,8%
25 e 29 anos	46,7%	6,0%	40,7%

Fonte: IBGE, 2020.

Considerando que o total de jovens brasileiros (as) entre 18 e 29 anos, em 2010, era de 134,5 milhões de pessoas, em termos absolutos, somando os percentuais dos 2 grupos etários que não concluíram a Educação Básica e estão fora da escola, tínhamos 15.268.965 pessoas que precisavam ter acesso à EJA. Certamente, o volume de matrículas existentes não atenderia a demanda desse grande número de possíveis estudantes. Como já foi dito, o Estado é o responsável por resolver tal questão, identificando onde estão as necessidades de vagas,

bem como a sua quantidade. Além de garantir que esses (as) jovens permaneçam na escola para concluir a sua Educação Básica.

O desafio imposto pela Meta 8 se avoluma à medida que aumenta a idade entre os (as) que estão com a defasagem idade-série e entre os (as) negros (as). Isso pode ser dito, pois, segundo o censo demográfico do IBGE do ano 2000: o número de pessoas fora da escola e que não concluiu a Educação Básica aumenta com a idade; a desigualdade no grau de escolarização é maior entre os (as) negros (as), especialmente aqueles (as) que estão no campo, onde se concentram os (as) mais pobres.

Existem vários pontos nas estratégias da Meta 8 que precisam ser problematizados:

- Nos itens 8.1 e 8.2 há um estímulo de ofertar programas de correção de fluxo para os (as) jovens de 18 a 29 anos que estão com defasagem idade-série. Esse tipo de prática não é aconselhável, pois enfraquece as políticas públicas que tentam consolidar a EJA como uma modalidade que se preocupa com uma formação emancipatória;
- A certificação é incentivada no item 8.3. É preciso priorizar uma formação presencial com todas as possibilidades de interação entre docentes e discentes na formação crítica dos (as) estudantes. Além disso, existe o perigo da comercialização dos certificados;
- A educação pública, gratuita e de formação geral deve ser a prioridade nas políticas educacionais, desenvolvidas pelo Estado, voltadas para a classe trabalhadora. O item 8.4 abre caminho para a educação profissionalizante do setor privado e público, o que pode reforçar o caráter dual existente no sistema educacional brasileiro;
- Nos itens 8.5 e 8.6 existe um grande desafio que precisa ser abarcado por outros setores sociais, cuja ajuda é essencial para que as pessoas saibam da existência da EJA, queiram frequentá-la e percebam a importância dela para sua formação cidadã;

O problema do analfabetismo no Brasil é colocado de maneira equivocada no enunciado da Meta 9. Ele é considerado como uma doença, que precisa ser erradicada e não como uma consequência de um direito não exercido por muitos (as) brasileiros (as).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014).

O analfabetismo de jovens e adultos (as) deve ser encarado como um problema a ser enfrentado através de políticas públicas voltadas para o Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, é necessário ter um olhar crítico sobre o que já foi feito nesse sentido. As campanhas de alfabetização de Adolescentes e Adultos entre as décadas de 1940 e 1960, o MOBREAL nas décadas de 1970 e 1980, o Programa Alfabetização Solidária nos anos 1990 e o Programa Brasil Alfabetizado nos anos 2000 e 2010 são exemplos de ações desenvolvidas, mas que não obtiveram resultados significativos na continuidade do processo de escolarização daqueles (as) que participaram desses projetos.

Algumas sugestões são dadas por Machado e Rodrigues (2014) para o enfrentamento do analfabetismo dos (as) jovens e adultos (as) no Brasil:

Assegurar a oferta gratuita da educação básica para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, hoje, exige que, primeiro, se avalie com rigor o que já foi feito, pois a imensa maioria dos jovens e adultos não alfabetizados de hoje já teve passagem pela escola e segue sem ser alfabetizada.

Cabe aos gestores públicos pelo menos identificar a população não alfabetizada e sua peculiaridade para definir uma política de expansão da escolaridade. Isso significa saber onde residem e quais os limites de acesso a classes de educação de jovens e adultos; quais possuem necessidades especiais de aprendizagem e demandariam um atendimento diferenciado; e quais estão em situação de vulnerabilidade social que demandaria outras políticas sociais integradas à oferta de escolaridade. (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 388-389).

Assim sendo, é fundamental que o poder público conheça a realidade das pessoas que precisam da EJA, para que elas sejam atendidas nas suas especificidades. Ademais, como defende Freire (1994), todo processo de alfabetização deve ser pautado em atividades que desenvolvam a criticidade sobre a leitura do mundo, com temas que sejam de interesse dos (as) estudantes, próximos da sua vivência, e que levem em consideração a bagagem de saberes e vivências que já possuem. Essa forma de trabalho possibilita um maior envolvimento do grupo discente, contribuindo para sua permanência na escola, pois nela há construção de conhecimentos que lhe são significantes.

O desafio proposto pela Meta 10 é a educação profissional ser oferecida pela EJA de uma maneira que não prejudique a formação integral que todos (as) da classe trabalhadora devem ter.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

Essa meta, também, reforça a dualidade escolar no sistema educacional brasileiro. Cabendo à classe trabalhadora uma formação voltada para as necessidades do mercado de trabalho e não uma formação geral, típica da burguesia. Outrossim, sua efetivação representa um gigantesco desafio para o poder público, pois os dados apresentados pelo Censo Escolar do INEP de 2018 mostram que é preciso avançar muito no número de matrículas para que a meta seja atingida: existiam 2.108.155 pessoas na EJA do Ensino Fundamental e, apenas, 5.101 na Educação Profissional (EP) na Formação Inicial e Continuada (FIC) integrada ao Ensino Fundamental; 1.437.833 matrículas na EJA do Ensino Médio e, somente, 35.145 na EP no nível técnico integrado ao Ensino Médio. Seria preciso um aumento, em números absolutos, de 521.938 matrículas na EP do Ensino Fundamental e 324.314 na EP do Ensino Médio para que a meta 10 fosse atingida.

Outras questões precisam ser enfrentadas, além da ampliação das matrículas na EP, com base nos dados apresentados anteriormente. Existe um enorme contingente de pessoas, acima de 18 anos, que não concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e necessita de uma formação para a vida e para o mercado de trabalho. As redes municipais de ensino do Brasil, responsáveis pela maior parte da oferta do Ensino Fundamental, em sua maioria, não disponibilizam a EP e as estaduais precisariam ampliar muito o oferecimento de tal educação.

O desafio de preparar uma educação integrada, comprometida com a construção de um saber mais abrangente e crítico, além do técnico, também, passa: pela composição de um currículo construído coletivamente, privilegiando os conhecimentos do corpo discente, a interdisciplinaridade e a omnilateralidade – dando autonomia para os (as) estudantes, através dos conhecimentos produzidos, transformarem sua realidade social e econômica, como defendem o Materialismo Histórico Dialético e Freire (1994); por criar uma infraestrutura que possibilite desenvolver todas as atividades necessárias para a formação integral dos (as) estudantes; pela disponibilidade de profissionais com formação para trabalhar nesse tipo de proposta educacional, que contem com formações continuadas.

É fundamental que as leis ganhem vida, saiam das linhas do papel. A concretização das metas do PNE do decênio 2014-2024, com as ressalvas mencionadas anteriormente, só ocorrerá com o envolvimento e luta da classe trabalhadora, exigindo dos poderes públicos que os seus anseios, por uma educação emancipadora e uma sociedade mais justa, se realizem.

Uma outra legislação que, também, merece destaque é a Portaria nº 2.270 do Ministério da Educação, de 14 de agosto de 2002, que instituiu o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), cujos objetivos são expostos no Capítulo I, Art. 2º:

I – construir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;

II – estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

III – oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso I alínea “c” da Lei 9394/96;

IV – consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Encejea;

V – construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. (MEC, 2002, p. 12).

O ENCCEJA compõe o grupo de avaliações externas em larga escala, juntamente com o Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Ele se apresenta como uma alternativa aos exames supletivos, aplicados nos estados, que visavam a certificação da conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio.

Antes da sua instituição oficial, o processo que deu origem ao ENCCEJA foi conduzido pela Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC). Esta produziu um primeiro documento sobre o referido exame que seria apresentado, através de reuniões e audiências públicas, à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), à União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), aos Conselhos Estaduais de Educação, ao CNE e à Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (CGEJA) da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação.

Após a análise documental, a CGEJA apresentou um parecer favorável à criação do ENCCEJA, assim como 8 presidentes de conselhos estaduais (Acre, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Paraná, Pernambuco e São Paulo), dos 16 que se manifestaram.

Posteriormente à realização da primeira edição do exame, em 2002, a DACC lançou 13 volumes que divulgavam os fundamentos dessa avaliação e davam orientações aos (às) professores (as) e aos (às) estudantes. O primeiro deles foi chamado de Livro introdutório, o qual traz as bases legais que regulamentam o ENCCEJA, bem como os seus eixos conceituais e educacionais. Outros quatro livros são direcionados aos (às) professores (as) e oito aos (às) estudantes (quatro relativos ao Ensino Fundamental e quatro ao Ensino Médio).

Apesar de ter quase duas décadas de existência, o ENCCEJA ainda é uma política pública pouco consolidada e estudada. Durante esse período houve alguns problemas, enfrentados pelo INEP, na execução e aplicação desse exame. Logo após a sua primeira edição, ele deixou de ser aplicado, no Brasil, por dois anos consecutivos. Entre os anos de 2002 e 2009 o ENCCEJA foi executado, fora do país, pela Secretaria de Educação do Paraná, a qual também ficou responsável pela certificação dos (as) aprovados (as).

Mesmo não apresentando constância em sua realização, com o decorrer dos anos, o exame passou a ganhar cada vez mais inscritos (as), também, sendo adotado por um maior número de secretarias de educação estaduais.

No que diz respeito à análise e avaliação, esse exame recebeu pouca atenção dos seus (suas) gestores (gestoras) e pesquisadores (as) especialistas. Isso pode ser comprovado pela inexistência de relatórios oficiais publicados que demonstrem os resultados obtidos da sua aplicação e o perfil socioeconômico dos (as) seus (suas) participantes, como previsto no inciso IV mencionado anteriormente.

Sabendo das limitações impostas pela falta de informações descrita acima, a academia concentrou suas críticas nos pressupostos políticos do exame. Como não houve investimento efetivo na EJA, a aplicação do ENCCEJA, bem como dos demais exames de avaliação em larga escala, foi vista como uma estratégia neoliberal do poder público, privilegiando a certificação ao invés de investir na educação presencial.

A criação do Enceja se deu em um contexto de centralização da definição de políticas educacionais e de descentralização de sua execução. Além disso, a gestão do ministro Paulo Renato Souza concebia a Educação de Jovens e Adultos como correção de fluxo, aligeiramento da escolarização, possibilidade de redução de investimentos (“gastos”) com a educação e como uma das formas de melhoria de dados estatísticos. Assim, a aplicação do Enceja, no caso específico e tão somente na Educação de Jovens e Adultos, ultrapassa o caráter estabelecido em lei de assegurar um processo nacional de avaliação da educação básica e superior para fins de melhoria de sua qualidade e da definição de prioridades e assume, através da União, um caráter centralizador, definindo os critérios avaliativos, independente das diferenças locais, regionais e de matriz curricular, e também substitutivo aos exames ofertados pelos Estados e Municípios. (ZANETTI, 2007, p. 3).

Os fóruns da EJA, através de audiência realizada com o Ministro da Educação, também, se manifestaram confirmando a ideia de que o ENCCEJA representa uma política que não contribui para a consolidação da educação como um direito de todos, desestimulando a oferta desta modalidade de ensino. Além disso, ele instiga os (as) educandos (as) a abandonarem a escola e optarem pela certificação.

Outra crítica que tem sido feita ao exame é o seu caráter centralizador. Ele não considera a autonomia dos estados em formular suas próprias políticas educacionais, já que se trata de uma avaliação nacional, e descontextualiza o conhecimento que é produzido regionalmente, ignorando as diferenças regionais e a diversidade de sujeitos que procuram essa modalidade de ensino.

Vieira (2006) observa que a estratégia da certificação fragiliza o direito à educação de jovens e adultos de origem popular, pois parece estimular a desescolarização, reduzindo a experiência de trocas de saberes e sociabilidades em contexto escolar. Além disso, a ausência desses sujeitos no ambiente escolar, afasta possibilidades de melhorias do currículo da EJA e corrobora a negação de processo formativo, delegando ao mercado esta função.

A par da relação entre trabalho e educação, na qual a EJA vem sendo continuamente configurada, pode-se apreender que as legislações, atinentes a esta modalidade de ensino, oficializam a sua juvenilização, com um efeito deletério imediato. Qual seja, jovens escolarizados (as) pela via rápida da certificação, com o objetivo de estarem disponíveis para o mercado, cada vez mais precarizado e sem garantias protetivas da força de trabalho.

Tal aspecto parece corroborar a ideia de que a legislação reflete muito mais um sentido de direito à educação conformada ao Capitalismo Dependente, cujas leis expressaram proposições de interesses de classe que organizam o arcabouço legislativo. No Brasil, as legislações que envolvem as políticas governamentais de/para jovens e adultos (as) parecem confirmar, cada vez mais, a inexorável existência de sua conexão com os projetos políticos e econômicos que foram e continuam sendo desenvolvidos no país, condicionando a questão do direito à educação de jovens da classe trabalhadora aos marcos ideológicos determinados por esses projetos.

Na próxima seção será apresentado o *locus* da pesquisa, o município de Niterói e, mais especificamente, as escolas municipais Sítio do Ipê e Honorina de Carvalho. Serão destacadas a relevância do conceito de lugar, as características socioeconômicas do referido município e os percentuais de jovens entre 15 e 17 anos que estudaram nas escolas, no período escolhido para ser analisado por esta pesquisa.

#### 4 O CAMPO EMPÍRICO: A EJA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

Conhecer as especificidades de cada lugar, sabendo que ele faz parte de um todo (o mundo), é importante para compreender como se dão as relações sociais, os modos de produção do capital (inseridos ou não no mercado internacional) e as tensões que são intrínsecas a esses processos. Santos (1994) mostra a relevância desse estudo em seu texto:

[...] o lugar – não importa sua dimensão – é a sede dessa resistência da sociedade civil, mas nada impede que aprendamos as formas de estender essa resistência às escalas mais altas. Para isso, é indispensável insistir na necessidade de conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico desse seu aspecto fundamental que é o território (o território usado, o uso do território). Antes, é essencial rever a realidade de dentro, isto é, interrogar a sua própria constituição neste momento histórico. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro. (SANTOS, 1994, p. 19).

O Estado já foi o definidor dos lugares, especialmente, no período da criação dos Estados-nação. Naquele momento da história, a demarcação do território era uma etapa fundamental para a consolidação do Estado, que era o maior responsável pela sua conformidade. Atualmente, são as grandes empresas globais que detém esse poder. Como definiu Santos (1994), passamos de uma noção de território “estatizado” para uma de território “transnacional”, mundial. Neste último, predominam uma lógica e uma ideologia alheias aos interesses da maior parte da população. Elas foram colocadas em prática para servir ao capital internacional, agravando as desigualdades socioeconômicas dentro do território.

Através das horizontalidades (lugares ligados por uma continuidade territorial) e das verticalidades (lugares distantes, mas integrados em rede), o território apresenta uma nova forma de funcionamento. Portanto, podem coexistir lugares contíguos e em rede num mesmo território. É importante frisar que o espaço em rede é apenas uma parte do espaço de todos (as). Ele atende as demandas de uma parcela da sociedade, no caso, dos conglomerados internacionais hegemônicos.

Sendo assim, observa-se uma dialética do território: existem, ao mesmo tempo e de maneira complementar, formas de controle locais e remotos dos lugares. O manejo técnico da produção se realiza localmente, possibilitando que pequenas e médias cidades tenham algum controle sobre o território que está a sua volta. Por outro lado, o comando remoto se faz pelo

domínio das políticas de produção, exercido pelas cidades mundiais e pelos seus representantes existentes em outras partes do mundo. Essa configuração de relações de forças proporciona um aumento da alienação dos espaços e dos seres humanos. Existe um conflito entre as formas de viver e (re)produzir o capital e as normas legais que regem esses processos.

As políticas sociais e econômicas do modelo neoliberal, adotadas pelas grandes potências mundiais, reforçam o caráter parcial e excludente dos espaços em rede. Impondo regras e leis que dificultam as formas de viver dos espaços horizontalizados, gerando uma tendência da união de lugares de maneira vertical.

Por outro lado, pelo lugar ser um espaço de coexistência, está nele a possibilidade de combater as perversidades impostas pela verticalidade. Através das trocas de informações, uma outra construção política, com novas regras locais e regionais, pode passar a existir e possibilitar uma união horizontal entre os lugares. A expansão dos espaços de resistência será possível a partir da conscientização de que é necessário conhecer a realidade para modificá-la, por isso, a importância de se estudar os territórios e seus diferentes usos.

#### 4.1 O município de Niterói

Niterói é um dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, faz parte da mesorregião<sup>19</sup> Metropolitana do Rio de Janeiro e da Microrregião do Rio de Janeiro<sup>20</sup>, segundo a divisão regional estadual. Possui uma área total de 133,757 Km<sup>2</sup>, com população absoluta de 487.562 habitantes (IBGE, 2010), densidade demográfica de 3.640,80 hab/Km<sup>2</sup> (IBGE, 2010) e Produto Interno Bruto<sup>21</sup> (PIB) per capita de R\$ 55.049,66 (IBGE, 2010). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima<sup>22</sup> que a população niteroiense, no ano de 2019, era de 513.584 habitantes. Niterói limita-se com os municípios de São Gonçalo e Maricá e é banhado pelo oceano Atlântico e pela baía de Guanabara.

---

<sup>19</sup> As mesorregiões são subdivididas em microrregiões. Segundo o IBGE, o estado do Rio de Janeiro possui 7 mesorregiões: Metropolitana do Rio de Janeiro, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Centro Fluminense, Baixadas e Sul Fluminense.

<sup>20</sup> A Microrregião do Rio de Janeiro é formada por 16 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Queimados, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João do Meriti e Tanguá.

<sup>21</sup> Total de serviços e bens finais produzidos num determinado espaço geográfico, durante um certo período de tempo, normalmente, um ano.

<sup>22</sup> Os dados populacionais mais precisos só são divulgados depois do censo demográfico, que é realizado a cada 10 anos, pelo IBGE. O último censo ocorreu no ano de 2010, por isso que o dado de 2019 é, apenas, uma estimativa.

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana do Rio de Janeiro

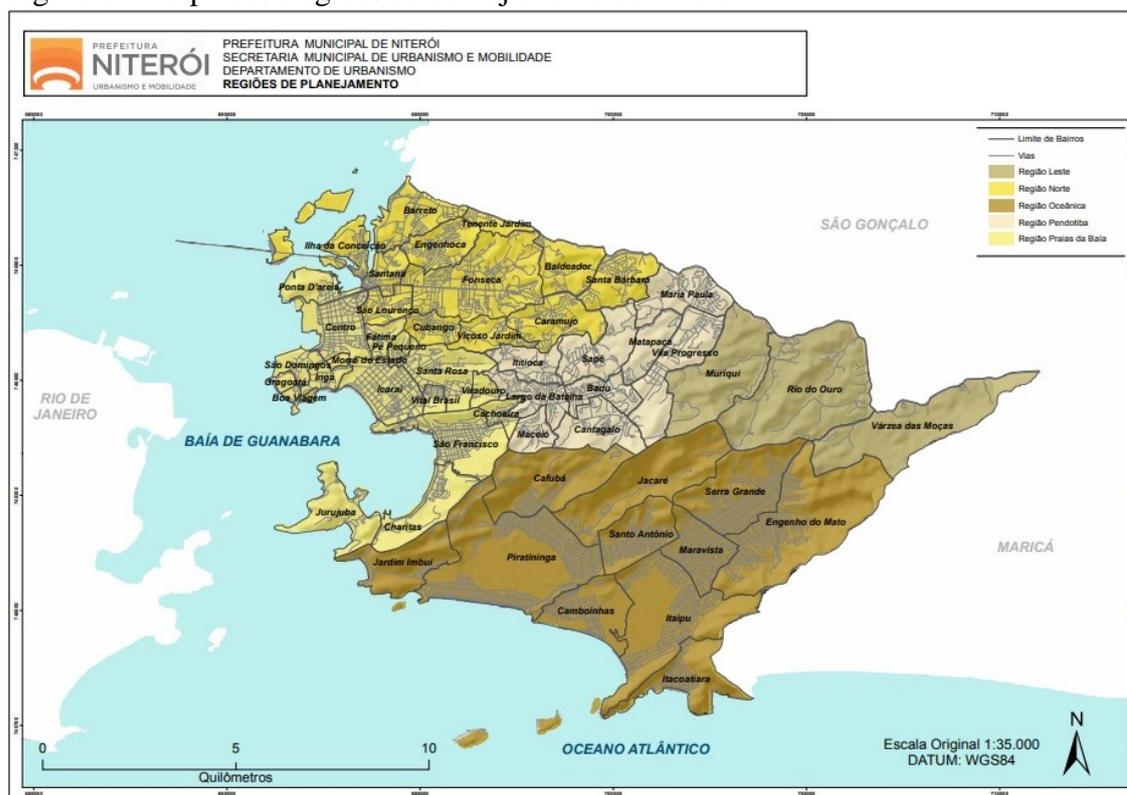


Fonte: Site da Secretaria de Urbanismo de Niterói, 2020.

O município de Niterói é composto por 52 bairros, divididos em 5 regiões de planejamento: Leste, Norte, Oceânica, Pendotiba e Praias da Baía.

- Bairros da Região Leste: Muriqui, Rio do Ouro e Várzea das Moças;
- Bairros da Região Norte: Ilha da Conceição, Barreto, Santana, São Lourenço, Engenhoca, Fonseca, Cubango, Tenente Jardim, Viçoso Jardim, Baldeador, Caramujo e Santa Bárbara;
- Bairros da Região Oceânica: Jardim Imbuí, Piratininga, Cafubá, Jacaré, Santo Antônio, Cambinhas, Serra Grande, Maravista, Itaipu, Engenho do Mato e Itacoatiara;
- Bairros da Região Pendotiba: Ititioca, Largo da Batalha, Maceió, Sapê, Badu, Cantagalo, Maria Paula, Matapaca e Vila Progresso;
- Bairros da Região Praias da Baía: Ponta D' areia, Centro, São Domingos, Gragoatá, Boa Viagem, Ingá, Morro do Estado, Icaraí, Fátima, Pé Pequeno, Santa Rosa, Vital Brazil, Viradouro, São Francisco, Cachoeira, Charitas e Jurujuba.

Figura 2 – Mapa das Regiões de Planejamento de Niterói



Fonte: Site da Secretaria de urbanismo de Niterói, 2020.

#### 4.1.1 A história de Niterói

Figura 3 – Brasão da cidade de Niterói



Fonte: PMN<sup>23</sup>, 2019.

<sup>23</sup> Figura nº 3 tirada do site Cultura Niterói, pertencente a Prefeitura Municipal de Niterói (PMN). <<https://www.culturanageroi.com.br/blog/?id=430&equ=ddpfan>>.

Niterói, na época denominada aldeia de São Lourenço dos Índios, foi fundada pelo cacique termiminó Araribóia e instalada no morro de São Lourenço, o qual permitia uma visão abrangente da baía, essencial para monitorar as possíveis invasões. A data oficial da sua fundação, 22 de novembro de 1573 (data constante do Auto da Posse da Sesmaria), foi determinada pela Deliberação nº 106, de março de 1909. Os índios tamoios foram os povos originários que ocupavam as terras que, hoje, pertencem ao município de Niterói e que apoiaram a ocupação francesa da região da baía de Guanabara. Araribóia recebeu essas terras em reconhecimento pela sua participação na luta vitoriosa contra os invasores franceses e os índios tamoios, em 1563. A sua tribo veio do norte da capitania de São Tomé, na frota de Estácio de Sá, para lutar no Rio de Janeiro. Após a vitória, o governador geral, Mem de Sá, atendeu sua petição, oferecendo as terras pleiteadas da Banda d'Além, como forma de manter por perto os seus guerreiros. As terras recebidas se estendiam das Barreiras Vermelhas (Praia Vermelha que foi soterrada na década de 1970, para construção da Via Litorânea, que se localizava entre as praias de Boa Viagem e do Gragoatá) até onde, hoje, existe o cemitério do Maruí.

Após a morte do seu fundador, em 1587, observou-se o declínio da aldeia, em razão de localizar-se distante do Rio de Janeiro e por não apresentar possibilidades de expansão territorial. Esse panorama mudou com a chegada da corte portuguesa no Brasil, em 1808, estimulando o crescimento das freguesias do recôncavo, especialmente, a de São João de Icaraí. A escolha de São Domingos como lugar do sítio de lazer da família real intensificou as navegações e fez aumentar o comércio, com o surgimento de ambulantes e mascates. Em 1819 a aldeia de São Lourenço dos Índios é elevada à condição de vila e passa a ser chamada de Vila Real de Praia Grande.

Após Niterói ser elevada à categoria de cidade e capital do estado, em 1835, ela passou por uma transformação urbana proporcionada pelo Plano da Cidade Nova, também conhecido como Plano Taulois, elaborado pelo engenheiro francês Pedro Taulois. O novo arruamento trouxe um traçado ortogonal nos bairros de Icaraí e Santa Rosa, duplicando a urbanização da cidade. Outras modificações nos serviços públicos, também, foram significativas: a oferta da barca a vapor, pela Viação Fluminense e pela Cantareira, em 1835; a implementação da iluminação pública a óleo de baleia, em 1837, e por lâmpões a gás, em 1847; o fornecimento de água, em 1861; a inauguração da Companhia de Navegações de Nictheroy, em 1862, da Companhia Ferro-Carril Nictheroyense, com os bondes de tração animal, em 1871; o surgimento da Estrada de Ferro de Niterói, em 1872, interligando a cidade com o interior do estado do Rio de Janeiro e os bondes elétricos, em 1883.

Em 1890, a cidade de Niterói passou por uma fragmentação do seu território, as freguesias de São Gonçalo, Nossa Senhora da Conceição de Cordeiro e São Sebastião de Itaipu passaram a formar o município de São Gonçalo. Pouco tempo depois, em 1893, a Revolta da Armada trouxe problemas urbanos (destruição de prédios no centro e bairros litorâneos), econômicos (reduziu as atividades produtivas) e políticos (divergências políticas internas) que provocaram a mudança da capital do estado para a cidade de Petrópolis. Tal transferência durou apenas 10 anos, a retomada do seu *status* anterior possibilitou que Niterói voltasse a investir em reformas urbanas no início do século XX. No final da década de 1960 temos o começo da construção da ponte Presidente Costa e Silva, que ligaria Niterói à cidade do Rio de Janeiro. Em 1974, a cidade sofre um outro revés, perde o título de capital do estado com a fusão dos estados da Guanabara com o do Rio de Janeiro, promovida pela Lei complementar nº 20. Os impactos econômicos provocados pela fusão foram amenizados com a conclusão da construção da Ponte Rio-Niterói (nome como ficou conhecida a ponte que interliga as duas cidades), que estimulou o crescimento do mercado imobiliário, especialmente, na região central e nos bairros da Zona Sul (Icaraí e Santa Rosa) e o prolongamento da expansão populacional para a Região Oceânica e de Pendotiba.

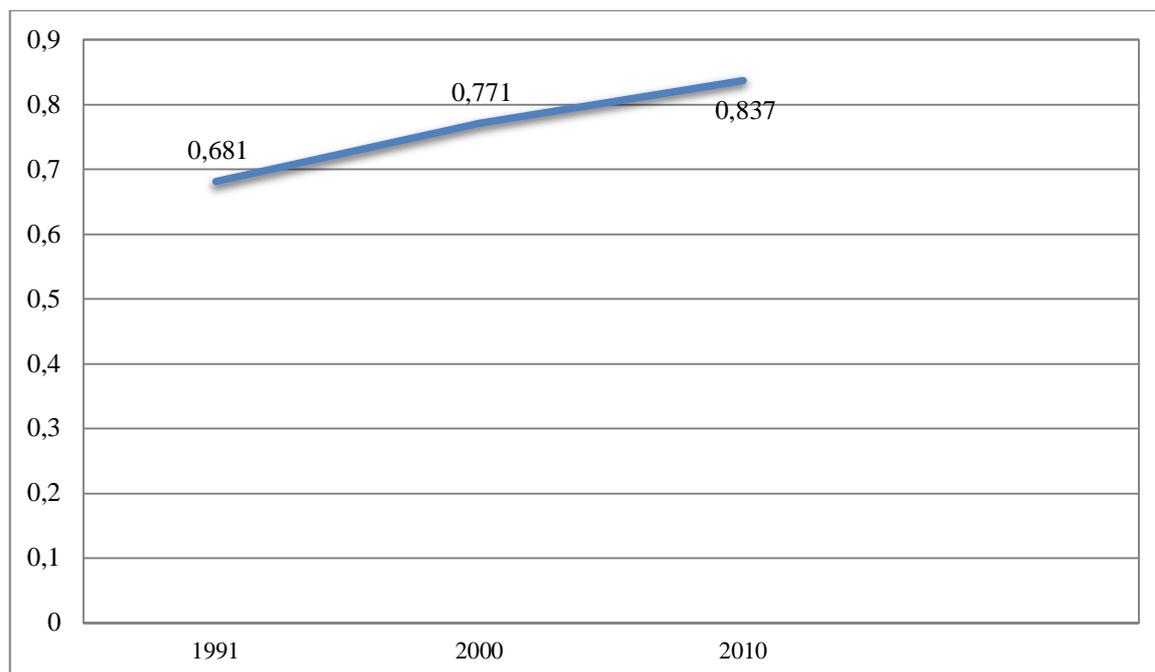
#### 4.1.2 Indicadores socioeconômicos de Niterói

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal<sup>24</sup> (IDHM) de Niterói é de 0,837 (IBGE, 2010), ou seja, está na faixa considerado muito alta (acima de 0,800). Niterói possui o maior IDHM do estado (único muito alto) e o 7º maior entre todos os municípios brasileiros, atrás de: São Caetano do Sul (SP), Águas de São Pedro (SP), Florianópolis (SC), Balneário Camboriú (SC), Vitória (ES) e Santos (SP).

---

<sup>24</sup> Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica aplicada (IPEA), o IDHM brasileiro leva em consideração as mesmas 3 dimensões do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) global – saúde (expectativa de vida ao nascer), educação (escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem) e renda (renda per capita). Porém adequa a metodologia global à realidade brasileira e aos dados de indicadores nacionais disponíveis. Dessa forma, o IDHM é composto por: IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda. Assim como o índice global, o IDHM também varia de 0 a 1, possuindo as mesmas divisões em 5 níveis: 0 a 0,499 – muito baixo; 0,500 a 0,599 – baixo; 0,600 a 0,699 – médio; 0,700 a 0,799 - alto e acima de 0,800 - muito alto.

Gráfico 4 – Variação do IDHM de Niterói



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2019.

Comparando os 2 períodos de tempo mostrados no gráfico, o de maior crescimento do IDHM de Niterói foi entre 1991 e 2000, quando aumentou 13,22%, passando de 0,681 para 0,771. Já entre 2000 e 2010 o crescimento foi de 8,56%, saindo de 0,771 para 0,837. Durante todo esse período de análise do IDHM, Niterói se manteve na primeira posição entre os municípios de maior índice no estado do Rio de Janeiro. Porém, no cenário nacional houve uma gradativa queda no ranking, saindo de 3º lugar (empatado com Florianópolis) em 1991, passando para 5º lugar em 2000 e chegando a 7º em 2010.

Quadro 5 – Variação da composição do IDHM de Niterói

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,557	0,684	0,773
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	63,90	70,06	79,35
% de 5 a 6 anos na escola	66,68	90,22	95,47
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental	58,19	72,52	86,16
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	46,74	59,34	64,27
% de 18 a 20 anos com médio completo	36,58	48,30	58,86

IDHM Longevidade	0,717	0,788	0,854
Esperança de vida ao nascer	68,03	72,26	76,23
IDHM Renda	0,790	0,851	0,887
Renda per capita	1.090,93	1.596,51	2.000,29

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2019.

Observando a participação das 3 dimensões que compõem este índice, nos períodos citados no quadro (1991, 2000 e 2010), o IDHM renda sempre foi o mais alto, seguido do IDHM longevidade e, por último, o IDHM educação. Apesar de representar o menor índice, a dimensão da educação foi a que mais cresceu em termos absolutos, com um crescimento de 0,216 (passando de 0,557 para 0,773).

O maior avanço na educação, observado nos dados acima, foi devido à quase universalização de crianças de 5 a 6 anos na escola, o percentual saiu de 66,68% para 95,47%, entre 1991 e 2010. Considerando que a LDB nº 9394/96 obriga o ensino de crianças e jovens entre 4 e 17 anos, o município ainda não cumpre tal lei. Por outro lado, pouco mais da metade dos (as) jovens entre 18 e 20 anos têm o Ensino Médio completo, percentual só observado no ano de 2010. O avanço percentual entre os (as) jovens de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo, também, foi pequeno, passando de 46,74% para 64,27%. Mais de 1/3 dos (as) jovens entre 15 e 17 anos, do município de Niterói, não tinham concluído o Ensino Fundamental no ano de 2010. Apesar de baixo, esse percentual ainda é maior do que o do estado do Rio de Janeiro (55,70%) e do Brasil (57,24%). O percentual da população niteroiense entre 6 e 17 anos que cursava o Ensino Básico regular, com até dois anos de defasagem idade-série, subiu de 76,97% (1991) para 85,15% (2010). Já o percentual de jovens de 18 a 24 anos, moradores (as) de Niterói, que cursava o ensino superior, praticamente, dobrou entre 1991 e 2010, saltando de 18,79% para 36,40%.

Os valores do IDEB da rede pública do Ensino Fundamental de Niterói, segundo o INEP (2017), podem ser desmembrados em: séries iniciais (escolas municipais) – 5,4; séries finais – 3,8 (escolas municipais – 4,2 e escolas estaduais – 3,6).

A taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais em Niterói, segundo os censos demográficos do IBGE, era de 3,6% em 2000 e baixou para 2,3% em 2010. Esse último percentual corresponde, em números absolutos, a 9.247 pessoas. A distribuição desse grupo por faixa etária pode ser vista no quadro abaixo:

Quadro 6 – Distribuição, por faixa etária, do número de analfabetos (as) em Niterói

Faixa etária	Percentual de analfabetismo	Número absoluto de analfabetos (as)
15 a 24 anos	0,8%	551
25 a 39 anos	1,2%	1.394
40 a 59 anos	2,4%	3.159
60 anos ou mais	5,0%	4.143

Fonte: IBGE, 2020.

A taxa de analfabetismo de Niterói é, relativamente, baixa quando comparada com os demais municípios do estado do Rio de Janeiro. Só é maior do que a de Nilópolis, cujo percentual é de 2,2%. Considerando-se os números absolutos, Niterói é o 11º município com mais pessoas analfabetas no estado. O percentual de analfabetos (as) cresce à medida que aumenta a faixa etária analisada, dobrando de valor a partir dos 25 anos.

Existe uma relação entre a taxa de analfabetismo, raça e rendimento nominal mensal médio.

Quadro 7 – Taxa de analfabetismo e rendimento nominal mensal médio por raças no município de Niterói

Raças	Taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais	Rendimento nominal mensal médio
Amarela	3,21%	R\$ 2.429,00
Branca	1,01%	R\$ 3.292,00
Indígena	3,98%	R\$ 2.333,00
Parda	2,98%	R\$ 1.553,00
Preta	4,89%	R\$ 1.181,00

Fonte: IBGE, 2020.

A menor taxa de analfabetismo, de 1,01%, é do grupo de pessoas que se declara da raça branca, que possui o maior rendimento nominal mensal médio, de R\$ 3.292,00. Contrariamente, as pessoas que se declaram negras possuem o menor rendimento, de R\$ 1.181,00, e a maior taxa de analfabetismo, de 4,89%. Esses dados refletem, dialeticamente, a

desigualdade social existente na população do município de Niterói, na qual a pobreza alimenta a taxa de analfabetismo e vice-versa.

A esperança de vida ao nascer no município de Niterói passou de 68,0 anos (1991) para 76,2 anos (2010), um aumento de mais de 8 anos. No Brasil, nesse mesmo período, o crescimento foi de um pouco mais de 9 anos, mas as esperanças de vida eram menores nos dois anos apontados, quando comparado ao município de Niterói: 64,7 anos (1991) e 73,9 anos (2010).

Houve um crescimento de 83,36% na renda per capita média de Niterói entre 1991 e 2010, passando de R\$ 1.090,93 para R\$ 2000,29. Durante esse período, verificou-se uma taxa média anual de crescimento de 3,24%. Essa média de aumento foi maior no primeiro intervalo de tempo, 1991-2000, com 4,32% e de 2,28% entre 2000 e 2010.

Quadro 8 – Índices de pobreza e desigualdade em Niterói

Pobreza e Desigualdade	1991	2000	2010
% de extremamente pobres	2,99	1,53	0,80
% de pobres	12,07	6,60	3,34
Índice de Gini	0,57	0,58	0,59

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2019.

Apesar de haver uma gradual redução da extrema pobreza (percentual de pessoas com renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 70,00) e da pobreza (percentual de pessoas com renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 140,00) o índice de Gini<sup>25</sup> aponta um aumento da desigualdade no município de Niterói, com maior concentração de renda.

Quadro 9 – Estrutura etária de Niterói

Estrutura Etária	População (1991)	% do total (1991)	População (2000)	% do total (2000)	População (2010)	% do total (2010)
Menos de 15 anos	106.908	24,51	94.602	20,59	81.201	16,65
Entre 15 e 64 anos	296.189	67,91	319.672	69,58	347.040	71,18

<sup>25</sup> Índice que mostra a concentração de renda de um determinado grupo social, avaliando a diferença entre os rendimentos dos (as) pobres e ricos (as). Ele varia de 0 (zero) a 1 (um), quanto mais próximo de zero maior é a situação de igualdade e quanto mais próximo de 1 maior é a desigualdade.

Com 65 ou mais anos	33.058	7,58	45.177	9,83	59.321	12,17
Razão de dependência <sup>26</sup>	47,26	-	43,73	-	40,49	-
Taxa de envelhecimento <sup>27</sup>	7,58	-	9,83	-	12,17	-

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2019.

O município de Niterói passa por uma mudança na sua estrutura etária, observa-se uma redução da população de crianças e adolescentes (menores de 15 anos), em consequência da diminuição da taxa de fecundidade total, e um aumento do número de idosos (com 65 anos ou mais), fruto da elevação da esperança de vida da população. As mudanças nos dois indicadores sociais podem ser confirmadas no quadro 9. Como a redução do primeiro grupo tem um impacto maior do que o aumento do segundo, a razão de dependência caiu ao longo dos três períodos observados. A população de jovens e adultos (as) cresceu, nesse mesmo intervalo de tempo, mas ao observar os dados estatísticos daqueles (as) entre 15 e 19 anos, verifica-se que houve uma redução percentual desses (as) munícipes: caindo de 8,37% (1991) para 6,76% (2010).

Quadro 10 – Longevidade, Mortalidade e Fecundidade em Niterói

Indicadores sociais	1991	2000	2010
Esperança de vida ao nascer <sup>28</sup>	68,0	72,3	76,2
Mortalidade infantil <sup>29</sup>	25,8	14,0	12,9
Taxa de fecundidade total <sup>30</sup>	1,8	1,6	1,4

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2019.

A taxa de mortalidade infantil do município de Niterói teve uma redução de 50% de 1991 para 2010, passando de 25,8 para 12,9 óbitos por mil nascidos vivos, ficando abaixo do índice nacional (16,7). Como a meta, estipulada pela ONU, para a redução da mortalidade

<sup>26</sup> Percentual da população dependente (menores de 15 anos e com 65 ou mais) da população potencialmente ativa (entre 15 e 64 anos).

<sup>27</sup> Razão entre a população com 65 anos ou mais de idade em relação à população total.

<sup>28</sup> Número médio de anos de vida esperados para um (a) recém-nascido (a), mantido o padrão de mortalidade existente, em determinado espaço geográfico, no ano considerado.

<sup>29</sup> Número de óbitos de menores de um ano de idade, por mil nascidos vivos, em determinado espaço geográfico, no ano considerado.

<sup>30</sup> A taxa de fecundidade total é obtida pelo somatório das taxas específicas de fecundidade para as mulheres residentes de 15 a 49 anos de idade. As taxas específicas de fecundidade expressam o número de filhos (as) nascidos (as) vivos (as), por mulher, para cada ano de idade do período reprodutivo.

infantil até o ano de 2015 era de 17,9, tanto o Brasil quanto Niterói estão abaixo desse patamar.

Quadro 11 – Ocupação da população de Niterói com 18 anos ou mais

	2000	2010
População economicamente ativa <sup>31</sup> (PEA) ocupada	64,87%	64,30%
População economicamente ativa desocupada	13,43%	6,40%
População economicamente inativa <sup>32</sup> (PEI)	21,70%	29,30%
Grau de formalização dos ocupados <sup>33</sup>	67,37%	72,50%

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2019.

Observando os dados do quadro 11, percebe-se que tanto o percentual da PEA desocupada quanto o da PEA ocupada diminuíram no período de 2000 para 2010. Isso só foi possível em razão de muitas pessoas terem decidido não trabalhar e nem procurar emprego, elevando o índice da PEI.

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, a PEA ocupada (com 18 anos ou mais) do município de Niterói, no ano de 2010, dividia-se nos seguintes setores da economia: agropecuária (0,42%), utilidade pública (1,25%), indústria extrativa (1,41%), construção (5,23%), indústria de transformação (5,31%), comércio (13,03%) e serviços (69,25%). Desse grupo de trabalhadores (as), 83,31% tinha o Ensino Fundamental completo e 71,87% o Ensino Médio completo, 6,87% ganhava até um salário mínimo, 44,22% até dois salários mínimos e 70,05% até cinco salários mínimos.

Serviços básicos eram, em 2010, ofertados para quase todas as residências dos municípios: 98,88% da população vivia em domicílios com água encanada, 99,98% possuía energia elétrica em suas residências, 98,63% era atendido (a) pelo serviço de coleta de lixo e 91,1% contava com o esgotamento sanitário adequado. Outros indicadores apresentavam percentuais mais baixos: 78,5% dos domicílios estavam localizados em vias públicas

<sup>31</sup> Número de pessoas que trabalham (ocupadas) ou que procuraram trabalho (desocupadas) durante o período em que foi feita a pesquisa. Neste caso, os dados foram apresentados na forma de percentuais.

<sup>32</sup> Número de pessoas que não trabalham e que não procuraram trabalho durante o período em que foi feita a pesquisa. Neste caso, os dados foram apresentados na forma de percentuais.

<sup>33</sup> Percentual de pessoas que trabalham com carteira assinada, os (as) funcionários (as) públicos (as), os membros das forças armadas, os (as) empregadores (as) e trabalhadores (as) por conta própria que contribuem para a Previdência Social oficial.

arborizadas e pouco mais da metade deles (58,8%) possuíam essas mesmas vias, devidamente, urbanizadas - com bueiros, calçada, pavimentação e meio-fio.

#### **4.2 A Rede Municipal de Ensino de Niterói**

A gestão da educação no município de Niterói está a cargo da FME, subordinada à Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT). Esta última se desmembra em 3 subsecretarias: Educação; Ciência e Tecnologia; Projetos Especiais.

O gerenciamento direto da EJA municipal é realizado pela Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, subordinada à Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da FME.

As unidades de ensino no município de Niterói são divididas em 7 polos, de acordo com os bairros da cidade:

- Polo 1: Centro, Ilha da Conceição, Morro do Estado, Ponta da Areia, Bairro de Fátima e São domingos;
- Polo 2: Santa Bárbara e Fonseca;
- Polo 3: Caramujo, Fonseca, Morro do Céu, Viçoso Jardim, Boa Vista e Ititioca;
- Polo 4: Pendotiba, Cantagalo, Badu, Maceió, Matapaca, Maria Paula e Sapê;
- Polo 5: Engenhoca, Barreto, Morro do Castro e Tenente Jardim;
- Polo 6: Icaraí, Jurujuba, São Francisco e Santa Rosa;
- Polo 7: Várzea das Moças, Itaipu, Rio do Ouro, Piratininga, São Francisco, Cafubá, Itaipu, Jacaré e Engenho do Mato.

Existem escolas nos bairros do Fonseca e São Francisco que pertencem a polos diferentes. A FME divide as Unidades de Ensino em 2 grandes grupos: as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e as Unidades Municipais de Ensino Fundamental (UMEFs).

Quadro 12 – Distribuição das Unidades de Ensino municipais de Niterói em polos

	Quantidade de UMEIs	Quantidade de UMEFs
Polo 1	8	6
Polo 2	7	7
Polo 3	6	7
Polo 4	6	7
Polo 5	4	8
Polo 6	4	6
Polo 7	7	8

Fonte: FME, 2020.

A FME utiliza o sistema de ciclos, e não o de seriação, para dividir os diferentes níveis de escolaridade dentro do Ensino Fundamental. Dessa forma, o primeiro segmento é formado pelo 1º ciclo (correspondente aos 1º, 2º e 3º anos) e pelo 2º ciclo (correspondente aos 4º e 5º anos). Já o segundo segmento é composto pelo 3º ciclo (correspondente aos 6º e 7º anos) e pelo 4º ciclo (correspondente aos 8º e 9º anos).

Dentre as 49 UMEFs, apenas 8 delas possuem EJA: 5 unidades que oferecem essa modalidade nos 1º e 2º ciclos e 3 que oferecem os 4 ciclos do Ensino Fundamental.

- E. M. Dr. Alberto Francisco Torres (EJA nos 1º e 2º ciclos)  
**Endereço:** R. Prof. Ismael Coutinho, 88 – Centro;
- E. M. Maestro Heitor Villa Lobos (EJA nos 1º e 2º ciclos)  
**Endereço:** R. Salo Brand, s/nº – Ilha da Conceição;
- E. M. João Brazil (EJA 1º e 2º ciclos)  
**Endereço:** Lot. Bento Pestana, s/nº – Morro do Castro;
- E. M. Prof. Paulo de Almeida Campos (EJA nos 1º e 2º ciclos)  
**Endereço:** R. Gal. Pereira da Silva, 50 – Icaraí;
- E. M. Helena Antipoff (EJA de 1º e 2º ciclos)  
**Endereço:** Av. Rui Barbosa, 388 – São Francisco;
- E. M. Honorina de Carvalho (EJA em todos os ciclos)

**Endereço:** R. Prof. José Peçanha, s/nº – Pendotiba<sup>34</sup>;

- E. M. Altivo César (EJA em todos os ciclos)

**Endereço:** R. Dr. Luiz Palmier, 25 – Barreto;

- E. M. Francisco Portugal Neves (EJA em todos os ciclos)

**Endereço:** R. Quatorze, 14 – Piratininga.

Sabendo que o índice de analfabetismo no município de Niterói era de 2,3%, em 2010, o que equivalia, em números absolutos, a 9.247 pessoas, o fato de nem todos os polos de ensino da cidade ofertarem a EJA, especialmente, nos 3º e 4º ciclos, dificulta muito o processo de escolarização dessa parcela da população. Possivelmente, muitos (as) precisariam transpor grandes distâncias, longe de casa e do trabalho, para dar continuidade aos seus estudos.

#### 4.2.1 As Escolas Municipais Sítio do Ipê e Honorina de Carvalho

As duas escolas pertencem à rede de ensino municipal de Niterói, ambas fazem parte do polo 4 e estão localizadas uma ao lado da outra, na rua Professor José Peçanha s/nº, no bairro de Matapaca. Até o ano de 2002, a escola municipal Sítio do Ipê oferecia, apenas, o primeiro segmento do Ensino Fundamental, no caso de Niterói, correspondente aos 1º e 2º ciclos, nos turnos da manhã e tarde. A partir de 2003 a EJA passou a ser ofertada no turno da noite, com turmas dos 3º e 4º ciclos (segundo segmento do Ensino Fundamental), o que perdurou até o ano de 2013, quando ela foi transferida para a escola municipal Honorina de Carvalho. A escola Sítio do Ipê continuou funcionando, até os dias atuais, nos turnos matinal e vespertino, com os 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. No ano de 2018, segundo dados coletados no site do INEP, a escola:

- Possuía 48 funcionários e 305 estudantes (1º ano – 49; 2º ano – 53; 3º ano – 81; 4º ano – 61 e 5º ano – 61);
- Apresentava 24% de educandos (as) com pelo menos 2 anos de distorção idade-série;
- Obteve 7,1% de reprovação<sup>35</sup> (1º ano – 4 reprovações, 2º ano – 2 reprovações, 3º ano – 16 reprovações e 5º ano – 3 reprovações), 0,3% de abandono (2 estudantes

---

<sup>34</sup> No site da FME a escola consta como localizada no bairro de Pendotiba, mas pela divisão oficial do município de Niterói em bairros a sua localização é em Matapaca.

abandonaram os estudos no 4º ano) e 92,5% de aprovação (283 estudantes aprovados/as);

Até o ano de 2013 a escola municipal Honorina de Carvalho só funcionava nos turnos da manhã e tarde, ofertando o segundo segmento do Ensino Fundamental, neste caso, os 3º e 4º ciclos. A partir de 2014, como já foi dito, a escola recebeu a EJA que funcionava no espaço escolar ao lado, e passou a ofertá-la no turno da noite. Através de dados obtidos no site do INEP, no ano de 2018, a escola:

- Apresentava 80 funcionários, 577 estudantes no Ensino Fundamental regular (6º ano – 163, 7º ano – 173, 8º ano – 131 e 9º ano – 110) e 144 estudantes na EJA<sup>36</sup>;
- Contava com 36% do corpo discente do Ensino Fundamental regular com distorção idade-série;
- Verificou 8,8% de reprovação (6º ano – 1 reprovação, 7º ano – 42 reprovações, 8º ano – 2 reprovações e 9º ano – 8 reprovações); 2% de abandono (6º ano – 2 abandonos, 7º ano – 9 abandonos e 9º ano – 2 abandonos) e 89,2% de aprovação (515 estudantes aprovados/as).

#### 4.2.1.1 A EJA do segundo segmento da Escola Municipal Sítio do Ipê

Durante o período escolhido para ser analisado por este trabalho, de 2010 a 2013, a EJA funcionou na escola com quatro turmas, uma de cada ano de escolaridade do segundo segmento do Ensino Fundamental. No município de Niterói, as turmas da EJA são identificadas por uma sigla GREJA (grupo de referência da EJA), mais o número correspondente ao ano de escolaridade e, por último a letra “A” (referente ao 1º semestre do ano letivo) ou “B” (referente ao 2º semestre do ano letivo). Dessa forma, as quatro turmas do primeiro semestre são GREJA6A, GREJA7A, GREJA8A E GREJA9A e as do segundo semestre GREJA6B, GREJA7B, GREJA8B e GREJA9B.

Com o objetivo de facilitar a visualização dos dados coletados das turmas da EJA da Escola Municipal Sítio do Ipê, segue o quadro abaixo:

---

<sup>35</sup> Como a rede municipal de ensino de Niterói adota o sistema de ciclos, as reprovações, normalmente, só ocorrem na transição de um ciclo para o outro, nos últimos anos de cada uma dessas etapas. Geralmente, apenas os (as) estudantes que ultrapassam os 25% de faltas no ano letivo é que são reprovados (as) nos demais anos de escolaridade.

<sup>36</sup> O detalhamento da distribuição dos (as) estudantes, por ano de escolaridade, será feito no item 4.2.1.2.

Quadro 13 – Dados quantitativos das turmas da EJA da Escola Municipal Sítio do Ipê, entre 2010 e 2013

Semestre/Ano	Turmas da EJA	Total de estudantes	Total de estudantes com idades entre 15 e 17 anos	Percentual de estudantes com idades entre 15 e 17 anos
1º/2010	GREJA6A	33	8	24,24%
	GREJA7A	29	5	17,24%
	GREJA8A	28	8	28,57%
	GREJA9A	27	8	29,63%
2º/2010	GREJA6B	21	10	47,62%
	GREJA7B	27	1	3,70%
	GREJA8B	16	1	6,25%
	GREJA9B	15	2	13,33%
1º/2011	GREJA6A	27	9	33,33%
	GREJA7A	18	5	27,78%
	GREJA8A	19	0	0%
	GREJA9A	24	3	12,50%
2º/2011	GREJA6B	16	3	18,75%
	GREJA7B	17	5	29,41%
	GREJA8B	13	0	0%
	GREJA9B	19	0	0%
1º/2012	GREJA6A	26	8	30,77%
	GREJA7A	23	7	30,43%
	GREJA8A	29	6	20,69%
	GREJA9A	20	1	5,00%
2º/2012	GREJA6B	12	3	25,00%
	GREJA7B	21	2	9,52%
	GREJA8B	18	1	5,55%
	GREJA9B	29	4	13,79%

1º/2013	GREJA6A	34	6	17,65%
	GREJA7A	29	6	20,69%
	GREJA8A	17	1	5,88%
	GREJA9A	22	1	4,54%
2º/2013	GREJA6B	16	1	6,25%
	GREJA7B	34	3	8,82%
	GREJA8B	13	1	7,69%
	GREJA9B	14	2	14,28%

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Sítio do Ipê, 2020.

Observando os dados do quadro acima é possível perceber uma maior participação dos (as) estudantes menores de idade nas turmas dos anos iniciais de escolaridade (6º e 7º anos – 3º ciclo) e nos primeiros semestres de cada ano letivo. É comum a redução no número total de estudantes nos segundos semestres, pois aumentam as possibilidades de trabalhos temporários nesse período do ano.

#### 4.2.1.2 A EJA do segundo segmento da Escola Municipal Honorina de Carvalho

Desde o ano que iniciou a sua oferta na Escola Municipal Honorina de Carvalho, em 2014, a EJA conta com 4 turmas do 2º segmento do Ensino Fundamental, uma de cada ano de escolaridade (3º e 4º ciclos), além daquelas do 1º segmento.

Um outro quadro será utilizado para mostrar os dados quantitativos das turmas da EJA da última etapa do Ensino Fundamental.

Quadro 14 – Dados quantitativos das turmas da EJA, dos 3º e 4º ciclos, da Escola Municipal Honorina de Carvalho, entre 2014 e 2017

Semestre/Ano	Turmas da EJA	Total de estudantes	Total de estudantes com idades entre 15 e 17 anos	Percentual de estudantes com idades entre 15 e 17 anos
1º/2014	GREJA6A	26	9	34,61%
	GREJA7A	24	6	25,00%
	GREJA8A	26	13	50,00%
	GREJA9A	16	4	25,00%
2º/2014	GREJA6B	28	7	25,00%
	GREJA7B	31	6	19,35%
	GREJA8B	31	4	12,90%
	GREJA9B	30	4	13,33%
1º/2015	GREJA6A	19	4	21,05%
	GREJA7A	30	8	26,67%
	GREJA8A	42	15	35,71%
	GREJA9A	32	6	18,75%
2º/2015	GREJA6B	19	4	21,05%
	GREJA7B	18	3	16,67%
	GREJA8B	37	3	8,11%
	GREJA9B	36	7	19,44%
1º/2016	GREJA6A	40	9	22,50%
	GREJA7A	40	11	27,50%
	GREJA8A	32	8	25,00%
	GREJA9A	32	4	12,50%
2º/2016	GREJA6B	20	7	35,00%
	GREJA7B	23	0	0%
	GREJA8B	21	1	4,76%
	GREJA9B	24	1	4,17%

1º/2017	GREJA6A	35	9	25,71%
	GREJA7A	31	9	29,03%
	GREJA8A			
	GREJA9A	29	5	17,24%
		33	6	18,18%
2º/2017	GREJA6B	28	8	28,57%
	GREJA7B	23	6	26,09%
	GREJA8B			
	GREJA9B	27	6	22,22%
		22	5	22,73%

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Honorina de Carvalho, 2020.

Comparando os percentuais de jovens entre 15 e 17 anos que frequentaram a EJA nas 2 escolas municipais, Sítio do Ipê e Honorina de Carvalho, percebe-se que houve um aumento, significativo, desse grupo no segundo espaço escolar citado. Como não foi possível dar continuidade na coleta de dados por causa do fechamento das escolas, devido à pandemia da Covid-19, não é razoável afirmar, categoricamente, o motivo desse crescimento. Mas é provável que ele tenha acontecido em razão da migração dos (as) estudantes do Ensino Fundamental regular - também oferecido pela escola, nos turnos da manhã e tarde - para a EJA.

A queda nos percentuais de participação de jovens menores de idade na EJA, no segundo semestre de 2016, deve ser consequência do aumento da evasão de estudantes no primeiro semestre, em função de fortes chuvas que alagaram a escola, obrigando-a a permanecer fechada por alguns dias. Muitos (as) não retornaram aos estudos no segundo semestre, voltando, somente, no ano seguinte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi dito inicialmente, o fato de ser professor de Geografia e trabalhar na EJA, em duas redes públicas de ensino há mais de 15 anos, possibilitou a percepção da mudança no perfil do corpo discente dessa modalidade de ensino da Educação Básica. Predominavam estudantes adultos (as) e idosos (as), os (as) jovens eram minoria. Atualmente, o percentual de discentes menores de idade chama a atenção dos (as) profissionais da educação que trabalham na EJA e dos (as) pesquisadores (as) que se debruçam no estudo dessa temática.

A decisão de ingressar no mestrado foi em função de dar continuidade à investigação sobre a juvenilização na EJA, iniciada na realização de uma especialização ofertada pela UFF. Mas, desta vez, a pesquisa seria feita com outro enfoque, analisando esse fenômeno à luz do Capitalismo Dependente e de suas reverberações nas bases legais que regulamentam essa modalidade de ensino.

A experiência de participar do curso de mestrado em Educação na FFP/UERJ foi muito gratificante e desafiadora. As trocas de vivências e os conhecimentos construídos nesse período foram fundamentais para o amadurecimento da pesquisa. Várias oportunidades de participar de congressos, encontros e seminários surgiram no decorrer desse processo formativo, contribuindo para exercitar a escrita acadêmica. Alguns dos trabalhos apresentados puderam ser publicados, estimulando a participação em tais eventos e a dedicação à pesquisa.

Algumas dificuldades foram encontradas no final da pesquisa, por conta do fechamento das escolas, da FME e da suspensão das aulas, todas essas situações provocadas pela pandemia da Covid-19. Determinados procedimentos não puderam ser realizados: as entrevistas com os (as) jovens menores de idade que estudam na escola Honorina de Carvalho, o que não permitiu traçar o perfil socioeconômico de tais estudantes; o levantamento de dados sobre a trajetória escolar destes (as) jovens, a partir das suas fichas de matrícula, o que impossibilitou a verificação da passagem ou não por projetos de correção de fluxo; a coleta de informações sobre a história da EJA da rede municipal de ensino de Niterói e, mais especificamente, das EJAs das escolas municipais Sítio do Ipê e Honorina de Carvalho. Esses imprevistos limitaram as ações de investigação desta pesquisa, forçando a mudança dos seus objetivos.

Ao realizar a revisão de literatura, consultando o site de catálogos de dissertações e teses da CAPES, foi possível verificar a existência de poucos trabalhos acadêmicos relacionados ao tema desta pesquisa. Grande parte deles foi publicado nos últimos 6 anos, o

que pode significar a recente percepção do aumento de jovens menores de idade na EJA, ao ponto de levar pesquisadores (as) a realizar tais trabalhos. Verificou-se, também, que essas pesquisas são provenientes de quase todas as regiões brasileiras, podendo demonstrar a ocorrência desse fenômeno em escala nacional. Contudo, nenhum dos trabalhos encontrados estudou a juvenilização na EJA sob o ponto de vista do Capitalismo Dependente, o que aponta o ineditismo desta dissertação.

Após realizar o levantamento de dados sobre a escolarização de jovens entre 15 e 17 anos e da leitura da legislação que rege a educação brasileira, verificou-se que, apesar da CF de 1988 obrigar a educação desses (as) jovens, muitos deles (as) estão fora da escola. Esse fato representa uma contradição entre o direito à educação e o seu efetivo exercício. Outro paradoxo pode ser observado ao verificar a presença desses (as) na EJA, vindos (as) do ensino regular. Segundo a legislação vigente, essa modalidade de ensino é voltada para todos (as) que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Portanto, eles (as) não cumprem esses requisitos.

O Capitalismo Dependente brasileiro tem reflexos no sistema de educação nacional, de modo a produzir a dualidade escolar: as juventudes da burguesia têm acesso a uma educação propedêutica, uma formação geral capaz de prepará-las para ocupar as posições de comando na sociedade; a educação profissionalizante, as formações aligeiradas e mais precárias são ofertadas para as juventudes da classe trabalhadora. Esse tipo de educação ofertada para os (as) jovens mais pobres não cumpre o seu papel emancipatório. Ao contrário, essas diferenças formativas são instrumentos utilizados pelas burguesias nacional e hegemônica para perpetuar e reforçar as desigualdades sociais brasileiras.

Uma outra característica do Capitalismo Dependente é a superexploração da mão de obra da classe trabalhadora. Uma das formas encontradas pela burguesia nacional para compensar a remessa de parte dos lucros à burguesia hegemônica, a qual está associada e subordinada. Essa situação impõe ao proletariado um nível de pobreza, tamanho, que força parte das suas juventudes a abandonar os estudos para se dedicar ao trabalho, ajudando no sustento familiar.

Organismos internacionais, também, atuam no sentido de reforçar a dualidade escolar em nosso país. Eles propõem medidas para que a educação brasileira controle e amenize as tensões provocadas pelas grandes desigualdades sociais existentes no país. Além de conduzir a função qualificadora da EJA na direção de preparar a classe trabalhadora para que ela atenda às necessidades das forças produtivas nacionais e estrangeiras.

Avanços e retrocessos são observados nas legislações que regem a nossa educação. A CF de 1988 mudou a maneira como a educação voltada para os (as) jovens e adultos (as) era entendida. Ela deixou de ter, teoricamente, um caráter supletivo e ganhou o *status* de EJA. Porém, mudanças foram feitas nas leis no sentido de promover a juvenilização dessa modalidade da Educação Básica, permitindo que jovens a partir de 15 anos possam frequentar as turmas do Ensino Fundamental e outros (as), a partir de 18 anos, são permitidos (as) nas turmas do Ensino Médio. Além disso, essa mesma alteração legislativa passa a permitir que estudantes dessas respectivas idades possam fazer exames de certificação para concluir os Ensinos Fundamental e Médio, estimulando a desescolarização. Grande parte dessas juventudes é impelida a acelerar o seu processo de escolarização/certificação para ingressar mais cedo no mercado de trabalho.

A categoria juventudes foi colocada, em diálogo com os (as) autores (as) do campo da sociologia da juventude, no plural para deixar evidente que não se pode afirmar que existe apenas uma juventude. Não é possível colocar jovens com características tão variadas num mesmo grupo, ignorando as suas peculiaridades relativas ao seu momento histórico, ao gênero, as suas culturas e, especialmente, as suas diferenças de classe social. No Brasil, por ser um país de Capitalismo Dependente, com enormes desigualdades sociais, são nítidos os contrastes nas vivências entre as juventudes da burguesia e da classe trabalhadora. O primeiro grupo, por exemplo, desfruta de uma moratória social, que permite a dedicação de um período maior da sua vida à escolarização, antes de ingressar no mercado de trabalho. Já o segundo, devido às dificuldades impostas pelas relações de produção capitalistas, não consegue usufruir desse tempo para sua formação escolar, pois, muitas vezes, precisa começar a trabalhar antes de completar sua Educação Básica.

Avaliando a rede municipal de ensino de Niterói, foi possível verificar a existência de, apenas, 8 escolas que oferecem a EJA no Ensino Fundamental. Sabendo que as desigualdades sociais têm crescido no município, que as defasagens idade-série também estão crescendo e que existiam mais de 9 mil pessoas analfabetas (com 15 anos ou mais), no ano de 2010, provavelmente, a oferta de vagas existentes nas escolas públicas municipais não é suficiente para garantir toda a demanda potencial. Além disso, mesmo que os (as) estudantes conseguissem concluir a primeira etapa dessa Educação Básica (1º e 2º ciclos) teriam mais dificuldades para dar prosseguimento aos seus estudos, uma vez que só 3 escolas da rede oferecem os 3º e 4º ciclos. Dessa forma, a classe trabalhadora de Niterói não tem o seu direito de acesso à educação respeitado pela prefeitura.

Observando e comparando os percentuais de jovens menores de idade que estavam matriculados (as) nas EJAs das escolas municipais Sítio do Ipê e Honorina de Carvalho, foi possível perceber que eles eram maiores na segunda escola, que possui a oferta do Ensino Fundamental regular nos turnos da manhã e tarde, ao contrário da primeira. Esse fato pode demonstrar que o maior percentual de menores de idade na EJA da Escola Municipal Honorina de Carvalho se deva a migração desses (as) estudantes do regular para o turno da noite.

Outro fato que pôde ser percebido, nas EJAs das duas escolas citadas anteriormente, foi a redução no número de jovens menores de idade matriculados (as) no segundo semestre de cada ano letivo. Isso pode significar que muitos deles (as) precisem interromper seus estudos para se dedicar a algum trabalho temporário, mais comum nessa época do ano.

A associação e a relação de subordinação da burguesia nacional dos países de Capitalismo Dependente com a burguesia hegemônica internacional fazem com que a primeira não tenha interesse em realizar sua revolução, na busca da autonomia. Portanto, caberá a classe trabalhadora dos países periféricos lutar pela efetivação dos seus direitos civis. Dessa forma, pensando no tema desta pesquisa, é importante salientar que o proletariado brasileiro precisa se organizar e exigir do poder público o direito à educação pública, gratuita e laica em todos os níveis de escolarização, inclusive a garantia do acesso à EJA para todos (as) aqueles (as) que precisem dela para dar continuidade a sua formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

ALCANTARA, M. S. de. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ALMEIDA, A. de; CORSO, A. M. O processo de juvenilização na educação de jovens e adultos: aspectos sociais e históricos. In: JOCA, A. M.; FERNANDES, D. G. (Orgs.). **Juventudes: possibilidades em movimento**. Curitiba: CRV, 2017.

ALVARENGA, M. S de. **Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ALVARENGA, M. S de. A política dos outros na produção de sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos. In: **Educação em foco**. 16 v, n. 2. Juiz de Fora: UFJF, p. 39-60, set. 2011/fev. 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANDRADE, S. S. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. 2008. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

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

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Niterói, RJ**. Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/niteroi\\_rj](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/niteroi_rj)>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: a pobreza**. Washington, DC: BIRD, 1990.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000-2001: Luta contra a pobreza**. Washington, DC: Banco Mundial, 2001.

BEISIEGEL, C. R. **Questões de atualidade na Educação Popular**. Caxambu: ANPED, 1999.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p. 112-121.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: Ortiz, R. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição: República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Poder executivo, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Poder executivo, Rio de Janeiro, 04 jan. 1946. Seção 1, p. 113.

BRASIL. Decreto nº 61.311, de 08 de setembro de 1967. Prove sobre a constituição de grupo de trabalho interministerial, para estudo e levantamento de recursos destinados à alfabetização. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 set. 1967. Seção 1, p. 9280.

BRASIL. Decreto nº 61.314, de 08 de setembro de 1967. Prove sobre a educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 set. 1967. Seção 1, p. 9281.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 jan. 2019. Seção 1 - Extra, p. 6.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 set. 1996. Seção 1, p. 18109.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Prove sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 1967. Seção 1, p. 12727.

BRASIL. Lei nº 5.400, de 21 de março de 1968. Prove sobre a alfabetização de adultos em idade militar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 1968. Seção 1, p. 2369.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6378.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13570.

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, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Seção 1, p. 28442.

BRASIL. Lei nº 12.852, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 ago. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição Extra, p. 1.

BRASIL. Lei Complementar nº 20, de 01 de julho de 1974. Dispõe sobre a criação de Estados e Territórios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 1974, p. 7253.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de agosto de 2002. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Parecer nº 699/1972 C.E. DE 1º e 2º GRAUS. *In*: Ivo Giannella et al. (Org.). **Ensino Supletivo**: Legislação Federal e Estadual. São Paulo: SE/CENP, 1977.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 23, de 08 de outubro de 2008.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jun. 2010. Seção 1, p. 66.

CARDOSO, M. L. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. **Coleção Documentos:** Série história cultural, São Paulo, v.6, 1997.

CARDOSO, M. L. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, O. (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes.** Campinas: Autores Associados; Niterói: EdUFF, 2005.

CARVALHO, C. C. de. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens.** 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

CARVALHO, C. P. **Ensino noturno:** realidade e ilusão. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1984.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CONCEIÇÃO, L. C. da. **“Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos” - Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010- 2013).** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

CURY, C. R. J. Aula inaugural. In: SILVA, A. (Org.). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA.** Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 19-29.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. **A música entra em cena:** o rap e o funk na socialização da juventude brasileira em Belo Horizonte. 2001. 365f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DAYRELL, J; JESUS, R. E. de. **Relatório de pesquisa:** a exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil. Belo Horizonte: Observatório da Juventude, 2013.

DUARTE, M. L. **“Juvenilização na EJA”:** Reflexões sobre juventude(s) e escola no Município de Angra dos Reis. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

DILTHEY, W. *Einleitung in die Geisteswissenschaften*: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte. Leipzig: Duncker & Humblot, 1883.

ELIAS, N. **O Processo civilizador**. 2 v. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FANFANI, E. T. Culturas jovens e cultura escolar. In: **Seminário "escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio"**, 2000, Brasília: MEC, 2000.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5 ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, F. **Brasil**: em Compasso de Espera, Pequenos Escritos Políticos. São Paulo: HUCITEC, 1980.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, F. **Ensaaios de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1960.

FERNANDES, F. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, F. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1976.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, F. **Tensões na educação**. Salvador: Sarah Letras, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, L. M. **Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA**: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2 v. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GROPPO, L. A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, Valparaíso, n. 33, p. 11-26, dez. 2010.

HALL, G. S. *Adolescence: its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Londres: Appleton & Company, 1904.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 6. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo populacional 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo populacional 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

INEP. **Resultados e resumos do Censo Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

IPEA. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Disponível em: <[http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729\\_AtlasPNUD\\_2013.pdf](http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2019.

KAY, C. As contribuições latino-americanas para a teoria crítica de desenvolvimento. **Caderno CRH**. Salvador, v. 31, p. 451-462, set. /dez. 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out. /dez. 2012. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 08 de abr. 2019.

LIMA, L. V. C. **Pisando em campo minado: a escolarização de adolescentes na educação de jovens e adultos**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

LOMBARDI, J. C. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teóricometodológicos da história. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa em Educação: História Filosofia e Temas Transversais**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. Histedbr; Caçador, SC: UnC, 2000.

LOPES, L. R. P. **Formação do professor de matemática "para" e "na" EJA-educação de jovens e adultos**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

MACEDO, N. S. S. **A formação docente e o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul. /dez. 2014.

MANNHEIM, K. *El problema de las generaciones*. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)**. Madrid, n. 62, p. 193-242.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. "*La juventud es más que una palabra*". In: Margulis, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARINHO, L. M. H. M. **Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MARINI, R. M. **Dialética de la dependência**. México: Era, 1973.

MARINI, R. M. Brazilian "Interdependence" and Imperialist Integration. **Monthly Review**. Nova Iorque, v. 17, n. 7, p. 10-29, dez. 1965.

MARTINS, C.E. A teoria marxista da dependência à luz de Marx e do capitalismo contemporâneo. **Caderno CHR**. Salvador, v. 31, n. 84, p. 463-481, 2018.

MARTINS, J. de S. Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão. In: **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: HUCITEC, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I; tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. E-book.

MARX, K. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

ORLANDI, E. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p. 82-121, 1983.

OSÓRIO, J. Sobre superexploração e capitalismo dependente. **Caderno CHR**. Salvador, v. 31, n. 84, p. 483-500, 2018.

PETRO, V. **Educação de Jovens e Adultos: como se constitui a influência das redes sociais no acesso e/ou na permanência dos jovens na escola?**. 2015. 211 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PINDER, W. **Das problem der Generationen in der Kunstgeschichte Europas**. Berlim, 1926, p. 21.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, E. A. F. **Desigualdade e educação: a ação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Vila Velha – ES.** 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Vila Velha, Vila Velha, 2014.

RIBEIRO, E. T. L. **Formação permanente de professores (as) da EJA: círculo de diálogos como práxis pedagógica humanizadora.** 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde.** v. 3, n. 2. Rio de Janeiro, p. 259-282, set 2005.

ROMANIO, M. B. **A Implementação da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Escola Municipal de Vitória/ES: Apostas e Tensionamentos.** 2011. 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista.** Curitiba: UFPR, n. 29, p. 29-45, 2007.

SILVA, M. R. da; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

SOARES, L. J. G. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-127.

SPOSITO, M. P; SOUZA, R.; ARANTES E SILVA, F. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafio a partir de dados quantitativo. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 44, 2018.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: José Olympio Editor, 1957.

TEIXEIRA, E. O. **Estudantes negros em Angra dos Reis: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental Regular à Educação de Jovens e Adultos.** 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

THOMPSON, E. P. **A miséria da Teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. UNESCO. **O que é? O que faz?** Paris: UNESCO, 2007.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos.** Brasília: Unicef, 2014.

VENTURA, J. 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**, v. 1, nº 1, p. 29-44, 2013.

VIEIRA, M. C. Possíveis impactos das políticas de avaliação na educação de jovens e adultos: o Enceja (2002) em questão. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 43, p. 95-110, jun. 2006.

ZANETTI, M. A. **Exames Supletivos/Certificação na Educação de Jovens e Adultos.** Audiências do Conselho Nacional de Educação sobre a Reformulação da Resolução CNE/CBE 1/00 – Educação de Jovens e Adultos. 2007. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/files/ Certificação%20-%20EJA.doc](http://forumeja.org.br/files/Certificação%20-%20EJA.doc)>. Acesso em: 02 abr. 2019.

APÊNDICE A – Autorização da pesquisa na Escola Municipal Sítio do Ipê



PREFEITURA  
**NITERÓI**  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**Superintendência de Gestão de Pessoas  
Núcleo de Estágio - NEST**

Nome completo: Adalberto de Moraes Gomes Filho  
Instituição de origem: UNESP/FFP Curso: Educação  
UE / UMEI / Setor E.M. Sítio do Ipê

Aceitamos  Não aceitamos

que o(a) aluno(a) desenvolva atividades de Estágio e/ou Pesquisa nesta Unidade de Educação/ Setor FME.

Período de 09 / 03 / 2020 a 11 / 03 / 2020.

Em: 09 / 03 / 2020

Leila Alt

Assinatura da Direção e Carimbo da U.E/Setor FME

E. M. SÍTIO DO IPÊ  
Leila Mattoso Câmara Alt  
Diretora Adjunta  
Mat. 232.333-5



**APÊNDICE B** – Autorização da pesquisa na Escola Municipal Honorina de Carvalho



**Superintendência de Gestão de Pessoas  
Núcleo de Estágio - NEST**

Nome completo: Adalberto de Moraes Gomes Filho  
 Instituição de origem: UFES / FFP Curso: Educação  
 UE / UMEI / Setor: E. M. Honorina de Carvalho

Aceitamos

Não aceitamos

que o(a) aluno(a) desenvolva atividades de Estágio e/ou Pesquisa nesta Unidade de Educação/ Setor FME.

Período de 13/03/2020 a   /  /  .

Em: 13/03/20.

**Assinatura da Direção e Carimbo da U.E/Setor FME**

Alessandra Furtado de Oliveira  
 DIRETORA ADJUNTA  
 MATRÍCULA: 112360857  
 E. M. HONORINA DE CARVALHO