

DESIGUALDADES, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO:
DIÁLOGOS INTERFRONTEIRAS NO PROGRAMA MOVE LA
AMERICA

Marcia Soares de Alvarenga
Jeison Gómez-Sánchez
(Organizadores)

DESIGUALDADES, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO:
DIÁLOGOS INTERFRONTEIRAS NO PROGRAMA MOVE LA
AMERICA
1ª Edição



NAVEGANDO
Navegando Publicações
Uberlândia – Brasil
2026



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Capa: Lucas Queiróz*

Copyright © by autor, 2026.

D4578 – ALVARENGA, Marcia Soares de; GÓMEZ-SANCHÉZ, Jeison. (Orgs.). Desigualdades, juventude e educação: Diálogos interfronteiras no Programa Move la America. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-148-9

DOI: 10.29388/978-65-6070-148-9

Vários autores

1. Educação. 2. Juventude 3. Desigualdade Social. 4. Programa Move la America. Marcia Soares de Alvarenga. Jeison Gómez-Sánchez. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

* Estudante de Pedagogia e bolsista do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT).

Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil
Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Bretas – IFM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resen de – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Lucília Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffinnell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonio Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Haussner – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Ecuador
Lerber Dimas Vásquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvín Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagliaio Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sergio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – University of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordovi Núñez – Instituto de Historia de Cuba y Cuba



SUMÁRIO

PREFÁCIO	8	
Ciro Marques Reis		
APRESENTAÇÃO	10	
Marcia Soares de Alvarenga - Jeison Felipe Gómez-Sánchez		
I - REALIDADES EDUCACIONAIS ASSIMÉTRICAS E POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES PADRONIZADAS	15	
DESIGUALDADES NAS APRENDIZAGENS NO EGRESSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DESAFIO PERSISTENTE. UM OLHAR NO DIÁLOGO BRASIL- MÉXICO.....		16
Jeison Felipe		
EXPANSÃO DAS AVALIAÇÕES POR COMPETÊNCIAS NA EJA: EXAMES QUE CERTIFICAM DESIGUALDADES NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE	30	
Cacilda Cruz Edilaine Sousa - Nadia Batista Correa		
DESAFIOS DA JUVENTUDE NEGRA BRASILEIRA FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS E OPRESSÕES DO CAPITALISMO RACISTA	40	
Flávia Helena Santos da Silva		
JOVENS SEM TRABALHO E SEM ESCOLA: ENTRE BRIGADEIROS E FUZIS, UNIDADE E ESPERANÇA	50	
Maria Beatriz Lugão Rios		
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E BANCO MUNDIAL: A CULPABILIZAÇÃO DO PROFESSOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE	61	
Handerson Fábio Fernandes Macedo		
II - JUVENTUDE ENTRE DESIGUALDADES SÓCIOEDUCACIONAIS E UTOPIAS EDUCACIONAIS.....	69	
NEOLIBERALISMO, POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO E A NÃO SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR.....		70
Jessé Rodrigues Magalhães		
OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES COMO EXPRESSÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL E O DIREITO DOS JOVENS AO “SONHAR ACORDADO”	77	
Mônica Paiva Volpato Santos - Marcia Soares de Alvarenga		

VOZES DO SABER PARA MUDAR: DESIGUALDADES NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM DIÁLOGO COM O PROGRAMA MOVE LA AMERICA	87
Gabriele Santos	
TRABALHO, EDUCAÇÃO E JUVENTUDE PERIFÉRICA: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICOS E A MEDIAÇÃO DE UM GRUPO DE ESTUDOS NA ESCOLA BÁSICA	95
Milena Villa Real de Macedo - Marcia Soares de Alvarenga	
PROTAGONISMO ESTUDANTIL EM MARICÁ: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL.....	105
Ivana Araujo de Campos Oliveira	
POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EJA: ECOS FREIREANOS E GRAMSCIANOS NA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO/2024	112
Patrícia Fernandes de Matos - Marcia Soares de Alvarenga	
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	121

PREFÁCIO

Escrever um prefácio é uma enorme responsabilidade, pois ele é um dos elementos que apresentam, introduzem, preparam o leitor para o que virá. Assim como um *trailer* de filme, o prefácio tem o objetivo de promover o livro, descortinar um pouco do seu conteúdo, adiantar algumas de suas partes, mas sem entregar o todo. Um desafio, mas também um privilégio, como participar de uma pré-estreia.

No caso de **“Desigualdades, Juventude e Educação: diálogos interfronteiras no Programa Move La America”**, posso afirmar que este trabalho de pretensa sedução do leitor foi muito facilitado pela natureza da obra, pela apresentação precisa, humana, crítica, realista e esperançosa, construída pelos organizadores e pela força dos temas desenvolvidos na coletânea pelos autores. Tarefa não trivial, quando se aborda o desafio da educação em condições periféricas sob o capitalismo.

Como pano de fundo, a inserção periférica da América Latina no sistema mundo. Sua subordinação na divisão internacional do trabalho e seu processo histórico de formação territorial marcado pela violência, pela exploração em múltiplas escalas, pelo massacre cultural, pelo apagamento civilizacional, pela desterritorialização de povos, pela escravidão, pela destruição de seus símbolos e signos, pela imposição de padrões europeus, pela completa desarticulação de seus modos de vida. Sim, não há análise ou construção teórica possível, séria, sobre a América Latina ou produzida por latino-americanos que não esteja condicionada e estruturada por esses fatores e processos fundantes.

E **“Desigualdades, Juventude e Educação: diálogos interfronteiras no Programa Move La America”**, não se afasta em nenhum momento dessa consciência crítica e histórica latino-americana, utilizando como fio condutor a mais perversa das expressões do nosso processo histórico, a desigualdade é estruturante. O leitor verá que, em todos os textos e suas contribuições para a coletânea, a desigualdade surge como força estrutural a ser mitigada ou superada por um dos poucos meios de reação e emancipação para aqueles que partem de condições sociais periféricas - a educação.

Além de sua natureza emancipatória e crítica, a presente coletânea apresenta em seus textos uma “arma secreta”, capaz de combater formas históricas condicionantes - a juventude. E nesse aspecto, o papel das políticas públicas como garantidor e promotor de acesso aos sistemas educacionais para os jovens e, especialmente, para aqueles oriundos de grupos historicamente excluídos, surge como elemento central dessa coletânea. Os desafios para um acesso democrático ao ensino superior, a relação entre educação emancipadora e movimentos sociais, uma educação não subordinada à lógica neoliberal, são apresentados ao leitor de maneira clara.

Juventude e utopia caminham juntas no sentido de uma justiça social via educação. Neste aspecto, temas como Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos, as experiências de pré-vestibulares sociais, a compreensão de mecanismos de permanência nas escolas, dos desafios da juventude preta e pobre na educação, dos estudantes trabalhadores, das mulheres pretas e pobres, leva o leitor a refletir sobre as formas de solapar as bases de uma sociedade quase estamental, com raras oportunidades de mobilidade socioeconômica. Uma realidade compartilhada na América Latina.

Para além da contribuição acadêmica e científica, **“Desigualdades, Juventude e Educação: diálogos interfronteiras no Programa Move La America”** reforça os laços de

intercâmbio e cooperação sul-sul, fomentando o processo de internacionalização da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no contexto do Programa Move La América da CAPES. A UERJ foi a terceira universidade mais procurada do país pelos estudantes da América Latina e Caribe. E a Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo teve participação relevante na recepção de estudantes de várias nacionalidades para realização de estágios de mestrado e doutorado sanduíches, com destaque para a atuação dos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDu/UERJ/FFP).

“Desigualdades, Juventude e Educação: diálogos interfronteiras no Programa Move La America” articula crítica e esperança, combate e solidariedade, política pública e cidadania, realidade e utopia, sempre orbitando a educação e sua democratização como instrumento capaz de ressignificar a relação dos sujeitos com a sociedade, na superação de todas as formas de desigualdade.

Se é verdade que fatores estruturantes e fundadores, que deixaram marcas profundas e dolorosas na América Latina, são persistentes na constituição de nossas sociedades e no modo como a Região se relaciona com o mundo, é também verdade que a luta para los e superá-los demover é incansável e resistente. E as universidades públicas estão na linha de frente desse confronto.

Sendo assim, é necessário parabenizar os organizadores de **“Desigualdades, Juventude e Educação: diálogos interfronteiras no Programa Move La America”**, assim como todos os autores e as autoras que participam da coletânea: colaboradores, técnicos, grupos de pesquisa, o Programa de Pós-Graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, a UERJ e a CAPES, pelo fato de ofertar aos leitores um livro crítico e reflexivo que aponta caminhos possíveis por intermédio de utopia freiriana. Boa leitura libertária.

Ciro Marques Reis
Diretor do DCARH/PR-2 UERJ
Docente Colaborador do Programa de Pós-graduação em Geografia da UERJ.

APRESENTAÇÃO

Todos los viajes educan, aunque sólo sea por abrir al viajero a una realidad diferente a la suya. Sólo que unos educan más que otros, o de forma diferente a otros.

Antonio Viñao

O presente livro que ora apresentamos aos leitores/as é fruto do convênio celebrado entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e o Programa Move La America. Este convênio é uma iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com o objetivo de promover a internacionalização dos Programas de Pós-Graduação brasileiros, incentivando estudantes de mestrado e doutorado da América Latina e Caribe para realizarem estágios, no modelo "sanduíche" no Brasil, estreitando e fortalecendo laços acadêmicos e cooperação científica nos países que integram a região. Desde o primeiro momento, registramos nossos agradecimentos pelo apoio financeiro recebido.

O Programa de Pós-Graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDu/UERJ/FFP) recebeu estudantes de vários países da América Latina e Caribe incentivados pela possibilidade deste intercâmbio. O Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT), no âmbito do PPGEdu e do Programa Move La America desenvolveu várias atividades junto ao estudante de Doutorado em Psicologia Educacional, Jeison Felipe Gómez-Sánchez, da Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), também pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa em Avaliação e Qualidade da Educação (GIECE), da Universidade de San Buenaventura, Cali-Colômbia. Esta foi uma oportunidade para o diálogo interinstitucional entre as universidades, respectivos Programas e grupos de pesquisas.

Esta coletânea de autores e autoras que integram o PPEJAT e o Grupo de Pesquisa GIECE através da bolsa sanduíche, nos fez lembrar que, diferentemente de uma insipiente tradição de reciprocidades econômica, política e cultural entre dois estados nacionais da América Latina, este livro representa uma oportunidade de trazer, pela lembrança do vivido durante a vigência do convênio, no ano de 2025, a necessidade de ampliarmos e fortalecermos o diálogo entre educadores e educadoras dos países latino-americanos.

Melhor dizendo, trata-se de uma suposta insipiência de tradição, já que os dois países, Brasil e México, se encontram na história do continente em processos que os marcam pelas insígnias colonizadoras dos conquistadores espanhóis e portugueses pela via da religião, da língua, da espada, emoldurada pelas coroas de impérios ibéricos em sua expansão nas Américas, no século XVI, e mesmo antes deste.

Este contexto fomenta uma fraternidade entre as nações latino-americanas que precisa ser protegida e fortalecida. Isso leva a considerar os desafios e as oportunidades que podem ser encontrados no contexto educacional para traçar novos horizontes, caracterizados por maior justiça social e pela rejeição absoluta das desigualdades e da violência que marcam nossos territórios.

Nessa paisagem que nos aproxima, lembramos Florestan Fernandes em sua análise sobre os processos de formação social dos países latino-americanos. Estes países têm em comum o capitalismo periférico e dependente, uma forma peculiar de se inserir no capitalismo, combinando o arcaico e o moderno como forma estrutural das desigualdades sociais.

Ainda mais quando este capitalismo periférico destituiu povos em suas condições de sujeitos, transformando-os em povos sem terra, sem teto, sem direitos a ter direitos e de forma negativa, na linguagem dos colonizadores, os sem cultura. Em todo o território latino-americano, a produção das desigualdades e injustiças sociais se manteve como sistema de opressão que buscou conter, nem sempre de forma bem-sucedida, as energias da rebeldia e da insubmissão.

Estas energias se revigoram em nossas sociedades, em nossos povos. Os textos reunidos nesta coletânea mostram que é possível construir pontes que aproximem nossas vivências como educadores e educadoras da América Latina, ampliando possibilidades de produzir energias do possível ou, como nos diz Paulo Freire, de criar “inéditos-viáveis”.

O livro está organizado em capítulos que se articulam em dois eixos temáticos. O eixo temático **“Realidades educacionais assimétricas e políticas de avaliações padronizadas”** reúne capítulos que inter-relacionam temáticas das desigualdades educacionais e o fetiche das avaliações que escondem os sistemas de opressões de classe, de raça e de gênero deixam a juventude à deriva de direitos sociais básicos.

Para iniciar esse eixo, o texto “Desigualdades de aprendizagem ao final do ensino superior como um desafio persistente: um diálogo Brasil-México”, de Jeison Gómez-Sánchez, abre esta seção ao abordar a existência de desigualdades nos resultados de aprendizagem alcançados por estudantes de origem popular que concluem o ensino superior no Brasil e no México.

Nessa proposta, o autor procura aludir a outros aspectos da desigualdade educacional que se camuflam por detrás da expansão progressiva do acesso e da cobertura ao ensino superior, a qual, embora necessária, pode não ser suficiente. Embora os instrumentos padronizados possam ser uma forma de visualizar diferentes aspectos da desigualdade educacional (como no capítulo anterior), o diálogo coletivo levou à constatação de que também é necessário refletir sobre esses instrumentos e sobre as lógicas de mercado às quais respondem.

Assim, na sequência, no capítulo “Expansão das avaliações por competências na EJA: exames que certificam desigualdades na formação da juventude”, as autoras Cacilda Cruz, Edilaine Souza e Nadia Batista Correa analisam criticamente a tendência das certificações em larga escala como modelos de certificações de escolarização para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao atingir, sobretudo jovens da classe trabalhadora.

Com efeito, as referidas autoras apontam que esses exames têm sido privilegiados como estratégias de governos de diferentes estados e municípios da federação vindo a contribuir, cada vez mais, para o fechamento de turmas da EJA, promovendo a intensificação da desescolarização da modalidade e negação do direito à educação dos seus sujeitos.

Considerando a importância e a variabilidade das desigualdades socioeducacionais, é crucial reconhecer que elas historicamente afetaram grupos populacionais específicos. Em nossos países latino-americanos, e especialmente no contexto brasileiro, um desses grupos é o da juventude negra.

Nesse sentido, o capítulo “Desafios da juventude negra brasileira frente às desigualdades sociais e opressões do capitalismo racista”, de Flávia Helena dos Santos, lança luzes sobre as experiências de jovens negros/as em contextos educacionais marcados por realidades desiguais. Para tanto, a autora recorre às fontes de dados da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) e à Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura - FAO. A autora expõe que os povos afrodescendentes, em cerca de 153,3 milhões residentes na América Latina, são os que vivem nas mais adversas situações de desigualdade, marginalização e discriminação.

Essa situação é ainda mais acentuada quando se trata de mulheres e jovens afrodescendentes para quem as oportunidades de acesso a serviços básicos, posse da terra, educação de qualidade e moradia, entre outras, são praticamente inacessíveis. A autora destaca que mulheres e jovens afrodescendentes são os que menos têm acesso às políticas públicas, sendo os mais atingidos por desigualdades de diversos e diferentes modos, acentuadas pela marginalização e discriminação étnico-racial.

Corroborando com a análise das desigualdades e discriminações sofridas pela juventude negra e das periferias pobres que vivem sob sistemáticas ações de violência tanto empreendidas pelas forças de segurança pública como do crime organizado, o texto de Maria Beatriz Lugão Rios “Jovens sem trabalho e sem escola: faces do juvenicídio no Brasil” percorre um quadro de desalento, mas, também, de esperança pela qual nos convoca a cuidar da juventude da classe trabalhadora como a própria reserva da esperança da sociedade humana.

Por isso, fechando este primeiro eixo temático do livro, o capítulo “Qualidade da educação e Banco Mundial: a culpabilização do professor na América Latina e Caribe”, de Handerson Macedo e Marcia Alvarenga, os autores analisam as ações promovidas pelos organismos multilaterais de responsabilização, conhecidas como *accountability*, que perpetram práticas de culpabilização dos professores pelos resultados educacionais, desconsiderando fatores sistêmicos e estruturais.

Os capítulos dessa primeira seção da coletânea evidenciam que as desigualdades sociais e educacionais que atingem jovens que estão dentro ou fora dos sistemas de ensino, desde a escola básica à universidade, bem como os profissionais de educação, são continentes de desafios. Os seus autores e autoras nos falam que estes desafios são expressões de nossa formação social tributária dos processos de colonização e superexploração do capitalismo e, sabedores/as destes processos, suas pesquisas nos convocam a incursionar pelos países latino-americanos, buscando, a partir do que nos é comum e do que nos é próprio, mirarmos por horizontes de possibilidades e superações.

Sob o eixo temático **“Juventude entre desigualdades sócioeducacionais e utopias educacionais”**, os capítulos abordam a dualidade educacional e os movimentos de enfrentamento dessa problemática em ações governamentais e em ações de movimentos sociais. Pelo texto “Neoliberalismo, políticas de correção de fluxo e a não superação do fracasso escolar”, o autor Jessé Magalhães submete à análise crítica as políticas públicas de Correção de fluxo escolar, sustentando que o fracasso escolar não constitui um fenômeno individual ou pedagógico em si, mas uma expressão histórica e estrutural das desigualdades que conformam a dualidade educacional. Essa conformação reverbera nos textos seguintes como movimentos de jovens que percebem as desigualdades educacionais e buscam caminhos para a sua superação.

É o que examina Mônica Volpato Santos no capítulo “Os pré-vestibulares populares como expressão da dualidade educacional e o direito dos jovens ao sonhar acordado” ao retomar a sua pesquisa de dissertação de mestrado defendida no ano de 2024. Em sua pesquisa, a autora compartilha reflexões realizadas sobre o papel do Pré-vestibular Popular (PVP) como expressão da dualidade educacional. Ressalta-se a tradição marxista da dialética da esperança com a qual a autora ancora as análises de sua pesquisa no pensamento filosófico de Ernst Bloch, o filósofo marxista da esperança. Com Bloch, a autora destaca que os sonhos acompanham o cotidiano de jovens periféricos, mobilizando-os para concretizar a utopia de cursar a universidade e viver uma vida digna.

Por sua vez, no capítulo “Vozes do Saber para Mudar: desigualdades no acesso ao ensino superior em diálogo com o Programa Move La America”, Gabriele Gomes nos apresenta analiticamente apontamentos sobre experiências de estudantes do Projeto Saber para Mudar (SPM), pré-vestibular social da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). A autora nos provoca a pensar sobre os desafios que envolvem o acesso e a permanência dos/as jovens que buscam acessar a universidade.

A juventude que busca pré-vestibulares sociais é, em expressiva maioria, de origem popular. Por serem oriundos da classe trabalhadora, esses jovens se defrontam com a principal dificuldade de darem continuidade às suas trajetórias escolares, ou seja, o de conciliar trabalho e estudo, o que exige inúmeros esforços para materializarem as suas utopias.

A despeito de o fenômeno dos pré-vestibulares ganhar atenção de pesquisadores/as nas últimas décadas, o inter-relacionamento entre movimentos sociais e juventude sugere significativo crescimento dessas ações em diversos locais. Acrescenta-se que projetos realizados por dentro das escolas têm sido estratégicos contra a reforma do Ensino Médio. Quanto a isso, o capítulo “Trabalho, educação e juventude periférica: fundamentos ontológicos e históricos e a mediação de um grupo de estudos na escola básica”, de Milena Macedo, traz interessante leitura a propósito de uma iniciativa de professores que organizaram um pré-vestibular em uma instituição pública da rede estadual do Rio de Janeiro.

Na pesquisa em desenvolvimento, a autora problematiza que, a despeito do avanço de políticas educacionais, em especial a do Ensino Médio, a dualidade estrutural da educação escolar no Brasil continua a intensificar-se, o que faz com que professores críticos e atentos a esse caráter dual se mobilizem em torno de um projeto de pré-vestibular social como estratégia de democratização do direito ao conhecimento sistematizado pela humanidade.

Nesse sentido, as utopias dos jovens orientam as suas ações na sociedade, promovendo-os como sujeitos que podem aspirar a serem protagonistas da história social. É sobre isto que, no capítulo “Protagonismo estudantil em Maricá: Construção de práticas democráticas na escola pública municipal”, de Ivana Oliveira, perscrutamos esperanças para o exercício da cidadania política, pela qual a democracia e os direitos sociais são defendidos pela juventude, desde a escola básica.

Por isso mesmo, a defesa da educação integral é abordada no capítulo, “Por uma Educação Integral na EJA: Ecos Freireanos e Gramscianos na Conferência Nacional de Educação/2024”, de Patricia Fernandes de Matos e Marcia Alvarenga. Nele, as autoras consideram que os debates dinamizados na referida Conferência, ou seja, o direito à educação, precisam se estender desde a infância à vida adulta. Focando na modalidade da EJA, as autoras contrapõem o direito à educação integral, na perspectiva da formação humana emancipatória, contra a formação humana subordinada aos interesses mercadológicos e negam conheci-

mentos necessários para trabalhos complexos.

Como possivelmente os leitores e as leitoras poderão apreender, as contribuições trazidas por cada capítulo visibilizam o pano de fundo que esse livro faz emergir. Os textos mostram, por meio das análises, dos relatos de experiências teoricamente refletidas, que os intercâmbios acadêmicos interinstitucionais são portos de encontros, de acolhimento de quem chega e dos que partem para novas viagens. Trazemos, deixamos e levamos em nossas viagens leituras transformadas pelas experiências das jornadas que percorremos.

Os diferentes contextos periféricos contemporâneos nos convocam a enfrentar os desafios (com avanços e dificuldades dos/nos percursos) que hoje se apresentam na busca pela justiça social na educação. Embarcamos na grande nau da educação e nos lançamos à aventura orientada pela irremovível utopia.

Esse livro permite reconhecer aquilo que nos une enquanto países latino-americanos, ainda que nem sempre seja motivo de orgulho, como as desigualdades socioeducacionais, a persistência de opressões estruturais e os processos de individualização do fracasso escolar; traços comuns de nossas formações. Mais do que ser um livro repleto de denúncias, nele encontram-se auspiciosos anúncios reverberados pelos trabalhos investigativos de seus autores e autoras. Trata-se de denúncias críticas situadas que não se encerram em elementos de diagnósticos desesperançados, mas se projetam como possibilidades abertas para superar o legado da destruição humana e ambiental promovido pelo capitalismo. As vozes aqui reunidas tensionam discursos hegemônicos e interrogam respostas, igualmente hegemônicas, e aparentemente simplificadoras do que a superfície deixa a ver. Ao contrário, afirmamos a educação como campo de lutas para alcançarmos justiça social amalgamada pela defesa e o fortalecimento da democracia.

A apresentação-convite dessa coletânea expressa a maturidade alcançada pelos grupos de pesquisa que a produzem, evidenciando suas capacidades de aprofundar leituras sobre realidades locais sem perder de vista os vínculos históricos, culturais, políticos e afetivos entre nossos povos latino-americanos. O diálogo estabelecido entre diferentes contextos abre caminhos promissores para agendas futuras de investigações conjuntas e cooperação acadêmica, reafirmando a importância de uma crítica comprometida com a transformação social.

Prof^a Dr^a Marcia Soares de Alvarenga,
Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais –
UERJ/FFP

Jeison Felipe Gómez-Sánchez
Doutorando em Psicologia Educacional, da Universidade Nacional Autónoma do
México (UNAM).

I

REALIDADES EDUCACIONAIS ASSIMÉTRICAS E POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES PADRONIZADAS

DESIGUALDADES NAS APRENDIZAGENS NO EGRESSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DESAFIO PERSISTENTE. UM OLHAR NO DIÁLOGO BRASIL-MÉXICO.

Jeison Felipe Gómez-Sánchez

“A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Conceição Evaristo, 2020, p. 30)

Introdução

América Latina e Caribe é uma região paradoxal. Em grande parte do território, compartilha-se o mesmo idioma, porém, os dialetos são múltiplos e diversos, ao ponto de que um código linguístico pode não ser útil para quem se mobiliza de um país para outro. Ao longo desta parte do continente americano, podem encontrar-se paisagens imponentes, porém tão contrastantes como a selva do altiplano, o Caribe e a Patagônia. Com diferentes protagonistas, cronologias e magnitudes, a sua história se tece entre resistências, ditaduras, movimentos sociais vigorosos e a esperança de construir sociedades democráticas. Neste paradoxo, entre aquilo que une e separa, se observa um traço particular, que embora com distâncias e matizes, une de forma contundente: as desigualdades que atravessam territórios, classes, gêneros, e – em geral – a organização da sociedade latino-americana.

No entanto, ao falar de desigualdades, pode-se arriscar concebê-las de forma generalista, o que pode conduzir a simplificações, quando na realidade se trata de uma macro categoria que assume múltiplas faces ou dimensões concretas, em especial ao longo da América Latina. Justamente, um deles, que é o principal interesse deste trabalho, corresponde à desigualdade no setor educação. Não é exagerado afirmar que, na história recente da região, todos os países têm evidenciado, de um modo ou outro, como a educação se configura como um elemento central para a redução de formas da desigualdade, contudo, vale a pena mencionar que isto tem combinado pelo menos duas lógicas.

Por um lado, como produto dos processos de expansão, massificação e tentativas de democratização dos sistemas educacionais na região, que se iniciam no marco do primeiro terço do século XX, especialmente para a educação primária, e se estendem para a educação superior na segunda e terceira parte deste período, fazendo com que as salas de aula recebam populações que provêm de lares com divergentes características econômicas e socioculturais. Neste contexto, a educação já não é concebida unicamente para a formação de elites, ao menos em termos discursivos e, em parte, nas políticas e programas do setor público, com o que os países latino-americanos têm avançado na promessa de ampliar e, em alguns casos, assegurar normativamente o acesso aos distintos níveis educacionais.

Por outro lado, o interesse na educação adquire sentido ao achar que pode (ainda que nem sempre consiga) propiciar, para a população que por ela transita, conhecimentos, habilidades e/ou atitudes que não somente impactam favoravelmente no desenvolvimento produtivo das nações, mas que permitem às pessoas aceder a oportunidades de trabalho e sociais na busca por melhorar as suas condições de vida, fato especialmente importante para quem provêm de contextos historicamente vulnerabilizados, que veem na educação um

motor de mudança.

Nesse sentido, as duas lógicas têm implicado uma transformação interna no setor educação (ampliar o acesso e a cobertura), que deveria traduzir-se em uma transformação externa (resultados e benefícios individuais, familiares e para as comunidades). A educação, em correspondência, tem sido e é um nodo fundamental ao pensar e abordar a desigualdade estrutural, tanto pelas disparidades que caracterizam as pessoas que recebe, como pela responsabilidade que assumem os sistemas educacionais para formar os desiguais, e com isto possibilitar mecanismos para que, como diz Gil- Antón (1997), origem não seja destino.

Ainda com um maior grau de especificidade ao focalizar a noção de desigualdade no caso educativo, esta toma formas distintas em cada um dos diferentes níveis de formação. Assim, um momento de especial interesse nesse capítulo é o da educação superior. Chegar até ela implica, no contexto latino-americano, superar fortes e resistentes desigualdades, como as de infraestrutura escolar, os apoios familiares, o acesso a materiais didáticos, entre outros. Porém, mesmo ingressando a esse grau da formação, isto não garante que as desigualdades desapareçam, pelo contrário, algumas continuam quase tão presentes quanto no início, e outras novas se acrescentam ao longo da trajetória universitária.

Nesse panorama e incluindo o caso educativo, “América Latina e o Caribe têm enfrentado um duplo desafio ao longo do último século: consolidar uma prática democrática duradora e reduzir a desigualdade” (CLAD – PNUD, 2025, p. 11). Contudo, como tem destacado Ospina (2025):

[...] a princípios do século XXI, observou-se uma redução surpreendente da curva de desigualdade na região, que gerou esperanças frente à possibilidade de fechar as brechas sociais. Porém, essa tendência não durou muito e, para 2013, os indicadores de desigualdade foram estagnando ou decresceram em algumas nações. (p. 80)

Esse fragmento corresponde ao relatório publicado pelo Centro Latino-americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) do PNUD, evidenciando que o principal interrogante emerge em torno de como desenvolver propostas que possibilitem que a Latinoamérica logre avançar para a equidade e a inclusão social, onde todas as pessoas possam participar na sociedade, desenvolver o seu potencial e ter oportunidades e condições favorecedoras do bem-estar individual e coletivo (Ospina, 2025). Nesse sentido, com relação à pergunta sobre o “como”, é substancial que, por um lado, se considere de forma complexa (não unidimensionalmente) a problemática da desigualdade e, em correspondência, se inste a superar as tradicionais abordagens e focalizações das políticas e programas públicos.

Extrapolar esse desafio no setor de educação e, especificamente, na educação superior, resulta fundamental, como um caminho para reforçar as pontes já construídas nesse nível formativo, e os desafios persistentes, mirando a um objetivo mais amplo pela redução de desigualdades na região, a equidade e a inclusão de todas as pessoas. Como já destacara Tedesco (2012), é necessário abrir a agenda e insistir no debate em torno da inequidade educacional, por onde os esforços históricos para o aumento das taxas de matrícula e a incorporação de jovens de diferentes origens étnicas, socioculturais, econômicas, etc., resultam necessários, mas não suficientes, dado que se demandam condições para a permanência, o progresso no curso, o egresso e o alcance das aprendizagens esperadas (Silva-Laya, 2012).

Para aprofundar no anterior, nas tabelas 1 e 2, encontram-se as estatísticas de evolução dos sistemas de educação superior no Brasil e no México, respectivamente. Nelas, registra-se a transformação que, em número de Instituições de Educação Superior (IES), estudantes matriculados/as e vagas docentes em educação superior, foi contabilizada entre 1995 e 2024.

Ambos os países coincidem na forma progressiva em que tem se logrado uma expansão da educação superior, constatada em um crescimento quase ininterrupto no número de instituições, estudantes e vagas docentes. Frente às demandas nacionais e internacionais para que a educação superior siga um processo de democratização, é compreensível encontrar essa tendência em torno da ampliação desse nível formativo em ambos os países. Em número de instituições, se se compara 1995 e a atualidade, o aumento se localiza em 186,4% no Brasil, e 179,9% no México. Por sua vez, a matrícula da educação superior brasileira tem se incrementado em 481,1%, e a mexicana tem aumentado (ainda que em uma porcentagem menor que a anterior), em 169,8%. Também se amplia o número de vagas docentes, em 131,7% e 147,2% para o Brasil e o México, respectivamente.

No entanto, começam a evidenciar-se algumas diferenças em torno da distribuição de instituições e matrículas nesse nível formativo segundo corresponda ao setor privado ou público. No caso brasileiro, é clara uma maior concentração de matrícula no setor privado (79,8% privada em relação a 20,1% pública), em contraste com o que ocorre no México, onde é majoritariamente pública (70,9% pública e 29,1% privada). Isto também se encontra nas instituições de educação superior: enquanto no Brasil se identifica uma distribuição de 12,4% de IES públicas e 87,6% privadas, no México, o setor privado ocupa 55,6% das IES, com 44,4% de IES públicas, pelo que, nesse caso, a distância entre setores é menor.

Outra das diferenças situa-se na distribuição de vagas docentes que, no México, de forma consistente, tem predominado no setor público, fato que não tem acontecido da mesma forma no Brasil, apresentando variações de um ano para o outro que, contudo, têm diminuído em 2024, quando se evidencia que as diferenças do rubro entre setor privado e público têm se encurtado.

Essa informação é relevante em um duplo sentido. Por um lado, para reforçar a ideia de que a aposta pela educação superior na região e, em particular, nestes dois países, tem se traduzido especialmente na ampliação da cobertura e do acesso, que pode ser vista através dos dados. Em ambos os contextos, se observa uma ampliação dos sistemas de educação superior na tríade: número de instituições, estudantes matriculados e vagas docentes disponibilizadas para a educação superior, ainda que isto não seja um desafio completamente resolvido.

Por outro lado, estamos analisando dois dos maiores sistemas de educação superior da região que, contudo, guardam uma estrutura substancialmente diferente. Aqui é possível observar essas diferenças principalmente na representação dos setores público e privado em cada um dos três aspectos revisados (setor ao que pertence a IES, matrícula de estudantes e vagas docentes).

Tabela 1. Estatísticas do Sistema de Educação Superior brasileiro¹.

Número de IES			Estudantes matriculados/as			Vagas ² docentes			
Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	
1995	894	210	684	1.759.703	700.540	1.059.163	161.645	86.925	74.720
2000	1.180	176	1.004	2.694.245	887.026	1.807.219	197.712	88.154	109.558
2005	2.314	236	2.078	4.453.156	1.192.189	3.260.967	267.986	88.246	179.740
2010	2.378	278	2.100	6.379.299	1.643.298	4.736.001	345.335	130.789	214.546
2015	2.364	295	2.069	8.027.297	1.952.145	6.075.152	388.004	165.722	222.282
2020	2.457	304	2.153	8.680.354	1.956.352	6.724.002	366.289	171.330	194.959
2024	2.561	317	2.244	10.227.266	2.064.834	8.162.039	374.501	187.336	187.165

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP. (novembro de 2025). Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais - Censo da Educação Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

Tabela 2. Estatísticas do Sistema de Educação Superior mexicano³

	Número de IES ⁴			Estudantes matriculados/as			Vagas docentes ⁵		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1995	3.002	1.774	1.228	1.532.846	1.170.208	362.638	163.843	118.250	45.593
2000	4.049	2.063	1.986	2.047.895	1.390.073	657.822	208.692	133.433	75.259
2005	5.116	2.503	2.613	2.446.726	1.647.111	799.615	261.889	161.930	99.956
2010	6.289	2.808	3.481	2.981.313	2.037.205	944.108	315.179	188.876	126.303
2015	7.057	3.010	4.047	3.648.945	2.579.289	1.069.656	386.219	229.377	156.842
2020	7.774	3.284	4.490	4.030.616	2.881.605	1.149.011	401.367	246.049	155.318
2024	8.405	3.736	4.669	4.136.224	2.930.725	1.205.499	404.971	248.950	156.021

Fonte: Elaboração própria com dados do SEP. (noviembre de 2025). Información estadística histórica nacional. Recuperado de <https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>

Essas diferenças entre sistemas de educação superior não representam por si mesmas uma dificuldade. No entanto, é necessário ampliar o olhar para outras fontes e dados, que possibilitem aprofundar sobre outro tipo de desigualdades, provavelmente menos atendidas e de igual importância, que a cobertura e o acesso à educação superior. Uma dessas desigualdades corresponde às aprendizagens, particularmente no desempenho que alcançam as pessoas que egressam nas áreas de conhecimento da carreira profissional em que estudaram, aquelas às quais faz referência Dubet (2013), sobre as desigualdades de sucesso.

Para isso, a seguir, relacionam-se os resultados do último ano disponível em fontes de consulta oficial de ambos os países, a saber, 2023, com relação às avaliações aplicadas no egresso das carreiras profissionais. Ainda que se reconheça que esses instrumentos podem

¹ Em algumas ocasiões, há variações nos reportes que realiza o INEP, onde, em um ano posterior, há mudanças nos dados incorporados para os anos precedentes. Tomaram-se os dados reportados diretamente no relatório de cada um destes anos.

² Refere-se ao número de vagas docentes, sendo que uma pessoa pode exercer simultaneamente várias vagas.

³ Toma-se em consideração o ano como início de ciclo escolar, por exemplo, ao referir-se a 1995, faz-se alusão ao ciclo escolar 1995-1996.

⁴ Inclui graduação (normal, universitária e tecnológica) e pós-graduação. Registra-se o número de escolas contabilizadas de maneira única, quer dizer, sem importar a quantidade de serviços que se proporcionem.

⁵ Refere-se ao número de vagas docentes, sendo que uma pessoa pode exercer simultaneamente várias vagas.

ser limitados ao considerar somente o que é susceptível de ser mensurado em exames em grande escala e, na sua maioria, estandardizados, incorpora-se como uma fonte possível, ainda que não única, com o propósito de que sirva para pôr em discussão outras formas de desigualdade não somente reproduzidas, mas produzidas nos sistemas educacionais, tal como acontece com as desigualdades nas aprendizagens ao egressar de um programa universitário ou da educação superior.

No caso brasileiro, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) é uma prova aplicada pelo INEP/MEC para avaliar o desempenho dos egressos dos cursos de educação superior, combinando tanto um componente de formação geral, como outro de conhecimento específico segundo o curso realizado pelos(as) estudantes.

Com relação a esse último (componente específico), os resultados se reportam utilizando quartis de desempenho. A seguir, focalizamos a atenção em quem, ainda que egresso, ao ser avaliado(a) em áreas de conhecimento desejáveis para a sua carreira profissional, concentra-se em desempenhos mais baixos, quer dizer, no primeiro quartil (P0-P25), o que se relaciona a fatores socioeconômicos (sexo, setor público ou privado da instituição, escolaridade de pai e mãe e nível de ingresso econômico mensal), evidenciando porcentagens distintas de população nesse quartil quando se comparam os dois extremos de cada fator (por exemplo, avaliados/as cujo pai não tem nenhum nível de escolaridade frente a filhos ou filhas de pai com pós-graduação ou níveis de ingresso mais baixos em contraste com os mais altos).

Tabela 3. Resultados gerais do ENADE 2023, Brasil.

	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Agronomia	51.5	0.0	92.8	14.6
Arquitetura e Urbanismo	57.4	0.0	100.0	15.8
Biomedicina	37.3	0.0	95.0	17.5
Enfermagem	49.5	0.0	97.0	15.8
Engenharia Ambiental	54.3	0.0	95.7	15.4
Engenharia Civil	38.8	0.0	96.1	16.4
Engenharia em Alimentos	43.4	3.6	87.8	13.1
Engenharia em Computação	37.1	3.0	88.2	15.5
Eng. Controle e Automação	40.4	0.0	94.1	15.1
Engenharia da Produção	35.5	0.0	95.6	14.9
Engenharia Elétrica	35.5	0.0	91.5	13.8
Engenharia Florestal	41.4	6.9	93.1	15.6
Engenharia Mecânica	37.1	0.0	96.0	14.5
Engenharia Química	34.0	0.0	88.3	13.1
Farmácia	43.5	3.3	100.0	16.0
Fisioterapia	55.8	0.0	100.0	14.6
Fonoaudiologia	44.9	7.2	85.7	14.9
Medicina	64.7	0.0	100.0	13.6
Medicina Veterinária	48.2	0.0	97.8	14.3
Nutrição	51.1	0.0	95.7	14.9
Odontologia	49.3	0.0	98.5	13.7
Zootecnia	53.1	0.0	100.0	15.3

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP. (2024). *Relatório Síntese de Área*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>

Revisando a tabela anterior, podem-se identificar diferenças consideráveis entre os cursos no desempenho do componente específico do ENADE. Cursos como Medicina, Arquitetura e Fisioterapia apresentam médias mais altas, enquanto várias engenharias (como de Produção, Elétrica e Química), assim como Biomedicina, registram desempenhos notavelmente mais baixos. Com relação a essas desigualdades, não é possível ler a partir destes dados se as diferenças entre cursos são paralelas às desigualdades nas condições de ensino, disponibilidade de recursos e acompanhamento com os divergentes perfis socioeconômicos dos discentes, ainda que, de forma geral, seja claro que uma porcentagem importante de estudantes finaliza a sua formação sem dar conta do domínio esperado de saberes profissionais.

Na tabela 4, na linha do anterior, evidencia-se que, em praticamente todos os cursos, a porcentagem de estudantes no primeiro quartil de desempenho é maior entre quem vem de instituições privadas, fato que continua sugerindo que a massificação da educação superior no Brasil não tem estado suficientemente acompanhada de condições equivalentes de qualidade em todos os tipos de instituições. Aliás, os/as estudantes de menor ingresso concentram porcentagens mais altas no quartil inferior do que quem pertence ao nível mais alto de ingressos. Com isto, as desigualdades de ingressos não apenas persistem, mas se traduzem em outras formas de desigualdade, como a diferença de aprendizagens alcançadas no final do processo formativo.

Tabela 4. Resultados de ENADE 2023, distribuição por setor IES e ingressos, Brasil.

	Sexo e Setor IE				Sexo e Ingressos			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Até 1.5 SM	Até 30SM	Até 1.5 SM	Maior que 30SM
Agronomia	15.8%	36.4%	17.2%	37.5%	25.1%	21.1%	24.9%	12.5%
Arquitetura e Urbanismo	8.3%	30.2%	6.9%	29.9%	29.8%	20.3%	32.7%	16.6%
Biomedicina	2.7%	20.9%	2.3%	27.4%	25.4%	30.8%	31.2%	26.1%
Enfermagem	4.2%	27.4%	5.3%	27.5%	29.2%	25.0%	33.5%	31.1%
Engenharia Ambiental	15.8%	47.9%	17.6%	45.6%	26.2%	5.9%	36.7%	5.0%
Engenharia Civil	4.7%	33.4%	6.6%	34.7%	28.2%	10.5%	31.8%	14.3%
Engenharia em Alimentos	23.2%	24.4%	26.5%	18.4%	29.7%	22.2%	33.7%	10.0%
Engenharia da Computação	21.0%	30.2%	25.1%	31.4%	30.8%	8.5%	44.6%	16.7%
Engenharia em Controle e Automação	14.9%	40.0%	23.4%	37.5%	31.9%	9.6%	42.0%	0.0%
Engenharia da Produção	13.8%	30.6%	17.0%	32.9%	32.7%	8.7%	32.9%	8.2%
Engenharia Elétrica	8.6%	37.2%	14.6%	37.1%	27.4%	12.1%	27.4%	12.5%
Engenharia Florestal	20.3%	50.0%	28.2%	100.0%	25.9%	0.0%	38.2%	0.0%

Engenharia Mecânica	8.5%	36.5%	9.9%	36.7%	29.5%	10.2%	32.4%	9.1%
Engenharia Química	12.3%	34.0%	19.7%	45.7%	24.4%	3.1%	36.2%	14.3%
Farmácia	5.5%	31.4%	4.0%	28.8%	29.8%	18.2%	32.8%	14.3%
Fisioterapia	6.4%	26.5%	5.6%	27.4%	32.1%	21.9%	33.2%	6.8%
Fonoaudiologia	6.0%	36.7%	4.4%	36.4%	29.9%	50.0%	33.6%	20.0%
Medicina	15.9%	30.8%	16.0%	26.6%	24.0%	29.9%	23.8%	25.6%
Medicina Veterinária	10.8%	35.6%	7.7%	27.3%	29.9%	27.6%	26.5%	17.6%
Nutrição	7.5%	26.6%	6.6%	28.3%	30.4%	13.7%	35.4%	7.4%
Odontologia	9.2%	32.6%	7.5%	25.8%	31.7%	26.1%	28.9%	16.0%
Zootecnia	22.5%	33.8%	25.1%	35.0%	25.5%	46.2%	30.9%	0.0%

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP. (2024). *Relatório Síntese de Área*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>

Por outro lado, com relação ao desempenho no ENADE segundo a escolaridade do pai e/ou mãe (tabela 5), em uma abordagem geral, nos cursos e especialmente para o caso das estudantes, quando pai e/ou mãe não têm alcançado nenhum nível de escolaridade, apresentam uma proporção maior no primeiro quartil, enquanto quem tem pais ou mães com pós-graduação exibe porcentagens muito menores em tal desempenho. Em alguns programas, a brecha supera até os 20 pontos percentuais. Ainda com o ingresso ao sistema de educação superior, as desigualdades culturais herdadas, vistas através do nível educativo parental/marental, parecem seguir cumprindo um papel relevante no desempenho acadêmico, reproduzindo círculos de desigualdade nos que a exclusão do acesso é trocada pela desigualdade nas aprendizagens.

Tabela 5. Resultados de ENADE 2023, distribuição por escolaridade de pai e mãe, Brasil.

	Escolaridade do Pai				Escolaridade da Mãe			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	Nenhuma	Pós-graduação	Nenhuma	Pós-graduação	Nenhuma	Pós-graduação	Nenhuma	Pós-graduação
Agronomia	27.1%	16.3%	30.7%	16.0%	39.4%	22.9%	28.6%	17.1%
Arquitetura e Urbanismo	36.4%	17.1%	40.3%	14.6%	41.6%	19.9%	51.5%	17.4%
Biomedicina	24.8%	14.4%	38.6%	14.1%	30.4%	16.8%	46.1%	16.6%
Enfermagem	35.5%	18.2%	37.9%	11.3%	42.1%	24.0%	44.8%	14.9%
Eng. Ambiental	46.0%	18.1%	40.4%	9.6%	50.0%	15.9%	48.5%	15.2%
Eng. Civil	37.5%	13.0%	36.1%	9.6%	48.0%	16.0%	37.4%	15.2%
Eng. em Alimentos	23.8%	22.0%	34.9%	18.9%	14.3%	21.4%	45.5%	21.2%
Eng. da Computação	40.2%	16.3%	47.8%	10.4%	51.6%	14.3%	66.7%	17.9%
Eng. Controle e Automatização	40.3%	14.5%	50.0%	12.7%	41.9%	18.2%	100%	19.8%
Eng. Produção	41.2%	10.3%	44.2%	13.4%	48.0%	14.0%	45.0%	16.5%
Eng. Elétrica	44.7%	13.0%	33.3%	12.2%	51.2%	16.1%	50.0%	15.2%
Eng. Florestal	38.7%	11.1%	40.0%	16.0%	35.7%	9.2%	63.6%	20.7%

Eng. Mecânica	38.0%	13.6%	41.4%	6.2%	42.2%	17.7%	27.3%	13.2%
Eng. Química	24.4%	10.4%	39.6%	20.1%	30.4%	13.8%	41.7%	24.6%
Farmácia	34.8%	14.9%	37.0%	8.3%	41.8%	19.5%	44.4%	12.9%
Fisioterapia	30.4%	15.3%	37.8%	14.8%	42.9%	19.0%	49.0%	18.6%
Fonoaudiologia	44.4%	28.6%	41.9%	19.5%	37.5%	13.6%	53.7%	14.2%
Medicina	32.8%	26.3%	31.2%	20.2%	48.8%	25.8%	43.6%	22.4%
Medicina Veterinária	33.8%	26.9%	29.2%	17.4%	32.3%	25.8%	36.8%	18.0%
Nutrição	35.5%	16.0%	36.9%	15.2%	41.6%	21.0%	41.0%	16.8%
Odontologia	44.1%	23.3%	37.5%	14.8%	48.0%	26.4%	39.4%	18.0%
Zootecnia	22.8%	14.0%	33.3%	27.1%	24.1%	21.9%	37.2%	22.4%

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP. (2024). *Relatório Síntese de Área*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>

A seguir, incorporam-se os resultados dos EGEL (Exames Gerais para o Egresso dos Bacharelados) organizados pelo CENEVAL, no México. Com estes exames avalia-se a quem egressa de cursos de bacharelados (no México, quase todos os cursos profissionais são denominados de bacharelados) no país, pelo que se espera que tenham completado a totalidade dos créditos acadêmicos ou se encontrem no último semestre. Mediante o exame, explora-se que quem egressa tenha alcançado tanto conhecimentos quanto habilidades básicas que têm sido definidas como necessárias para desempenhar-se como profissional no curso frequentado.

Entre seus resultados, interessa aqui o nível denominado “ainda não satisfatório” (ANS) que, a diferença dos dois níveis restantes (“satisfatório” e “ótimo”), consiste em um tipo de desempenho no qual, pese a encontrar-se no egresso, não se logra um nível de logro esperável em áreas de conhecimento próprias do curso profissional que se realizou. É sobre essa questão que se concentram os seguintes resultados, complementados com a distribuição do nível ANS em função de fatores como sexo, nível socioeconômico e grau de escolaridade de pai e/ou mãe de quem foi avaliado(a) em 2023.

Tabela 6. Resultados EGEL 2023, distribuição por sexo e nível socioeconômico, México.

		Sexo			Nível socioeconômico	
		Total ANS	ANS Hombres	ANS Mulheres	Mais alto	Mais baixo
Ciências da Vida e da Conduta	Biología	33,40%	30,56%	35,41%	29,29%	50,00%
	Ciências Agrícolas	40,50%	36,85%	47,93%	31,51%	50,00%
	Enfermagem	33,40%	37,08%	32,46%	32,60%	38,10%
	Medicina Geral	11,80%	13,02%	10,90%	10,96%	37,50%
	Medicina Veterinária e Zootecnia	44,60%	44,27%	44,87%	42,08%	62,50%
	Nutrição	17,70%	19,38%	17,32%	12,69%	11,76%
	Odontologia	24,50%	26,10%	23,56%	23,13%	42,86%
	Psicología	30,70%	26,77%	31,76%	23,03%	62,07%

	Química	33,60%	28,67%	38,46%	33,33%	0%
	Química Clínica	32,10%	33,64%	31,32%	31,36%	50,00%
	Químico Farmacéutico Biólogo	34,70%	33,51%	35,29%	30,70%	50,00%
Desenho, Engenharias e Arquitetura	Arquitetura	30,80%	26,57%	34,73%	28,82%	25%
	Ciências da Computação	34%	31,19%	45,27%	19,63%	0%
	Desenho Gráfico	47,70%	51,98%	45,72%	42,42%	50,00%
	Informática	35,50%	29,98%	47,78%	23,67%	57,14%
	Engenharia Civil	16,90%	14,27%	24,65%	14,03%	16,00%
	Engenharia Computacional	44,40%	38,81%	61,40%	31,60%	75,00%
	Engenharia de Software	34,40%	30,40%	48,70%	17,95%	38,46%
	Engenharia Elétrica	40,90%	38,25%	60,00%	35,19%	50,00%
	Engenharia Eletrônica	46,50%	43,01%	60,17%	39,90%	0%
	Engenharia em Alimentos	20,50%	20,55%	20,51%	15,14%	0%
	Engenharia Industrial	46,80%	43,58%	51,59%	32,87%	86,96%
	Engenharia Mecânica	26,10%	25,51%	29,67%	19,64%	0%
	Engenharia Mecânica Elétrica	25,20%	24,90%	27,70%	20,98%	60,00%
	Engenharia Mecatrônica	44,40%	43,05%	51,68%	35,31%	81,82%
	Engenharia Química	33,60%	28,67%	38,46%	33,33%	0%
Ciências Sociais e Humanidades	Administração	38,10%	33,57%	41,16%	27,00%	60,76%
	Ciência Política e Administração Pública	17,20%	13,73%	20,22%	11,70%	0%
	Ciências da Comunicação	30,60%	27,05%	33,11%	23,37%	50,00%
	Comércio/Negócios Internacionais	28,60%	24,52%	31,16%	24,98%	33,33%
	Ciências Contábeis	28,20%	24,27%	31,02%	22,99%	47,06%
	Direito	25,20%	21,01%	28,35%	21,56%	29,49%
	Economia	22,50%	17,32%	28,84%	16,02%	33,33%
	Gastronomia	31,40%	27,84%	34,08%	24,46%	100,00%
	Mercadotecnia	25,50%	23,81%	26,50%	19,14%	50,00%
	Pedagogia-Ciências da Educação	30,10%	28,50%	30,46%	22,98%	26,92%
	Relações Internacionais	22,60%	19,39%	23,95%	16,24%	33,33%
	Trabalho Social	28,70%	31,54%	28,43%	23,91%	50,00%
	Turismo	28,30%	26,81%	28,79%	20,34%	25,00%

Fonte: Elaboração própria com dados do CENEVAL. (2024). Relatórios anuais de Resultados EGEL 2023. Portal CENEVAL. Disponível em: <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-relatorios-anales/>

Com relação à Tabela 6, sugere-se que, no México, os níveis “ainda não satisfatório” (ANS), se bem que sejam um problema generalizado, há uma porcentagem considerável em todos os cursos com esse desempenho, isto é mais evidente no caso de estudantes que reportam um nível socioeconômico mais baixo. Por exemplo, em Medicina Geral, a brecha é particularmente marcante: apenas 10,96% de quem pertence ao nível de ingressos mais alto se localizam em ANS, frente a 37,5% do nível mais baixo. Cursos como Psicologia, Desenho

Gráfico, Informática e Engenharia Industrial exibem desigualdades mais pronunciadas, com diferenças que superam os 30 pontos percentuais. Isto põe em questão a garantia de aprendizagens mínimas para todas as pessoas no ensino superior e aponta que as desigualdades socioeconômicas continuam modulando parte do logro acadêmico, inclusive no encerramento da formação profissional.

Já no que se refere ao apresentado na tabela 7, explora-se a concentração de porcentagens de desempenho ANS em EGEL 2023 considerando se o pai e/ou a mãe da pessoa avaliada têm alcançado como escolaridade máxima a primária ou a graduação.

Tabela 7. Resultados EGEL 2023, distribuição por escolaridade de pai e mãe, México.

	Graduação	Escolaridade do pai		Escolaridade da mãe	
		Primária	Graduação	Primária	Graduação
Ciências da Vida e da Conduta	Biologia	40,39%	31,15%	43,01%	25,46%
	Ciências Agrícolas	42,66%	34,84%	41,10%	34,41%
	Enfermagem	38,05%	32,24%	37,87%	32,65%
	Medicina Geral	14,85%	11,21%	14,85%	11,58%
	Medicina Veterinária e Zootecnia	50,74%	41,02%	51,33%	43,03%
	Nutrição	22,71%	14,33%	23,26%	13,81%
	Odontologia	29,21%	23,19%	27,82%	24,45%
	Psicologia	40,98%	24,26%	40,57%	24,51%
	Química	38,89%	30,54%	36,67%	32,56%
	Química Clínica	34,05%	31,95%	31,89%	29,55%
	Químico Farmacêutico-Biólogo	32,94%	32,49%	34,31%	33,54%
Desenho, Engenharias e Arquitetura	Arquitetura	32,95%	29,85%	32,54%	29,60%
	Ciências da Computação	47,37%	22,28%	52,50%	25,10%
	Desenho Gráfico	64,71%	42,17%	53,19%	42,31%
	Informática	41,80%	24,68%	41,78%	25,34%
	Engenharia Civil	18,85%	13,77%	18,18%	14,40%
	Engenharia Computacional	59,05%	33,14%	59,43%	32,32%
	Engenharia de Software	49,49%	20,94%	57,58%	22,78%
	Engenharia Elétrica	49,23%	30,14%	37,31%	34,07%
	Engenharia Eletrônica	51,08%	37,03%	53,66%	35,71%
	Engenharia em Alimentos	23,63%	14,36%	31,75%	14,52%
	Engenharia Industrial	61,55%	31,42%	63,96%	33,78%
Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica	39,35%	20,03%	36,36%	21,87%
	Engenharia Mecânica Elétrica	32,61%	20,55%	30,54%	21,39%
	Engenharia Mecatrônica	59,35%	35,14%	60,06%	37,63%
	Engenharia Química	38,89%	30,54%	36,67%	32,56%
Administração	48,48%	26,02%	50,00%	28,19%	

Ciência Política e Administração Pública	15,79%	10,76%	15,38%	13,92%
Ciências da Comunicação	51,91%	23,12%	54,44%	25,09%
Comércio/Negócios Internacionais	35,91%	23,14%	38,76%	24,62%
Ciências Contábeis	34,58%	20,86%	33,48%	22,80%
Direito	28,01%	21,11%	29,88%	20,86%
Economia	34,35%	17,68%	29,37%	19,90%
Gastronomia	42,28%	26,33%	46,64%	24,78%
Mercadotecnia	41,01%	19,02%	41,23%	19,10%
Pedagogia-Ciências da Educação	36,23%	23,15%	36,40%	22,14%
Relações Internacionais	40,91%	18,17%	35,53%	16,27%
Trabalho Social	31,83%	28,76%	28,57%	24,12%
Turismo	38,07%	22,24%	41,43%	21,57%

Fonte: Elaboração própria com dados de CENEVAL. (2024). Relatórios anuais de Resultados EGEL 2023. Portal CENEVAL. Disponível em: <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-relatorios-anales/>

Analisando os dados apresentados na tabela anterior, identificamos um padrão similar ao brasileiro: descendentes de pais e/ou mães com menor escolaridade apresentam porcentagens mais altas no nível ANS. Em diversos cursos, as diferenças duplicam as porcentagens entre quem tem pais ou mães com graduação e quem completou apenas a primária. Cursos como Engenharia Computacional, Desenho Gráfico, Administração, Mercadotecnia e outras engenharias mostram brechas superiores a 20 pontos. A persistência dessa relação entre escolaridade de pais e/ou mães e desempenho do egresso aponta que as trajetórias universitárias podem não estar acompanhando suficientemente os estudantes com desigualdades de origem, o que deriva em uma produção de desigualdades educativas que reforçam desigualdades sociais.

Discussão e conclusões

Com base no que tem sido apresentado até aqui, é importante retomar López (2007), que destaca que “não há situação social que seja problemática em si mesma, senão em função das capacidades do sistema educativo para enfrentar as suas especificidades” (p. 63). Nesse sentido, o problemático não é abrir as salas de aulas para todos e todas, mas as capacidades e vontades de oferecer condições adequadas e suficientes para acompanhar as trajetórias formativas de quem chega com diferentes pontos de partida à educação superior em razão das desigualdades exógenas e endógenas dos sistemas educacionais (como o nível de ingressos ou a qualidade da formação recebida em níveis educacionais precedentes, respectivamente).

Destaca Dubet (2013, p. 23) que os sistemas educacionais foram mudando, tanto que inicialmente a exclusão se gestava ao momento de indicar quem ingressava às salas de aula. Por ende, era um processo “externo” que, com o trânsito para a sociedade republicana, passa a ser “interno”, ao receber progressivamente a todas as pessoas nos diferentes níveis de formação, como também tem acontecido na educação superior. Assim, “as desigualdades de

acesso são substituídas pelas desigualdades de sucesso”.

Isto é especialmente visível em contextos de educação superior, como o brasileiro ou o mexicano. Com respectivos sistemas educacionais em tal nível de formação que, de forma progressiva e quase ininterrupta, têm-se expandido em macros indicadores, porém descuidando outras formas de desigualdade, já não gestadas unicamente por fora das instituições (quer dizer, a instituição como reprodutora de desigualdades sociais exógenas), mas como resultado da ação ou omissão do reconhecimento e do acompanhamento sustentável, pertinente e suficiente para as realidades e desigualdades de origem das pessoas que hoje ingressam à formação profissional (o que implica ativamente a produção de desigualdades endógenas), como as que derivam de que, ainda com o acesso, a permanência e o egresso, determinados grupos populacionais voltam a estar em desvantagem ao aprofundá-las em outras dimensões, tal como acontece com as aprendizagens.

Poderíamos deixar as coisas nesse ponto e pensar que as desigualdades escolares são consequência direta da distribuição desigual do capital cultural e da proximidade da cultura escolar e da cultura burguesa. No fundo, enquanto houver desigualdades sociais, a escola não poderá deixar de refletir e reproduzi-las [...]. Porém, essa representação não é completamente satisfatória. Sabemos que o espectro das desigualdades escolares não é o reflexo exato da amplitude das desigualdades sociais. [...] Essa constatação nos convida a pensar que os atores agem, e que suas escolhas agravam bastante as desigualdades. Em todo caso, a escola não é o receptáculo passivo das desigualdades sociais: a caixa preta escolar opera, assim como todos os atores concernidos (Dubet, 2015, p. 30).

Nesse sentido, as instituições de educação superior e as autoridades educacionais nacionais e locais têm um papel na co-construção de realidades e oportunidades sensíveis às desigualdades de origem, não somente para receber nas salas de aula os/as desiguais, mas para agenciar acompanhamentos congruentes com as características, necessidades e fortalezas dessas populações. A educação superior e as pessoas envolvidas nesse espaço de formação (autoridades, docentes, investigadores/as, estudantes, famílias, etc.) têm uma responsabilidade em torno a fazer desse espaço de formação um lugar frutífero de oportunidades de realização de projetos de vida individuais e coletivos. Porém, isso não será possível enquanto o que se impulsiona seja o *darwinismo escolar*, onde sobrevivem (permanecem) e saem “favorecidos(as)” quem já trazia consigo maiores e melhores possibilidades materiais e simbólicas.

Os sistemas de educação superior contribuem para a produção dessa e de outras formas de desigualdade educacional, seja por ação (por exemplo, políticas baseadas no mérito sem considerar a desigualdade nos pontos de partida), seja por omissão (que, entre outras, acontece quando se tira a atenção de assuntos relevantes unicamente priorizando a cobertura-acesso). “A pergunta, em consequência, consiste em saber qual é o básico que se requer para desempenhar-se nessa sociedade e quais são as condições mínimas indispensáveis para que esse nível de conhecimentos, atitudes, habilidades, etc., seja adquirido” (Tedesco *apud* Bonal et al., 2010, p. 12). Contudo, não há uma receita para dar resposta a tal interrogante, mais do que o chamado básico, porém fundamental, em torno de conhecer e compreender de maneira profunda as populações que frequentam cada uma das instituições e programas de educação superior. Tal esforço por compreender e acompanhar é reflexivo e político, e será o primeiro degrau para romper o determinismo social nos resultados de aprendizagem.

A proposta de condições de educabilidade que desenvolvem Bonal e Tarabini (2010) no ensino fundamental brasileiro é uma oportunidade chave que requer ser extrapolada ao ensino superior. Parte-se da ideia de que todos os sujeitos são educáveis, quer dizer, podem aprender, contudo, serão as condições circundantes as que possibilitarão ou dificultarão que isso aconteça. Daí, explorar como vivem os/as estudantes nos seus diferentes âmbitos de experiência (na sua família, no âmbito social, de trabalho, da esfera pessoal ou individual e das condições da instituição e do programa acadêmico), possibilitam encontrar cenários de educabilidade (pese à desigualdade, há condições que medeiam para favorecer a trajetória formativa) ou de ineducabilidade (as condições não são suficientes, pertinentes ou são inexistentes), pelo que as instituições de educação superior podem (e provavelmente devem) conhecê-las, seja para reforçar os primeiros, como para atender aos segundos.

O interrogante e o impulso para aprofundar as condições de educabilidade na educação superior, se bem não é o propósito do presente escrito, coloca-se como ideia para o seu fechamento em função de situar não somente a existência de fortes problemáticas em torno das desigualdades nas aprendizagens ainda no ensino superior. Nesse sentido, podemos dizer que o tamanho da problemática é igual à grandeza da oportunidade de atender esse tipo de brechas e gerar, a partir das instituições de educação superior, cenários de mudança, que requerem discussões mais aprofundadas e complexas que aquelas que entendem a cobertura e o acesso como o único caminho para a equidade educacional.

Referências

BONAL, X. & TARABINI, A. **Ser pobre en la escuela**. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Miño y Dávila Editores, 2010.

CLAD – PNUD. **Estado, Democracia y Desigualdades en América Latina y el Caribe**. PNUD. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/estado-democracia-y-desigualdades-en-america-latina-y-el-caribe>. Acesso em: 2025

DUBET, F. **La escuela de las oportunidades**. ¿Qué es una escuela justa? Gedisa - Punto crítico, 2013.

DUBET, F. **¿Por qué preferimos la desigualdad?** (aunque digamos lo contrario). 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.

EVARISTO, C. A Escrivência e seus subtextos. En Lima, C. & Rosado, I. (Coords.), **Escrivência: a escrita de nós Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo (27-46)**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GIL-ANTÓN. Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México. **Revista mexicana de investigación educativa**, 3(4), 1997. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300308>. 1997

LÓPEZ, Hector. **Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. UNESCO IIEP, 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>. 2007.

OSPINA. Capítulo 2. Parte 1: La desigualdad en América Latina: una deuda pendiente. En Almeida & BERNARDO (Coords.). **Estado, Democracia y Desigualdades en América Latina y el Caribe** (80-115). CLAD – PNUD, 2025.

SILVA-LAYA, M. Equidad en la Educación Superior en México: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas** 20(4), 1-27, 2012.

TEDESCO, J. Prólogo. En Bonal, X., Tarabini, A. & Verger, A. (Coords.), **Educación, globalización y desarrollo** (11-20). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 2010.

TEDESCO, J. **Educación y justicia social en América Latina**, 1a ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Universidad Nacional de San Martín. 2012.

EXPANSÃO DAS AVALIAÇÕES POR COMPETÊNCIAS NA EJA: EXAMES QUE CERTIFICAM DESIGUALDADES NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

Cacilda Cruz Edilaine Sousa
Nadia Batista Correa

Introdução

O capítulo apresenta questões relacionadas à história das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil na conjuntura pós-golpe de 2016, destacando-se as certificações por competência. A consolidação da certificação via Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o incentivo, nesse sentido, da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, via Exames Estaduais de Certificação nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e o Programa Segunda Chance¹, representam uma demonstração dos encaminhamentos da EJA em direção ao ensino não presencial, nos quais o direito à escolarização de jovens e adultos segue reiteradamente negado pelo Estado, que intensifica exames de certificações para cumprimento do dever da oferta da Educação de Jovens e Adultos. Tendo como tônus a Portaria n.º 569 (Fundação CECIERJ, 2022) e a Resolução SEEDUC² n.º 6.331 (estado do Rio de Janeiro, 2025), o objetivo do presente artigo é fomentar o debate em torno dos exames de certificação implementados no âmbito do estado do Rio de Janeiro. A primeira portaria estabeleceu a Semana de Certificação na Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) em 2022, e a segunda implementou o Programa Nova Chance, em 2025. Ambas materializam um processo de negação do direito à escolarização do público da EJA, pois verifica-se a partir das certificações supracitadas que há relações entre seu crescimento e o fortalecimento do neoliberalismo no Brasil.

Os governos dos ex-presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro (2016 a 2022) claramente abandonaram a modalidade EJA, que foi historicamente desvalorizada nas políticas públicas e, praticamente, não contou com recursos federais naquele período. Além do mais, a legislação relacionada à EJA, em especial após o golpe parlamentar de 2016 (Lowy, 2016), sofreu modificações na direção de ampliar as atividades a distância (EaD). O Decreto n.º 9.057 de 2017, no seu artigo 2º, aponta que “[...] a Educação Básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade [...]” (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, tem-se o lugar – ou o não lugar (Catelli Jr., 2019) – da EJA no texto de regulamentação da Reforma do Ensino Médio, aprovada também em 2017. Nessa legislação, a Educação de Jovens e Adultos é citada no artigo 4º, inciso VI, que indica que sua oferta se dará por “[...] cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias” (BRASIL, 2017 b).

Vê-se, portanto, que desde o ano de 2017 já se considerava o desmonte estrutural e simbólico a que a Educação Básica foi submetida, afetando conquistas de longa data, representativas das camadas populares. Contudo, torna-se oportuno destacar a luta dos

¹ Iniciativa da SEEDUC, que instituiu um exame de avaliação para alunos da rede estadual do Rio de Janeiro, no qual, se aprovados, os alunos do Ensino Fundamental prosseguem para o Ensino Médio, e os alunos do Ensino Médio obtêm o certificado de conclusão.

² Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

movimentos organizados no campo da Educação. No Conselho Nacional de Educação (CNE), por exemplo,

[...] formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática. Foi nesse contexto que se efetivou o Pedido de Vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC para que ficasse o registro histórico dos acontecimentos (Aguiar, 2018, p. 8).

Mesmo assim, as contrarreformas para o campo educacional foram implementadas, ainda com resistência de educadores progressistas, desconsiderando-se peculiaridades intrínsecas a diversas modalidades, entre elas a EJA, para a qual é desprezada, inclusive, a relevância da sociabilidade do espaço escolar para uma emancipação contra-hegemônica.

Acerca de uma modalidade que proporciona o compartilhamento do vivido entre seus sujeitos, elaborar reformas educacionais que desconsideram a experiência dos estudantes adultos é fomentar as desigualdades sociais que os conduziram, por muitas vezes, ao convencimento de que aquele lugar [a escola] não é para eles.

Segundo Fernandes e Alvarenga (2021, p. 93), as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos ocupam um lugar periférico e invisível, tanto assim que, “[...] no que tange ao recebimento de recursos por matrículas vinculadas ao Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb), a EJA fica com menor percentual”. Essa política de contingenciamento de verbas limita a oferta de escolas e precariza o atendimento aos discentes da EJA.

O caminho das políticas públicas educacionais para a EJA é, portanto, de desmonte das escolas e de incentivo da certificação por competências, processo que não é novo na educação brasileira, mas que passa por um momento de expansão, incentivada pelo poder público do Rio de Janeiro, com adesão de trabalhadores que têm direito à EJA, mas são induzidos a acelerar os estudos por meio de provas.

Para esses sujeitos, o tempo e a disponibilidade exigidos pela escolarização na forma presencial são barreiras impostas pela intensificação da exploração de sua força de trabalho. Desse modo, a expansão em torno do incentivo à certificação por competências segue oposta à valorização da diversidade dos sujeitos e à relevância dos saberes adquiridos que dariam sentido ao retorno à escola, principalmente pelo fato de trazerem, como afirma Rummert (2008), a marca social de classe trabalhadora. Segundo Mészáros (2008, p. 44): “[...] A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. Assim, a escola de EJA voltada à mera realização de provas coloca-se favorável aos ideais do neoliberalismo.

Nas próximas seções descreve-se o ENCCEJA, iniciativa federal cujos parâmetros serviram de referência para os exames de certificação implementados no Rio de Janeiro. Em seguida, apresentaremos a Rede Ceja, herdeira dos cursos supletivos no Rio de Janeiro, e o programa Segunda Chance, com suas repercussões na implantação da certificação por competências.

O fortalecimento do ENCCEJA nos últimos anos

O ENCCEJA é um exame realizado anualmente pelo INEP, instituído pela Portaria MEC n.º 2.270, de 14 de agosto de 2002. É possível realizá-lo para certificação do Ensino Fundamental, a partir dos quinze anos, ou do Ensino Médio, após completados dezoito anos de idade. Se obtiver a nota mínima necessária, o candidato deve requisitar o certificado de conclusão do nível de escolaridade escolhido em uma das instituições certificadoras, no caso, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou as Secretarias Estaduais de Educação. A prova é composta de 120 questões de múltipla escolha e uma redação. Dessa forma, apresenta 30 questões para cada área do conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias).

Há, na atualidade, quatro formas de aplicação do exame. O ENCCEJA Nacional é o que apresenta maior número de inscritos, mas são aplicados ainda o ENCCEJA Nacional PPL, para residentes no Brasil privados de liberdade, o ENCCEJA Exterior, para brasileiros residentes em outros países, e o ENCCEJA Exterior PPL, para brasileiros que residem no exterior e são privados de liberdade.

O candidato pode optar por ser avaliado parceladamente: inscrever-se em uma ou mais áreas do conhecimento e, em edições posteriores, ser avaliado nas demais áreas. Outra opção para o candidato é se inscrever em uma ou mais áreas no ENCCEJA e concluir as demais áreas do conhecimento em escolas presenciais da EJA. Assim, o exame apresenta diversas possibilidades de conclusão da Educação Básica.

Considera-se que a possibilidade de reconhecimento de saberes adquiridos fora do espaço escolar pode ser uma possibilidade para adultos e trabalhadores. No entanto, ao analisar cuidadosamente o perfil dos candidatos que participam do exame, percebe-se que jovens e adultos que abandonam as escolas presenciais no final do Ensino Fundamental e, principalmente, durante o Ensino Médio compõem a maioria dos candidatos. Logo, constata-se um processo histórico dinâmico de exclusão de jovens da escola a que têm direito e, em lugar do fortalecimento da modalidade EJA e de políticas para permanência do estudante na escola regular, o estado prioriza a certificação.

Para Saviani (2021), a escola tem o papel de difundir os instrumentos que permitem acessar o conhecimento científico, bem como elementos desse conhecimento. Considera-se que o monopólio do conhecimento por parte da classe burguesa constitui uma forma de dominação que tende a manter o *status quo*; logo, esse processo de expulsão dos estudantes da escola e a posterior busca pela certificação ENCCEJA é parte da reafirmação da sociedade de classes.

O ENCCEJA tem como característica as interrupções em sua aplicação nos últimos anos. A partir de 2002, o ENCCEJA Nacional deixou de ser aplicado em 2003, 2004, 2009, 2012, 2014, 2015 e 2016. Desde 2017, na gestão de Michel Temer, no entanto, o exame passou a ter a incumbência de certificar o Ensino Médio, tarefa que estava a cargo do ENEM desde 2009. De 2017 em diante, o exame foi consolidado e aplicado com regularidade (exceto em 2020, primeiro ano da pandemia da Covid-19³, quando a edição do ENCCEJA 2020 foi adiada

³ Consiste em uma pandemia gerada a partir da difusão do coronavírus, responsável por causar a doença Covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>. Acesso em: nov. 2025

para o ano de 2021).

O número de inscritos cresceu desde 2017, alcançando um pico em 2019, quando teve mais de 2 milhões e meio de inscrições (2.973.375). Em 2024, esse número foi reduzido para cerca de 895 mil inscritos. Conforme os dados, a esmagadora maioria dos inscritos solicita a certificação do Ensino Médio (INEP, 2020); contudo, as ausências no dia da prova são marcas dessa certificação⁴.

Quando o ENCCEJA foi criado, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

[...] construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades adquiridas dentro e fora da escola; [...] estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para procederem à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes; [...] oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar e [...] 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 Enceja (BRASIL, 2002).

Na prática, a iniciativa tornou-se uma opção para candidatos escolarizados que não conseguem finalizar os estudos nas escolas presenciais.

A consulta aos dados que o INEP disponibiliza permite inferir que existe uma relação entre trabalho, abandono escolar e ENCCEJA. Os números indicam que a maior parte dos participantes começou a trabalhar antes dos dezoito anos (INEP, 2019). Essa inserção precoce no mundo do trabalho parece ter relação com a saída antecipada da escola, já que parte significativa coloca o trabalho e a falta de tempo como forte motivo para sair da escola. Menos de 20% colocam questões relacionadas à escola como causa para o abandono escolar (INEP, 2020).

No atual contexto de ultraliberalismo, percebe-se que o poder público consolida esse exame, sem que sejam priorizadas ações efetivas para a escolarização da população demandante da EJA. O neoliberalismo que, na correlação de forças, tem predominado nas ações do Estado brasileiro, produz efeitos nefastos sobre a educação dos trabalhadores. A certificação, que poderia ser um caminho para reconhecimento do saber construído fora das escolas, torna-se um instrumento para substituir a escolarização formal básica negada aos trabalhadores brasileiros.

A Rede CEJA e o Programa Segunda Chance, iniciativas de certificação no Rio de Janeiro

A Rede CEJA faz parte do cenário institucional da oferta de EJA. Ao todo, são 60 escolas que fazem parte da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e ofertam os Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio, de modo semipresencial. Sua origem remonta aos Centros de Estudos Supletivos (CES), inaugurados na década de 1970 em todo o país. Como contexto político, o Brasil estava, naquele momento, sob a égide da ditadura empresarial-militar que perdurou por 21 anos, e a criação dos CES se punha em consonância com o recrudescimento

⁴ Essa questão das ausências foi tema discutido na dissertação de Rocha (2020).

do Ensino Supletivo e a Lei nº 5.692 ao estabelecer que: “[...] o ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos Conselhos de Educação” (Brasil, 1971).

Essa modalidade se caracterizava por um cunho compensatório, que preconizava a certificação do ensino de 1º e de 2º graus, por meio de cursos e de exames, como substituição ao ensino regular, e se constituía como alternativa para jovens e adultos que tinham *abandonado* o universo escolar e almejavam a certificação em um curto prazo. De certa forma, o Supletivo:

[...] atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e telecursos (Di Pierro, 2005, p. 1117).

Percebia-se, assim, uma preocupação em facilitar o acesso à escola por meio de cursos “[...] ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão ou correspondência ou outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1971, art. 25). Contudo, não havia uma preocupação com a formação integral do aluno, haja vista que o interesse era atender ao projeto técnico desenvolvimentista da ditadura civil militar (1964-1985). De forma prática, a rotina escolar nos CES consistia em duas etapas: o estudo dos módulos e a posterior execução das provas. Assim, o aluno concluía o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio em menos tempo – objetivo básico do Ensino Supletivo.

Para compreender a história recente dos CEJAs no estado do Rio de Janeiro, destaca-se o Decreto n.º 43.349, de 2011, que transferiu sua gestão pedagógica da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) para a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ⁵), determinando, ainda, que a gestão administrativa fosse compartilhada entre a SEEDUC e a Fundação CECIERJ.

Avalia-se que a escolha pela Fundação CECIERJ se deve, em grande parte, ao fato de ela ser responsável pelo projeto de Educação Superior a Distância no Estado do Rio de Janeiro. A aposta na EaD está presente no Plano Pedagógico dos CEJAs (Fundação CECIERJ, 2017), no qual se estabeleceu que 20% da carga horária do curso deve acontecer de forma presencial e o restante da carga horária pode ser na modalidade de educação a distância. A Fundação ficou responsável pela elaboração de material didático específico e pela criação de um ambiente virtual de aprendizagem conhecido como Plataforma CEJA.

Vale trazer à baila a permanência dos exames supletivos como uma prática pedagógica na rotina escolar do CEJA. A Lei estadual n.º 4528, de 28 de março de 2005, determina a manutenção dos exames supletivos no território fluminense, oferecidos de forma permanente pelas unidades escolares da rede pública na modalidade não presencial (art. 40). Em 2017, com a Resolução SEEDUC n.º 5518, a responsabilidade pela aplicação desses exames, em qualquer época do ano, com vistas à certificação, fica a cargo da Rede CEJA.

⁵ A Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) desenvolve projetos nas áreas de educação superior a distância e divulgação científica, atingindo diretamente mais de 60 mil pessoas/ano residentes nos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, e oferece cursos de graduação a distância e formação continuada de professores. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/sobre/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

Essa prática só foi alterada com a Portaria CECIERJ n.º 569, de 26 de maio de 2022, quando se instituiu uma semana de Exame de Certificação, com o objetivo de certificar “[...] saberes adquiridos tanto em ambientes escolares, quanto extraescolares” (art. 36). Isso deve acontecer, em toda a Rede CEJA, de forma concomitante, com as provas geradas pelo Sistema de Controle Acadêmico (SCA)⁶.

Segundo determinação desta portaria, as provas foram organizadas por áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, com 30 questões para cada área. As questões podiam ser objetivas ou discursivas, e a prova de Língua Portuguesa contava com uma redação, de caráter obrigatório. A correção da redação só aconteceu para o discente que acertou 50% da prova de Linguagens, nota mínima para a aprovação.

Os conteúdos programáticos relativos a cada componente curricular são os mesmos dos fascículos disponibilizados na Plataforma CEJA e na biblioteca da escola. Assim, por exemplo, para um aluno do Ensino Médio, que fosse fazer as quatro áreas, preparar-se para a prova de certificação deveria estudar o conteúdo distribuído por 85 fascículos.

Outro aspecto importante está no artigo terceiro, que estipula que as provas devem ser geradas no SCA, tendo em vista a disponibilização de seu banco de itens com questões objetivas e discursivas, de todas as disciplinas, elaboradas pelos dinamizadores que atuam no CECIERJ e pelo corpo docente de toda a Rede CEJA. O grande problema desse sistema é permitir a retirada da autonomia docente na escolha das questões, pois a prova pode ser gerada até mesmo pela equipe diretiva ou pelos coordenadores.

No que tange ao primeiro Exame Estadual de Certificação no Rio de Janeiro, as inscrições condicionadas à matrícula ativa em um CEJA levaram a um aumento do número de alunos matriculados na rede. Entretanto, os dados iniciais indicam que isso não ocasionou, necessariamente, o aumento na conclusão do ensino por parte desses estudantes.

Até o presente momento, foram realizadas três edições dos exames de Certificação na Rede CEJA: 2022, 2023 e 2024. Dessas edições, apenas em 2023 esses exames aconteceram duas vezes por ano. Além dos exames da Rede CEJA, com a Resolução nº 6.327, a SEEDUC colocou em prática o programa “Segunda Chance”, com o objetivo de “ampliar as oportunidades de certificação para alunos que não concluíram a educação básica na idade adequada e oferecer mecanismos que possibilitem a continuidade de estudos” (Estado do Rio de Janeiro, 2025). As avaliações continham questões objetivas e discursivas e estavam organizadas por áreas de conhecimento. Podem se inscrever nesse programa alunos matriculados na rede estadual do Rio de Janeiro com idade igual ou superior a 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio.

Tanto o aluno da Rede CEJA quanto o aluno da SEEDUC obtêm o certificado se acertarem 50% das questões organizadas por área de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia e História) e Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa). Os parâmetros de avaliação e certificação são os definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Consideramos que, ao problematizar a análise sobre esses exames, deve-se levar em conta que:

⁶ O Sistema de Controle Acadêmico (SCA) funciona como um banco de questões discursivas e de múltipla escolha, organizadas de acordo com os conteúdos de cada fascículo de todas as disciplinas.

[...] o tempo requerido no processo formativo da escola é subsumido pela realização de provas fundadas nos conceitos de competências e habilidades. Portanto, a aposta nos exames de certificação como política pública aponta para um cenário de vilipêndio da educação de jovens e adultos, no qual o Estado se exime do dever de ofertar uma educação de qualidade e, em contrapartida, oferece uma educação precarizada que fragiliza cada vez mais as bases da EJA e impacta na formação de professores desta modalidade (Alvarenga, Cruz e Souza, 2024, p. 79).

Dessa forma, a implementação do Exame Estadual de Certificação da Rede CEJA e da Segunda Chance pela SEEDUC materializa a proposta neoliberal do Rio de Janeiro marcada pela negação ao direito à educação pública e de qualidade para os sujeitos da EJA. Destaca-se que os Exames de Certificação da Rede CEJA e o Segunda Chance atacam diretamente a EJA do Rio de Janeiro, ao acelerar a conclusão dos estudos de sujeitos que estão regularmente matriculados na rede. Diferentemente do ENCCEJA, cuja adesão é voluntária e atende, majoritariamente, a pessoas que não estão frequentando a escola (INEP, 2020), os exames do Rio de Janeiro são voltados a pessoas que compõem o corpo discente da EJA, em ataque sem precedentes à modalidade.

Considerações finais

O ambiente escolar, como espaço fundamental de socialização, coloca-se como ponto de encontro não só entre pares, mas também entre diversos que se identificam a partir das lutas na produção material de suas vidas. A oferta da educação formal para jovens e adultos é uma exigência histórica, mas a modalidade permaneceu secundária nas políticas públicas educacionais brasileiras. Após o golpe de 2016 e na gestão de Jair Bolsonaro, a modalidade foi abandonada com grande incentivo à política de exames de certificação. O ENCCEJA se consolidou como modelo tanto no exame estadual de certificação da Rede CEJA como no programa Segunda Chance, em detrimento da formação escolar. A recente atualização das diretrizes operacionais nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução PNE/CEB nº 3 de abril de 2025, ampliou a carga horária presencial para 50% dos cursos de Ensino Médio na EJA e para o Ensino Fundamental deixou vetado o ensino a distância, mesmo na EJA. Essa atualização das Diretrizes Operacionais, ao ampliar o ensino presencial na EJA, demonstra a importância da resistência ao desmonte da modalidade. Essa ampliação reflete a luta de educadores que questionaram a política educacional do período Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022).

Portanto, nosso objetivo foi apresentar as políticas do estado do Rio de Janeiro que incentivam as certificações por competências baseadas no modelo do ENCCEJA. O trabalho buscou refletir sobre alguns desdobramentos dessa dinâmica em curso, como resultado da negação do direito à educação. Diante dos encaminhamentos da EJA na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, a fim de priorizar a escola como espaço de construção de conhecimento, dispensa-se o caráter dessa como locus de formação integral do ser humano. E insere-se no momento de luta contra o projeto de destruição da EJA em curso no estado do Rio de Janeiro, contrariando a lógica hegemônica de subordinação da educação à lógica do mercado e da desumanização.

Referências

AGUIAR, M. A. S. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: Editora ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

ALVARENGA, M. S. de; CRUZ, C. F.; SOUZA, E. M. O tempo abstrato dos exames de certificação: simulacro de direito para o não direito à Educação de Jovens e Adultos. *In*: RUMMERT, Sonia; VENTURA, Jaqueline (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos como direito: contribuição “formação docente”**. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2024, p. 63-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002. Institui o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 ago. 2002. Seção 1, p. 12.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Brasília, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf?query=sistema%20de%20ensino. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, para dispor sobre a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 ago. 2022.

CATELLI JR., R. O não lugar da educação de jovens e adultos na BNCC. *In*: **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Editora Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, especial – out. 2005.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 43.349 de 12 de dezembro de 2011**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/33135545/doerj-poder-executivo-13-12-2011-pg-2>. Acesso em: 13 jan. 2023

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 4.528, de 28 de março de 2005**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-4528-2005-rio-de-janeiro-altera-a-lei-n-4528-de-28-de-marco-de-2005-para-instituir-o-direito-a-processo-seletivo-diferenciado-no-acesso-por-profissionais-do-magisterio-a-cursos-de-formacao-de-professores-de-nivel-superior>. Acesso em: jan. 2023

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.º 5.518, de 23 de março de 2017**. Disponível em: http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VFhwYVjrMVVSVEZPUIUxMFVWVlpkMDVUTURCTmVsRjZURlZKTUvU1clRYUk5WRXBEVWxSUMQwMXJTVFJTVkVaR1RWUlpNMDE2V1RKT2Vra3dUV2M5UFE9PQ==. Acesso em: 13 jan. 2023.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Resolução n.º 6.327 de 03 de fevereiro de 2025**. Disponível em: https://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VVd0Rk0xRnFUa05QUIUxMFVtcFJNMUpwTURCUmFrSkRURlZKZDA1cVvYUk9ha2t5VG5wak5FMTZaM3BOYTFwRA==&p=NDc=&tb=ZXhhbWVzIGRlIGNlcnRpZmljYcOnw6NvJiMwMTM7. Acesso em: nov. 2025.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n.º 6.331, de 5 de maio de 2023. Institui exames de certificação para alunos com idade superior à regular nos ensinos fundamental e médio por meio de avaliação específica. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 28 maio 2025. p. 49. Seção 1.

FERNANDES, M. V. R.; ALVARENGA, M. S. Ensino remoto na EJA face à precarização de professores e alunos da rede pública estadual do Rio de Janeiro. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 87-97, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46848/960034>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/rhute/article/view/960034>. Acesso em: 18 nov. 2025.

FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (CECIEJ). Plano Pedagógico dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro. **Coordenação Acadêmica e Pedagógica da Rede CEJA**. Rio de Janeiro, 2017.

FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (CECIEJ). Portaria nº 569, de 26 de maio de 2022. Dispõe sobre a avaliação da rede CEJA. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 27 maio 2022. Seção 1.

INEP. **Sinopses Estatísticas do ENCCEJA 2019 e 2020**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-encceja>. Acesso em: jun. 2022.

LOWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: Jinkngs, I.; Doria, K e Cleto, M. **Por que gritamos golpe: para entender o impeachment e a crise**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

ROCHA, R. L. **A alta taxa de abstenção (ausência) do participante ao Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA)**. 2020. 150 p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2020.

RUMMERT, S. M. A “marca social” da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. **Revista Trabalho e Educação**. v. 17 n. 3. set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8600>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 13. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2021. Edição Kindle.

DESAFIOS DA JUVENTUDE NEGRA BRASILEIRA FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS E OPRESSÕES DO CAPITALISMO RACISTA

Flávia Helena Santos da Silva

Introdução

Os dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, 2025) indicam que os povos afrodescendentes, cerca de 153,3 milhões residentes na América Latina, são os que sofrem as piores situações de desigualdade, marginalização e discriminação. Essa situação é ainda mais acentuada quando se trata de mulheres e jovens afrodescendentes, para quem as oportunidades de acesso a serviços básicos, posse da terra, educação de qualidade e moradia, entre outras, são muito mais escassas.

Vale destacar que a afrodescendência é reconhecida como um fenômeno estrutural das Américas, originado no contexto da escravização africana entre os séculos XVI e XIX, quando se consolidaram o capitalismo, a modernidade europeia e as desigualdades sociorraciais no Ocidente (CEPAL e UNFPA, 2020). De forma específica, os afrodescendentes compõem povos com consciência de identidade, que contam com instituições culturais próprias de caráter ancestral e que estão presentes desde antes da atual demarcação dos estados nacionais.

Na América Latina e no Caribe, a escravidão enriqueceu os proprietários de pessoas escravizadas e seus descendentes e com frequência estimulou a economia do país, suprimindo simultaneamente a criação de riqueza para a população escravizada. A maioria dos países que participaram do comércio transatlântico de pessoas africanas escravizadas ainda não compensou seus descendentes financeiramente pelo trabalho prestado. Também não abordaram de forma significativa suas políticas públicas discriminatórias em matéria de justiça criminal e educação, entre outras, nem a forma como essas políticas privaram os afrodescendentes das oportunidades de geração de riqueza das quais gozava a população branca.

Um dos indicadores mais importantes da exclusão do mercado de trabalho é o desemprego que, na América Latina e em todas as regiões do mundo, atinge mulheres e jovens em maior grau. Estudos que consideram a dimensão étnico-racial também têm demonstrado que o desemprego incide em maior medida sobre as pessoas pertencentes a povos indígenas e populações afrodescendentes (CEPAL e UNFPA, 2020; HOLZ et al., 2022).

Pensando em dialogar sobre as desigualdades sociais, raciais e econômicas, este trabalho se desenvolveu no contexto do Programa “Move La America” da CAPES, em que há o incentivo para estudantes de pós-graduação da América Latina e do Caribe para o Brasil, a fim de realizar o componente “sanduíche” de seus estudos. Os bolsistas podem participar de atividades de pesquisa, extensão e disciplinas em programas de mestrado e doutorado de universidades brasileiras. Registram-se também esforços de internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras por meio da atração de discentes vinculados a instituições de ensino e pesquisa estrangeiras da América Latina e Caribe, permitindo-se o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação (PPG) e a criação de um ambiente

institucional internacional.

Assim, sendo o Brasil um dos integrantes da América Latina e o último país a abolir oficialmente a escravidão negra, dentro do contexto de desigualdades sociais, o artigo pretende discutir os desafios da juventude negra frente à violência e falta de acesso a direitos sociais (principalmente emprego e educação). A fundamentação teórico-metodológica adotada é a materialista histórico-dialética e utilizaremos como fonte de apoio a interpretação de Clóvis Moura sobre as relações sociais, decorrentes do resquício da escravidão, e as consequências para a manutenção do racismo no capitalismo dependente, fatores raiz da desigualdade brasileira.

Também compõe a discussão a interpretação de Lélia Gonzalez, que, através de suas pesquisas, interpretou o Brasil e suas desigualdades, sendo considerada uma intelectual orgânica (Gramsci, 2000) e formadora de uma teoria social que conjugou os fatores de raça, gênero e classe, para demonstrar a peculiaridade do racismo à brasileira. Através de seus ensinamentos, podemos observar que as políticas públicas direcionadas aos afrodescendentes precisam melhorar, conforme demonstraremos nos capítulos seguintes.

Raízes da desigualdade e relação com o capitalismo dependente – Ensinamentos de Clóvis Moura

Inicia-se este item apresentando dados da FAO e CEPAL (2025, p. 19) nacionais sobre a pobreza e o desemprego dos afrodescendentes¹ e não afrodescendentes em seis países da América Latina nos anos 2016, 2021 e 2022: Brasil (2016: A - 28,0; NA - 12,1; 2021: A - 31,5, NA - 15,1; 2022: A - 25,3, NA - 12,2), Colômbia (2016: A - 40,4, NA - 27,5; 2021: A - 42,8, NA - 32,0), Equador (2016: A - 34,3, NA - 20,6; 2021: A - 42,7, NA - 25,0; 2022: A - 36,7, NA - 22,0), Panamá (2016: A - 10,2, NA - 10,7; 2021: A - 9,9, NA - 11,5; 2022: A - 8,2, NA - 9,1), Peru (2016: A - 20,2, NA - 12,2; 2021: A - 18,6, NA - 12,4; 2022: A - 18,9, NA - 11,8) e Uruguai (2016: A - 9,1, NA - 3,3; 2021: A - 9,8, NA - 4,5; 2022: A - 8,1, NA - 4,2).

Quando recortamos os índices de taxas de desemprego total da população com 15 anos ou mais de idade por origem étnico-racial, sexo e área de residência urbana e rural, 2021-2022, em seis países da América Latina, obtivemos os seguintes dados (da FAO e CEPAL, 2025, p. 22): Brasil (2022): Ambos os sexos (A - 11,5; NA - 8,0); Mulheres (A - 14,5; NA - 9,5); Homens (A - 9,2; NA - 6,6); Colômbia (2021): Ambos os sexos (A - 17,4; NA - 14,0); Mulheres (A - 24,4; NA - 18,1); Homens (A - 12,1; NA - 10,8); Equador (2022): Ambos os sexos (A - 8,3; NA - 4,6); Mulheres (A - 9,3; NA - 5,8); Homens (A - 7,4; NA - 3,9); Panamá (2022): Ambos os sexos (A - 12,6; NA - 9,6); Mulheres (A - 14,6; NA - 10,9); Homens (A - 11,0; NA - 8,6); Peru (2022): Ambos os sexos (A - 3,7; NA - 5,1); Mulheres (A - 4,1; NA - 6,1); Homens (A - 3,2; NA - 4,3); Uruguai (2022): Ambos os sexos (A - 12,7; NA - 8,6); Mulheres (A - 15,0; NA - 9,5); Homens (A - 10,5; NA - 9,5).

Esses dados demonstram que, no Brasil, na Colômbia, no Equador e no Uruguai, as taxas de desemprego entre afrodescendentes são invariavelmente maiores do que entre os não afrodescendentes; principalmente entre as mulheres afrodescendentes, persiste em 2022 em quatro dos cinco países com dados disponíveis (Brasil, Colômbia, Equador e Uruguai), sendo o Peru a exceção.

¹ Utilizaremos as letras A para nos referir aos afrodescendentes e NA para nos referir aos não afrodescendentes.

Diante dos dados apresentados, faremos um recorte para analisar o que leva a esses resultados no Brasil. Por que, atualmente, ainda persistem as desigualdades sociais, principalmente de emprego e educação para a população negra? Quais são os critérios levados em consideração para o acesso a direitos sociais garantidos a qualquer cidadão residente no Brasil? Quais são os indícios para não ocorrer a violência na sociedade brasileira? Qual é o segmento da população brasileira mais atingido pela violência? Há territórios determinados em que a violência ocorre com mais frequência?

Melhor resposta encontramos no autor Clóvis Moura, que foi sociólogo, historiador, jornalista e escritor. Em suas pesquisas, analisou a luta de classes no sistema escravista, destacando a resistência dos negros à escravidão (como a formação de quilombos, fugas, suicídios, revoltas, assassinatos de feitores). Seus trabalhos colaboram com a história brasileira, levando-nos à compreensão de como se originou e de que forma se estabeleciam as relações sociais e por que o sistema capitalista, fomentado pelo racismo, prevalece até os dias atuais.

Moura (1983), em seu livro *Raízes do protesto negro*, examina que o Brasil tem características específicas em relação aos demais países da América do Sul na sua formação e desenvolvimento econômico, social, político e cultural, já que foi o último país a abolir oficialmente a escravidão, e fatores como a sua duração, distribuição geográfica e as soluções encontradas para a extinção acarretaram atrasos históricos, sociais, políticos e culturais, embora, como os demais países, estivesse subordinado ao sistema colonial e em seguida ao sistema imperialista mundial.

Argumenta Moura (1983) também que esses itens devem servir como guia de análise para esclarecer a situação em que se encontra o Brasil no relacionamento interétnico, as conotações ideológicas específicas criadas para justificar o sistema colonial no passado e o imperialista no presente, e, ao mesmo tempo, como foi possível manter os mecanismos determinantes de formação e desenvolvimento de uma ideologia mistificadora como a democracia racial.

Explica o autor que o mito da democracia racial surgiu da necessidade de o colonizador português estabelecer “dobradiças amortecedoras” das contradições raciais que se apresentavam como ameaça de conflito social e racial permanente. A população negra, no Brasil, até meados do século XIX, era superior à branca, e para que a grande massa não adquirisse consciência étnica, criou-se uma sociedade de estrutura aberta, fenotípica. O Brasil não queria que ocorresse a guerra que aconteceu no Haiti.

Importante pontuar sobre as relações sociais, no período colonial, no qual houve a opção pelo extermínio dos indígenas, bem como o estabelecimento do tráfico de escravizados negros como elemento mais importante entre os mecanismos mantenedores do sistema escravista, sendo este um dos grandes fatores de acumulação capitalista das metrópoles. Pode-se afirmar também que Clóvis Moura, para melhor entendimento da realidade brasileira, incluiu os estudos de Marx:

O regime colonial deu um grande desenvolvimento à navegação e ao comércio. Daí nasceram as sociedades mercantis, dotadas pelos governos de monopólios e privilégios que serviram de poderosas alavancas e concentração de capitais. E assegurou os mercados às nascentes manufaturas, aumentando a facilidade de acumulação, graças ao monopólio do mercado colonial. Os tesouros diretamente extorquidos fora da Europa por meio

do trabalho forçado reduzido à escravidão, pela concessão, a pilhagem e a morte, refluíram à mãe-pátria para funcionar aí como capital (Marx, 1964, p. 99-100).

Acrescenta que a formação da unidade mercantil-ideológica iniciou o processo de capitalização nas metrópoles e descapitalização das colônias. Esta descapitalização irá determinar o modelo subsequente que formará o capitalismo dependente. No Brasil, isso irá influir na estruturação e no comportamento das classes que irão se estratificando com reflexos visíveis até os nossos dias.

O Brasil emerge como nação, suas classes dominantes têm de criar, também, o ideal de um tipo nacional, e esse modelo é o do antigo colonizador – o ideal escolhido é o branco. Criam-se, a partir daí, símbolos justificatórios dessa alienação, e o negro passa a ser visto como inferior biológica, psicológica e culturalmente. No caso particular do Brasil, o ideal era chegar-se, quando não se era branco, pelo menos a um tipo que, na escala cromática estabelecida, mais se aproximasse dele e mais se afastasse do negro. Daí a necessidade do branqueamento, isolando-se, por outro lado, o negro feno/ genotípico, o qual passa a ser radicalmente discriminado.

Enquanto o capitalismo industrial se desenvolvia na Europa, no Brasil havia o atraso da escravidão. Os latifúndios escravistas impediam a formação de áreas de desenvolvimento de economia capitalista, fato que irá gerar a impossibilidade de se criar uma burguesia nacional capaz de liderar as transformações estruturais da sociedade da época. O Brasil, por essas razões, não conseguiu acumular capitais capazes de livrá-lo de desembocar no modelo de capitalismo dependente.

Já o imperialismo, nos mostra Moura, entra como componente externo de dominação da mesma forma como o sistema colonial dominou o sistema escravista. Ele faz parte do mecanismo regulador do processo de dominação que exige, nas áreas do capitalismo dependente, grandes contingentes nativos marginalizados. Ao mesmo tempo, como elemento de controle social e político, descarta-se a prática de uma política democrática (Moura, 1983).

As mazelas da escravidão africana chegam ao nosso tempo presente. Pelos ensinamentos de Moura, conseguimos entender como foi formada a estrutura de classe no Brasil, bem como o estabelecimento das relações sociais. Por isso afirmava Moura (1983) que: “os mitos e racionalizações do escravismo são desenterrados e reinterpretados para manter o negro atrás do exército industrial de reserva, como massa marginalizada”, funcionando ainda como um mecanismo regulador do capitalismo dependente, a fim de manter os baixos padrões de salários dessas massas plebeias e da classe operária por abrangência.

Não é por acaso que abrimos esse item demonstrando os índices de desemprego para os afrodescendentes, principalmente jovens e mulheres, que ocorrem nos seis países da América Latina, sendo o Brasil um de seus integrantes. Nesse diapasão, a partir dos ensinamentos de Moura, propomos o diálogo para refletirmos o que pode ser feito para a juventude negra no tocante à redução de violência, melhoria da educação e trabalho, fortalecimento das ações afirmativas para a população negra e fortalecimento das leis já existentes como as Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008.

Os desafios da juventude negra no país neocolonial e a teoria social de Lélia Gonzalez

Neste tópico, abordaremos os trabalhos de Lélia Gonzalez nas décadas de 1970 e 1980, sobre os quais se debruçou para analisar o desenvolvimento capitalista da América Latina, com as teorias da dependência e o caráter do racismo no Brasil. Entendemos que Lélia é formadora de um pensamento social crítico latino-americano.

Aproveitamos também para dizer que Lélia Gonzalez se aproxima do pensamento de Clóvis Moura ao relacionar o capitalismo dependente com o patriarcado e o racismo muito antes de existir o termo interseccionalidade. Denunciou a situação de expropriação da classe operária, em especial a negra. Questionou sobre a cidadania negra e indígena com o advento da Democracia, pois esses segmentos da sociedade não estavam integrados como sujeitos de direitos. Concluiu que o Brasil não poderia ser uma “nação e sim uma sociedade” (Brasil, 1987), pois para formar uma nação haveria necessariamente de ter a participação de todos, o que não ocorria.

Como boa professora de História, assim como Clóvis Moura, desnuda e interpreta o passado vergonhoso brasileiro, para explicar que a ideia de raças humanas distintas já fazia parte das relações sociais ibéricas (Portugal e Espanha), e com a colonização das Américas, é potencializada como uma ideologia de dominação para justificar a barbaridade contra indígenas e contra os africanos traficados como escravizados na sociedade escravista colonial imposta nesse território (Souza, 2024).

Lélia Gonzalez (2020) utilizou a linguagem da psicanálise para usar conceitos como denegação e explicar o processo social de negação do negro e do indígena na cultura brasileira. Para Gonzalez, a denegação é uma característica própria do racismo nas sociedades de colonização ibérica, assim como expressa um processo de negação, isto é, a preocupação com aquilo que não é dito, o interdito, e a dimensão subversiva da linguagem do cotidiano.

Ao considerar essa dinâmica da dominação, Gonzalez criticou a teoria social brasileira por incorporar raça e gênero numa perspectiva economicista, com a conclusão de que as opressões de raça e gênero são meros subprodutos das relações de classe. Afirmou que a teoria social que vigorava no Brasil situava a mulher negra no lugar de alienação, como amortecedora de conflitos ou vítima da sociedade colonial.

Por todas essas explicações dos ensinamentos de Gonzalez, escolhemos também um artigo da autora intitulado: “A juventude negra brasileira e a questão do desemprego”, no qual aborda o problema do desenvolvimento do país e sua dependência colonial, o que acarretava a formação de uma massa marginal. Ela apontou três processos de acumulação, os quais coexistem na formação econômica brasileira: capital comercial, capital industrial competitivo e capital industrial monopolista (Gonzalez, 2020, s/n). A presença desses três capitais, combinados sob a hegemonia do capital monopolista e a questão da funcionalidade da superpopulação relativa, constatou que, no caso brasileiro, grande parte dela se torna supérflua e se constitui em uma massa marginalizada em face do processo hegemônico, incluindo as questões relativas ao desemprego e subemprego.

É importante observar o que a autora já falava em seu artigo da década de 1970, baseado no Censo de 1970, ou seja, que mais da metade da população brasileira era constituída por menores de 21 anos, e a maioria da população era/é afro-brasileira. “Existem atualmente no Brasil cerca de 16 milhões de adolescentes e jovens totalmente entregues à própria sorte, sem a menor perspectiva de vida; ou melhor, sua única perspectiva é o

banditismo e a morte. Desnecessário dizer que são negros em sua maioria." (Gonzalez, 2020, s/n)

A teoria social de Lélia Gonzalez pode ser aplicada aos dias de hoje, quando nos referimos ao fator morte violenta como principal causa de óbito entre os jovens de 15 e 29 anos no Brasil. Também somamos o fator raça para comparar os índices de morte violenta entre jovens negros e obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico I – Taxa de homicídios de jovens entre 15 e 29 anos, por raça/cor, e Risco Relativo de Mortes Violentas de Jovens Negros em relação aos Jovens Brancos – Brasil (2016-2023)

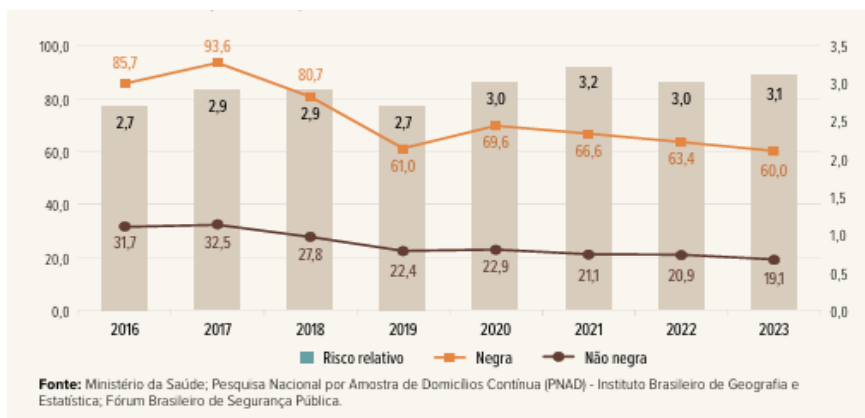


Gráfico II – Risco relativo de morte por homicídio de jovens negros em comparação com jovens brancos segundo nível de escolaridade Brasil e Grandes Regiões

Brasil e Grandes Regiões	Fundamental incompleto		Superior (incompleto ou completo)	
	2017	2021	2017	2021
Brasil	1,9	2,5	2,0	3,0
Região Norte	2,2	3	2,8	1,4
Região Nordeste	3,4	3,1	2,4	3,3
Região Sudeste	1,6	2,4	1,0	2,2
Região Sul	0,8	1,0	1,8	1,1
Região Centro-Oeste	1,6	1,5	1,1	1,9

Fonte: Ministério da Saúde/Datasus e IBGE (PNAD); Fórum Brasileiro de Segurança Pública; UNESCO.

Os dados constantes nas Gráficos I e II foram retirados do Plano Juventude Negra para construção do Índice de Vulnerabilidade da Juventude Negra à Violência (2024), para demonstrar que a escolaridade, uma das mais importantes políticas sociais para o desenvolvimento e inclusão social, constitui-se em variável determinante nas taxas de mortalidade da população jovem no Brasil: quanto mais anos de estudo, menor a mortalidade por homicídios, conforme têm apontado não poucos estudos (Brasil, 2024; Cerqueira et al., 2024). Todavia, se a escolaridade de fato previne a violência letal, ela sozinha não anula os efeitos estruturais do racismo. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública calculou o risco relativo de morte violenta de jovens segundo escolaridade (mortes violentas de jovens com

ensino fundamental incompleto x mortes violentas de jovens com ensino superior incompleto e completo) e raça/cor.

Observa-se que, em 2017, um jovem negro com ensino fundamental incompleto tinha 1,9 vez mais chances de ser vítima de homicídio do que um jovem branco com a mesma escolaridade. Em 2021, essa relação havia aumentado para duas vezes. Todavia, o que chamou mais a atenção foi que, quando analisamos os dados de mortalidade por homicídios de negros em relação aos brancos com ensino superior (incompleto ou completo), vemos que, em nível nacional, um jovem negro com ensino superior completo ou incompleto tinha, em 2021, 3 (três) vezes mais chance de ser vítima de homicídio do que um jovem branco com o mesmo nível educacional. E que, em comparação a 2017, essa relação havia crescido 50%.

Gonzalez e Hansenbalg (1982) publicam o livro *Lugar de Negro*, no qual os autores descrevem o novo modelo econômico que o Brasil vivia durante a ditadura militar. Denunciaram a situação da população negra durante a invasão do capitalismo na economia brasileira. Apontaram o “milagre econômico” como uma manobra, a qual beneficiou uma minoria da população interna e multinacionais, em que 49% da renda do país se concentra nas mãos de 10% das famílias mais abastadas, e os 90% das famílias brasileiras têm que lutar para sobreviver, muitos com salários inferiores ao mínimo. E lutar pela sobrevivência, segundo Lélia Gonzalez, é:

[...] apelar para todas as formas possíveis no sentido de conseguir alimento e permanecer em seu estado de fome congênita. Significa também não poder deixar suas crianças irem à escola porque elas têm que ajudar nessa luta pela sobrevivência.

Certamente, o futuro que aguarda aqueles que sobrevivem será, para os jovens negros, a revolta diante da falta de oportunidades que uma sociedade racista procura reforçar segundo os mais variados estereótipos (negro é burro, incapaz intelectualmente, preguiçoso, irresponsável, cachaceiro, etc.). Para as jovens negras, o trabalho doméstico nas casas de família da classe média e da burguesia, ou então a prostituição aberta e a mais sofisticada dos dias atuais: a profissão de mulata (Gonzalez, 2020, s/n).

A maioria da população negra vivia sem a garantia das leis trabalhistas. Ademais, a autora falou sobre aqueles negros que “tiveram a oportunidade de ir à escola ultrapassar o segundo ano fundamental, sente o que é ser negro no Brasil” (Gonzalez, 2020, s/n). O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2025)² ratifica a afirmação da autora quanto à porcentagem do negro em relação ao branco na educação; apesar de o Brasil ter implementado políticas de ações afirmativas, há lacunas que ainda devem ser alcançadas.

A partir das considerações da autora Lélia Gonzalez, podemos concluir que o sistema capitalista se beneficia com a manutenção de tais condições de precariedade da população negra, na medida em que, desse modo, conserva à sua disposição a mão de obra mais barata possível. Isto porque: “a comunidade negra nada mais é do que mão de obra reserva, utilizável

² Em 2022, 37% das mulheres negras não tinham nível fundamental completo, enquanto para as mulheres brancas a proporção era de 27%. No mesmo ano, 41% dos homens negros não possuíam fundamental completo, comparado a 28% dos homens brancos. Os indicadores também apontam que, no nível superior, apenas 15% das mulheres negras atingem esse nível, diante de 29% das mulheres brancas. Em relação aos homens, 25% dos brancos possuem nível superior e apenas 11% dos negros estão nesta condição. Entre os jovens e adultos com ensino superior completo, as mulheres brancas representam 35%; as mulheres negras, 21%; e os homens negros, apenas 15% (IPEA, 2025).

segundo as necessidades do sistema”. (Gonzalez, 1982, fl. 16)

Os estudos de Lélia Gonzalez corroboraram uma construção de sociedade mais realista, pois expôs o racismo e a opressão do capitalismo patriarcal vivida pelos sujeitos (negros) no cotidiano: seja a situação da mulher negra nas questões estéticas ou de relação do trabalho, da criança negra ou do trabalhador negro no geral, sejam as questões vivenciadas no âmbito escolar.

Considerações finais

Aprendemos com Gonzalez (2020, s/n) que, no país onde, em termos de mercado de trabalho, a procura é maior do que a oferta e onde existe a divisão racial do trabalho, a situação da juventude negra é, obviamente, a do setor mais atingido pelo desemprego aberto ou disfarçado. Graças ao racismo e às suas práticas, essa juventude se encontra numa situação de desvantagem em termos de educação, de trabalho e até mesmo de lazer.

Quanto ao legado de Clóvis Moura, fica a herança de como iniciou a descapitalização e a desnacionalização da economia interna, que foi determinante para o desaparecimento quase completo, como componente de uma política independente, e de como os reflexos da escravidão negra e o pensamento colonial refletem nas relações sociais até o tempo presente, corroborando para a manutenção da desigualdade social e racial que alimenta o sistema capitalista.

Por fim, para sintetizar as lutas históricas de mulheres e homens negros, que vêm desde o escravismo colonial, utilizaremos o conceito de amefricanidade de Gonzalez (1988), pois entendemos que essa categoria expressa a afirmação da humanidade por negros e indígenas, os quais, por suas resistências desde a época colonial e por meio de diversas estratégias de disputa pelos meios materiais de sobrevivência, deram substância à nossa formação social. Devemos mirar nos ensinamentos de ambos os autores para lutar e tentar mudar o sistema, por meio de investimentos em mais políticas públicas e fortalecimento da educação para eliminação da violência à juventude afrodescendente, bem como ampliar o acesso aos seus direitos sociais.

Referências

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Plano Juventude Negra Viva**. Brasília: MIR, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/plano-juventude-negra-viva/2024_Plano_Juventude_Negra_Viva_.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Atas da Assembleia Nacional Constituinte (1987-88). Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Indígenas, Pessoas deficientes e Minorias. Brasília: Imprensa Nacional, 1987. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 out. 1988.

CEPAL e UNFPA. **Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión**. Documentos de Proyectos LC/PUB.2020/14. Santiago, 2020.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2025**. Brasília: Ipea; São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FAO e CEPAL. 2025. **Afrodescendentes na América Latina e no Caribe: Uma abordagem às realidades sociais e territoriais no mundo rural**. Santiago do Chile. Disponível em: <https://doi.org/10.4060/cd4853pt>. Acesso em: 30 out. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; UNESCO; BANCO MUNDIAL; BRASIL. MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Índice de Vulnerabilidade da Juventude Negra à Violência**. São Paulo: FBSP, 2024.

GONZALEZ, Lélia. A juventude negra brasileira e a questão do desemprego. *In*: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). **Por um feminismo afrolatinoamericano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GONZALEZ, Lélia; Carlos Hasenbalg. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOLZ, R., HUEPE, M. e RANGEL, M., 2022. **El futuro del trabajo y la población afrodescendiente en América Latina en el marco del COVID-19 y la recuperación transformadora con igualdad**. Documentos de projeto LC/ TS.2022/81. Santiago, CEPAL.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Retrato das desigualdades de gênero e raça. Brasil 2022, Nível educacional (em %). *In*: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/276-retratos-indicadores/retratos-indicadores-educacao>. Acesso em: 7 nov. 2025.

MARX, Karl. **A origem do capital (a acumulação primitiva)**. São Paulo: Ed. Fulgor, 1964.

MOURA, Clóvis. **Raízes do Protesto Negro**. São Paulo: Ed. Global, 1983.

SOUZA, Cristiane Luiza Sabino de. Lélia Gonzalez e a relação entre feminismo e marxismo na “América”. **Extraprensa**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 56-73, jul/dez 2024.

JOVENS SEM TRABALHO E SEM ESCOLA: ENTRE BRIGADEIROS E FUZIS, UNIDADE E ESPERANÇA

Maria Beatriz Lugão Rios

Introdução

Realizaron la abor de desunir nuestras manos Y
apesar de ser Hermanos nos miramos con
temor
[...]
Quién pagará este pesar del tiempo que se
perdió Delas vidas que custo, de las que puede
costar...
Pablo Milanés¹

A partir de dezembro de 2006, uma suposta guerra contra as drogas foi impulsionada por Felipe Calderon no México e, segundo Valenzuela (2015), se incrementou a

[...] morte traiçoeira e impune de dezenas de milhares de jovens, envolvendo múltiplos setores sociais e contextualizando os sangrentos eventos de Iguala, onde 6 pessoas morreram e 43 desapareceram pelas mãos de policiais com a cumplicidade de militares e oficiais. (p. 11)

Em setembro de 2014, a escalada de morte de jovens continua no México. Estudantes da Escola Normal Rural Raúl Isidro Brugos, de Ayotzinapa, iriam participar de um protesto histórico²² na Cidade do México, mas não chegaram lá. Foram atacados pelas forças policiais, resultando em seis mortos e 43 desaparecidos. Até 2019, as investigações não avançaram, e até hoje não há notícias da maioria dos desaparecidos.

Não só no México, mas em toda a América Latina, o extermínio dos jovens tem sido uma tônica, e, na maioria das vezes, a guerra contra a droga é a desculpa. O desenvolvimento desigual e combinado sob a batuta de um capitalismo dependente (Fernandes 2009) impõe chagas sociais e adaptações de políticas orientadas para a permanência da dependência e do controle das explosões sociais no continente. Nessa esteira de diferenças semelhantes entre os países latino-americanos, desenvolver estudos, intercâmbios e trocas de experiências entre universidades e estudantes da América Latina é fundamental para o entendimento dos fenômenos sociais e do lugar da educação no processo em curso.

No Brasil, a escalada da violência promovida sob a égide da guerra às drogas tem dizimado milhares de jovens, seja em festas juninas, como a do *office boy* Herus Guimarães, no dia 7 de junho de 2025, no Morro Santo Amaro, zona sul da cidade do Rio de Janeiro, seja dentro

¹ Canción por la Unidad Latinoamericana. Com letra de Pablo Milanés, a canção foi gravada no álbum icônico Clube da Esquina, em 1978, adaptada por Chico Buarque e interpretada por Milton Nascimento. A canção surgiu no período de ditaduras na América Latina, apontando a luta por união, liberdade e resistência contra a repressão. Traz uma mensagem de esperança por meio da união para a construção de um futuro melhor. A versão do álbum Clube da Esquina pode ser ouvida no endereço:
<https://www.youtube.com/watch?v=N9Q0r-jF1YU>

² No dia 2 de outubro, existe um protesto lembrando o assassinato de manifestantes mexicanos em 1968, conhecido como massacre de Tlateloco.

da escola, como Maria Eduarda Alves da Conceição, na Escola Municipal Daniel Piza, na Fazenda Botafogo, ou a caminho dela, como Marcus Vinícius na favela da Maré em 2018. A escalada da violência se acelera e constrói cenários dantescos de desumanização e extermínio da população, sendo a maioria das vítimas jovens.

Ainda sob o impacto da recente chacina que “exterminou” mais de 120 pessoas no dia 28 de outubro de 2025, em sua maioria jovens, na cidade do Rio de Janeiro, este texto pretende revisitar estudo recente publicado em livro: *Jovens sem trabalho e sem escola entre o Juvenicídio e a esperança*. O estudo mergulha no universo de jovens que estiveram sob a dupla condição de sem trabalho e sem escola em um período entre 2007 e 2018, quando o estado do Rio de Janeiro, governado por Sérgio Cabral Filho, teve o maior número de escolas fechadas e a diminuição de matrículas públicas, ao mesmo tempo em que aumentava o desemprego principalmente entre os jovens. Nesse intervalo de tempo, também se aprofundou uma política de segurança pública na qual as chacinas foram a tônica nos territórios periféricos, extermínio que atingiu principalmente jovens da classe trabalhadora. A juventude está em foco.

Um quarto da população mundial é composta por jovens entre 15 e 24 anos (1,8 bilhão em 2014³). A Índia ocupa a primeira posição em número de jovens, com 365 milhões, seguida da China com 259 milhões. Na América Latina e Caribe, são mais de 165 milhões nessa faixa etária⁴. O Brasil, com 59 milhões, ocupa o sétimo lugar entre os países com maior população jovem⁵. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, os jovens representavam 43% do total da população no Brasil.

O peso dos jovens na demografia mundial, e no Brasil, os coloca, entre outros. atores, como foco de políticas de organismos internacionais, governos e entidades da sociedade civil para sua formação como força de trabalho e para o desenvolvimento da economia, da cultura e da política em escala global. “A maneira como atenderemos as necessidades e aspirações deste grupo irá definir o nosso futuro”⁶, uma afirmação que consta no relatório anual *The State of The World Population 2014*, produzido pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), que é um braço da Organização das Nações Unidas (ONU).

Para programar o futuro e, portanto, a formação da nova força de trabalho para tempos de pouco emprego e de intensificação da tecnologia no processo produtivo, as orientações de organismos internacionais aprofundam a simbiose entre a escola e o trabalho, ampliando os fenômenos decorrentes dos descompassos de uma sociedade excludente e desigual. Jovens fora da escola e sem trabalho é um fenômeno mundial que resulta do processo de reprodução social calcado na concentração de renda e desigualdade social.

Segundo Mota (2018), essa situação, da dupla condição de sem escola e sem trabalho, está presente, em graus variados, em todo o planeta, atingindo, em 2010, uma taxa global de 22,4%. Na América Latina, no mesmo período, a taxa era de 20,3%, atrás do Oriente Médio, Norte da África e África Subsaariana. As menores taxas se encontravam em países de renda alta, com uma taxa média de 11,2%, dados que levaram Mota a concluir que a desigualdade econômica mundial se reflete no acesso dos jovens ao ensino e ao trabalho. No Brasil, o alto percentual de jovens denominados pelo senso comum e organismos oficiais como “nem-

³ Disponível em: <https://www.unfpa.org/swp2023/8-billion-strong>. Acesso em: 26 out. 2023.

⁴ Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/topics/juventude>. Acesso em: 23 out. 2023.

⁵ Disponível em: <https://saudeamanha.fiocruz.br/populacao-jovem-do-mundo-nunca-foi-tao-grande-diz-estudo>. Acesso em: 26 out. 2023.

⁶ Disponível em: <https://saudeamanha.fiocruz.br/populacao-jovem-do-mundo-nunca-foi-tao-grande-diz-estudo>. Acesso em: 26 out. 2023.

nem⁷ tem sido a tônica mesmo em tempos em que o desemprego diminuiu.

Envoltos em um período histórico de mudanças velozes no mundo do trabalho, da política e da cultura, os jovens da classe trabalhadora se veem cada vez mais alijados de perspectivas de um futuro pleno de direitos. O acesso à saúde, à educação, à cultura, à mobilidade urbana, à tecnologia, à justiça etc. é um desafio cotidiano cada vez mais difícil para a juventude periférica, e o direito à vida, o seu maior combate.

Sem trabalho e sem escola: a interdição do futuro dos jovens no Brasil

Os dados que se apresentam no Brasil acerca da situação dos jovens sem escola e sem trabalho⁸⁸ são alarmantes, acima da média mundial. É um fenômeno mundial, como demonstra Mota (2018, p. 29), estando presente nas regiões do Leste Asiático e Pacífico, Europa e Ásia Central, Oriente Médio e norte da África, América Latina e Caribe, Sudeste Asiático, África Subsaariana e em países de alta renda. Mas, enquanto no mundo a média geral de desemprego variou de 7,9% a 12,2% entre os jovens, no Brasil a taxa saltou de 15,20%, em 2012, para 25,65%, em 2019. Cresce também o número de jovens com a dupla condição de sem escola e sem trabalho. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), no segmento de jovens brasileiros de 18-24 anos, 26,5% se enquadram nesses termos.

Dados do estudo publicado em 2021, “Juventudes, Educação e Trabalho: Impactos da Pandemia nos Nem-Nem”, do economista Marcelo Neri, da Fundação Getúlio Vargas, apresentam a evolução do binômio trabalho/educação entre os jovens que estão fora da ocupação no mercado de trabalho e de instituições educacionais.

A má notícia é que, com a chegada da pandemia após 2019 (leia-se último trimestre de 2019), a taxa de jovens que se encontrava em 23,66% acelera, chegando ao recorde histórico de 29,33% no segundo trimestre do ano, depois refluindo para 25,52% até 2020.4. [...] Só na pandemia, a desocupação na faixa de 15 a 29 anos sobe de 49,37% para 56,34% (Neri, 2021, p. 4).

Jovens sem trabalho e sem escola não é um fenômeno novo e se apresentou de forma mais aguda no momento da pandemia, como nos revelaram os números apresentados pelo autor. O alto percentual de jovens que não trabalhavam e não estudavam no período anterior à pandemia, demonstra uma situação que vem se aprofundando no país.

A Organização das Nações Unidas, o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm realizado estudos, análises e construído propostas políticas para orientar governos e entidades da sociedade civil acerca da questão. O empreendedorismo é o foco francamente assumido por essas organizações não só para inserção de jovens no mercado de trabalho, mas também como orientador do currículo escolar.

Trata-se de uma ideologia que ganha materialidade na educação através das reformas curriculares, especialmente com o foco em sujeitos jovens nas faixas etárias entre 15 e 24 anos, que deveriam ou estariam frequentando o ensino médio. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a propagação do princípio do empreendedorismo, converge

⁷ Nem estudam, nem trabalham.

⁸ Contesto o termo “nem-nem”, pois traduz uma culpabilização dos jovens, como se não estudar e/ou não trabalhar fosse uma opção íntima e pessoal, e não uma condição construída pela sociedade.

para o que Carmo et al. (2021) analisam ser uma “ideologia neoliberal”, cujo discurso serve como mais um instrumento do capitalismo para responsabilizar individualmente os trabalhadores pelo fracasso na venda de sua força de trabalho.

No estado do Rio de Janeiro, entre outros, a Reforma do Ensino Médio em 2023, constituída por itinerários formativos, apresentava “disciplinas curriculares” tais como: **empreendedorismo, projeto de vida, o que rola por aí, brigadeiro gourmet**, entre outras⁹. Enquanto isso, disciplinas como História, Sociologia, Filosofia, Química, Artes, Geografia, entre outras, ou sumiam dos itinerários, ou eram reduzidas a quase nada. Sendo assim, a formação dos jovens é diminuída em seu conteúdo geral, representando um retrocesso no direito ao acesso do conhecimento acumulado e sistematizado pela humanidade.

Tal currículo, além de outras questões, soma-se aos motivos de estranhamento e afastamento dos jovens da escolarização formal. A escola básica, regida pelo capital, aprofunda seu papel dual, formando para a precariedade das atividades do inexistente mercado de trabalho, sendo mais um pilar de constituição da dupla condição de sem trabalho e sem escola que atinge a juventude trabalhadora.

O estudo de Mota, citado anteriormente, demonstra ainda que, mesmo em período de crescimento econômico e com políticas públicas educacionais e laborais para a juventude, o número de jovens na dupla condição de estar sem trabalhar e sem estudar não diminuiu¹⁰. Então, o fenômeno é composto de mais variáveis do que as previstas no campo das políticas laborais e educacionais apresentadas. Existe, então, um amplo universo de interdições do futuro dos jovens da classe trabalhadora, que vão além do mundo do trabalho e da escola, que precisa ser desnudado.

Juvenicídio como futuro programado para a juventude trabalhadora na América Latina e no Brasil

Desse sistema emerge, entretanto, uma pergunta essencial, jamais formulada: “É preciso ‘merecer’ viver para ter esse direito?”

Viviane Forrester

A interdição das possibilidades do desenvolvimento integral dos sujeitos está no DNA do projeto de classe hegemônico em curso, transformando o medo do futuro, segundo Frigotto (2011), em um enigma para os jovens da classe trabalhadora. A interdição social, que se faz presente cotidianamente na vida desses jovens, vai além da falta de trabalho e de escola. E é de tal forma impactante e profunda que Valenzuela (2015) cunhou o conceito de Juvenicídio, condição limite na qual se interdita a vida de grupos específicos da população jovem, inclusive fisicamente. O autor indica, ainda, que o processo social do qual deriva a

⁹ Disponível em: <https://bhaz.com.br/noticias/brasil/disciplinas-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 20 out. 2023.

¹⁰ Mota apresenta o descompasso entre um período de desenvolvimento econômico do país – entre 2004 e 2013 – com geração de mais de 11 milhões de empregos com carteira assinada, redução do desemprego e da informalidade com elevação do salário médio e redução das desigualdades na distribuição dos rendimentos do trabalho, além da situação de 10 milhões de jovens mantidos à margem do sistema de ensino e do mercado de trabalho. A autora afirma que as políticas de geração de emprego e renda demonstraram não ser suficientes para alterar o quadro, e que não agiram sobre o conjunto dos jovens nem-nem, levando uma parcela a não somente permanecer, como a entrar nessa condição (Mota, 2018, p. 195).

possibilidade de interdição, e até mesmo eliminação física desses jovens, requer a inserção dessas vidas e mortes em cenários sociais mais amplos:

[...] que incluem processos de precarização econômica e social, estigmatização e a construção de grupos, setores ou identidades juvenis desacreditadas [...] o juvenicídio tem como antecedente a obliteração dos canais de mobilidade social para os jovens. Estamos falando de horizontes de vida restritos tanto em termos de empregos disponíveis quanto em sua capacidade de superar a linha da pobreza (Valenzuela, 2015, p. 15-17).

Os pressupostos do projeto de classe hegemônico em curso, que interdita a vida dos jovens da classe trabalhadora, apontados por Frigotto, dialogam com os pressupostos do Juvenicídio apontados por Valenzuela. E esse diálogo permite afirmar que tal interdição, caracterizada por uma vida provisória e em suspenso que deixa toda uma geração à deriva, é condição de Juvenicídio no Brasil e na América Latina.

Frigotto (2009) encaminha, ainda, reflexão crítica sobre a condição dos jovens da classe trabalhadora ao apresentar situações distintas de sua inserção no mercado de trabalho e na educação. De forma diferente da inserção dos oriundos de frações da burguesia, há um número de jovens que habitam em grandes capitais, “violentados em seu meio e em suas condições de vida”, em que a educação como direito social e subjetivo é subsumida como capital humano. Tal condição, acompanhada do “pacote de competências ditadas pelo mercado – num contexto de aumento exponencial do desemprego e precarização do trabalho –, torna os jovens cada vez mais céticos em relação à promessa integradora da escola” (Frigotto, 2009, p. 26). O autor evidencia, assim, tanto a negação do direito à educação quanto as condições de vida da juventude trabalhadora como resultantes de uma divisão de classes na sociedade que gera a falta de perspectivas de inserção social aponta para uma desilusão dos jovens com o papel da escola. Essa é mais uma motivação de afastamento de parte da juventude trabalhadora dos espaços tradicionais de formação.

Os jovens sem trabalho e sem escola têm, em seu cotidiano, o enorme desafio de construir relações sociais (afetivas, culturais, econômicas etc.) e de se inserirem na roda da vida em meio a condições adversas e violentas. O abandono social se transforma em estigmatização dos excluídos, constituindo uma pedagogia do Juvenicídio na sociedade.

A pedagogia do Juvenicídio no estado do Rio de Janeiro

O Juvenicídio, como conceito constituído a partir das observações de Valenzuela (2015), aponta uma multiplicidade de políticas e ações tanto pelo poder público quanto por forças sociais que envolvem a juventude, principalmente a juventude trabalhadora. Essas políticas e ações atuam de forma combinada e constante, educando a sociedade em sua relação com a juventude. Existe, então, uma pedagogia do Juvenicídio, composta pela propagação de valores depreciativos e da estigmatização de determinados grupos, principalmente da juventude trabalhadora das periferias urbanas. A disseminação dos valores depreciativos e da estigmatização desses jovens educa as reações sociais em relação ao Juvenicídio, e será o centro do diálogo traçado por ora. Como exemplo, serão apontados alguns fatos ocorridos no estado do Rio de Janeiro, tendo como fio condutor as questões apresentadas por Valenzuela.

Desde a comemoração pelo governador do estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, pelo abatimento, na ponte Rio-Niterói, do jovem Wilian, que sequestrou um ônibus em agosto de 2019, passando pela naturalização de identificações por fotos em catálogo e consequente prisão, como a ocorrida com o jovem Luiz Carlos Justino em 2020, e também com a impunidade com os assassinos de João Pedro, 14 anos, fuzilado dentro de sua casa em dia de operação da polícia no bairro do Salgueiro em São Gonçalo, aprofundou-se uma pedagogia do Juvenicídio, já vivenciada há décadas pelo estado do Rio de Janeiro.

A repetição de estereótipos em mídias sociais e na imprensa tradicional de uma juventude periférica violenta, desocupada e ligada ao narcotráfico tem o intuito de naturalizar seu abatimento como efeito colateral de uma guerra ao crime. Nesse estereótipo enquadram-se os jovens sem escola e sem trabalho. E, paulatinamente, devagar e sempre, constitui-se uma visão social fascista, em que a visão política da violência tem sido disseminada oficialmente como solução para o combate ao crime organizado, resultando em massacres, assassinatos e mortes por balas perdidas nas periferias do estado do Rio de Janeiro.

O Juvenicídio nesses territórios não se dá só pela execução da vida de jovens. A negação de sua integridade física se soma à negação de sua inserção social através do trabalho e da educação, bem como a outros bens materiais e simbólicos que nutrem o direito à cidade (Lefebvre, 2011). Tanto no estado do Rio de Janeiro quanto em São Gonçalo, a violência chega em conjunto com a redução das escolas e com o desemprego.

Somam-se a essa situação as políticas públicas precárias de atendimento às periferias com elementos de urbanização como água, esgoto, transporte, moradias, lazer, saúde etc. A negação do direito à cidade (Lefebvre, 2011) impede que os jovens se realizem como sujeitos plenos. O violento cenário que compõe o cotidiano a que estão expostos os jovens da classe trabalhadora se completa com a dinâmica das relações políticas locais e dos espaços de conformação de sua sociabilidade de forma subalterna, mantendo-os enredados aos limites impostos. O Juvenicídio se expressa de forma ampla no território social.

Valenzuela apresenta, ainda, a estigmatização de grupos de jovens como componente do Juvenicídio. O estigma social dos jovens sem trabalho e sem escola inicia-se pelo termo *nem-nem* (*nem trabalha, nem estuda*), seguindo a receita do BM de apontar a situação social em que o jovem está enredado como resultado de uma opção pessoal. São, como mostrado por estudo de Mota (2018), em sua maioria, jovens das periferias urbanas, lugares de corpos e direitos precários. Mas que, na visão social hegemônica, são lugares de comportamentos que comprometem a paz social, ou seja, comportamentos de risco, violentos, desviantes.

As periferias são apresentadas como lugares de jovens que não trabalham, não estudam, se envolvem com o tráfico, engravidam na adolescência, se drogam, assaltam, matam etc. São identidades desacreditadas independentemente de suas condutas, de suas razões, de suas necessidades. O descrédito social de suas identidades pode ser o motor para a aceitação, pela maior parte da sociedade, da reprodução institucional da negação de seus direitos.

O contexto de desigualdades sociais agravado pelas políticas públicas insuficientes, ausentes ou discricionárias, amplia o leque de determinantes do Juvenicídio no estado do Rio de Janeiro. Resulta também desse processo um amortecimento social em relação ao extermínio de jovens. Constitui-se socialmente um novo senso comum, de que os jovens exterminados optaram pelo comportamento de risco, não aproveitando as oportunidades, criadas por ONGs, igrejas, torcidas organizadas, clubes da esquina, trabalhos precarizados, escolaridades aligeiradas etc.

Juvenicídio pelas mãos da desescolarização e do desemprego no estado do Rio de Janeiro e em São Gonçalo

Em tempos de hegemonia da ideologia neoliberal, e de ações no campo da educação para a conformação da força de trabalho ao momento da produção flexível e aumento da produtividade do trabalho para a realização da acumulação capitalista, conforme apontado por Leher (1998), Martins e Neves (2015), entre outros, o fechamento de escolas, a redução de matrículas, a evasão e o percentual constante de jovens fora da escola são fenômenos que se fazem presentes e se desdobram em todo o território nacional. Além de se conformarem como ameaça ao direito à educação, tais questões são vetores que, junto à reforma curricular em curso, impactam na formação da força de trabalho jovem, constituindo parte do problema daqueles que se encontram sem escola e sem trabalho socialmente protegido.

Segundo projeção do IBGE, o estado do Rio de Janeiro chegou em 2018 a 17.159.960 habitantes, sendo o terceiro estado mais populoso e a segunda maior economia do Brasil, de acordo com a Federação das Indústrias do Estado (FIRJAN)¹¹, o que ilustra a importância dos fenômenos econômicos/políticos/sociais e culturais ocorridos no estado.

Cerca de 20% (vinte por cento), ou 3 (três) milhões e meio, conforme o censo escolar de 2007 do INEP, são atendidos pela escola básica. Essa escola tem, portanto, importância estratégica para o desenvolvimento econômico, político e cultural do Estado, visto que atende à população jovem que será ou já é econômica e politicamente ativa e na qual trabalham milhares de profissionais da educação. Segundo o IBGE, existem mais de 10 mil estabelecimentos de ensino da educação básica e mais de 165 mil (cento e sessenta e cinco) professores.

Os últimos anos, particularmente a partir de 2007, têm sido emblemáticos para o estado do Rio de Janeiro. A explosão da crise econômica aprofundou a precariedade já vivida principalmente nas favelas, nos bairros periféricos da capital e nas cidades da Baixada Fluminense e Grande Rio, justamente em lugares onde a escola pública é, em grande parte, a única presença do Estado, na figura de um direito, e não de violência. Então, o fechamento de escolas, turmas e turnos soma-se a essa dinâmica de negação de direitos a uma população já sitiada pela precarização da vida e impacta diretamente na formação da juventude como força de trabalho.

No período de 2007 a 2018, de acordo com Alcântara e Davies (2019-2020), intensificou-se a diminuição de matrículas da rede pública estadual, com fechamento de turmas, turnos e mais de 300 escolas. No mesmo período, a população fora da escola nunca foi menor do que um milhão/ano, em que mais da metade era de jovens entre 15 e 24 anos. O percentual de 95,5% da população fora da escola encontrava-se em áreas urbanas. Em São Gonçalo, em 2010, o número de crianças e adolescentes que não frequentavam a escola chegou a 7% do total do estado do Rio de Janeiro, sendo mais de 40 mil.¹² A cidade é a segunda mais populosa do estado do Rio de Janeiro e a décima sexta do Brasil.

A dura realidade da oferta educacional no estado do Rio de Janeiro, e na cidade de São Gonçalo repete-se em relação ao emprego para a juventude. A pesquisa “Incidência do Racismo sobre a Empregabilidade da Juventude em Niterói e São Gonçalo” (CASTRO et al., 2019), em

¹¹ Disponível em: <https://diariodorio.com/2a-maior-economia-do-pais-rj-deve-ter-crescimento-ate-o-fim-de-2025/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

¹² Diagnóstico Intersetorial – Desenvolvimento das Ações Estratégicas – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário.

um estudo comparativo entre as duas cidades vizinhas, apresenta dados sobre diversas situações que envolvem a juventude, entre elas o trabalho.

Realizada em parceria com o Departamento de Métodos Estatísticos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) entre 2017 e 2018, a pesquisa revela resultados importantes sobre a situação dos jovens trabalhadores gonçalenses, que somavam, segundo o censo do IBGE de 2010, 244.626 indivíduos entre 15 e 29 anos. Conforme a pesquisa, em São Gonçalo, o desemprego em 2017 alcançou 34,7% dos jovens, sendo maior que a média nacional, que era de 29% entre os jovens. Em uma comparação feita pelo estudo, o desemprego em São Gonçalo é maior que na Síria (30,6%) e no Haiti (34%) (CASTRO et al., 2019, p. 75-76).

A situação é diferenciada entre as faixas etárias da juventude. Para os jovens entre 15 e 19 anos, o desemprego chega a atingir 52%, sendo 31% entre os jovens de 20 a 24 anos e 29% entre os de 25 e 29 anos. Dos informantes da pesquisa realizada, mil (1.000) jovens entre 15 e 29 anos de oito (8) bairros de São Gonçalo, 57,8% declararam não estar estudando no momento. Isso significa uma projeção de que cerca de 140 mil jovens estavam fora da escola em 2017, e 34,7%, ou cerca de 84 mil, desempregados.

O site Datapedia (Inteligência de Dados para o Brasil)¹³ sistematiza importantes informações sobre questões políticas, sociais e econômicas do país. Ele apresenta os dados sobre a cidade de São Gonçalo, onde 26,2% da população com mais de 18 anos e ensino fundamental incompleto exercia atividades informais em 2010. A cidade, seguindo a dinâmica do estado do Rio de Janeiro, mantém alto nível de desemprego e a precarização do atendimento, demonstrando ser um território inóspito para a perspectiva de futuro da juventude trabalhadora.

Sem trabalho e sem escola, os jovens de São Gonçalo têm suas vidas interdidas no presente e nas possibilidades de futuro. Essas negações são faces da multiplicidade de formas que o Juvenicídio, como interdição de vidas, assume no território. A falta de trabalho e de escola soma-se à falta de espaços culturais laicos, a espaços de lazer, à mobilidade urbana, a condições de moradia e saúde, a atendimento jurídico etc. Tais interdições empurram os jovens da classe trabalhadora a buscarem alternativas de sobrevivência em meio a negações e violência.

Considerações: A esperança como contraponto.

Quem vai impedir que a chama saia iluminando
o cenário? Saia incendiando o plenário. Saia
inventando outra trama.
Pablo Milanés

Em meio ao cerco social que constitui o Juvenicídio dos jovens da classe trabalhadora brasileira, estes buscam cotidianamente a sobrevivência. Procuram construir identidades coletivas em espaços alternativos, sejam eles na igreja, nas rodas de rap, nas batalhas do passinho. Há enfrentamento, há lutas, mesmo que ainda não coordenadas, mesmo que tortas ou fragmentadas, mas há luta, há contraponto. O próprio fato de existir e resistir vivo é, por si só, um contraponto à nulidade humana que o processo social os tenta impor. Há construção de espaços de esperança. E a escola é um desses.

¹³ Disponível em: <https://datapedia.info/cidade/5478/rj/sao-goncalo#mapa>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Mesmo que a indústria cultural tenha encolhido na cidade, com fechamento de cinemas e casas de show, a população segue resistindo, produzindo cultura, vivenciando a cidade, tentando se apoderar do espaço, procurando tecer teias de proposições e resistências, que precisam ser expandidas e articuladas. Em trabalho realizado por Alvarenga e Neuman (2018), a partir das leituras sobre as questões formuladas por Lefebvre, ou seja, quais são “os espaços favoráveis à felicidade”, os autores mapearam os espaços possíveis de felicidade nos quais os jovens de São Gonçalo se reúnem, possibilitando emergências culturais da juventude da classe trabalhadora.

Os processos de resistência individuais ou coletivos estão presentes o tempo todo, ainda não potencializados no sentido de se transformarem em força material de mudança e conquista do direito à cidade (Lefebvre, 2011), compreendido não só como conquista de acesso aos serviços, bens culturais e materiais, enfim, aos recursos urbanos, mas como o direito de mudar a si mesmo mudando a cidade. (Harvey, 2008).

Assim, as resistências pulverizadas, oriundas das contradições cotidianas, vão cumprindo o papel de manter a esperança na possibilidade de articulação dos movimentos, na constituição de um patamar superior de pensamentos coletivos permitido pela troca das experiências.

Nesse sentido, a troca de experiências e estudos e a convivência entre pesquisadores de Institutos de Ensino Superior, Institutos Federais ou Institutos de Pesquisa da América Latina possibilitam o entendimento mais profundo dos destinos traçados para a juventude trabalhadora em países de capitalismo dependente, bem como o vislumbre de uma reconstrução de identidade da juventude trabalhadora no continente.

Referências

ALCÂNTARA, Alzira Batalha; DAVIES, Nicholas. Descompasso na educação básica no Estado do Rio de Janeiro: receitas dos governos crescem, porém, matrículas públicas caem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 31-54, 2019.

ALCÂNTARA, Alzira Batalha; DAVIES, Nicholas. A evolução das matrículas na educação básica no Brasil: alguns questionamentos. **Revista HISTEDBR on-line**, v.20, p. 1-27, Campinas-SP, 2020.

ALVARENGA, Marcia Soares; NEUMAN, Felipe Leitão. A juventude na produção social do espaço: o direito à cidade em uma abordagem da cartografia da ação. *In: I SEMINÁRIO INFÂNCIAS E JUVENTUDES NA CIDADE: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO*. 2018, Vitória, **Anais...Vitória**, Universidade Federal do Espírito Santo. 2018.

BANCO MUNDIAL: **Competências e Empregos – uma agenda para a juventude**: Síntese de constatações, sugestões e recomendações de políticas. (2008). Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/953891520403854615>.

CARMO, L. J. O. *et al.* O empreendedorismo como ideologia. *In: Cadernos EBAPE.BR*. v. 19, n. 1, p. 18-31. FGV, Rio de Janeiro (2021).

CASTRO, Marcia Correa e; OLIVEIRA, Rubens Teixeira de; RIBEIRO, Claudia Regina *et al.* **Incidência do Racismo sobre a Empregabilidade da Juventude em Niterói e São Gonçalo.** Niterói: Bem TV Educação e Comunicação, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interdito. *In:* BRASIL. Secretaria de Educação à Distância. Juventude e os sentidos do Ensino Médio. Ano XIX, **Boletim 18**, novembro/2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditos em suspenso. *In:* **Trabalho e educação de jovens e adultos**; Lia Tiriba e Maria Ciavatta (orgs). Brasília, Liber Livro e Editora UFF, 2011.

HARVEY, David. **O direito à cidade.** Disponível em: <https://www.esquerda.net/artigo/o-direito-%C3%A0-cidade-por-david-harvey/30344>, 2008.

IBGE: **Dados populacionais e econômicos sobre o Estado do Rio de Janeiro.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/panorama>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade.** São Paulo, Centauro, 5. ed., 3. Reimpressão, 2011.

LEHER, Roberto, **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Doutor em Educação, São Paulo, 1998.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Educação Básica: Tragédia Anunciada?** São Paulo, Xamã, 2015.

MOTA, Denise Guichard Freire. **Os jovens que nem trabalham e nem estudam no Brasil.** Editora CRV, Curitiba, Brasil, 2018.

NERI, Marcelo. **Juventudes, Educação e Trabalho: Impactos da Pandemia nos Nem-Nem.** FGV – Social, Rio de Janeiro, RJ. 2021.

SILVA, Mariléia Maria. Geração à deriva: jovens nem nem e a superficialidade da força de trabalho no capital-imperialismo. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 25, n. 58, p. 119- 136, jan./abr. 2016.

UFNPA. Fundo de População das Nações Unidas. **The State of The World Population 2014.** Disponível em:

<https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/situa%C3%A7%C3%A3o-da-popula%C3%A7%C3%A3o-mundial-2014>

VALENZUELA, José Manuel. Remolinos de viento: juvenicidio e identidades descreditadas. *In: Ayotzinapa y las vidas precarias em America Latina*/ Jose Manuel Valenzuela (coord.), p. 2156-59, Barcelona: Ned Ediciones, 2015. Acesso em: 30 abr. 2024.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E BANCO MUNDIAL: A CULPABILIZAÇÃO DO PROFESSOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE

Handerson Fábio Fernandes Macedo

Introdução

A produção deste trabalho se deu no contexto do Programa Move La América, que intenciona a internacionalização da pós-graduação brasileira, atraindo pesquisadores dos outros países da América Latina e do Caribe. Com tal perspectiva em mente, buscamos, neste texto, discutir uma questão que é bastante cara ao povo latino-americano e caribenho: a qualidade da educação.

A qualidade da educação é um aspecto fundamental na busca pela equidade, sem a qual as injustiças e desigualdades sociais não podem ser sanadas. Nas sociedades capitalistas, sobretudo em regiões como a América Latina e o Caribe, a educação é considerada como o melhor caminho para a diminuição das desigualdades sociais nos países, permitindo às classes subalternizadas ascenderem socialmente. No Brasil, em específico, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que quanto maior o nível de escolaridade, maior a renda média.

Para além da luta pelo acesso à educação, a qualidade da educação tornou-se uma palavra de ordem com grande poder de mobilização da sociedade nas últimas décadas (Enguita, 2010). Contudo, ela é polissêmica, sendo reivindicada por diferentes atores políticos, da esquerda à direita. Vemos profissionais da educação, sindicatos e outros movimentos sociais reivindicando melhorias na qualidade da educação, assim como empresários e organismos internacionais fazendo as mesmas reivindicações; entretanto, por um viés distinto.

Em tese, embora os diferentes espectros políticos reivindiquem a mesma palavra de ordem, na prática há sentidos diferentes quando levantam esta pauta. Dentro de uma perspectiva bakhtiniana, compreendemos a palavra como um fenômeno ideológico por excelência (Bakhtin, 2006). Ou seja, a palavra assume um sentido a partir de seu enunciador. Isto é, quando se fala em qualidade da educação, seus sentidos podem variar de acordo com os grupos e atores políticos que a reivindicam, mesmo que sejam utilizadas as mesmas palavras ou expressões.

Disputando o sentido da qualidade da educação com os movimentos sociais e sindicatos, há um ator político de grande peso e influência não apenas para a região da América Latina e Caribe, como também para a África e Ásia: o Banco Mundial (BM). Nesse contexto, surge-nos uma questão importante: Que sentido de “qualidade” o BM promove e a que interesses sociais ele atende?

Com essa pergunta em mente, intencionamos desvelar, a partir do documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe”, elaborado pelo BM, o sentido da qualidade da educação para esse ator político. Para tal, recorreremos ao materialismo histórico-dialético como instrumento de análise da realidade. Assim, o texto foi dividido em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, realizamos uma contextualização histórica e política sobre a atuação do BM no campo educacional; na segunda, traçamos uma discussão, a partir do documento, sobre a

culpabilização dos professores pelos resultados educacionais; e na última, trazemos a disputa, sobretudo pela ação sindical, do sentido da qualidade da educação a partir da educação unitária (Gramsci, 2001).

O Banco Mundial como “Ministério da Educação”

O BM surge a partir da Conferência de Bretton Woods, realizada em 1944. Inicialmente, teve como um de seus objetivos principais o auxílio à reconstrução dos países que foram destruídos e tiveram suas economias arruinadas durante a Segunda Guerra Mundial (Arruda, 2009). Entretanto, com o passar dos anos, sobretudo a partir da década de 1980, esse papel central desempenhado pelo BM alterou-se, passando a auxiliar os países ditos “em desenvolvimento”.

Levando em consideração o contexto em que foi criado, praticamente no início da Guerra Fria, o BM desempenhou um papel estratégico na disputa geopolítica entre os blocos em confronto. Sua atuação não ficou limitada ao financiamento de projetos de desenvolvimento, mas operou como instrumento de alinhamento político e econômico, contribuindo para manter os países-membros sob a influência do bloco capitalista e dentro da lógica neoliberal de organização social e produtiva que começou a se expandir pelo mundo, principalmente a partir da década de 1980 (Leher, 2003).

Ao realizar empréstimos aos países que passam por dificuldades econômicas ou necessitam de recursos para investimentos em diferentes áreas, o BM impõe condicionalidades que promovem verdadeira reestruturação neoliberal na política interna dessas nações (Soares, 2009). Assim, ante o exposto até aqui, podemos afirmar que, para além de uma ajuda financeira e técnica, a atuação e influência do BM é, sobretudo, política e ideológica.

No Brasil, a influência do BM no campo educacional é consideravelmente antiga, datando pelo menos da década de 1970 (Soares, 2009). De acordo com Leher (2003), a transformação dos sistemas educacionais ocorre como parte das contrarreformas estruturais promovidas pelo BM. O autor afirma que, “para compreender as ideologias que transtornam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação dos países periféricos” (Leher, 2003, p. 19).

A influência deste ator político é tão grande no direcionamento e na reformulação dos Estados que, como vimos, Leher se referiu ao mesmo como “ministério mundial da educação”. Ou seja, um banco com capacidade de influenciar os rumos da política educacional de parte considerável do mundo.

Isso se dá principalmente com a centralidade que a educação assume nos discursos e nas ações do BM a partir dos anos 1990. Nesse período, consolidou-se no BM a concepção de que a escolarização seria o principal instrumento para a superação da pobreza, melhoria dos indicadores sociais e promoção de novos padrões de vida para a sociedade, especialmente nos países da periferia do capitalismo. A educação passou, então, a ocupar lugar de destaque nas reformas neoliberais. Leher (2003) considera que o processo de redefinição dos sistemas educacionais mediante ingerência do BM está fortemente relacionado com o binômio governabilidade-segurança.

Nesse aspecto, devemos entender que a educação ocupa espaço privilegiado na disputa por hegemonia, constituindo-se como condição fundamental para a construção de consenso na sociedade civil. Assim, afastamos qualquer ingenuidade na forma como

analisamos as ações do BM e lemos seus documentos. Sob a orientação do BM, políticas específicas de capacitação docente em serviço, avaliações externas, bonificações por resultados no lugar de bons salários, formas de privatização direta ou indireta vão sendo introjetadas e naturalizadas, de forma que seu receituário neoliberal se torna o único caminho possível a ser seguido pelas nações.

No cenário da América Latina e Caribe, que apresenta desigualdades sociais gritantes, especialmente no que diz respeito à qualidade da educação, esse receituário neoliberal do BM acaba por intensificar tais disparidades. Reforçam a existência de uma estrutura educacional burguesa e dual, ou seja, uma escola para as classes subalternizadas – fundamentalmente, de ensino técnico, profissionalizante, voltada ao mercado de trabalho – e outra para as classes dominantes – com uma formação humanista e geral.

A centralidade docente e sua culpabilização: uma análise do “Professores Excelentes”

Realizada a contextualização sobre o BM e seu papel na reformulação da educação ao redor do mundo, faremos aqui a discussão a partir do documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe”, publicado em 2014, apontando como a concepção de qualidade presente no documento gera a culpabilização do professor pelos resultados educacionais.

No prefácio do documento, dois aspectos são colocados logo em evidência: a necessidade de aumentar o capital humano e a vinculação da qualidade da educação à qualidade dos professores. A qualidade da educação importa no sentido de que ajuda a melhorar o capital humano, ou seja, é tratada numa perspectiva de eficiência e retorno econômico. Vejamos diretamente da fonte:

Aumentar o capital humano – o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida – é, portanto, um desafio central para a região. Embora a cobertura da educação na América Latina e no Caribe tenha se expandido rapidamente, é a aprendizagem dos estudantes – não os anos de escolaridade concluídos – que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação. O fato perturbador neste aspecto é que os estudantes da América Latina e do Caribe permaneceram mais de dois anos atrás de suas contrapartes da OCDE em matemática, leitura e aptidões do pensamento crítico – e ainda mais atrás dos países do Leste Asiático, inclusive do Vietnã.

Mas a mensagem positiva deste livro é que os países da região da América Latina e do Caribe estão enfrentando esse desafio e pondo a qualidade da educação no centro da agenda política. Com simplicidade elegante, este livro argumenta que a qualidade da educação está condicionada à qualidade dos nossos professores. Propõe um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos (Bruns e Luque, 2014, p. XI).

O documento foi elaborado a partir da observação de mais de 15 mil professores distribuídos em sete países da América Latina e Caribe. Começa apontando que na América

Latina e Caribe existem mais de sete milhões de professores, que entram em salas de aula diariamente, representando “4% da força de trabalho global da região e mais de 20% dos trabalhadores de nível técnico e superior. Seus salários absorvem cerca de 4% do Produto Interno Bruto (PIB) da região” (Bruns e Luque, 2014, p. 1).

Assim, de início, o BM, através do documento, já aponta para o impacto que a categoria docente representa para a região, colocando-a na centralidade para as políticas educacionais. Logo nas primeiras páginas do documento, surge uma questão: “o que impulsiona a aprendizagem?” (Bruns e Luque, 2014, p. 5), que é respondida pouco adiante, afirmando que “[...] uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores” (Bruns e Luque, 2014, p. 6).

Deste modo, o BM joga toda a responsabilidade do processo educacional nas costas dos professores, operando uma inversão ideológica fundamental para nossa discussão. A aparente valorização estabelecida ao se colocar o professor como peça central no processo de aprendizagem dos alunos serve, na verdade, como ferramenta de culpabilização e responsabilização docente, desviando o foco de condições objetivas e, muitas vezes, extremamente precárias, em que o processo educacional acontece. Nessa ótica, o professor é tratado como uma variável determinante e imprescindível, enquanto o subfinanciamento público e as desigualdades sociais tornam-se variáveis secundárias quando se debate a qualidade da educação e seus resultados.

Corroborando esse aspecto da culpabilização docente, os sindicatos da educação são tratados pelo BM como obstáculos à melhoria da qualidade dos professores.

O maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos; entretanto, um número crescente de casos bem-sucedidos de reformas está produzindo lições que podem ajudar outros países (Bruns e Luque, 2014, p. 3).

Os sindicatos, ferramenta de defesa de uma categoria profissional, que, neste caso, representam também um instrumento da luta pela qualidade da educação (Macedo, 2015), são tratados pelo BM como inimigos da educação pública de qualidade. Não apenas o professor é responsabilizado pela questão da qualidade da educação, como seu instrumento de luta por melhorias é tido como um empecilho para que se alcance a qualidade na perspectiva do BM.

O BM, a partir do documento, vai além, na intenção de enfraquecer o suposto poder e influência que os sindicatos teriam sobre a categoria docente, elaborando uma lista de políticas e estratégias com tal objetivo. São elas: construção de alianças com empresários e sociedade civil; elaboração de campanhas de comunicação sobre os problemas dos sistemas educacionais, a fim de buscar o consenso para as reformas que enfrentem resistência sindical; uso estratégico dos resultados das avaliações internacionais; ações graduais, implementadas por etapas para reduzir a resistência, iniciando com testes de alunos; bonificação coletiva por escolas; e, por último, avaliações individuais voluntárias com recompensas (Bruns e Luque, 2014, p. 49-50).

O documento também expõe a atenção na eficiência no uso do tempo em sala de aula, assim como em resultados de avaliações externas, como o PISA. Assim, a “excelência” do professor é medida pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas,

bem como numa boa gestão do tempo de sala de aula (Bruns e Luque, 2014).

O foco nos resultados educacionais como responsabilidade dos professores e a estigmatização dos sindicatos como entraves corporativistas, que impediriam os avanços na área, operam como mecanismo de despolitização das condições materiais de trabalho docente, ocultando os baixos salários e a infraestrutura precária de parte considerável das escolas públicas. Assim, a problemática da qualidade da educação deixa de ser compreendida como resultado dos baixos investimentos e de escolhas políticas intencionais, para ser vista como uma questão meramente técnica de gestão ineficiente, de incompetência individual e até mesmo de falta de compromisso dos professores ou de resistência a mudanças pelos sindicatos.

Essa perspectiva que gera a responsabilização da figura do professor como indivíduo culpado pela qualidade da educação é uma constante em todo o documento. Ao tratar resultados de avaliações dos estudantes nos Estados Unidos, encontramos a seguinte afirmação no documento:

Os alunos com um professor mais fraco podem dominar 50% ou menos do currículo para aquela série; alunos com um bom professor têm ganho médio de um ano; e estudantes com professores excelentes avançam 1,5 série ou mais. [...] Uma série de excelentes ou maus professores durante vários anos multiplica esses efeitos e pode levar a hiatos intransponíveis nos níveis de aprendizagem dos alunos. Nenhum outro atributo das escolas se aproxima desse impacto sobre o desempenho dos estudantes (Bruns e Luque 2014, p. 6).

Ignorando outros fatores presentes nas escolas e fora delas que impactam o desempenho dos estudantes, essa concepção cria indiretamente a figura do “professor herói”, aquele que aparece nas capas de matérias jornalísticas; que consegue superar todos os problemas, não importando as adversidades, para alcançar bons resultados; que teria compromisso com os alunos e a educação. Em contrapartida, cria também a figura do “professor vilão”, que não tem compromisso com os alunos, responsável por todas as mazelas educacionais, enquanto os problemas causados por ausência de bibliotecas, baixos salários, carência de professores, superlotação das turmas, falta de material de trabalho, entre outros, são completamente ignorados na equação.

Podemos afirmar que a centralidade atribuída ao professor pelo BM – expressa no documento “Professores Excelentes” – não decorre do reconhecimento do valor do trabalho docente, mas configura-se como uma estratégia político-ideológica que intensifica sua precarização. Ao naturalizar as condições de trabalho adversas, impõe-se ao professor a cobrança por resultados inalcançáveis diante da precariedade material e estrutural em que se encontra.

Disputa Política: Sindicatos e a Concepção de Escola Unitária

Os sindicatos representam a antítese daquilo que o BM pretende para a educação e a sociedade. Enquanto o BM, em sua perspectiva neoliberal, almeja o professor enquanto indivíduo, para desarticular resistências a uma escola utilitarista e dual, nós podemos compreender os sindicatos como expressão da vontade coletiva dos professores que resistem aos ataques à educação. Ou seja, a ação sindical vai no sentido oposto da pretensão do BM, visto

que os sindicatos buscam a organização da categoria profissional.

Ao atacar os sindicatos, colocando-os como empecilho, o BM atua na intenção de fragmentar os professores, dificultando sua organização na disputa pelos rumos da educação, na luta por melhorias nas condições de trabalho e por uma educação emancipadora. A intenção é – como apontamos anteriormente – garantir que o receituário neoliberal seja a única opção de caminho que possa ser seguido pelas políticas educacionais.

Os sindicatos não são um entrave corporativista às melhorias da qualidade da educação, como afirma o BM, mas um sujeito coletivo de resistência contra a precarização docente e defesa do direito à educação de qualidade (Macedo, 2015). Dessa forma, os sindicatos mostram-se como alternativa à concepção de mundo apresentada pelo BM, concebendo outro sentido para a qualidade da educação, uma qualidade socialmente referenciada.

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p. 225).

A alternativa que se coloca à concepção de qualidade da educação apresentada pelo BM é a de educação com qualidade social, que tem como objetivo a educação unitária, no sentido gramsciano, ou seja, uma escola com condições de ofertar uma formação humanista ou de cultura geral.

Há quase 100 anos, Gramsci, em situação de preso político no fascismo italiano, escreveu:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada (Gramsci, 2001, p. 36-37).

Curioso pensar que, quase um século atrás, Gramsci já havia apontado o que seria necessário para construir uma educação unitária, que ofertasse a mesma qualidade para todas as pessoas, sem distinção de classes sociais ou de qualquer outro tipo, uma escola que fosse capaz de superar a divisão entre trabalho manual e intelectual.

Assim, consideramos que a educação de qualidade social, que caminha junto àquilo que Gramsci definiu como escola unitária, articula-se com aspectos que normalmente os sindicatos docentes da América Latina e Caribe costumam reivindicar: valorização salarial e na carreira, gestão democrática, condições intra e extraescolares adequadas ao desenvolvimento do processo educacional.

Enquanto o BM busca por “professores excelentes” dentro da sua ótica – isso é, que sejam tecnicamente eficientes e politicamente dóceis –, a perspectiva sindical aponta para outro caminho, o da qualidade social, com a escola unitária, professores valorizados, que pensem enquanto coletividade e sejam críticos.

Considerações finais

Longe de pretender esgotar o debate, buscamos trazer algumas reflexões sobre a questão da qualidade da educação a partir de um documento importante do BM. A influência deste organismo internacional na região da América Latina e Caribe é grande, bastante duradoura e não há sinais de que terminará tão cedo.

Como ficou evidenciado na discussão, o documento “Professores Excelentes” do BM é a reprodução clara das concepções e intenções que este organismo internacional incentiva para a região da América Latina e Caribe. Uma concepção de qualidade da educação atrelada aos objetivos do capital, uma visão neoliberal, reduzindo a educação a um valor utilitário, de retorno financeiro e aumento do capital humano. O documento “Professores Excelentes” não é um manual técnico sobre a educação latino-americana e caribenha, mas uma ferramenta política que defende a reestruturação neoliberal a partir de políticas de ajuste estrutural, garantindo a hegemonia do capital.

Essa culpabilização do professor, gerada pelo discurso de qualidade do BM, traz inúmeros problemas práticos no dia a dia. Além de afastar o olhar do real culpado pela baixa qualidade da educação, ocasiona o adoecimento mental do professor, que se vê numa situação de cobranças desenfreadas por resultados, sofrendo assédio moral e tendo sua atuação profissional questionada.

Ao mesmo tempo, como apontamos na introdução, e reafirmamos aqui, há uma disputa de sentidos sobre a qualidade da educação. Os movimentos sociais e sindicais, a despeito das dificuldades enfrentadas, vêm demonstrando, por meio de uma verdadeira batalha de Davi contra Golias, que essa é uma luta política que pode e deve ser travada, buscando, principalmente, trazer a sociedade para dentro do debate, para construir uma educação com qualidade social, que tenha como objetivo a formação humana, em seu sentido amplo, isto é, a antítese do projeto neoliberal posto para a região da América Latina e Caribe nos documentos do BM.

Como ensina Paulo Freire, é imperativo esperar. Isso significa converter a indignação em ação concreta contra a lógica de uma educação cada vez mais utilitarista. É urgente reivindicar uma formação que transcenda a mera preparação para o mercado de trabalho e buscar uma educação que seja integral, transformadora, emancipadora, unitária, que instrumentalize as classes subalternizadas a construir, ativamente, uma sociedade mais justa e humanizada.

Referências

- ARRUDA, Marcos. Ongs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? *In*: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed., São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.
- ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 13. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 2003.
- MACEDO, Handerson Fábio Fernandes. **A luta pelo direito à Educação de Qualidade nas ações jurídicas do Sindicato Estadual dos Profissionais do Rio de Janeiro – SEPE/RJ**. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.
- SILVA, Maria Abadia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.
- SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

II

JUVENTUDE ENTRE DESIGUALDADES SÓCIOEDUCACIONAIS E UTOPIAS EDUCACIONAIS

NEOLIBERALISMO, POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO E A NÃO SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Jessé Rodrigues Magalhães

Introdução

Este capítulo se articula ao escopo do Programa Move La América, iniciativa de internacionalização da CAPES voltada ao fortalecimento da pesquisa latino-americana. O Move La América tem como propósito fortalecer e promover a circulação de pesquisadores, a cooperação acadêmica e a produção de conhecimentos comprometidos com a análise das desigualdades estruturais que marcam o continente. Ao inserir o debate sobre políticas de correção de fluxo e fracasso escolar no contexto latino-americano, este estudo dialoga com os pressupostos do programa, sobretudo ao reconhecer que processos de exclusão escolar, responsabilização individual e políticas compensatórias insuficientes não são fenômenos restritos ao Brasil, mas expressam dinâmicas regionais de colonialidade, neoliberalização das políticas públicas e vulnerabilização de grupos populares.

O capítulo integra as pesquisas desenvolvidas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, e desenvolvido no grupo de pesquisa Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT). Constitui-se, ainda, como desdobramento do capítulo 2 da dissertação “A implementação da política pública de correção de fluxo no município de Niterói: análise de uma década”, aprofundando a reflexão sobre as tensões que permeiam tais políticas.

Em consonância com o Move La América e com as investigações desenvolvidas no campo das políticas públicas de educação, este artigo interroga criticamente as políticas de correção de fluxo escolar, evidenciando contradições, limites e equívocos que as atravessam no enfrentamento do fracasso escolar em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais.

A persistente manutenção da produção do fracasso escolar no Brasil evidencia que a desigualdade educacional é parte constitutiva do próprio funcionamento do sistema de ensino. A distorção idade-série, a “repetência” e a evasão permanecem como expressões concretas de um problema estrutural que não pode ser compreendido a partir de explicações individualizantes ou psicologizantes, mas, sim, precisa ser vista e revista, considerando suas contradições e possibilidades, a fim de compreender tal fenômeno como o é em sua essência, no intuito de buscar caminhos possíveis de superação (Ianni, 2011).

Patto (2015), em sua obra *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*, problematiza o fracasso escolar como um fenômeno constituído historicamente e sustentado por relações sociais marcadas pela desigualdade. Argumenta que essa condição não pode ser atribuída a características individuais dos estudantes, como suposta incapacidade, desinteresse ou insuficiência de esforço, pois emerge de um conjunto de práticas institucionais que reproduzem hierarquias sociais.

Nesse sentido, Patto (2015) evidencia que o sistema educacional tende a reforçar mecanismos de exclusão ao privilegiar sujeitos que já dispõem de um repertório cultural alinhado às expectativas escolares. Em contrapartida, estudantes que vivem em contextos

socialmente vulneráveis têm suas trajetórias marcadas por processos de estigmatização e negligência, o que contribui para a manutenção das desigualdades e para a naturalização do fracasso escolar como responsabilidade individual, quando na verdade se trata de uma construção social.

1. A dialética das políticas de correção de fluxo: neoliberalismo e o não papel do Estado

Os efeitos das reformas neoliberais implementadas a partir da década de 1990, associadas à lógica gerencialista e à crescente influência de organismos internacionais no campo da educação, intensificaram esse cenário ao deslocar o debate educacional da garantia de direitos para a produtividade e a eficiência.

A expansão das políticas neoliberais tem reorganizado os sistemas educacionais ao subordinar o trabalho escolar aos princípios do mercado. Eficiência, competitividade e responsabilização convertem-se em valores centrais, de modo que professores, gestores e estudantes passam a ser avaliados segundo critérios empresariais. A educação deixa de ser compreendida como direito social e passa a ser tratada como produto. (Apple, 2015, p. 39)

Nesse contexto, as políticas de correção de fluxo surgem como soluções aparentemente técnicas, mas que com frequência aprofundam desigualdades.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível por meio de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (Patt, 2015, p. 74).

Contraditoriamente, o discurso da equidade, amplamente mobilizado nos documentos oficiais e nas políticas públicas educacionais, mostra-se limitado e superficial. A distinção entre igualdade e equidade, embora frequentemente tratadas como sinônimos, ainda não tem orientado políticas públicas capazes de enfrentar, de modo efetivo, as desigualdades estruturais que atravessam a experiência escolar dos estudantes. Enquanto a igualdade pressupõe oferecer os mesmos recursos a todos, independentemente de suas diferenças, a equidade implica reconhecer as desigualdades de partida e assegurar meios diferenciados para que cada sujeito possa alcançar níveis semelhantes de participação, desenvolvimento e aprendizagens. Políticas que se limitam à lógica da igualdade tendem a reproduzir assimetrias históricas, ao passo que a equidade, na contramão, busca corrigi-las, garantindo justiça educacional e inclusão real.

Mesmo assim, fazem renascer, com estes programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. Geram, desta forma, uma nova versão da ideia da escola redentora: será ela que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências

psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social (Patto, 2015, p. 74).

Desse modo, políticas de baixo custo ou restritas ao interior da escola não são capazes de enfrentar o conjunto de obstáculos sociais que impactam as aprendizagens. Vale mencionar, ainda, que reformas educacionais orientadas por essa lógica neoliberal introduziram mudanças profundas no papel do Estado, na função da escola e na compreensão do fracasso escolar. A esse respeito, Magalhães (2025) questiona:

Como superar, então, a produção do fracasso escolar num sistema em que um dos grandes desafios para a garantia da equidade na educação é evidenciado pela forte influência do neoliberalismo comopositor das políticas públicas em educação? (Magalhães, 2025, p. 42).

O autor pondera que

É preciso romper com a lógica do neoliberalismo para se promover uma educação de fato socialmente referenciada, porém, “não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada (Magalhães, 2025, p. 51).

Nesse passo, concordamos que

[...] é preciso romper de forma igualmente radical com qualquer propaganda oficial que nos queira convencer de que a igualdade perante a educação e os saberes já é uma realidade, quando todos os fatos mostram que as desigualdades de classe e as discriminações étnicas estão fragmentando cada vez mais o sistema educacional (Laval e Vergne, 2023, p. 74).

É importante demarcar que, nesse contexto, sistemas educacionais passam a comparar escolas, ignorando desigualdades estruturais, sociais e geográficas. Esse processo produz interpretações distorcidas sobre o que seria o fracasso escolar, compreendido como falha de gestão ou falta de esforço, e não como resultado de violência simbólica, pobreza, racismo e desigualdade territorial dentre tantas outras ordens.

Nesse cenário, consolida-se uma lógica de responsabilização que atribui aos profissionais da educação e, noutra instância, aos próprios estudantes e suas famílias, a tarefa de compensar desigualdades produzidas histórica e estruturalmente. Tal movimento desconsidera que políticas equitativas exigem investimentos contínuos, redistribuição efetiva de recursos e ações articuladas entre diferentes setores públicos, e não apenas a imposição de dispositivos de controle e monitoramento. Ao deslocar o foco das condições sociais para o desempenho isolado das escolas, limita-se a capacidade do sistema educacional de promover justiça social e reafirma-se uma compreensão reducionista da equidade, esvaziada de seu caráter político, atendendo apenas a demandas numericamente estabelecidas, a partir, por exemplo, dos resultados obtidos das avaliações de larga escala.

Assim, políticas de correção de fluxo foram instituídas com o propósito de combater a distorção idade-série e reorganizar trajetórias escolares marcadas por repetências sucessivas. Entretanto, as contradições tornam evidente sua ineficácia enquanto política de equidade no

combate às desigualdades sociais, uma vez que enaltecem o resultado numérico em detrimento das aprendizagens em seu sentido mais amplo.

A esse respeito, Peregrino (2019) descreve com precisão, apontando que

[...] o fato é que a expansão escolar, desenhada a partir de meados da década de 1990 e reorientada a partir dos primeiros anos da década de 2000, tem tido efeitos importantes sobre os processos de escolarização no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades. A lógica da eliminação sumária de enormes contingentes de crianças e de adolescentes ainda na escolarização fundamental parece ter sido substituída por outra, mais integrativa, mas que incorpora contingentes escolares a partir de um grau variado de condições, projetando, assim, variadas e desiguais trajetórias de escolarização futuras. (Peregrino, 2019, p. 375)

Ao enfatizar a aceleração do percurso escolar, tais políticas frequentemente se destinam mais a corrigir estatísticas do que a promover aprendizagens significativas.

Além disso, a correção de fluxo escolar, por si só, não enfrenta as múltiplas determinações da produção do fracasso escolar, como pobreza extrema, violência, insegurança alimentar, ausência de políticas intersetoriais e desigualdade racial.

De tal modo, o fracasso escolar não pode ser analisado sem considerar a violência estrutural que atravessa a vida de estudantes oriundos das classes trabalhadoras. Nessa toada, o conceito de “Juvenicídio”, formulado por Valenzuela (2015) propõe e designa situações extremas em que a existência de determinados segmentos da juventude é sistematicamente restringida, inclusive por meio da violência letal. O autor enfatiza que tais formas de supressão não podem ser compreendidas isoladamente, pois se articulam a dinâmicas sociais mais amplas que legitimam a marginalização, a vulnerabilidade e, em última instância, a eliminação física desses jovens. O juvenicídio não se expressa apenas na eliminação física dos jovens, mas também na negação sistemática de direitos sociais básicos, na precarização das condições de vida e na estigmatização cotidiana.

Quanto a isso, Rios (2023) acrescenta que:

As orientações políticas internacionais e nacionais para a juventude no país, tendo seus desdobramentos em territórios gerenciados por poderes locais, atuam no sentido de amortecer os efeitos do avanço da desigualdade social, dos conflitos sociais e da interdição do futuro dos jovens da classe trabalhadora. Podemos inferir, por meio dessa constatação, que as orientações internacionais atuam, também, no sentido de aliviar o Juvenicídio em curso. No entanto, os efeitos das orientações internacionais e das políticas públicas materializadas no território continuam atuando na manutenção do Juvenicídio, seja na sua forma de violência física, seja na sua forma de violência pela negação dos direitos ao trabalho e à educação. (Rios, 2023, p. 91-92)

Portanto, sob tal ótica, a escola, enquanto instituição, acaba reproduzindo essas violências ao atribuir sentidos deficitários às trajetórias das classes populares. Assim, a escola tende a confundir desigualdades sociais com insuficiências individuais, legitimando o discurso do fracasso escolar como algo natural ou merecido.

2. Neoliberalismo e meritocracia: a manutenção da produção do fracasso escolar

O ideário neoliberal, consolidado no campo educacional brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990, introduziu uma racionalidade orientada pela eficiência, competitividade e responsabilização individual. Essa racionalidade desloca o foco das desigualdades estruturais para o desempenho dos sujeitos, naturalizando hierarquias sociais e produzindo explicações simplificadas sobre o sucesso e o fracasso escolar. A meritocracia, princípio segundo o qual oportunidades e resultados seriam determinados exclusivamente pelo esforço pessoal, torna-se, nesse contexto, a expressão mais visível e difundida dessa visão de mundo.

Ao assumir que todos os estudantes partem das mesmas condições e o sucesso escolar resulta apenas da dedicação individual, a meritocracia opera como mecanismo ideológico de ocultação das desigualdades históricas e materiais. Conforme argumentam Bourdieu e Champagne (1997), essa lógica converte diferenças de capital econômico, cultural e social em supostas insuficiências pessoais, produzindo um processo contínuo de violência simbólica. Aqueles que não correspondem às expectativas escolares são responsabilizados por sua própria trajetória, vivendo o que os autores qualificam como “sofrimento social” decorrente da internalização do fracasso.

Essa visão ignora que trajetórias escolares são profundamente afetadas por fatores como classe, raça, território, acesso a bens culturais e a própria qualidade estrutural da escola frequentada. Nesse sentido, políticas educacionais inspiradas em princípios meritocráticos tendem a reforçar desigualdades, pois atribuem aos estudantes, e não às estruturas, a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas.

Portanto, quando tal lógica é transposta para programas de correção de fluxo escolar, o risco é produzir políticas que, embora aparentemente voltadas à equidade e à superação das desigualdades educacionais, reproduzem mecanismos de exclusão. Intervenções pedagógicas orientadas por metas de eficiência, sem considerar os contextos sociais dos estudantes, podem transformar a aceleração das aprendizagens em mera estratégia de ajuste estatístico, esvaziando seu potencial formativo. Em vez de enfrentar as condições que produzem a distorção idade-série, essas políticas acabam por reforçar a ideia de que cabe ao estudante “recuperar-se” ou “adaptar-se” às exigências escolares.

Mészáros (2012, p. 25) lembra que a educação, embora não possa superar por si só as desigualdades geradas pela lógica do capital, possui papel fundamental na construção de uma consciência crítica capaz de questionar seus fundamentos. Assim, a crítica à meritocracia torna-se imprescindível para compreender como a produção do fracasso escolar é sistematicamente legitimada. A desconstrução desse discurso permite evidenciar que o fracasso escolar não é resultado das características individuais dos estudantes, mas de um sistema educacional que frequentemente reafirma desigualdades que deveriam ser combatidas, uma vez que se instalam com o objetivo de atender às demandas do capital.

Nessa perspectiva, enfrentar a distorção idade-série requer desnaturalizar a lógica capitalista e meritocrática que permeia políticas educacionais e práticas escolares. Isso significa reconhecer que o fracasso é menos um atributo do estudante e mais uma expressão das estruturas sociais desiguais, marcada pela divisão de classes e das limitações institucionais da escola. Políticas de correção de fluxo, quando pautadas pela justiça social, devem priorizar o

acolhimento, a flexibilização curricular, o acompanhamento pedagógico contínuo e o compromisso com o direito de aprender e não com a promoção de resultados rápidos ou meramente numéricos.

Considerações finais

A análise reflexiva proposta neste trabalho demonstra que a manutenção da produção do fracasso escolar no contexto brasileiro é um fenômeno estrutural vinculado a desigualdades sociais profundas e a políticas educacionais que, ao invés de enfrentá-las, frequentemente as administram e acabam por reforçá-las. A racionalidade neoliberal, marcada pela responsabilização, pela padronização e pelo controle e busca exacerbada por resultados, limita a capacidade de a escola pública cumprir seu papel social e reforça mecanismos de exclusão que focam sua centralidade nos resultados meramente numéricos. Assim, políticas de correção de fluxo, embora revestidas de discurso compensatório, mostram-se insuficientes e frágeis, uma vez que não consideram as múltiplas determinações da produção do fracasso escolar.

Portanto, para superar as desigualdades sociais ora potencializadas pela produção do fracasso escolar, é imprescindível que se pensem políticas públicas intersetoriais e no campo educacional, que se valorize um currículo crítico, antirracista e socialmente referenciado. Além do mais, resta clara a urgente necessidade de financiamento público adequado que considere a valorização docente, que potencialize a gestão democrática e, sobretudo, que rompa com essa narrativa meritocrática e visão empresarial da educação.

Somente uma educação concebida como prática emancipatória poderá abrir caminhos para relações mais democráticas e igualitárias. Como defende Freire (1996), educar é um ato político comprometido com a libertação. E libertação só se alcança com o despertar da consciência de classe.

Referências

APPLE, M. W., (2015). Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, 21(46),606-644. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193543849005>. Acesso em: set. 2023. ISSN:1516-4896.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos no interior. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 481-486.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IANNI, O. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação democrática – a revolução escolar iminente**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

MAGALHÃES, J. R. **A implementação da política de correção de fluxo escolar no município de Niterói: análise de uma década**. 2025. 137 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREGRINO, M. D. Efeitos das políticas de correção de fluxo sobre as gerações escolares que frequentam o Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro.

Revista Educação e Cultura Contemporânea, [S. l.], v. 16, n. 46, p. 372-403, 2019.

Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4714>. Acesso em: 22 nov. 2025.

RIOS, M. B. L. **Jovens sem trabalho e sem escola: entre experiências de juvenicídio e de esperança no território de São Gonçalo/RJ**. 2023. 333 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

VALENZUELA, J. M. Remolinos de viento: juvenicídio e identidades desacreditadas. *In: Ayotzinapa y las vidas precárias em America Latina*/Jose Manuel Valenzuela (coord.) p. 2156-59, Barcelona: Ned Ediciones, 2015.

OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES COMO EXPRESSÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL E O DIREITO DOS JOVENS AO “SONHAR ACORDADO”

Mônica Paiva Volpato Santos
Marcia Soares de Alvarenga

Introdução

*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:
os homens se libertam em comunhão (Freire, 1987, p. 29)*

O presente capítulo é fruto de reflexões realizadas no grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT), que contribuíram também para a escrita da dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, defendida no ano de 2024 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ressalta-se que o convênio celebrado entre o PPGEduc no Programa Move la America e o Programa Move la America da CAPES proporcionou a extensão do diálogo sobre o tema da dissertação com o doutorando Jeison Gómez Sanchez, discente do Programa de Psicologia da Universidade Autônoma do México (UNAM), contemplado pela bolsa do Programa Move la America, que integrou o PPEJAT com o tema de sua pesquisa “Equidad en las condiciones para la igualdad en el logro de los aprendizajes al egreso de la Educación Superior”.

Nesse contexto de escrita, o objetivo do estudo é compartilhar reflexões realizadas sobre o papel do Pré-vestibular Popular (PVP) como expressão da dualidade educacional, com base no pensamento filosófico de Bloch (2005), que nos orienta a identificar as utopias concretas presentes no cotidiano, em busca da superação da realidade. Com efeito, a organização de um PVP expõe as conquistas e os impasses educacionais presentes no enfrentamento das desigualdades sociais.

Não obstante, a complexidade que envolve a constituição de um Pré-vestibular Popular destaca como sua característica principal ser uma expressão da dualidade educacional brasileira. O que unifica a diversidade de experiências em um Pré-vestibular Popular é o fato de que sua simples existência denuncia a ausência do direito civil a uma educação integral. Em seus estudos, Zago (2009) reconhece a problemática dos PVPs como a expressão das desigualdades sociais, haja vista que o surgimento dessas iniciativas e sua ampliação, no Brasil, está diretamente relacionado à questão das desigualdades de acesso ao ensino superior, especialmente o acesso às universidades públicas – tendo ganhado maior visibilidade com a quase universalização do ensino fundamental e a ampliação do ensino médio (Zago, 2009, p. 261).

Nesses termos, além da introdução e das considerações finais, o texto está organizado em duas seções; na primeira, buscamos entrelaçar o debate sobre os PVPs como um nexo da relação contraditória entre a educação básica e o ensino superior. Na segunda seção, abordamos os PVPs como uma expressão da dualidade escolar, ao mesmo tempo em que é uma política construída por setores da sociedade civil para os quais jovens das classes populares recorrem como um móvel para construção de seus sonhos acordados (Bloch, 2005).

Nesse sentido, buscaremos validar a hipótese de que a existência dos Pré-vestibulares Populares é expressão de resistência ao avanço do desmonte de direitos coletivos, que garantem melhores condições para o acesso à educação superior. Apresentamos como questão essencial para a melhor compreensão do fenômeno do pré-vestibular social a seguinte pergunta: quais evidências o caracterizam como agente de transformação social na realização de sonhos diurnos da juventude trabalhadora frente às ausências do Estado? Buscamos, como objetivo, à luz do materialismo histórico e dialético, contribuir com a produção acadêmica que analisa esse fenômeno no cenário atual, o movimento de Pré-vestibular Popular, que ocupa um espaço necessário e articulado às políticas públicas de educação.

As fontes para as reflexões foram produzidas, privilegiando a análise do levantamento bibliográfico feito no grupo de pesquisa PPEJAT nos anos de 2024 e 2025.

Na primeira, problematizamos o tema a partir das contribuições de Cury (2002) em sua análise sobre a educação básica como direito fundamental e de Saviani (2010) sobre as tensões a respeito do acesso ao ensino superior, no qual se destaca a reforma universitária (Lei nº 5.540/68), logo após o golpe militar de 1964. Na segunda parte, ao tratarmos da dualidade educacional e os PVPs como expressão dessas reflexões, dialogamos com o pensamento filosófico de Bloch (2005, p. 426, v. II), que nos aponta a importância de reconhecer a realização das utopias na análise de fenômenos, a qual, em sua ação acerca da estranheza de um processo de desigualdade, é capaz de transformar o habitual em algo notável.

Para tanto, exploraremos a origem da dualidade educacional e a dos chamados cursinhos de Pré-vestibular Popular, os quais problematizamos sua expansão decorrente da criação de políticas de acesso às universidades para a população pobre e as características educacionais que os colocam como espaço de potencialização da juventude trabalhadora como inéditos viáveis (Freire, 1987).

Educação básica e ensino superior: notas de contradição entre o direito ao acesso

Ao pesquisar sobre o fenômeno Pré-vestibulares Populares (PVPs), ressaltamos o exame realizado sobre a educação básica por Cury (2002, p. 169) ao dimensionar duas preliminares a respeito desse nível básico da educação escolar: “A primeira preliminar é não ignorar o que é a situação do Brasil em matéria socioeconômica”. A segunda é a de valorizar o conceito moderno de educação básica como direito constitucional juridicamente protegido por um pacto federativo, ameaçado por condições de financiamento e, também, por um lapso estrutural na organização do ensino médio, o qual sofre com disputas políticas que se alternam, de acordo com a pressão econômica externa, em diferentes funções sociais:

Do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico. (Cury, 2002, p. 182)

Há no século XX um consenso construído da existência de um ordenamento jurídico que demonstra proteção aos direitos, à inclusão, à cidadania e à estruturação orgânica das etapas da educação básica, constituindo um conceito moderno, fruto da luta de muitos educadores e refletido na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). Em contrapartida, constatamos que a educação básica é um direito público historicamente renegado à classe trabalhadora. Nesse sentido, conseguimos visualizar o espaço ocupado pelos cursinhos chamados de Pré-vestibular Popular, diante das ainda insuficientes políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior.

Outrossim, cabe-nos destacar os conflitos que encaminharam a perspectiva de ampliar o acesso à universidade, aprofundado após o golpe militar no Brasil, no ano de 1964. Chama especial atenção no artigo do autor a insatisfação de setores da classe média quanto ao caráter restritivo de acesso à universidade, o que pressionou o regime ditatorial militar para realizar a reforma universitária. Como assinala Saviani (2010, p. 8),

O advento do golpe militar em 1964, por um lado, procurou cercar as manifestações transformadoras, mas, por outro, provocou no movimento estudantil o aguçamento dos mecanismos de pressão pela reforma universitária. O movimento pela reforma ganhou as ruas, impulsionado pela bandeira “mais verbas e mais vagas” e culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes, que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre. Nesse contexto, resultou necessário efetuar o ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar.

O ajuste resultou no projeto de reforma universitária (Lei nº 50.540/68), que buscou responder à insatisfação desses setores em duas demandas contraditórias:

[...] a demanda de jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (Saviani, 2010, p. 9)

Com base nas breves notas destacadas dos trabalhos de Cury e Saviani, pode-se apreender que a articulação entre educação básica e ensino superior precisa ser enfrentada na problematização sobre a dualidade educacional.

Assim, o advento da reforma universitária formulada pela ditadura, a partir da década de 1970, aumentou a demanda pelo ensino superior, seguido de um aumento providencial dos recursos federais e do orçamento destinado à educação. Porém, a expansão do ensino superior fortaleceu instituições privadas, favorecendo o rápido aumento dessas instituições no ensino superior.

Ao menos nos últimos 20 anos, a expansão da universidade persegue a chamada democratização do acesso. Iniciativas, no âmbito público e privado, desenharam o cenário para essa possível democratização, como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil),

ainda em 1999 e ampliado a partir do governo Lula, o PROUNI (Programa Universidade Para Todos/2005), a UAB (Universidade Aberta do Brasil, Decreto nº 5.800 de 2006), o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/2007), o SISU (Sistema de Seleção Unificada/2010) e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711 de 2012). O programa Pé de Meia (Lei nº 14.818/2024) se soma a esse esforço de reduzir a evasão no ensino médio e estimular o acesso ao ensino superior. Porém, essa expansão não se dá sem contradições. Para Leher (2004), o processo de mercantilização da educação favorece a crescente participação do setor privado no ensino superior. Como explica o autor:

Quando o Executivo apresenta o Programa Universidade para Todos (ProUni) para a sociedade, o que é mostrado é sobretudo a imagem de que, doravante, os muito pobres, os negros e os egressos das escolas públicas finalmente terão acesso à educação superior. Somente com esforço teórico e analítico, é possível concluir que a sua essência é o estabelecimento de Parcerias Público-Privadas também no campo da educação. (Leher, 2004, p. 871)

O setor privado se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até o fim da graduação.

As contradições apontadas pelos autores estão presentes também no descolamento entre o que a educação básica desenvolve para a maioria da população pobre e o que os processos seletivos para o acesso à educação superior exigem. Esse processo de disputa retroalimenta e reforça a presença da dualidade educacional. Lança o desafio à sociedade de participação popular de resistência em favor de quem mais necessita, apoiada na valorização da formação integral e pautada em princípios de equidade e de democracia.

A dualidade estrutural da educação e os Pré-Vestibulares Populares (PVPs)

Partimos do pressuposto de que a dualidade educacional é uma das matrizes das “situações-limite” do direito à educação das classes populares, a partir do qual fez despontar o fenômeno dos PVPs, tornando-os parte da totalidade histórico-social brasileira, pelos quais reverberam contradições sobre o caráter formativo escolar desigual para e entre as classes ou frações de classes que constituem a sociedade brasileira.

Vale dizer que a contradição é uma mediação crítica, no sentido de que a banalização de um fenômeno que se torna dominante e o faz circular na sociedade não se explica por si só, mas pelos movimentos contraditórios que o implicam e produzem discursos que se confrontam com a realidade social.

Nessa perspectiva, a questão do acesso à universidade é tensionada pela juventude, a qual, ao lançar luzes sobre esse fio que tece a realidade social, manifesta interesse e recorre aos PVPs. A compreensão de que a escola não resolverá o problema da desigualdade estrutural, uma vez que tal desigualdade não é produzida no contexto escolar, é fundamental para entendermos o papel ativo da sociedade em favor de um resgate histórico. Os PVPs são exemplos dessa mobilização para que as classes populares, e demais excluídos do processo escolar formal tenham maiores chances de acessar as vagas das universidades, públicas e privadas. No entanto, eles não têm como objetivo apenas garantir o acesso à universidade,

mas sim desenvolver e incentivar a criticidade sobre a realidade, assim como promover uma inclusão na construção de espaços solidários em uma defesa de causas prioritárias, dentre elas a democratização da educação.

A dualidade educacional brasileira, historicamente construída desde o período Imperial, quando uma formação propedêutica era destinada às elites, enquanto apenas uma oferta mínima de instrução era disponibilizada aos homens considerados livres e totalmente negada às pessoas escravizadas, manteve-se e se consolidou nas reformas de Gustavo Capanema, na década de 1940, permanecendo, sob novas formas, até os dias atuais.

Não obstante os ataques à função social da escola e aos currículos, com sua divisão entre a parte obrigatória da formação geral e os itinerários formativos, realizados pelas reformas do ensino médio, Lei nº 13.415/2017 e 2024, estes princípios são só a face atual da dualidade e um dos sentidos da reforma do ensino médio, a partir da qual “decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres” (Frigotto, 2017), responsabilizando os/as jovens pelas boas ou más escolhas para o seu “projeto de vida”.

O ensino médio é historicamente o segmento que mais reflete os efeitos da dualidade educacional estrutural. É característica dos PVPs enfrentar o desafio de desconstruir esse determinismo, a fim de que novos perfis acessem a educação superior e assim também a transformem.

Dados publicados pelo Censo Escolar em 2023 demonstram que o ensino médio é o período no qual a evasão torna-se a maior entre as demais etapas. A taxa de jovens do sexo masculino foi descrita como de 7,3%, enquanto a feminina, de 4,5%, sendo que a evasão analisada pelo recorte de raça destaca que jovens pretos e pardos apresentam a maior taxa de evasão, de 6,3% do total pesquisado. Revela-se ainda que a evasão se amplia a partir dos 15 anos e que a principal razão identificada é a necessidade de trabalho. O fenômeno dos PVPs tem chamado a atenção de pesquisadores e pesquisadoras do campo que inter-relacionam movimentos sociais e juventudes, o que sugere o crescimento dessas ações. Conforme levantamento realizado por Santos (2020), 352 cursos pré-vestibulares foram localizados em sua pesquisa somente no estado do Rio de Janeiro.

Quantidade de Pré-vestibulares Populares localizados no estado do Rio de Janeiro

Regiões do Estado do Rio de Janeiro	Quantidades de Pré-vestibulares Populares localizados	Percentual
Região Metropolitana	295	84%
Região do Médio Paraíba	13	3,7%
Região Norte Fluminense	13	3,7%
Região Serrana	11	3,1%
Região das Baixadas Litorâneas	8	2,3%
Região Noroeste Fluminense	7	2,0%
Região da Costa Verde	3	0,9%
Região Centro-Sul Fluminense	2	0,6%
Total	352	100%

Fonte: Santos, 2020.

No Brasil, os Pré-vestibulares Populares são em sua maioria, grupos de base comunitária, que se organizam inicialmente para preparar jovens e adultos da classe

trabalhadora interessados em ingressar na universidade, de forma gratuita ou a baixo custo. Trata-se de uma proposta alternativa e complementar à educação formal, que nasce por força de um movimento social. Por intermédio de aulas, encontros e formações que ocorrem de maneira presencial ou on-line, durante período de no mínimo um ano, educadores e educandos vivem uma experiência de aprendizagem diferenciada.

Importante destacar que o termo “Popular” ao qual nos referimos está em disputa e merece uma nota de atenção. Excluem-se dessa categoria as iniciativas ligadas a grupos empresariais neoliberais que visam ampliar seus lucros montando cursinhos preparatórios para jovens, a fim de aumentar sua participação no mercado privado de uma educação competitiva e elitista.

Para tratar o conceito de PVPs, temos que explorar a sua categoria de totalidade. Identificar sua diversidade de origem e características em diferentes ações é fundamental para melhor compreensão do fenômeno. Assim, tudo que podemos abordar sobre este tema é parte de uma realidade. Temos os Pré-vestibulares denominados como comunitários, com forte presença de uma unidade comum, geralmente local, os chamados sociais, com forte ênfase na questão do atendimento à população de baixa renda, e os acadêmicos liderados por jovens universitários, dentre outras definições.

Em comum, identificamos que “Populares”, na medida em que são fruto de um movimento social, existem porque há desigualdade econômica e social, sendo experiências que fortalecem a educação de jovens e adultos com a marca. Há, no entanto, estudos que os analisam sob a perspectiva da educação popular, considerando os diferenciais metodológicos da práxis e o compromisso de resistência e desenvolvimento de consciência crítica antecipatória trabalhada em grupos pesquisados. De forma majoritária, os PVPs encontram-se em periferias das grandes cidades, nos campos, aqueles historicamente ligados a movimentos sociais, bem como em diferentes espaços comunitários.

Muito embora esse número sofra alterações nos anos posteriores, duas questões-problema permanecem: “Quais são os seus sentidos para aqueles e aquelas que a eles recorrem?” e “Como expressões da histórica dualidade educacional, os PVPs contribuem para a superação dessa dualidade?”. Assim, diante da presença de jovens estudantes do ensino médio, ou que já concluíram essa etapa da educação básica, em cursos pré-vestibulares, estas questões têm merecido a atenção de pesquisadores de vários campos do conhecimento, entre os quais destacamos a pesquisa realizada por Santos (2008).

Ao abordar a agenda dos movimentos negros contemporâneos, este autor reflete que os movimentos pré-vestibulares, os quais, em sua origem, lutavam não apenas contra a elitização da universidade, mas também contra os preconceitos racial, religioso, partidário, de classe, de gênero, ou seja, todas as formas de exclusão social, continuam cumprindo um papel necessário. Difundindo-se no território brasileiro, sobretudo por conta das lutas de militantes do Movimento Negro, por meio do núcleo organizacional da rede do Pré-Vestibular Comunitário para Negros e Carentes (PVNC), criado na Grande Região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, os PVPs continuam a se destacar no cenário educacional brasileiro como espaços únicos que apresentam interface com movimentos sociais, educação popular e com ciências sociais.

Nessa quadra da problemática, é importante ressaltar que as produções que abordam o tema dos PVPs privilegiam o foco nos movimentos sociais (Santos, 2006, 2008; Silva, 2006), convergindo nas críticas à dualidade educacional. Isso demonstra que a questão do acesso ao ensino superior tem provocado segmentos sociais, em especial jovens que vivem

condições sociais diferentes e desiguais de (re)produção da vida (Pais, 1990), o que nos permite compreender a juventude como um “mirante” (Peregrino; Prata, 2023) das questões sociais produzidas nas sociedades capitalistas e ainda a análise do ensino médio como linha divisória entre modos distintos de transição entre escola-trabalho.

Os PVPs, enquanto resistência ao modelo neoliberal, reforçam a importância de sua aderência enquanto parte de movimento social a uma pedagogia crítica da esperança de Paulo Freire, que confere um caráter social à educação: uma práxis com e entre educadores/as e educandos/as na ação formadora educativa, pela qual a educação postula a formação técnica, científica e profissional embalada, no entanto, pelo sonho como utopia concreta. De tal modo que a esperança feita dos sonhos não seja produzida no isolamento, mas sim em um trabalho colaborativo e essencialmente revolucionário. Com efeito, “sem a força de um eu ou nós por detrás, até mesmo o ato de ter esperança se torna insípido” (Bloch, 2005, p. 70) para o enfrentamento de sistemas de opressões que bloqueiam a possibilidade dos sonhos acordados.

Diante da complexa presença da desigualdade social e da dualidade educacional no Brasil, erguem-se iniciativas que devem ser valorizadas, como os PVPs. Essas iniciativas se destacam quanto mais adotem em sua organização política, em sua proposta pedagógica, na força da participação comunitária, um pensamento utópico que antecede outra realidade possível. Como destaca o autor:

Há pessoas demais na fila lá fora. De quem não possui nada e se contenta com isso, será tirado o que possui. Porém, a demanda pelo que falta nunca acaba. A carência daquilo que sonhamos não dói menos, ao contrário. Isso, portanto, impede que se acostume com a privação. Tudo o que fere, oprime e enfraquece deve desaparecer. Uma breve tomada de fôlego nunca satisfaz por longo tempo. O sonhar, sobretudo, sempre sobreviveu ao fugaz cotidiano individual. (Bloch, 2005, p. 9)

Por isso mesmo, o espaço de um pré-vestibular deve ser portador de uma esperança não enganosa que promete a igualdade de oportunidades na visão liberal meritocrática. É dentro desses espaços que as contradições precisam ser debatidas e tornadas conscientes sobre as situações-limite, o que possibilita aos sonhos serem desenhados no ar e no chão de repetíveis vultos de livre escolha que tanto podem entusiasmar e delirar quanto ponderar e planejar (BLOCH, 2005).

Desse modo, podemos destacar o potencial que um Pré-vestibular Social possui para subverter uma visão de futuro determinada pelo capital para a juventude trabalhadora e impactar o conjunto de multifatores que compõem outra realidade.

Os PVPs contribuem para a superação dessa dualidade educacional com experiências exitosas registradas por pesquisas acadêmicas, dentre as quais citamos: Vasconcellos (2015), em “Pré-vestibulares, desafios do currículo e ensino da geografia”, que traz a importância do ensino da geografia como parte do processo de consciência; Vieira (2018), em sua dissertação “Desafios Políticos ao Currículo de Inglês em uma Perspectiva Decolonial: um estudo no Pré-vestibular comunitário Saber para Mudar”, um estudo detalhado que trata da colonialidade global e como a língua inglesa é intimidadora, mesmo que presente no currículo brasileiro, dentre outras iniciativas estudadas.

Por esse entremeio é que o “princípio esperança”, como utopia concreta de Bloch e os “inéditos viáveis” de Freire, constituem uma ontologia do princípio pedagógico da

esperança, parte integrante de tal movimento. É dele que se eleva a importância dos sonhos diurnos e da esperança que influencia movimentos sociais na América Latina e no Brasil, assim como nos sonhos dos/as estudantes de pré-vestibulares.

Considerações finais

Apesar de os PVPs serem manifestações da crise do capitalismo, e de suas contradições, eles são organismos vivos que existem porque as conquistas sociais realizadas nas últimas décadas contribuíram para a realização de políticas públicas. Tal como uma política compensatória, os PVPs expressam que a dualidade educacional pode ser superada.

Realizar estudos sobre o fenômeno dos Pré-vestibulares Populares gera oportunidades de valorização desse movimento social e educacional para ser mais reconhecido e estruturado. Registrar aspectos particulares de sua emergência para a classe trabalhadora demonstra que pesquisadores do campo da educação estão no jogo de disputa pela construção de uma sociedade com equidade e justiça social. Nesse sentido, a relação contraditória se impõe: o discurso do acesso à educação superior não é a garantia de uma educação básica universal, que não deveria deixar nenhum aluno para trás.

O texto procurou refletir sobre a problemática da produção histórico-social das desigualdades sociais e desigualdades educacionais, sua complexidade e enraizamento, o que impõe limites ao seu enfrentamento, mas apontou potencialidades contidas nos PVPs como movimentos sociais que confrontam o caráter elitista da universidade brasileira e as contradições da escolarização desigual para jovens de origem popular.

Desse modo, os estudos sobre o papel do Pré-vestibular Popular como expressão da dualidade educacional revelam que, para aqueles e aquelas a quem eles recorrem, tal movimento passa a ser importante espaço de resistência, conscientização e de realização do “sonhar acordado” (Bloch, 2005), conceito tão essencial para mover o destino pensado para outra realidade possível.

Referências

ALVARENGA, M. S. de. **Sentidos da cidadania:** políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: FAPERJ/EDUERJ, 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES) **V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Universidades Federais,** Brasília, DF, 2019.

BLOCH, E. **O Princípio Esperança.** Ed. Uerj: Rio de Janeiro. 2005.

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

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.,** Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2023.

BRANDÃO, C. R. (Org). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CURY, R. J. A Educação Básica no Brasil. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 182, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 02 dez. 2025.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEHER, R. Para silenciar os campi. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, p.871, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-733020004000300011>. Acesso em: 02 dez. 2025.

MARX, K. Introdução [à Crítica da Economia Política]. *In: NETTO, José Paulo (org.)*. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude—alguns contributos. *In: Análise Social*, v. XXV (105-106), 1990 (1. º, 2. º). Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/41595/28477>. Acesso em: 17 nov. 2025.

PEREGRINO, M.; PRATA, J. M. Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar? *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280052, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/m7RWL4Mj8RxFGkv3fwZ35tx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2025.

RAMOS, K. V. **Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial**: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

SANTOS, A. **Pensando estratégias para o enfrentamento da evasão em pré-vestibulares populares**: um estudo de caso na Maré - Rio de Janeiro/RJ / Angela Cristina da Silva Santos. Rio de Janeiro, 2020. 280 f.

SANTOS, R. E. N. **Agendas & agências**: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. 2006. 350 f. Tese (Doutorado em Geografia) -Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, R. E. N. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. *In: 2008. CARVALHO, J. C. et al. (orgs)*. **Cursos pré-vestibulares comunitários**: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **O declínio da universidade e a utopia da razão**. Campinas: Autores Associados, p.9, 2010.

SILVA, E. E. S. **Ampliando Futuros: O Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: CPDOC/PPHPBC/FGV, 2006.

VASCONCELOS, A. T. de. **Pré-vestibulares populares: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia**. 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado em Produção social do espaço: natureza, política e processos formativos em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, [Online] 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1585>. Acesso em: 02 dez. 2025.

VOZES DO SABER PARA MUDAR: DESIGUALDADES NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM DIÁLOGO COM O PROGRAMA MOVE LA AMERICA

Gabriele Santos

Introdução

O presente texto tem por objetivo registrar a experiência de estudantes do projeto Saber para Mudar (SPM), pré-vestibular social da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e realizar uma análise crítica desses discursos. Os relatos dos alunos foram obtidos por meio de uma roda de conversa que promoveu o diálogo entre estudantes e membros do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT), com mediação da autora – bolsista de iniciação à docência e professora de história do SPM – e da Profa. Dra. Márcia Soares de Alvarenga. Destaca-se aqui também a participação do integrante do Programa Move la America, o doutorando em Psicologia pela Universidade Nacional Autônoma do México, Jeison Gómez, que trouxe contribuições enriquecedoras para o diálogo e uma perspectiva internacional que ampliou os horizontes do debate. A partir do materialismo histórico-dialético, entendemos que os elementos identificados nas falas dos estudantes foram historicamente construídos e que é preciso identificar as contradições que os envolvem.

A atividade teve como objetivo a promoção do diálogo entre estudantes do SPM, integrantes do PPEJAT e o doutorando Jeison, proporcionando o compartilhamento de experiências entre estudantes do ensino médio, graduandos e estudantes e professores da pós-graduação. Além da diversidade de níveis de escolaridade, há também uma diversidade de faixa etária, haja vista que o SPM conta com estudantes dos 15 aos 52 anos. O formato de roda de conversa foi pensado para que todos os envolvidos pudessem ser ouvidos, em um processo de aprendizado mútuo. A partir disso, a roda de conversa é uma atividade em que o professor é responsável por medir o diálogo, fazendo os estudantes compreenderem que todos os presentes podem e devem contribuir com a discussão.

A participação do doutorando Jeison Gómez foi um grande diferencial para o desenvolvimento da atividade. Com base na sua pesquisa de doutorado sobre equidade educacional, o pesquisador contribuiu para o diálogo com provocações importantes para pensarmos sobre as desigualdades no campo educacional, em especial nos pré-vestibulares sociais. Além de trazer atividades que estimularam a reflexão dos estudantes sobre as desigualdades, Jeison compartilhou com os estudantes sua trajetória acadêmica até o doutorado e aspectos das culturas colombiana e mexicana que permitiram aos estudantes conhecer outras realidades culturais. O relato de Jeison Sanchez também permitiu aos estudantes refletirem sobre as formas de ingresso ao ensino superior em outros países. O fato de pré-vestibulares sociais, aos moldes dos existentes no Brasil, não serem comuns em países como o México e a Colômbia, por exemplo, destaca a singularidade dessa modalidade de ensino no Brasil.

Os pré-vestibulares sociais são espaços que, além de serem responsáveis pela preparação de estudantes para a realização das provas de vestibulares, formam os estudantes para poderem refletir criticamente sobre a sua realidade. Dessa forma, é importante o

desenvolvimento de atividades que não se restrinjam a aulas expositivas nas quais há pouco espaço para trocas de experiências. Num contexto em que há diversos movimentos em prol da construção de uma escola pública cada vez mais conteudista e que contribua para a alienação do estudante, o papel dos pré-vestibulares sociais, a conscientização dos estudantes de sua classe social torna-se ainda mais importante.

Programa Move la America

O programa Move la America é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca selecionar estudantes vinculados a instituições de ensino e pesquisa estrangeiras da América Latina e Caribe nas modalidades Mestrado Sanduíche e Doutorado Sanduíche, para realizarem estágio, pesquisa, atividade de extensão ou disciplinas em programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, Institutos Federais (IFs) ou Institutos de Pesquisa, em setores relacionados à sua área de atuação. O projeto tem como objetivo auxiliar as IES brasileiras no processo de internacionalização, proporcionando maior visibilidade a essas instituições e suas produções.

Com a implementação do programa, a CAPES também visa possibilitar que estudantes e professores brasileiros tenham contato com pesquisadores estrangeiros e ampliem o nível de colaboração e publicações conjuntas entre a comunidade acadêmica que atua no Brasil e no exterior. Diante dessa conjuntura, Jeison Gómez Sanchez foi selecionado para realizar seu Doutorado Sanduíche na FFP sob orientação da profa. Dra. Marcia Alvarenga, participando das reuniões e atividades do grupo de pesquisa coordenado por ela. A inserção do estudante no PPEJAT proporcionou trocas enriquecedoras com os pesquisadores, possibilitando a reflexão das questões de interesse do grupo em âmbito internacional.

Ademais, a participação na roda de conversa permitiu o contato com estudantes das escolas públicas brasileiras, tornando a experiência ainda mais significativa. A singularidade da educação básica em nosso país, somada ao fenômeno dos pré-vestibulares sociais, possibilita compreender a estrutura da educação pública em múltiplos aspectos. O perfil do alunado, o currículo ofertado e as condições de acesso e permanência à escola e ao nível superior, elementos essenciais para pensarmos a educação brasileira, foram amplamente debatidos na roda de conversa com o PPEJAT e os alunos do SPM.

Diante dessa conjuntura, evidencia-se a importância da iniciativa para o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação e para a criação de programas de cooperação e de intercâmbio entre Instituições de Ensino Superior do Brasil e do exterior. A consolidação de redes internacionais de pesquisa possibilita trocas de experiências e desenvolvimento de novas estratégias de enfrentamento aos desafios educacionais existentes nos países envolvidos. No contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFP, que recebeu Jeison durante sua estadia no Brasil, a questão dos processos formativos e das desigualdades sociais no campo educacional era a de principal interesse para os pesquisadores envolvidos.

Expectativas com o ingresso no ensino superior

Foi atribuído à roda de conversa o título “Sonhar, Planejar e Conquistar: Desafios e expectativas rumo ao ensino superior em diálogo”. O diálogo se inicia com o seguinte questionamento: “Quais são as suas expectativas com o ingresso no ensino superior?”. Esperava-se, a partir dessa provocação, compreender o que a faculdade representava para esses

estudantes com base na realidade em que estavam inseridos. O aluno Joaquim¹ afirma que, para ele, o ingresso no ensino superior representa uma possibilidade de ascensão social. Tinha o sonho de cursar Ciências Sociais, mas, reconhecendo a desvalorização do magistério e da pesquisa no Brasil, hoje opta pelo curso de Relações Internacionais. O estudante afirma ainda que “não conseguiria focar na faculdade por amor por conta das questões socioeconômicas” (Joaquim da Silva, relato oral).

A fala de Joaquim nos permite compreender como as desigualdades socioeconômicas interferem não apenas nas chances de ingresso no ensino superior, como também no processo de escolha do curso. Enquanto jovens da classe hegemônica podem escolher um curso de graduação com base na aptidão e no gosto pessoal, para muitos jovens da periferia a ascensão social é um fator determinante para a escolha. A faculdade passa a não simbolizar mais uma continuidade dos estudos e da formação do cidadão, mas sobretudo a possibilidade de um emprego no futuro.

Para estudantes da classe trabalhadora que escolhem o curso que desejavam e são aprovados, outra barreira ainda se apresenta: a permanência dentro da universidade. Muitos cursos não possuem turmas no horário noturno, impossibilitando alunos que precisam trabalhar de conciliarem trabalho e estudos. Ademais, mesmo nas universidades públicas em que não é preciso pagar mensalidades, os custos com deslocamento, alimentação e materiais por vezes são superiores aos que as classes populares podem arcar. É o que o relato de Nilda, estudante de 52 anos do SPM, nos revela.

Quando eu fiz vestibular pela primeira vez, eu passei para a UFRJ. Coloquei fisioterapia e enfermagem e passei para as duas. Só que aí eu sentei e fiz as contas: eu moro em São Gonçalo, e a UFRJ é no Fundão. Quanto eu iria gastar para ir e voltar todo dia, mais alimentação, vestuário... além das minhas contas. Eu sou sozinha, então tenho que trabalhar para viver. Você não pode fazer uma faculdade pública se não tiver um pai, um marido ou outra pessoa para te dar suporte. Tinha dia em que eu teria aula de manhã e de tarde. Teria que passar o dia no Fundão. E aí eu iria viver de quê? Aí eu fui obrigada a ir para uma particular, porque lá estudava de noite e trabalhava de dia. É duro. Quem é pobre e não tem suporte, faculdade pública não dá, não. Tudo vem contra você. Você precisa de uma condução, dependendo de onde você mora. Você precisa de alimentação. Se ficar doente, precisa de um remédio. E se você não trabalhar, como vai ter isso? (Nilda Soares, relato oral).

Destaca-se aqui a importância das políticas de assistência estudantil dentro das universidades para garantir que os estudantes não apenas tenham condições de ingressar, como também de permanecer dentro da universidade.

Somado a essas barreiras que afastam os estudantes das periferias das universidades, eles relataram um movimento crescente de desvalorização do ensino superior dentro das escolas. O principal argumento utilizado por aqueles que são contra o ingresso nas universidades é o que elas não garantem emprego ou uma boa remuneração, revelando o caráter utilitarista atribuído a essa etapa de escolarização. A faculdade é vista como um sinônimo de desperdício de tempo.

¹ Para fins de anonimato, este artigo utiliza nomes fictícios em vez de nomes reais dos estudantes.

Na minha turma da escola, se você perguntar quantos querem fazer faculdade, só vai ver uns 3, porque o pessoal acha que faculdade não dá futuro. Você fala com os meninos da minha sala e eles falam assim: “Eu vou sair da escola e vou virar barbeiro, vou fazer curso de unha... [...] Eles falam assim: “Você quer fazer faculdade? Isso não dá futuro. Por que você quer fazer faculdade? É só você trabalhar” (Sabrina Pereira, *relato oral*).

Papel do SPM na trajetória até a universidade

Ao serem questionados sobre a importância da inserção no SPM para seu acesso ao ensino superior e formação, muitos estudantes relataram que decidiram cursar licenciatura a partir de sua experiência em uma faculdade que forma professores. O fato de poderem desfrutar do ambiente universitário antes mesmo do ingresso como graduandos permite aos estudantes se apropriarem desse espaço, passando a se enxergar como pertencentes a ele. Em meio a um sistema de múltiplas desigualdades que continuamente afastam os jovens e adultos das classes populares do ensino superior, a presença nesse espaço faz com que os estudantes percebam que é possível ingressar na universidade. Eles passam não só a estar presentes nesse espaço, como a fazer parte de sua construção.

As condições impostas aos estudantes das classes populares configuram barreiras que os afastam das universidades. Nesse sentido, o SPM oferece uma formação que possibilita transpor os limites estabelecidos. Isso ocorre tanto por meio da preparação para realizar os exames, como da conscientização crítica que permite aos estudantes refletirem sobre sua realidade e transformá-la. Assim, o SPM torna-se um espaço de resistência às desigualdades educacionais e socioeconômicas que regem o ingresso no ensino superior.

As desigualdades de acesso se iniciam antes mesmo da realização dos primeiros vestibulares, pois, embora o SPM seja um pré-vestibular gratuito e com duas opções de turma (uma à tarde e outra à noite), ainda há alunos que têm muita dificuldade para se manter frequentando as aulas. A incompatibilidade dos horários das aulas com o horário de trabalho, a impossibilidade de custear o deslocamento até a FFP e o cansaço devido à rotina escolar ou de trabalho são algumas das causas mais comuns apresentadas pelos estudantes para a ausência nas aulas. Isso se evidencia pela queda na frequência dos alunos no decorrer do ano. No primeiro dia de aula, em março de 2025, cada turma contava com aproximadamente 40 alunos. No dia da realização da roda de conversa, em junho do mesmo ano, esse número já havia caído pela metade.

Diante desse cenário, é importante compreender que o processo seletivo dos vestibulares contempla tanto as condições de os alunos realizarem as provas como as condições que permitam aos alunos se manterem firmes nessa trajetória até a data das provas. Alguns dos relatos mais frequentes dos alunos do SPM, quando questionados sobre suas principais dificuldades para permanecerem no SPM, estavam relacionados a questões relativas à saúde mental.

No 3º ano do ensino médio, a gente começa a estudar igual condenados para tentar ingressar em uma universidade. A gente fica sobrecarregado. Se não tivermos incentivo dos professores e dos pais, a gente surta. [...] Como as aulas são de noite, eu chego em casa tarde, e isso me atrapalha bastante.

Eu não janto e não durmo bem também. Um dia desses eu explodo. [...] A gente não consegue absorver o que estamos estudando, porque a gente está cansado (Bruna Santos, *relato oral*).

A aluna Gisele afirmou sentir-se inútil por já tentar entrar no vestibular outras vezes e não ter conseguido. Segundo ela, muitas das suas faltas foram por “não ter cabeça” para estar em sala de aula em meio às angústias que envolvem o estudante que está se preparando para ingressar na universidade. No entanto, Gisele relata que encontrou no SPM um ambiente acolhedor, no qual há vários estudantes com vivências semelhantes às suas.

O processo de preparação para o vestibular voltado aos estudantes populares vai além de estudar os principais conteúdos e resolver questões. Envolve também muito estresse e ansiedade para aqueles que prestam os exames de admissão. Diante desse cenário, o professor é uma das figuras mais procuradas pelos alunos em busca de orientação ou mesmo para compartilhar o que estão sentindo na expectativa de receber algum aconselhamento. Nesse sentido, é importante compreender que o papel do professor é o de educador. Dessa forma, sua responsabilidade é orientar os estudantes a procurarem auxílio de psicólogos, terapeutas ou demais profissionais especializados em cuidados da mente humana, e não tentar resolver as questões dos estudantes por conta própria sem o devido preparo.

Diante dessa conjuntura, o seguinte trecho da obra de bell hooks (1994) sintetiza a ideia:

Às vezes entro numa sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja sua terapeuta. Querem, isto sim, uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida. (hooks, 1994, p. 32)

Para os estudantes que conseguem permanecer frequentando as aulas e realizam as provas, o próprio formato dessas provas constitui um desafio ao ingresso de tais alunos. Apesar das diferenças entre os vestibulares, todos compartilham o fato de serem provas extremamente cansativas. Na percepção dos alunos do SPM, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – principal via de acesso ao ensino superior no Brasil – é uma prova feita para eliminar, e não para selecionar, os estudantes. Essa concepção contradiz a visão imposta pelo sistema meritocrático, o qual afirma que apenas os estudantes mais capacitados podem ingressar no ensino superior, desviando a atenção do fato de as universidades públicas não ofertarem vagas suficientes para suprir a demanda dos estudantes das classes populares. Assim, a responsabilidade pela ausência desses estudantes nas faculdades públicas é transferida para os próprios estudantes, isentando os órgãos responsáveis de assegurarem que o direito à educação seja garantido.

Sob esse viés, evidencia-se a importância do estímulo ao pensamento crítico em espaços como o SPM para que os alunos sejam capazes de identificar que a realidade na qual estão inseridos é fruto de um sistema de manutenção de privilégios das classes hegemônicas e exclusão das classes populares. É necessária ação e reflexão para transformar essa realidade por meio da educação e para “ir contra o padrão socioeconômico do Brasil em que as pessoas da classe mais baixa sempre viram mão de obra barata”. (Joaquim da Silva, *relato oral*).

As barreiras sociais do ensino superior para a classe popular pela ótica de Gramsci e Freire

Em seus recém-completos 30 anos de história, o SPM tem sido marcado por uma trajetória de combate às desigualdades sociais por meio da preparação de estudantes para o acesso ao ensino superior, historicamente negado às classes populares. O abismo entre as condições objetivas e subjetivas de aprendizagem dos alunos das elites e das periferias tornou o caminho até a universidade muito mais árduo para uma classe do que para outra. Diante dessa conjuntura, os pré-vestibulares sociais têm papel fundamental nessa disputa contra-hegemônica.

Segundo Gramsci (2006), hegemonia é o processo em que uma classe social exerce domínio político e cultural sobre as outras por meio da construção de um consenso ideológico. Nesse sentido, a elitização das universidades brasileiras é fruto da construção de uma ideologia que sustenta que apenas as classes dominantes devem ocupar tal espaço. Esse consenso se constrói à medida que ideais meritocráticos são utilizados para decidir quem tem direito ou não a acessar o ensino superior. O processo tem como resultado a produção de uma perspectiva que entende a escassez de alunos das classes populares que ingressam e permanecem nas universidades em comparação aos da classe dominante como algo natural.

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta em dois modos, como “domínio” e como “direção moral e intelectual”. Um grupo social é dominante dos grupos adversários, os quais tende a “liquidar” ou a submeter mesmo com a força armada, e é dirigente dos grupos afins e aliados. (Gramsci, 2002, p. 62)

Outro aspecto relevante nesse processo é o que Gramsci chama de aparelhos privados de hegemonia. Para o autor, essas organizações da sociedade civil que contribuem para manter a dominação da classe hegemônica por meio da difusão de ideias e valores que sustentam a ideologia estabelecida – como a escola, a mídia e o próprio corpo familiar – são algumas das principais responsáveis pela formação do consenso a respeito do direito ao acesso ao ensino superior no Brasil, baseado em ideais meritocráticos. Esse cenário torna evidente a necessidade da atuação dos pré-vestibulares sociais não apenas como cursos preparatórios, mas como locais de formação da consciência crítica. À medida que estudantes oriundos das classes populares se tornam conscientes da classe social à qual estão vinculados e do sistema de manutenção de privilégios no campo educacional, tornam-se capazes de agir para transformar essa realidade.

Nesse sentido, os alunos e professores do SPM atuam como intelectuais orgânicos, produzindo conhecimento a partir de sua classe social. Na perspectiva de Gramsci (2001), o educador tem a função de contribuir para a elevação cultural das massas, formando indivíduos capazes de refletir criticamente sobre o contexto em que estão inseridos. Assim, o intelectual orgânico da classe trabalhadora realiza um trabalho de organização da cultura local. A partir desse processo, são desenvolvidas nos pré-vestibulares sociais ferramentas e estratégias de combate às desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil.

Considerações finais

O presente trabalho buscou realizar um registro do Programa Move la America na FFP e sua articulação com o SPM. A troca de experiência entre o pesquisador bolsista do programa, os pesquisadores locais e os estudantes do SPM contribuíram para o aprofundamento da análise acerca da questão das desigualdades educacionais em diferentes contextos. Dessa forma, destaca-se a importância da iniciativa para a criação de parcerias e redes internacionais de pesquisa. A atividade em formato de roda de conversa proporcionou a análise de relatos que permitiram estabelecer um quadro interessante sobre a educação básica e as condições socioeconômicas que perpassam o processo de seleção de estudantes às universidades brasileiras.

A partir dos relatos dos estudantes do SPM, é possível compreender que o acesso ao ensino superior não é igualitário para os estudantes das classes populares e hegemônicas. Gramsci nos permite compreender que a ideologia hegemônica que produz a elitização das universidades é sustentada por uma série de aparelhos privados de hegemonia. Esses aparelhos auxiliam na difusão de valores e ideias que estabelecem um consenso sobre a legitimidade da meritocracia no processo de seleção ao ensino superior. Nesse contexto, a atuação dos intelectuais orgânicos é fundamental para o combate às desigualdades sociais e educacionais que se revelam nesse processo por meio da conscientização crítica dos educandos.

Referências

ALVARENGA, Marcia Soares de; SANTOS, Cintya Roberta. Egressos da EJA no ensino superior e a política de cotas da UERJ: entre desafios e potencialidades. *In: **Jornal de Políticas Educacionais***. v. 14, e71460. Março de 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Ana Carolina Mesquita e Ana Luiza Libânio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAJOLO, Laurana. **Antonio Gramsci**: uma vida. São Paulo: Brasiliense, 1982.

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de. **Gramsci e os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora**: contribuição à educação na perspectiva da emancipação humana. 2013.

RAMOS, Kesley Vieira *et al.* **Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial**: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015. 2018.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E JUVENTUDE PERIFÉRICA: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICOS E A MEDIAÇÃO DE UM GRUPO DE ESTUDOS NA ESCOLA BÁSICA

Milena Villa Real de Macedo
Marcia Soares de Alvarenga

Introdução

A relação entre juventude, trabalho e educação constitui um dos eixos centrais para a compreensão das desigualdades sociais na sociedade capitalista contemporânea. No Brasil, essa relação manifesta-se de forma particularmente desigual quando se trata da juventude trabalhadora de origem popular, sobretudo aquela situada em territórios periféricos, historicamente marcada pela negação de direitos sociais fundamentais.

A inserção precoce no mundo do trabalho, em geral sob condições precárias, combinada às limitações impostas por um sistema educacional estruturalmente desigual, conforma trajetórias juvenis atravessadas por múltiplas determinações sociais que restringem o acesso ao conhecimento historicamente produzido e às possibilidades de continuidade da vida acadêmica.

Essas reflexões iniciais nos colocam em diálogo com o Programa Move La America, especialmente, a partir da interlocução entre o Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT), no âmbito do PPGEDu e do Programa Move La America e da Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), por meio do doutorando Jeison Felipe Gómez Sánchez, da Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM) cuja pesquisa centra-se na questão do acompanhamento de egressos oriundos das classes populares e suas inserções sociais e profissionais.

A juventude trabalhadora periférica latino-americana deve ser compreendida como sujeito histórico, produzido no interior das contradições do modo de produção capitalista. Suas condições de existência são determinadas pelas relações sociais de exploração do trabalho, pela desigualdade de classe e pela histórica dualidade educacional que caracteriza a sociedade brasileira. Nesse sentido, a educação não se configura como um espaço neutro ou homogêneo de oportunidades, mas como uma prática social que expressa projetos societários em disputa. Conforme destaca Saviani (2007), a educação, ao mesmo tempo em que pode contribuir para a humanização dos sujeitos, também pode operar como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, a depender das condições históricas em que se realiza.

Nas últimas décadas, tais desigualdades têm sido intensificadas pelo avanço do neoliberalismo e pela reestruturação produtiva do capital, que redefinem profundamente o sentido social do trabalho e da educação. Ricardo Antunes (2020) analisa que o mundo do trabalho contemporâneo é marcado pela flexibilização, terceirização, informalidade e precarização das relações laborais, configurando um cenário de crescente instabilidade e insegurança para a classe trabalhadora. A juventude, nesse contexto, ocupa posição particularmente vulnerável, sendo frequentemente inserida em atividades precárias, mal remuneradas e desprovidas de direitos, o que impacta diretamente suas trajetórias educacionais.

A precarização do trabalho extrapola a dimensão econômica e incide sobre os processos formativos, impondo limites objetivos à permanência e ao êxito escolar. Conforme argumenta Frigotto (2005), o trabalho no capitalismo assume uma dupla face: ao mesmo tempo em que é condição ontológica de produção da vida humana, converte-se em instrumento de exploração e destruição da vida quando subordinado à lógica da acumulação. Essa contradição se expressa de modo particular na vida da juventude trabalhadora, que vê sua formação tensionada entre a necessidade imediata de sobrevivência e o direito a uma educação plena e emancipadora.

Nesse contexto de negação de direitos e de precarização das condições de vida, torna-se fundamental compreender não apenas os limites objetivos impostos à juventude trabalhadora, mas também os sentidos, expectativas e projetos de futuro construídos por esses jovens no interior das experiências educativas coletivas. Alvarenga, Volpato Santos e Vieira (2025), ao analisarem as vozes de jovens trabalhadores participantes de pré-vestibulares populares, demonstram que a esperança emerge como princípio pedagógico historicamente situado, forjado nas práticas coletivas de luta pelo acesso ao ensino superior. Para os autores, a esperança não se configura como espera passiva ou discurso individualizante, mas como construção social mediada pelas condições materiais de existência e pela apropriação do conhecimento.

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva freireana, segundo a qual a esperança se constitui como dimensão indissociável da práxis transformadora. Para Freire (1987), não há esperança sem ação histórica concreta, nem ação transformadora desvinculada da leitura crítica da realidade. Assim, a esperança se afirma como força mobilizadora que impulsiona os sujeitos a resistirem às condições de opressão e a construir possibilidades históricas de superação no interior das contradições sociais.

No campo educacional, tais disputas em torno do sentido da formação se materializam no avanço de reformas orientadas pela racionalidade neoliberal, que redefinem o papel da escola e do currículo. Carlos Soares Barbosa (2018) destaca que o pensamento (neo)liberal aplicado à educação reforça a histórica dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, ao destinar uma formação ampla e científica às elites e uma formação restrita, pragmática e utilitarista aos filhos da classe trabalhadora. A recente reforma do Ensino Médio insere-se nesse movimento ao flexibilizar itinerários formativos e reduzir a centralidade do conhecimento científico, aprofundando as desigualdades educacionais e ampliando a distância entre a juventude periférica e o acesso ao ensino superior.

Esse processo evidencia que a negação do direito ao conhecimento constitui uma das expressões centrais da cidadania negada à juventude trabalhadora. O acesso restrito aos saberes sistematizados compromete não apenas as possibilidades de mobilidade social, mas o próprio processo de humanização dos sujeitos, na medida em que limita sua capacidade de compreender criticamente a realidade. Para Saviani (2007), o conhecimento escolar, especialmente o conhecimento científico, é condição fundamental para que os indivíduos se apropriem da cultura produzida historicamente pela humanidade, sendo, portanto, um direito social que não pode ser relativizado.

Compreender essa realidade exige analisar a relação entre trabalho e educação a partir de seus fundamentos ontológicos e históricos. Saviani (2007) afirma que o trabalho constitui o fundamento ontológico do ser social, pois é por meio dele que os seres humanos produzem sua existência e transformam a natureza. A educação, por sua vez, emerge como prática social historicamente necessária à reprodução da vida social, mediando a apropriação

do conhecimento e da cultura. Frigotto (2005) complementa essa análise ao evidenciar que, sob o capitalismo, essa relação se dá de forma contraditória, tensionada pela subordinação da formação humana às exigências do mercado.

As contribuições de Alvarenga, Volpato Santos e Vieira (2025), em diálogo com o pensamento de Paulo Freire e Ernst Bloch, demonstram que a esperança emerge como princípio pedagógico historicamente situado, constituído nas contradições sociais e nas lutas concretas da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a esperança não se reduz a uma disposição subjetiva ou a um horizonte abstrato, mas expressa-se como dimensão ontológica e política da práxis educativa, orientando ações coletivas comprometidas com a transformação das condições objetivas de existência e com a afirmação do direito ao conhecimento. Essa compreensão permite apreender experiências educativas desenvolvidas no interior da escola pública não apenas como respostas técnicas às desigualdades educacionais, mas como espaços de elaboração coletiva de projetos de futuro, nos quais a juventude trabalhadora afirma o direito ao conhecimento como mediação concreta da esperança (Alvarenga; Santos; Vieira, 2025).

É nesse contexto de contradições que se insere a experiência do Grupo de Estudos desenvolvido no Centro Integrado de Educação Pública – CIEP 201, localizado no município de Duque de Caxias/RJ, analisada neste artigo como uma mediação concreta no enfrentamento das desigualdades educacionais vivenciadas pela juventude trabalhadora periférica. Organizado por professores, o grupo tem como uma de suas finalidades ampliar o acesso dos estudantes do Ensino Médio ao conhecimento científico e fortalecer projetos de continuidade da vida acadêmica no ensino superior, contrapondo-se à lógica da formação mínima e adaptativa.

Diante do exposto, o artigo tem como objetivo sistematizar fundamentos ontológicos e históricos da relação entre trabalho e educação, à luz de autores críticos, articulando-os à experiência do Grupo de Estudos do CIEP 201 como mediação concreta no enfrentamento das desigualdades educacionais e como expressão de práticas pedagógicas contra-hegemônicas orientadas pela afirmação do direito ao conhecimento e pela construção histórica da esperança.

A dimensão ontológica e histórica do trabalho e da educação

A compreensão da relação entre trabalho e educação exige uma abordagem que ultrapasse análises imediatistas ou meramente funcionais, situando essas categorias em sua dimensão ontológica e histórica. Tal perspectiva permite apreender o trabalho como fundamento do ser social e a educação como prática social historicamente necessária à reprodução da vida humana, ao mesmo tempo em que evidencia as contradições que atravessam essa relação no interior da sociedade capitalista.

Nesse sentido, as contribuições de Demerval Saviani e Gaudêncio Frigotto constituem referências centrais para uma análise crítica da formação da juventude trabalhadora, especialmente em contextos marcados pela desigualdade social e pela precarização das condições de vida e trabalho.

Essa relação contraditória entre trabalho e educação incide diretamente sobre a juventude trabalhadora, cujos projetos formativos são tensionados tanto pela negação objetiva de direitos quanto pela produção social de expectativas, desejos e projetos de futuro. Como indicam Alvarenga, Volpato Santos e Vieira (2025), é no interior dessas contradições que a esperança se constitui como princípio pedagógico historicamente situado, articulando

as condições materiais de existência à consciência antecipatória, orientando a ação educativa para a construção de projetos formativos que ultrapassem a adaptação imediata às exigências do capital.

Trabalho como fundamento ontológico do ser social

Para Saviani (2007), o trabalho constitui o fundamento ontológico do ser social, pois é por meio dele que os seres humanos produzem sua existência material e constroem as condições de sua vida em sociedade. Diferentemente dos demais seres vivos, o ser humano não se adapta passivamente à natureza, mas a transforma de forma consciente e intencional, produzindo os meios necessários à sua sobrevivência. Essa mediação entre ser humano e natureza, realizada pelo trabalho, é o que possibilita a produção da cultura, da linguagem, do conhecimento e das relações sociais.

Nessa perspectiva, o trabalho não pode ser compreendido apenas como atividade econômica ou como emprego, mas como categoria fundante da existência humana. Conforme afirma Saviani (2007), é no processo de trabalho que o ser humano se constitui como ser histórico e social, produzindo não apenas bens materiais, mas também valores, saberes e formas de sociabilidade. A historicidade do trabalho decorre do fato de que suas formas de organização e seus significados variam conforme o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

A educação emerge, nesse contexto, como prática social indissociável do trabalho. Com Saviani, entende-se que a educação é historicamente necessária porque, a cada geração, torna-se imprescindível transmitir aos novos membros da sociedade o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e formas culturais produzidos coletivamente. A educação, portanto, media a apropriação da cultura humana historicamente acumulada, possibilitando a inserção dos indivíduos na vida social.

Essa relação entre trabalho e educação é, portanto, ontológica e histórica. Ontológica porque ambos se vinculam diretamente à constituição do ser social; histórica porque se materializam de formas distintas conforme as condições sociais concretas. Saviani (2007) destaca que, nas sociedades de classes, essa relação se dá de maneira contraditória, uma vez que a educação tende a refletir a divisão social do trabalho, reproduzindo desigualdades e hierarquias sociais.

Nesse sentido, a educação pode assumir tanto uma função humanizadora quanto alienante. Quando possibilita o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, contribui para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e críticas dos sujeitos, ampliando sua compreensão da realidade e sua possibilidade de intervenção social. Por outro lado, quando reduzida a uma formação instrumental, fragmentada e adaptativa, a educação pode operar como mecanismo de alienação, ao limitar o acesso ao conhecimento e subordinar a formação humana às exigências imediatas do mercado de trabalho (Saviani, 2007).

Essa ambivalência da educação revela que sua função social não é neutra, mas depende das condições históricas e das disputas em torno dos projetos formativos em curso. No capitalismo, a relação entre trabalho e educação tende a ser mediada pela lógica da produção de mercadorias, o que impõe limites à realização plena da educação como prática emancipadora. Tal contradição torna-se ainda mais evidente quando se analisa a situação da

juventude trabalhadora, cuja formação é tensionada pelas exigências da sobrevivência material e pela restrição ao acesso ao conhecimento sistematizado.

A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida

A análise de Gaudêncio Frigotto aprofunda essa compreensão ao evidenciar a dupla face do trabalho na sociedade capitalista. Para o autor, o trabalho é, simultaneamente, condição ontológica de criação da vida humana e, sob determinadas formas históricas, instrumento de sua negação e destruição (Frigotto, 2012). Essa contradição decorre da subordinação do trabalho à lógica da acumulação do capital, que transforma uma atividade essencial à humanização em meio de exploração e alienação.

O referido autor destaca que, no capitalismo, o trabalho deixa de se orientar prioritariamente para a produção de valores de uso e passa a ser organizado em função da produção de valor de troca, subordinando-se à lógica do lucro. Nesse processo, o trabalhador perde o controle sobre o produto e sobre o sentido de sua atividade, vivenciando o trabalho como imposição externa e não como realização de suas potencialidades humanas.

Essa dupla face do trabalho manifesta-se de forma particularmente aguda no contexto contemporâneo, marcado pela reestruturação produtiva e pelo avanço do neoliberalismo. A flexibilização das relações trabalhistas, a intensificação da informalidade e a ampliação de formas precárias de inserção no mercado de trabalho aprofundam a exploração da força de trabalho e produzem novas formas de insegurança social. Conforme analisa Frigotto (2010), essas transformações afetam diretamente os processos educativos, ao subordinar a formação humana às demandas imediatas do mercado e à lógica da empregabilidade.

A juventude trabalhadora encontra-se no centro dessas contradições. Inserida precocemente em atividades laborais precarizadas, frequentemente mal remuneradas e desprovidas de direitos, essa juventude enfrenta obstáculos objetivos à permanência e ao êxito escolar. A necessidade de conciliar trabalho e estudo, em condições adversas, compromete o tempo, a energia e as condições materiais necessárias à apropriação do conhecimento científico, aprofundando desigualdades educacionais historicamente construídas.

A contradição entre trabalho como criação e trabalho como destruição da vida incide, portanto, sobre diretamente a formação da juventude trabalhadora. Se, por um lado, o trabalho permanece como dimensão constitutiva do ser social, por outro, sua forma historicamente determinada no capitalismo impõe limites à realização plena da educação como prática humanizadora. Essa tensão evidencia a necessidade de práticas educativas que afirmem o direito ao conhecimento e resistam à lógica da formação mínima e adaptativa.

É a partir dessa compreensão ontológica e histórica da relação entre trabalho e educação que se torna possível analisar experiências educativas contra-hegemônicas, como aquelas desenvolvidas no interior da escola pública, que buscam ampliar o acesso da juventude trabalhadora ao conhecimento científico e tensionar os limites impostos pela ordem capitalista. Essa base teórica constitui o suporte para a análise, na próxima seção, das mediações entre juventude, precarização do trabalho e políticas educacionais no contexto neoliberal, bem como para a compreensão do papel do Grupo de Estudos do CIEP 201 como expressão concreta dessas disputas.

A juventude ocupa lugar central nesse novo desenho do mundo do trabalho. Conforme destaca Antunes (2015), os jovens constituem um contingente especialmente vulnerável, sendo frequentemente incorporados às atividades mais instáveis e mal

remuneradas, sem garantias trabalhistas e com jornadas extensas e imprevisíveis. Essa inserção precoce e precarizada no mercado de trabalho compromete não apenas as condições materiais de vida, mas também os percursos educativos, ao impor limites objetivos à permanência na escola e à apropriação do conhecimento sistematizado.

Essa realidade incide de modo particular sobre a juventude periférica, que, diante da ausência de políticas públicas efetivas de proteção social, vê-se compelida a ingressar precocemente no mundo do trabalho como estratégia de sobrevivência. A necessidade de conciliar trabalho e estudo, em condições marcadas pela precariedade, resulta frequentemente em trajetórias escolares interrompidas, marcadas por evasão, baixo rendimento e distanciamento progressivo do ensino superior. A educação, nesse cenário, passa a ser percebida não como direito social, mas como investimento individual condicionado às possibilidades materiais de cada sujeito.

A subordinação da educação às exigências do capital expressa-se, assim, na redução do tempo e das condições objetivas necessárias à formação humana plena. Como destaca Antunes (2015), o capitalismo contemporâneo tende a produzir uma força de trabalho funcional às demandas imediatas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e omnilateral. Essa lógica reforça a histórica desigualdade educacional, ao restringir o acesso da juventude trabalhadora ao conhecimento científico e às formas mais complexas de elaboração intelectual.

Na perspectiva crítica, as reformas educacionais aprofundam a dualidade estrutural da educação brasileira, ao destinar uma formação ampla, científica e crítica para os jovens das classes dominantes, enquanto oferecem à juventude trabalhadora uma formação mínima, instrumental e voltada à inserção precária no mercado de trabalho. Essa dualidade amplia a distância entre os jovens das classes populares e o acesso ao ensino superior, restringindo o direito ao conhecimento e reafirmando a cidadania negada.

A articulação entre precarização do trabalho e reformas educacionais evidencia que a negação do direito à educação não se dá de forma isolada, mas como parte de um projeto mais amplo de reorganização social orientado pela lógica do capital. Ao subordinar a educação às exigências da acumulação, o neoliberalismo reforça desigualdades históricas e limita as possibilidades de formação plena da juventude trabalhadora.

É nesse cenário de intensificação das desigualdades que se tornam ainda mais relevantes as experiências educativas contra-hegemônicas desenvolvidas no interior da escola pública. Ao afirmar o acesso ao conhecimento científico e ao tensionar os limites impostos pelas reformas neoliberais, tais experiências se configuram como espaços de resistência e disputa por projetos formativos orientados pela formação humana integral. Essa compreensão fornece o suporte teórico para a análise, na próxima seção, da experiência do Grupo de Estudos do CIEP 201 como mediação concreta no enfrentamento das desigualdades educacionais vivenciadas pela juventude trabalhadora periférica.

Considerações finais

A análise das experiências educativas voltadas à juventude trabalhadora exige considerar não apenas as determinações estruturais que limitam o acesso ao conhecimento científico, mas também os sentidos e expectativas construídos pelos sujeitos no interior dessas condições objetivas. Nesse debate, a categoria da esperança assume relevância teórica quando compreendida como dimensão histórica e socialmente mediada da formação humana, afastando-se de leituras abstratas ou idealistas.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Alvarenga, Volpato Santos e Vieira (2019) oferece uma contribuição fundamental ao analisar o princípio pedagógico da esperança a partir das vozes de jovens trabalhadores participantes de pré-vestibulares populares. Os autores demonstram que a esperança não se configura como espera passiva ou discurso motivacional, mas como construção coletiva forjada na experiência concreta de luta pelo acesso ao ensino superior e à ampliação das possibilidades de futuro.

Conforme afirmam os autores:

A esperança que emerge das falas dos jovens trabalhadores não se reduz a uma expectativa individual ou a uma projeção abstrata de futuro. Trata-se de uma esperança construída no cotidiano das práticas educativas coletivas, articulada às condições materiais de vida e às contradições sociais que atravessam a trajetória desses sujeitos (Alvarenga; Santos; Vieira, 2025, p. 30).

Tal compreensão aproxima-se da concepção freireana de esperança enquanto práxis, na medida em que se vincula à ação coletiva e à reflexão crítica sobre a realidade. Para Freire (1992), a esperança não prescinde da luta, mas se constrói na prática transformadora, orientada pela denúncia das condições opressoras e pelo anúncio de possibilidades históricas de superação.

Ao mesmo tempo, essa perspectiva dialoga com a noção de utopia concreta elaborada por Ernst Bloch, ao situar a esperança no horizonte do “ainda-não”, sem romper com as determinações objetivas do presente. A esperança, nesse sentido, constitui-se como categoria ontológica que impulsiona a ação humana para além da adaptação ao existente, mantendo-se enraizada nas condições reais da vida social.

Ao reconhecer a esperança como princípio pedagógico historicamente situado, o estudo de Alvarenga, Volpato Santos e Vieira (2025) constitui uma chave teórico-analítica para a leitura de mediações educativas críticas no interior da escola pública, compreendidas não como exceções, mas como expressões concretas de resistência à dualidade educacional. É a partir dessa perspectiva que se analisa o Grupo de Estudos do CIEP 201, na medida em que a apropriação do conhecimento científico se apresenta como mediação fundamental na construção de projetos de futuro da juventude trabalhadora.

Juventude, direito ao conhecimento e a experiência do Grupo de Estudos do CIEP 201

A juventude atendida pelo CIEP 201 insere-se no conjunto da juventude trabalhadora periférica brasileira, marcada por trajetórias de vida atravessadas por desigualdades estruturais de classe, território e acesso a direitos sociais. Trata-se, em sua maioria, de jovens de origem popular, que vivenciam precocemente a necessidade de conciliar estudo e trabalho, em um contexto de intensificação da precarização das relações laborais e de esvaziamento do papel social da escola pública.

Embora situado no interior da escola pública, e não se configure como um pré-vestibular popular promovido por movimentos sociais, o Grupo de Estudos do CIEP 201 dialoga, em seus fundamentos pedagógicos, e constitui-se como espaço coletivo de elaboração de projetos de futuro, de resistência às expressões da precarização do trabalho e de afirmação do direito ao conhecimento. Em ambos os contextos, a esperança emerge não como expectativa abstrata, mas como princípio pedagógico historicamente situado, mediado pela

ação educativa concreta e pela apropriação do conhecimento científico.

Tal compreensão aproxima-se da concepção freireana de esperança enquanto práxis, uma vez que se constitui na articulação entre reflexão crítica e ação transformadora. Ao mesmo tempo, dialoga com a noção de utopia concreta formulada por Ernst Bloch, ao situar a esperança no horizonte do “ainda-não”, sem romper com as determinações objetivas do presente. Nessa perspectiva, experiências educativas como o Grupo de Estudos do CIEP 201 podem ser compreendidas como espaços nos quais a esperança se materializa como princípio pedagógico, mediada pelo acesso ao conhecimento científico e pela construção coletiva de projetos de futuro.

É nesse contexto de contradições que emerge a experiência do Grupo de Estudos do CIEP 201, organizado por professores da escola pública como uma prática contra-hegemônica, voltada à afirmação do direito ao conhecimento e à ampliação do horizonte formativo da juventude trabalhadora periférica. O grupo não se configura como uma atividade complementar ou meramente instrumental, mas como uma mediação concreta entre a escola pública, o conhecimento científico e a construção de projetos de vida acadêmicos.

Do ponto de vista ontológico, o Grupo de Estudos atua ao possibilitar que os jovens se apropriem do conhecimento como elemento constitutivo de sua humanização. Retomando Saviani, a educação, enquanto prática social, encontra-se indissociavelmente vinculada ao trabalho, entendido como fundamento ontológico do ser social.

O Grupo de Estudos afirma a centralidade do conhecimento como condição para a emancipação e para a leitura crítica da realidade social. Tal movimento constitui-se como uma forma de resistência concreta à mercantilização da educação e à dualidade estrutural que historicamente destina uma formação empobrecida aos filhos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, o Grupo de Estudos do CIEP 201 atua como uma mediação histórica concreta, ao criar condições objetivas para que jovens da escola pública se apropriem de conteúdos e saberes historicamente a eles negados, fortalecendo a possibilidade de acesso ao ensino superior e de construção de trajetórias acadêmicas.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo abordar os fundamentos ontológicos e históricos da relação entre trabalho e educação, à luz de autores críticos vinculados à tradição marxista e à pedagogia histórico-crítica, articulando essa reflexão à experiência do Grupo de Estudos do CIEP 201 como mediação concreta no enfrentamento das desigualdades educacionais que atravessam a juventude trabalhadora periférica.

Ao longo da análise, buscou-se demonstrar que a leitura da educação, quando desvinculada das determinações do trabalho e das condições materiais de vida dos sujeitos, tende a produzir interpretações parciais e descontextualizadas, que obscurecem as desigualdades sociais e acabam por subordinar a formação educacional às demandas do capital.

A partir das contribuições de Saviani, reafirmou-se o trabalho como fundamento ontológico do ser social e a educação como prática social necessária à produção e reprodução da vida humana. Nessa perspectiva, a educação escolar assume papel central ao possibilitar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, condição indispensável à humanização e à formação crítica dos indivíduos. Contudo, como demonstrado, essa função social da educação encontra-se tensionada pelas determinações históricas do capitalismo contemporâneo, que subordina a formação humana às demandas imediatas do mercado de trabalho.

As análises de Frigotto e Antunes permitiram compreender a dupla face do trabalho no capitalismo atual: ao mesmo tempo em que constitui a base da vida social, apresenta-se, sob a lógica neoliberal, como espaço de precarização, instabilidade e negação de direitos. Essa contradição incide de forma particularmente intensa sobre a juventude trabalhadora periférica, que vivencia a necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho em condições adversas, o que impacta diretamente suas trajetórias educacionais e limita o acesso ao conhecimento científico.

É nesse cenário de múltiplas determinações e contradições que se insere a experiência do Grupo de Estudos do CIEP 201. Longe de se configurar como uma ação pontual ou assistencialista, o grupo se constitui como uma prática pedagógica contra-hegemônica, que reafirma o direito ao conhecimento e cria condições objetivas para que jovens da escola pública se apropriem do saber científico, filosófico e histórico. Ao mediar a relação entre escola pública, conhecimento sistematizado e projeto de vida acadêmico, o grupo atua tanto na dimensão ontológica da educação, ao contribuir para a humanização dos sujeitos, quanto na dimensão histórica, ao responder concretamente às contradições impostas pelo neoliberalismo educacional.

Por fim, reconhece-se que experiências como o Grupo de Estudos do CIEP 201 enfrentam limites objetivos, relacionados às condições materiais da escola pública, à sobrecarga do trabalho docente e às políticas educacionais restritivas. Ainda assim, suas potencialidades residem exatamente na capacidade de produzir fissuras no interior de um sistema marcado pela exclusão, apontando para a necessidade de fortalecer projetos coletivos que articulem trabalho, educação e emancipação humana.

Em um contexto de intensificação da precarização do trabalho e de esvaziamento do currículo escolar, experiências como o Grupo de Estudos do CIEP 201 reafirmam a educação como direito social e como possibilidade concreta de ampliação do horizonte formativo da juventude trabalhadora, contribuindo para a construção de trajetórias acadêmicas e sociais menos determinadas pela desigualdade estrutural.

Referências

ALVARENGA, Márcia Soares de; VOLPATO SANTOS, Mônica Paiva; VIEIRA, Alex Luiz de Oliveira. O princípio pedagógico da esperança nas vozes de jovens trabalhadores em pré-vestibulares populares. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 50, n. 2, p. 447–462, maio/ago. 2025. DOI: 10.5216/ia.v50i2.82561.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

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

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 15–40.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Trabalho, educação e saúde**: um campo em construção. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2012. p. 25–44.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL EM MARICÁ: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

Ivana Araujo de Campos Oliveira

Introdução

Inserido no cenário de valorização da participação e da educação democrática, o presente artigo foi desenvolvido no âmbito do Programa Mova la America, uma iniciativa de cooperação acadêmica e formativa entre diferentes países latino-americanos, voltada à promoção do diálogo intercultural e da produção de conhecimentos comprometidos com a justiça social, a democracia e a emancipação dos povos. O programa tem como eixo central o fortalecimento das práticas educativas populares e o reconhecimento das experiências locais como formas legítimas de produção de saber. Nesse contexto, o artigo integra o livro cujo tema gerador é *Juventude, Experiências Formativas no Enfrentamento das Desigualdades Sociais*, que reúne pesquisas e reflexões sobre o papel das juventudes latino-americanas na construção de alternativas pedagógicas e políticas frente às múltiplas desigualdades que atravessam o continente. Assim, este estudo propõe-se a discutir o protagonismo estudantil e a gestão democrática na escola pública municipal de Maricá/RJ, articulando essas dimensões ao território e à cultura local, como parte de um esforço coletivo de valorização das experiências formativas que emergem dos contextos populares e periféricos da América Latina.

A participação estudantil é fundamental para a construção de uma escola democrática, na qual os estudantes assumem o protagonismo do processo educativo e se constituem como agentes de transformação social. No marco do tema gerador do livro — *Juventude, Experiências Formativas no Enfrentamento das Desigualdades Sociais* —, torna-se indispensável compreender como as juventudes latino-americanas elaboram práticas de resistência, negociação e criação de novos sentidos para a vida escolar, especialmente em territórios marcados pelas contradições estruturais que atravessam o continente. A escola, nesse contexto, constitui-se como espaço privilegiado de formação política, de produção de identidades e de construção de repertórios coletivos de ação, permitindo que jovens transformem desigualdades históricas em oportunidades de mobilização, pertencimento e intervenção no cotidiano.

No Brasil, a agenda da participação juvenil ganhou força com a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/96, ainda que sua materialização siga enfrentando limites impostos por desigualdades sociais, disputas institucionais e práticas escolares tradicionalmente verticalizadas. Nesse cenário, Maricá (RJ) configura-se como território estratégico para investigar experiências formativas que dialogam com o enfrentamento das desigualdades, especialmente diante das profundas transformações socioeconômicas resultantes dos royalties do petróleo. Os investimentos municipais possibilitaram a ampliação da rede, a melhoria da infraestrutura e a implementação de políticas de inclusão e participação, entre as quais se destacam os grêmios estudantis incentivados pela União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES). Tais experiências evidenciam a escola como espaço de disputa simbólica e política, onde o protagonismo juvenil se expressa não apenas como mecanismo de gestão democrática, mas

como prática formativa que fortalece a capacidade crítica dos estudantes e amplia sua inserção nas lutas sociais do território (Gohn, 2014; Santos, 2008).

O estudo tem por objetivo analisar como adolescentes de 12 a 16 anos vivenciam, constroem e fortalecem experiências formativas de enfrentamento das desigualdades sociais por meio da gestão democrática na rede municipal de ensino de Maricá, articulando essas práticas ao território, à cultura local e ao protagonismo juvenil. A pesquisa justifica-se pela centralidade que Maricá tem assumido no cenário educacional brasileiro, especialmente em função de políticas públicas voltadas à valorização profissional, à ampliação do acesso e à formação cidadã. Em um município atravessado não só por desigualdades históricas e tensões territoriais, mas também por transformações socioeconômicas recentes, torna-se essencial compreender de que forma os adolescentes se apropriam dos espaços institucionais de participação e os ressignificam a partir de suas vivências. Ao investigar como esses jovens se engajam em processos decisórios — como grêmios estudantis, assembleias escolares e ações comunitárias —, o estudo busca evidenciar práticas de gestão democrática que ampliam o repertório formativo das juventudes, fortalecem identidades coletivas e contribuem para a construção de alternativas pedagógicas capazes de enfrentar as múltiplas desigualdades presentes no território.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui para os debates sobre gestão democrática ao adotar uma abordagem territorializada da escola, entendida como espaço de relações e significados sociais (Lefebvre, 2011; Santos, 2008). A metodologia é qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada. Fundamenta-se em Freire (2021), Frigotto (2001) e Brandão (2010) para a gestão democrática; Lefebvre (2011), Santos (2008) e Paro (2001) para o território e a cultura; e Gohn (2014), Lück (2006) e Sposito (2000) para a participação juvenil. Organiza-se em três eixos: Práticas participativas e instâncias de gestão; Influências do território nas práticas escolares; e Protagonismo Estudantil na Escola Pública de Maricá.

Práticas participativas e instâncias de gestão: a escola como espaço político

A gestão democrática da escola é um princípio estruturante das políticas públicas educacionais brasileiras desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). No entanto, sua concretização nas escolas ainda enfrenta limites e desafios que revelam tensões entre o discurso legal e a prática cotidiana. Freire (2021) aponta que uma escola verdadeiramente democrática só é possível quando os sujeitos envolvidos no processo educativo, sobretudo os estudantes, são reconhecidos como participantes ativos, produtores de saberes e agentes históricos capazes de intervir na realidade. A democracia, nesse sentido, não é apenas um modelo de gestão, mas uma ética e uma prática dialógica, baseada na construção coletiva.

Pensar numa escola democrática implica uma ruptura com modelos gerencialistas e tecnicistas, defendendo a escola como espaço de formação integral, crítica e cidadã. O processo de gestão não deve ser compreendido apenas como organização eficiente do cotidiano escolar, mas como um campo de disputa de projetos políticos e pedagógicos. Nesse contexto, torna-se necessário pensar numa pedagogia da participação, centrada na valorização do saber da experiência e na construção de um ambiente escolar em que a escuta, a autonomia e a corresponsabilidade estejam no centro das práticas educativas (Frigotto, 2001; Brandão, 2010).

As práticas participativas e as instâncias de deliberação, como conselhos escolares e grêmios estudantis, são espaços de aprendizagem política e exercício da cidadania. Contudo, sua existência formal nem sempre garante uma participação efetiva, o que exige um trabalho pedagógico contínuo e intencional para construir a cultura democrática no cotidiano escolar. O engajamento dos estudantes pode ser resultado de múltiplas formas de socialização, como aquelas vivenciadas no contexto familiar, escolar, religioso e profissional. Esses processos, aliados às trajetórias pessoais e à participação em movimentos e organizações sociais, contribuem para a construção de práticas de militância. Nesse sentido, o protagonismo estudantil pode emergir como uma das expressões desse engajamento, especialmente quando os jovens se mobilizam de forma coletiva em defesa de direitos e pautas sociais (Brenner, 2018).

O território e suas influências nas práticas escolares

A compreensão da escola como um espaço isolado da realidade social já não se sustenta diante das múltiplas interações entre o espaço escolar e seu entorno. A escola constitui-se, portanto, como parte viva do território, dialogando continuamente com as dinâmicas sociais, políticas e culturais que o atravessam. A noção de território, nesse sentido, permite compreender a instituição escolar não apenas como local de ensino formal, mas como parte de um conjunto de relações sociais, culturais, econômicas e simbólicas que produzem e são produzidas pelo espaço em que se inserem.

Lefebvre (2011) propõe que o espaço deve ser concebido como uma produção social, e não como mero suporte físico; logo, o território escolar é atravessado por disputas de sentido, poder e identidade, expressas nas práticas cotidianas, nas formas de organização institucional e nas interações entre sujeitos. Assim, compreender o espaço escolar em sua dimensão territorial implica reconhecer que nele se manifestam contradições, resistências e possibilidades de construção coletiva de novos modos de viver e aprender.

Santos (2008) reforça essa visão ao argumentar que o território é construído a partir da articulação entre as dimensões materiais e simbólicas da vida social. Assim, o contexto em que a escola está inserida influencia diretamente as possibilidades de participação, as práticas pedagógicas e a forma como os sujeitos se percebem como parte da comunidade escolar. Nesse sentido, as desigualdades sociais, as dinâmicas culturais locais e as relações de poder existentes no território impactam diretamente as práticas escolares e a efetivação da gestão democrática.

No caso de Maricá, município marcado por muitas transformações socioeconômicas devido à redistribuição dos royalties do petróleo, o território escolar é atravessado por dinâmicas específicas. O crescimento populacional e urbano, a diversidade cultural e os contrastes entre áreas centrais e periféricas impõem desafios à construção de uma escola democrática, mas também criam oportunidades para práticas pedagógicas conectadas às realidades locais. A valorização dos saberes comunitários e o reconhecimento das juventudes como sujeitos inseridos em contextos territoriais complexos tornam-se fundamentais para ampliar a participação e fortalecer vínculos entre escola e território.

Paro (2001) destaca que a democratização da escola depende de sua abertura ao entorno, o que implica reconhecer e valorizar os saberes da comunidade, as condições objetivas de vida dos estudantes e a construção de vínculos de pertencimento que fortalecem o sentido social da educação. A escola democrática, nesse horizonte, não se limita a promover a participação interna, mas busca estabelecer uma relação dialógica e transformadora com o

território que a abriga, reconhecendo nele um espaço de produção de saberes e de experiências significativas.

Assim, o território não deve ser apenas o “lugar da escola”, mas sim um elemento constitutivo das práticas educativas, influenciando currículos, metodologias e relações pedagógicas. Compreender essas influências é fundamental para analisar as possibilidades e os limites da participação estudantil em contextos marcados por exclusão, diversidade e desigualdade, nos quais a construção de uma cultura democrática exige o enfrentamento das contradições históricas e das condições materiais que moldam o cotidiano escolar.

Protagonismo estudantil na escola pública de Maricá

O protagonismo estudantil ganhou destaque nas últimas décadas como dimensão fundamental da formação cidadã e do fortalecimento da cultura democrática na escola. No entanto, para além de uma noção abstrata de juventude ativa, é preciso reconhecer a complexidade das formas de organização e intervenção política dos estudantes. Gohn (2014) afirma que a participação juvenil se materializa em diferentes esferas formais e informais e envolve múltiplas linguagens, práticas culturais e estratégias de ação que refletem os modos como os jovens se relacionam com o mundo. É importante considerar a participação individual como produto dos processos de socialização e das experiências da vida pessoal, os contextos interacionais e as biografias (Brenner, 2018).

Lück (2006) enfatiza que a gestão democrática exige o desenvolvimento de competências participativas, o que implica repensar a escola como espaço formativo de cidadania ativa. Nesse sentido, os grêmios estudantis, os projetos coletivos e as instâncias de deliberação representam oportunidades pedagógicas importantes, mas precisam ser acompanhadas por processos de escuta, formação política e construção de vínculos horizontais entre estudantes e demais atores escolares.

Além de constituir um espaço privilegiado de socialização, a escola pode também configurar-se como um ambiente propício às primeiras experiências de engajamento político dos jovens, possibilitadas por meio da participação em grêmios estudantis e outras formas de mobilização coletiva. Nesse sentido, a instituição escolar assume um papel não apenas formativo, mas também como espaço de iniciação e prática da militância juvenil organizada. (BRENNER, 2014, 2018).

Sposito (2000) alerta que a juventude nem sempre é percebida como sujeito político no espaço escolar, sendo muitas vezes reduzida à condição de “aluno disciplinado” ou “problema a ser contido”. Reconhecer os estudantes como sujeitos que produzem cultura, linguagem e ação política é fundamental para romper com práticas autoritárias e promover a construção de uma escola democrática e inclusiva. A participação juvenil, portanto, não se resume à adesão a estruturas formais, mas inclui formas diversas de expressão e resistência no cotidiano escolar. A proposta da gestão escolar numa perspectiva democrática precisa estar comprometida com a formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes de seu papel social (Oliveira; Martins; Nonato, 2025).

Com o objetivo de compreender as percepções e experiências dos estudantes em relação à participação e ao protagonismo juvenil no ambiente escolar, foi realizada uma pesquisa empírica com alunos do II segmento (6º ao 9º ano) da rede pública municipal de Maricá, no estado do Rio de Janeiro. A coleta de dados ocorreu por meio de um formulário digital aplicado via Google Forms, com perguntas fechadas e abertas, abordando temas como escuta

por parte da gestão, conexão da escola com o território, espaço político de expressão estudantil e experiências concretas de participação. A amostra incluiu estudantes de diferentes unidades escolares do município, permitindo captar tendências e desafios comuns na vivência escolar cotidiana.

A escuta por parte da direção escolar é uma das dimensões fundamentais da gestão democrática. Quando questionados sobre se suas opiniões são levadas em conta nas decisões importantes, a maioria dos estudantes respondeu “às vezes”, indicando que há alguma abertura ao diálogo, mas de forma esporádica e pouco sistematizada. Respostas como “raramente” e “nunca” também foram significativas, revelando um ambiente marcado por práticas autoritárias ou ausência de canais reais de participação. Essa percepção confirma o que Paro (2001) já apontava ao afirmar que a democracia na escola permanece como um ideal pouco concretizado. Gohn (2014) e Lück (2006) também destacam que, apesar de haver avanços normativos, a cultura participativa ainda não se enraizou nas práticas institucionais, especialmente nas redes públicas de regiões metropolitanas.

Outro aspecto investigado foi a relação entre escola e território: os estudantes foram convidados a refletir se os projetos escolares refletem as realidades e necessidades da comunidade local. A resposta predominante foi “às vezes”, demonstrando que há ações pontuais de aproximação, porém sem continuidade ou aprofundamento. Um número expressivo apontou “raramente”, sugerindo que muitas escolas ainda operam com currículos e atividades descolados do cotidiano das periferias urbanas. Isso se relaciona com a crítica de Milton Santos e Henri Lefebvre sobre a importância da territorialização da educação, algo ainda ausente na maioria das políticas públicas educacionais brasileiras. Em contextos urbanos fragmentados, como o Rio de Janeiro, essa desconexão se torna ainda mais visível e socialmente injusta.

No que diz respeito ao espaço político para expressão e organização estudantil, a percepção geral também revela fragilidade institucional. Embora 45% avaliem esse espaço como “razoável”, uma parte relevante o considera “muito limitado” (30%) ou mesmo “inexistente” (15%). Essas respostas apontam para uma participação simbólica ou esporádica, muitas vezes restrita a eventos recreativos e culturais. Sposito (2000) observa que os jovens das classes populares enfrentam uma dupla exclusão: social e simbólica, sendo constantemente desacreditados como sujeitos políticos. Gohn (2014) reforça que o protagonismo não se sustenta sem canais estruturados de atuação. A ausência ou enfraquecimento de grêmios estudantis e assembleias, por exemplo, compromete a construção de uma cultura cidadã dentro da escola.

As experiências relatadas na pergunta aberta sobre escuta e resposta às propostas estudantis evidenciam que a maioria das iniciativas acolhidas dizem respeito a eventos recreativos (festas, gincanas, atividades esportivas), aspectos infraestruturais ou mudanças pontuais no cotidiano. Quando os estudantes propõem ações com maior densidade crítica, como mudanças estruturais nas práticas escolares, a escuta se torna seletiva, e o diálogo, superficial. Isso indica um padrão de participação adultocêntrico e funcional, como denunciado por Freire (2021), para quem a escuta autêntica é condição essencial da autonomia do educando. Paro (2001) também aponta que sem poder de decisão, a participação torna-se apenas um simulacro, enfraquecendo a formação democrática dos sujeitos escolares.

Por fim, ao serem questionados sobre se os estudantes têm buscado ser protagonistas de sua história, a maioria respondeu “às vezes” (50%), seguida de “sim” (30%), o que revela uma disposição parcial, mas limitada por fatores estruturais. As respostas “muito raramente”

e “nunca” indicam que há desmotivação e uma percepção de impotência diante da estrutura escolar vigente. Gohn (2014) lembra que o protagonismo juvenil é construído em contextos de prática política e formação cidadã. Sposito (2000) e Freire (2021) complementam esse diagnóstico ao reforçarem que a juventude precisa ser reconhecida como agente social e histórico. A ausência de estímulo institucional enfraquece a possibilidade de os jovens se perceberem como sujeitos capazes de intervir na realidade escolar e comunitária. Assim, o que se vê é uma juventude que tenta participar, mas enfrenta resistências culturais, políticas e pedagógicas.

Considerações finais

O capítulo propôs-se a analisar como estudantes do segundo segmento do ensino fundamental, na rede pública de Maricá/RJ, vivenciam e constroem práticas de gestão democrática no cotidiano escolar. A partir dessa perspectiva, buscou-se compreender a gestão democrática não apenas como um princípio normativo, mas como uma prática atravessada por disputas, potencialidades e contradições, especialmente quando considerada em articulação com o território, a cultura local e o protagonismo juvenil. No contexto de Maricá, município em processo de resignificação socioterritorial impulsionado por transformações econômicas e pela força organizativa de suas juventudes, refletir sobre a escola democrática implica tensionar os projetos de cidade, os sentidos atribuídos à participação e os horizontes de futuro que se constroem a partir da experiência concreta dos sujeitos escolares.

Os dados coletados junto aos estudantes do II segmento do ensino fundamental da rede pública de Maricá revelam uma vivência escolar marcada por contradições entre o discurso da gestão democrática e sua efetivação no cotidiano escolar. Embora existam experiências pontuais de escuta e participação, a maioria dos estudantes não percebe a escola como um espaço efetivamente aberto à sua atuação política. Essa constatação reafirma o que autores como Paro (2001), Gohn (2014) e Sposito (2000) denunciam: a presença de dispositivos institucionais de participação não garante, por si só, processos democráticos substantivos, especialmente quando a cultura escolar permanece verticalizada e adultocêntrica. A persistência de práticas autoritárias, o medo de represálias e a desinformação sobre os canais de atuação indicam que o protagonismo juvenil, embora desejado por muitos estudantes, ainda encontra barreiras estruturais e simbólicas. No contexto específico de Maricá, essas barreiras se entrelaçam às transformações socioterritoriais que o município atravessa — marcado não só por políticas públicas de expansão e redesenho urbano, mas também por tensões entre interesses econômicos, sociais e culturais. Nesse cenário, a escola pública emerge como um dos espaços estratégicos para disputar sentidos de cidade e de futuro, e a juventude como um dos sujeitos centrais dessa disputa. Os resultados da pesquisa indicam que muitos estudantes demonstram consciência crítica sobre as limitações da escola, bem como desejo de maior protagonismo. No entanto, para que a gestão democrática avance além do plano normativo, será necessário fomentar práticas pedagógicas emancipatórias, dialógicas e territorializadas. Isso exige não apenas a abertura institucional, mas a construção coletiva de uma cultura política que reconheça os jovens como sujeitos históricos capazes de transformar suas escolas — e, por consequência, suas comunidades.

Por fim, este trabalho, desenvolvido no âmbito do programa Mova la America e integrante do livro cujo tema gerador é *Juventude, Experiências Formativas no Enfrentamento das Desigualdades Sociais*, reafirma o compromisso da pesquisa educacional latino-americana com a

construção de uma educação democrática, popular e comprometida com a superação das desigualdades. O protagonismo estudantil, nesse sentido, emerge não apenas como objeto de análise, mas como horizonte político e ético de transformação das práticas escolares e sociais.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 47. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BRENNER, A. Karina. Jovens e militância política. *In*: P. Carrano, O. Favero. **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014.

BRENNER, A. Karina. Do potencial à ação: o engajamento de jovens em partidos políticos. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 239-266, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Juventude e participação social**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Ivana Araujo de Campos; MARTINS, Dalila Gonçalves; NONATO, Oplonísia Pereira. O grêmio estudantil como mecanismo de gestão democrática: um estudo de caso sobre o grêmio estudantil do Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel, Maricá – RJ. *In*: ALMEIDA, Adriana de; CARREIRO, Heloisa Josiele Santos; BAMP, Maria Luisa Furlin (org.). **Voices da educação e democracia na América Latina**: a escola pública como um território de (re)construção democrática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e escolarização: um estudo sobre trajetórias juvenis em camadas populares urbanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 95-117. 2000.

POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EJA: ECOS FREIREANOS E GRAMSCIANOS NA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO/2024

Patrícia Fernandes de Matos
Marcia Soares de Alvarenga

Introdução

O presente capítulo integra uma produção bibliográfica, vinculada ao convênio estabelecido entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio da Faculdade de Formação de Professores (FFP), e o Programa Move la America, iniciativa da CAPES voltada à internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras. No contexto dessa investigação, destaca-se a participação do discente Jeison Gómez, bolsista doutorando em Psicologia Educacional pela UNAM/México, vinculado ao Programa Move la America. Esse programa tem como objetivo atrair estudantes de mestrado e doutorado de instituições da América Latina e Caribe, promovendo o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação e a criação de um ambiente institucional internacional.

A presença do discente no grupo de pesquisa contribuiu para o enriquecimento das discussões teóricas e metodológicas, especialmente no que tange às aproximações entre educação integral, formação omnilateral e práticas educativas voltadas à juventude trabalhadora. Essa interlocução internacional reforça o compromisso da pesquisa com uma perspectiva crítica e emancipadora da educação, alinhada aos princípios da pedagogia libertadora e à valorização dos saberes populares.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) consolidou-se, nas últimas décadas, como modalidade da educação básica, abrangendo o ensino fundamental e o médio, conforme estabelecido pela Lei nº 9.394/96 e pelas Diretrizes Nacionais instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Essa configuração reflete o esforço do estado em responder a demandas históricas por escolarização, mediante políticas e programas que buscam assegurar o direito permanente à educação. Nesse contexto, destaca-se a articulação entre educação e trabalho, que promove debates teóricos e práticas pedagógicas voltadas à formação integral.

Historicamente, a EJA emerge em substituição ao caráter efêmero e assistencialista das campanhas de alfabetização iniciadas na década de 1940, como o Decreto nº 19.513/1945 e a Campanha de Educação de Adultos¹ de 1947, que se prolongaram até a criação do Mobral²² em 1964, marcado por diretrizes autoritárias. Em contraposição, as contribuições de Paulo Freire, a partir dos anos 1960, introduziram uma concepção emancipatória do estudante adulto, compreendido como sujeito social e produtor de cultura. Sua influência permanece central na fundamentação teórico-metodológica da EJA, que ainda hoje se destina a uma ampla parcela da população marcada pela interrupção da trajetória escolar.

¹ A Campanha de Educação de Adultos, de caráter social voltado à erradicação do analfabetismo, foi influenciada pelo educador Lourenço Filho.

² O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um programa governamental, criado em 1967 e ativo durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), que visava à erradicação do analfabetismo por meio da “alfabetização funcional” de jovens e adultos.

A questão da educação integral se insere no conjunto complexo do direito à educação de jovens, adultos e idosos, dentro do qual as funções da Educação de Jovens e Adultos (EJA) — especialmente a função qualificadora — são defendidas como não subordinadas, ao menos no plano discursivo, ao mercado de trabalho. Essa perspectiva reafirma o compromisso da EJA com a formação humana em sua totalidade, reconhecendo os sujeitos da modalidade como portadores de saberes, histórias e potencialidades que transcendem a lógica produtivista.

No Parecer CNE/CEB nº 11/2000, elaborado pelo professor Jamil Cury, é reiterado o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em ambientes escolares e não escolares. Ao afirmar que “a função qualificadora da EJA não se reduz à capacitação para o trabalho, mas se insere em uma dimensão ontológica da formação humana” (BRASIL, 2000), o parecerista apreende a educação como prática social transformadora, voltada à inserção ativa dos sujeitos na sociedade, à afirmação de direitos e à superação das condições de marginalização impostas por um modelo de capitalismo dependente e sob a égide neoliberal.

Essa concepção dialoga com os aportes de Paulo Freire (1987), que compreende a educação como prática de liberdade e como processo de conscientização. Para Freire, “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 68), o que reforça a ideia de que a EJA deve promover uma formação integral, crítica e emancipadora, capaz de reconhecer os sujeitos como protagonistas de sua própria história.

No Documento Referência da CONAE/2024, a oferta da educação integral é abordada nos dispositivos 267 a 272, com destaque para a articulação entre educação integral e educação profissional. Um registro interessante aparece na valorização dos Institutos Federais como “nosso melhor modelo” de educação integral, aliada à formação técnica, embora se reconheça que “não é o único caminho de se ofertar educação em tempo integral” (CONAE, 2024, p. 67- 68). Essa afirmação revela uma tensão entre diferentes concepções de educação integral: uma voltada à formação técnica e inserção no mundo do trabalho e outra que busca ampliar os horizontes formativos dos sujeitos da EJA.

O enfoque da educação integral para a modalidade EJA nos debates da conferência encontra-se vinculado à educação profissional, reforçando a perspectiva de currículo integrado entre educação profissional e ensino médio na modalidade PROEJA. O programa, ao propor “como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas” (PROEJA, 2007, p. 12), revela não apenas uma intenção integradora, mas também contradições inerentes às políticas educacionais voltadas para a EJA. A ênfase na articulação entre educação e trabalho, embora avance ao introduzir conceitos como currículo integrado e trabalho como princípio educativo, expõe a dualidade entre a promessa de formação integral e a recorrente vinculação da escolarização de jovens e adultos às demandas produtivas e ao mercado de trabalho.

A proposta tem sido alvo de um expressivo acúmulo crítico na produção acadêmica, evidenciado por Oliveira, Pinto e Ferreira (2012), ao problematizarem os desafios que atravessam tanto a formação quanto a pesquisa no âmbito do PROEJA. Nesse mesmo sentido, Henrique e Moura (2013) ressaltam a necessidade de considerar as vozes dos sujeitos diretamente implicados, apontando para a insuficiência de abordagens que desconsiderem sua participação ativa na construção de práticas pedagógicas integradoras.

Alguns referenciais teóricos são fundamentais para a compreensão dessa problemática, entre os quais se destacam Gaudêncio Frigotto (2005) e Maria Ciavatta (2005), cujas análises contribuem para o entendimento do processo educativo no campo da educação de adultos, orientado à formação integral dos sujeitos. A noção de educação integral, nesse contexto, constitui um diferencial relevante, ao articular a formação básica e a profissional em uma perspectiva que busca superar a fragmentação histórica das políticas voltadas à EJA.

Dois aspectos merecem especial atenção: em primeiro lugar, a concepção de educação integral, que remete à formação humana comprometida com o desenvolvimento pleno de capacidades e saberes intelectuais, técnicos, científicos e culturais. Em segundo lugar, a questão do currículo integrado, concebido como instrumento para viabilizar essa formação, ao articular conteúdos, conceitos e práticas pedagógicas em uma centralidade que se institucionaliza na cultura escolar. Tais dimensões, contudo, não estão isentas de tensões, uma vez que a integração proposta enfrenta os limites estruturais de um sistema educacional historicamente marcado pela dualidade entre formação geral e profissional.

Essa dualidade na formação revela as contradições estruturais do sistema capitalista, no qual a escola reproduz, ainda hoje, a lógica dominante. Sob essa perspectiva, a formação das classes populares não tem como objetivo principal a emancipação humana, mas sim a manutenção das estruturas sociais vigentes. Conforme ressaltam Boutin e Camargo (2015):

[...] o aprendizado emancipador para a classe trabalhadora, que possibilite o desenvolvimento humano nas suas diferentes potencialidades, não é tido como um objetivo para aqueles que detêm o poder político e econômico, ao contrário, o que é levado em consideração, é um aprendizado para a subserviência, para o conformismo com as desigualdades de classes e com a exploração de um sistema econômico do qual são beneficiados somente os detentores do capital (Boutin; Camargo, 2015, p. 5863).

A partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica, compreende-se que a educação deve ter como finalidade a emancipação dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e o acesso ao conhecimento necessário para a transformação social. Nesse sentido, Antonio Gramsci defende que a escola deve possibilitar o desenvolvimento integral das capacidades humanas, especialmente entre as classes subalternas, visando à sua elevação cultural e intelectual.

Para Gramsci, a superação da dualidade entre formação geral e profissional se dá por meio da proposta da escola unitária, que integra ambas as dimensões e oferece uma formação ampla, humanista e crítica. Essa concepção valoriza a articulação entre educação e política, reconhecendo a consciência de classe como elemento essencial para a emancipação dos trabalhadores. Segundo o autor,

[...] uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 1999, p. 118).

A articulação entre educação integral e EJA requer uma compreensão que ultrapasse a lógica estritamente instrumental voltada à qualificação profissional. Conforme assinala Gramsci (1999), todo processo educativo implica uma relação de hegemonia e, portanto, de

caráter necessariamente pedagógico. Dessa perspectiva, a formação integral dos sujeitos da EJA deve considerar não apenas sua inserção no mundo do trabalho, mas também sua capacidade de ler criticamente a realidade, afirmar direitos e construir novos sentidos para sua trajetória de vida.

Autores como Arroyo (2006) e Moll (2012) reforçam essa compreensão ao conceber a educação de adultos como um processo orientado para o desenvolvimento pleno dos sujeitos sociais. A educação integral, nesse contexto, compreende tanto a formação básica quanto a formação profissional, favorecendo o desenvolvimento de competências intelectuais, técnicas, científicas e culturais. Todavia, para que essa concepção se materialize, torna-se imprescindível discutir o currículo integrado, entendido como uma proposta que articula conteúdos, saberes e práticas pedagógicas em uma lógica que se institucionaliza na cultura escolar e valoriza a totalidade das experiências dos educandos da EJA. Na prática, entretanto, tal integração frequentemente se reduz a um discurso normativo, pouco efetivado nas rotinas escolares, revelando a persistência da dualidade entre formação geral e profissional.

Nesse sentido, ganham relevância as contribuições de Arroyo (2006), ao defender uma EJA comprometida com os sujeitos históricos e suas trajetórias, enfatizando que “a EJA é um território de direitos e de resistência” (p. 45). Assim, a educação integral não deve restringir-se à ampliação da jornada escolar; ela precisa incorporar os diferentes saberes, tempos e espaços que compõem a vida dos estudantes jovens e adultos.

De modo semelhante, Moll *et al.* (2012) argumentam que a educação integral deve articular currículo, território e tempo, de forma a promover o desenvolvimento global dos sujeitos. Segundo os autores, “a educação integral não é apenas uma proposta de tempo integral, mas de formação integral, que considera as dimensões culturais, sociais e políticas da vida dos educandos” (p. 28).

À luz desse debate, torna-se igualmente relevante revisitar experiências históricas de educação popular, como a proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1989, que defendia a construção de uma educação pública popular “com os que fazem a educação conosco” (SÃO PAULO, 1989). Inspiradas nos princípios da pedagogia freireana, tais experiências valorizavam os saberes dos educandos, o protagonismo coletivo e a geração de espaços formativos voltados ao desenvolvimento da consciência crítica.

A dualidade estrutural da educação brasileira — ao mesmo tempo produtora e produtora das desigualdades sociais — pode ser enfrentada por meio de políticas educacionais comprometidas com a formação integral da classe trabalhadora. Essa formação deve estar ancorada em um currículo que articule os eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, promovendo uma educação crítica, inclusiva e transformadora. No entanto, esse enfrentamento é desafiador, especialmente diante da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais que têm marcado o cenário nacional nas últimas décadas.

A retomada dessas experiências evidencia a necessidade de compreender a educação integral na EJA como um projeto político-pedagógico que reconhece os sujeitos em sua totalidade, valoriza o diálogo entre saberes e territórios e sustenta práticas emancipadoras. Assim, a educação integral na EJA deve ser concebida como uma proposta que acolhe a complexidade dos educandos, fomenta interações significativas entre diferentes dimensões da vida social e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Notas sobre educação integral na perspectiva crítica

A história da educação brasileira é marcada por desigualdades estruturais que reproduzem, de maneira significativa, as desigualdades sociais do país. De acordo com Moll (2012), o desenvolvimento educacional nacional caracteriza-se por ser tardio, seletivo e profundamente desigual. Nesse contexto,

[...] os degradados pela pobreza no campo e nas cidades e, também, muitas vezes, por sua condição étnico-racial, apenas tardiamente começaram a ter acesso ao sistema educativo”, situação agravada pelas precárias condições materiais e pedagógicas que comprometem a permanência e a aprendizagem (Moll, 2012, p. 369).

Diante desse histórico, o Brasil enfrenta o desafio de universalizar o acesso à educação em todas as etapas, assegurando a permanência dos estudantes e promovendo aprendizagens significativas que contribuam para sua participação social. Conforme observa Moll (2012, p. 372), trata-se de garantir uma formação que prepare os indivíduos para a vida em sociedade. Nesse sentido, torna-se fundamental desenvolver políticas e práticas pedagógicas direcionadas à superação das desigualdades que incidem sobre territórios fortemente impactados pelo capitalismo, oferecendo ferramentas que ampliem as possibilidades de estudo, trabalho e exercício da cidadania. Ao adotar tais medidas, reafirma-se o compromisso com a educação como direito social de todos.

É nesse cenário que se insere a discussão acerca da educação integral, compreendida como um processo de formação humana que articula dimensões intelectuais, culturais, sociais, artísticas, éticas e políticas. Essa concepção encontra respaldo nos escritos de Gramsci (1999), para quem a educação constitui prática social vinculada à disputa por hegemonia. O autor defende uma formação integral capaz de permitir que o sujeito alcance aquilo que “pode se tornar” (Gramsci, 1999, p. 412), evidenciando o caráter ontológico e emancipador do processo educativo.

A partir dessa perspectiva, Gramsci propõe a escola unitária como espaço formativo que integra diferentes saberes e estabelece a unidade entre teoria e prática, rompendo com a dicotomia tradicional entre educação técnica e educação teórica. Trata-se de um projeto político-pedagógico que visa à formação de sujeitos críticos e autônomos, preparados para intervir na realidade social. Conforme explicita o autor, a escola deve preparar o jovem para uma vida consciente e ativa, e não apenas para desempenhar funções técnicas especializadas (Gramsci, 1999). Dessa forma, sua proposta dialoga diretamente com os princípios da educação integral ao afirmar o direito à formação plena nas dimensões intelectual, ética, estética e prática.

Os pressupostos gramscianos encontram convergência nas contribuições de Paulo Freire, cuja pedagogia libertadora fundamenta-se em uma visão humanista crítica. Para Freire (1987, p. 68), “a educação autêntica é aquela que se realiza como prática da liberdade”, concebendo o educando como sujeito integral que aprende por meio das dimensões cognitivas, afetivas, corporais e sociais. A atuação do autor à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) evidencia essa concepção ao defender uma educação pública popular construída coletivamente com educadores e educandos, valorizando saberes

não escolares e articulando educação formal e não formal. Como afirma documento da SME/SP (1989), “a marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não formal. A escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento” (p. 7).

Freire (1987) adverte que, quando subordinada aos interesses mercantis, a educação tende a reforçar processos de alienação das classes populares, já que não existe prática educativa neutra. Assim, a politização da educação é condição indispensável para romper com essa lógica e promover práticas pedagógicas orientadas à transformação social.

Considerando esses aportes, compreende-se a educação integral na EJA como expressão contemporânea da educação popular, entendida como processo histórico e coletivo aberto aos “inéditos-viáveis” mobilizados pelos sujeitos subalternizados. Essa perspectiva desloca a educação integral de concepções tecnicistas e produtivistas, reafirmando seu caráter emancipador e seu compromisso com a construção de condições mais justas de vida. A articulação dos referenciais de Gramsci e Freire, portanto, oferece sustentação teórica para a defesa de uma formação plena, crítica e humanizadora no âmbito da EJA.

A Educação Integral: breves análises sobre as fontes documentais da pesquisa

No contexto das políticas educacionais, a educação integral ganhou visibilidade nas últimas décadas, especialmente a partir de marcos legais e programáticos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) e programas federais como o Mais Educação, criado em 2007. Essas iniciativas indicam um movimento de institucionalização da educação integral como política pública, embora nem sempre orientado por uma concepção crítica e emancipadora.

Nesse cenário, o PNE assume papel estratégico ao consolidar, em metas e diretrizes nacionais, a ampliação da educação integral no país, contribuindo para a garantia do direito à educação básica de qualidade e para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Sua elaboração e acompanhamento articulam-se às deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujos documentos orientam debates e disputas político-pedagógicas em torno da concepção de educação integral, especialmente no campo da EJA. Os materiais produzidos na CONAE/2024 evidenciam uma visão ampliada de educação integral, que reconhece a diversidade dos sujeitos e propõe ações integradas entre educação formal, educação popular, cultura, trabalho e participação social, em diálogo com princípios freirianos. Nesse processo, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (Fóruns EJA) têm desempenhado papel relevante, ao defenderem uma educação integral comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a emancipação dos sujeitos historicamente excluídos, posição que converge com a perspectiva gramsciana de formação integral como fundamento para a construção de novas hegemonias sociais.

O Plano Nacional de Educação busca assegurar o direito à educação básica de qualidade, por meio de metas voltadas à redução das desigualdades, ao acesso e à permanência dos estudantes, à formação cidadã, à valorização da diversidade cultural, à sustentabilidade socioambiental e ao reconhecimento dos profissionais da educação.

A análise documental realizada neste estudo concentra-se nos textos referenciais e relatórios produzidos nas etapas preparatórias da CONAE, bem como nas contribuições dos Fóruns EJA. Esses materiais constituem fontes privilegiadas para compreender as disputas e proposições que permeiam a formulação da educação integral na EJA.

A CONAE, enquanto espaço democrático de construção coletiva, configura-se como arena de confronto entre diferentes projetos de sociedade e de educação. Seus documentos recentes apresentam uma concepção de educação integral que valoriza os saberes dos educandos, reconhece a pluralidade dos territórios e propõe práticas articuladas entre cultura, trabalho e participação social, em consonância com a perspectiva freiriana da educação como prática da liberdade.

Os Fóruns EJA, por sua vez, reafirmam a centralidade da educação popular como estratégia de inclusão e transformação social. Em suas cartas e posicionamentos, destacam a necessidade de uma educação integral que promova autonomia, criticidade e participação política, reforçando o caráter emancipador da formação humana e dialogando diretamente com a defesa gramsciana de uma formação integral capaz de tensionar e reconstruir relações hegemônicas. Nessa perspectiva, os fóruns se consolidam como espaços essenciais de mobilização e incidência política, que atuam na defesa do direito à educação de jovens e adultos e na influência sobre políticas públicas voltadas ao setor.

Além disso, cumprem um importante papel no compartilhamento de experiências pedagógicas e organizacionais — a exemplo do 1º Fórum de Partilha da EJA — e no fomento a debates sobre temas contemporâneos, como o trabalho e as tecnologias emancipatórias. Esses espaços também se configuram como instâncias de discussão e aperfeiçoamento metodológico, especialmente no que tange ao uso de referências freirianas e à necessidade de contextualizar o ensino às realidades socioculturais dos estudantes, fortalecendo uma prática pedagógica crítica, dialógica e coerente com os princípios da educação popular.

A análise dos documentos revela, contudo, tensões e contradições. Em alguns trechos, a educação integral é reduzida à ampliação da jornada escolar ou à oferta de múltiplas atividades extracurriculares, sem considerar a dimensão política e emancipadora da formação humana. Essa leitura tecnicista e fragmentada contrasta com as concepções de Gramsci e Freire, que apontam para a necessidade de uma formação que articule saberes, práticas e valores em um projeto coletivo de transformação social. Dessa forma, a análise documental permite identificar tanto os avanços quanto os limites das políticas públicas voltadas à EJA no Brasil. Ao evidenciar os embates em torno da educação integral, os documentos da CONAE e dos Fóruns EJA tornam-se fontes privilegiadas para compreender os caminhos possíveis para a construção de uma educação emancipadora, plural e democrática.

A análise dos documentos da CONAE/2024, em diálogo com as contribuições dos Fóruns EJA, mostra um processo de resignificação da educação integral na modalidade. Apesar das interpretações divergentes ainda presentes, observa-se maior ênfase em uma compreensão voltada à emancipação dos sujeitos.

Esse movimento aproxima-se das concepções de Gramsci e Freire, ao reconhecer a educação como processo político e cultural. Os documentos analisados evidenciam o protagonismo dos Fóruns EJA na defesa de uma formação que articule saberes escolares e experiências de vida, reafirmando os educandos como sujeitos históricos. Tal perspectiva retoma a educação libertadora de Freire e a proposta gramsciana de escola unitária, orientada à integração de práticas e conteúdos e à construção de novas formas de participação social.

Persistem, contudo, desafios importantes: a ausência de políticas estruturantes, a descontinuidade dos programas e a fragilidade institucional dos fóruns dificultam a consolidação dessa perspectiva. Além disso, algumas abordagens oficiais reduzem a educação integral a ações complementares, esvaziando seu sentido político e formativo. Tais leituras contrastam com as perspectivas de Gramsci e Freire, que propõem a articulação entre saberes, práticas e valores em um horizonte de transformação social.

Assim, a análise realizada revela tanto conquistas quanto limites das políticas voltadas à EJA no Brasil. Os debates registrados nos documentos da CONAE e dos Fóruns EJA evidenciam os embates conceituais que atravessam o campo e oferecem elementos para pensar caminhos possíveis na construção de uma educação integral comprometida com a pluralidade, a democracia e a emancipação dos sujeitos.

Considerações finais

O estudo permitiu compreender as aproximações político-pedagógicas e epistemológicas entre as concepções de educação integral formuladas por Antonio Gramsci e Paulo Freire, analisando como essas perspectivas dialogam com os debates atuais no campo da EJA, especialmente aqueles impulsionados pela CONAE e pelos Fóruns EJA. A revisão teórica demonstrou que, em Gramsci, a educação integral está vinculada à formação omnilateral, à integração entre trabalho manual e intelectual e à disputa pela construção de novas hegemonias sociais. Em Freire, por sua vez, a educação integral materializa-se na prática dialógica, na construção coletiva do conhecimento e na luta por emancipação dos grupos historicamente oprimidos.

Os documentos analisados mostram que essas concepções têm encontrado ressonância no debate contemporâneo, embora permeadas por tensões e contradições. A valorização dos saberes não escolares, a defesa da articulação entre educação formal e não formal e o papel estruturante da educação popular na EJA evidenciam uma tendência de ampliação do entendimento sobre o que se considera educação integral. No entanto, persistem fragilidades relacionadas às políticas públicas, à continuidade dos programas e à disputa de sentidos que atravessa esse campo.

A CONAE emerge, nesse contexto, como espaço relevante de formulação coletiva e de disputa de projetos de educação, oferecendo um terreno fértil para a construção de propostas que reconheçam os sujeitos da EJA em sua complexidade e promovam práticas educativas orientadas à transformação social. O diálogo entre Gramsci e Freire revela-se, assim, um referencial potente para pensar a educação integral como horizonte político-pedagógico da EJA, ao afirmar a centralidade dos sujeitos, o valor das múltiplas formas de saber e a necessidade de articular teoria e prática em um projeto emancipador.

Desse modo, reforça-se que a educação integral, entendida a partir dessas matrizes teóricas, contribui para formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir no mundo. Sua concretização exige o fortalecimento dos espaços de participação social, o reconhecimento da educação popular como eixo estruturante e a formulação de políticas que garantam condições efetivas para que jovens e adultos possam exercer o direito à educação em sua plenitude. Nesse sentido, as discussões da CONAE/2024 e a atuação dos Fóruns EJA apontam caminhos promissores para consolidar uma educação pública, democrática e socialmente comprometida.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; CAMARGO, Carla Roseane Sales. A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital. *In*: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015, Curitiba, **Anais...**, Curitiba-PR, 26 a 29/10/2015. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC maio 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

BRASIL. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências**. 13.005/2014.

CONAE 2024. **Documento Referência**. Brasília. Documento Referência, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacaosocial/conferencias/conae-2024>. Acesso em: 10 jul. 2024.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. HENRIQUE, Ana Lucia Sarmento; MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (org.). **Teoria e prática no (PROEJA): Vozes que se completam**. Natal: IFRN Editora, 2013.

MOLL, Jaqueline. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação Integral: história, políticas, práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013, p. 69-83.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação integral: experiências e práticas em diferentes tempos e espaços**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (org.). **Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no (PROEJA)**. Brasília: Liber Livro, 2012.

PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/Construindo a Educação Pública Popular. **Suplemento do Diário Oficial do Município**, de 01/02/ 1989.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Cacilda Fontes Cruz

Mestre em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP - UERJ) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Especialização em Psicopedagogia Diferencial pela PUC RIO, e em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC RIO). Professora de História na rede municipal e estadual do Rio de Janeiro. É membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora - FFP/UERJ (PPEJAT-CNPq).

E-mail: kikafontescruz@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6905793673944655>

Edilaine de Melo Souza

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ - FFP) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Especialização em Novas Tecnologias no Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduação em Matemática pela Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (Unigranrio). Integra o Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT-CNPq). Professora na rede estadual do Rio de Janeiro, com atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

E-mail: edilaines.edu@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0214666728412436>

Flávia Helena Santos da Silva

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ - FFP) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Mestre em Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). Especialista em Relações Étnico-Raciais na Educação Básica do Colégio Pedro II. Licenciada em História pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (UNOPAR). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário da Cidade (UniverCidade). Atua como professora de Direito e advogada. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT-CNPq).

E-mail: fhelenadv35@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4944713042695013>

Gabriele Santos Gomes

Licenciada em História pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP - UERJ) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Atua como professora de história em pré-vestibulares sociais, compreendidos como espaços de formação docente e combate às desigualdades sociais. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT- CNPq).

E-mail: gabrielesagomes@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3415253785047640>

Handerson Fábio Fernandes Macedo

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Mestre pelo mesmo programa. Possui especialização em Docência e Educação Básica pela Universidade Federal Fluminense, graduação em História pela FFP-UERJ e graduação em Direito pelo Centro Universitário Plínio Leite (UNIPLI). É professor de História da rede estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC) do Rio de Janeiro. É membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora - FFP/UERJ (PPEJAT-CNPq).

E-mail: handersonfabio@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7491545053530755>

Ivana Araújo de Campos

Doutora em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Gestão Escolar e Educação a Distância pela Fundação Educacional da Região dos Lagos (FERLAGOS). Graduada em Pedagogia pela UERJ. Concluiu o estágio pós-doutoral em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. Orientadora Educacional na Rede Municipal de Educação de Maricá/RJ. Docente da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT-CNPq).

E-mail: ivanaaraujocampos@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2938503694588536>

Jeison Gómez-Sánchez

Psicólogo. Mestre em Estudos Políticos e Sociais. Doutorando em Psicologia (Educação e Desenvolvimento) pela Universidade Autónoma do México. Em 2025, realizou estudos com bolsa de Doutorado sanduíche pelo Programa Move La America. E-mail: jeison_felipe_gomez@psicologia.unam.mx

Jessé Rodrigues Magalhães

Mestre em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP - UERJ) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá (Estácio), advogado e graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Atualmente, é professor da Educação Básica na Rede Municipal de Niterói/RJ e exerce a função de diretor geral na UMEI Leni dos Santos de Oliveira - Dona Helena. É membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT- CNPq).

E-mail: jessermagalhaes@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1725371755545986>

Marcia Soares de Alvarenga

Doutora em Educação pela UFRJ. Professora Titular da Faculdade de Formação de Professores da UERJ com atuação na graduação e no Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Évora (PT) e UFMG com bolsa CNPq. Coordenadora do Programa de Extensão Vozes da Educação – Histórias, Memórias e Políticas de Formação de Professores. Procientista FAPERJ/UERJ. Coordenadora do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPJAT/CNPQ). Bolsista de produtividade em ciência FAPER/UERJ.

Maria Beatriz Lugão Rios

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Formada em Educação Artística/Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Participa do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT- CNPq). Professora aposentada da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. É militante do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação -Sepe/RJ.

E-mail: beatrizlugao@bol.com.br,

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4367523524225679>

Milena Villa Real de Macedo

Licenciada em Química pela Faculdade Souza Marques (FTESM). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ - FFP) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Especialista em Ensino de Química pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Atualmente, é professora de Química na rede estadual de educação do Rio de Janeiro e atua na gestão educacional de projetos institucionais da escola em que atua. Integra o Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT-CNPq).

E-mail: mivillareal@hotmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1976396038234663>

Monica Paiva Volpato Santos

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Plínio Leite (UNIPLI). Especialista em Gestão de Projetos pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); especialista em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologia Senac Rio; especialista em Processos Educacionais pela Faculdade Senac Rio; especialista em Docência EAD pela Universidade Aberta do Brasil (ESAB). Graduada em Pedagogia também pela UERJ. Graduada em Gestão Pública pelo Centro Universitário Gama e Souza (UNIGAMA). É membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT-CNPq).

E-mail: monicavolpato19@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3037113079588487>

Nadia Batista Corrêa

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP - UERJ) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Licenciada em História pelo Centro Universitário Fluminense (UNIFLU). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Fluminense (IFF). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT-CNPq).

E-mail: nbcorrea@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0530822616946765>

Patrícia Fernandes de Matos.

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP - UERJ) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Fez especialização em Educação Infantil e Educação Inclusiva Especial, pela Faculdade ISEAT/ATENEU. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT-CNPq). Atua como Orientadora Pedagógica no município de Maricá/RJ e como Supervisora Educacional no município de Niterói/RJ.

E-mail: matospf75@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6585259522767450>

Este livro instiga a pelo menos três leituras. Em uma, traz o compartilhamento da experiência vivida pelo Programa de Pós-Graduação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) e o Programa de Psicologia Social da Universidade Nacional Autónoma do México ao estabelecerem rico intercâmbio promovido pela CAPES através do Programa Move La America. Em uma segunda leitura, cada artigo, fruto de pesquisas já concluídas ou em curso, mostra realidades latino-americanas, como as do Brasil, da Colômbia e do México, enfrentadas pelas escolas, pela juventude, pelos professores da educação nas periferias das grandes metrópoles. Em outra, o conjunto desses textos mostra que, cada vez mais, os países latino-americanos se constituem numa articulação entre o local, o nacional e o global.

Assim, os atores e autoras evidenciam que os processos e políticas educacionais atualizam as perspectivas e os horizontes críticos do pensamento latino-americano. Organizado em dois eixos temáticos, o livro em seu conjunto expressa os desafios epistêmicos e metodológicos enfrentados por cada um/uma de seus autores/as e, também, expõe as lutas que os movem para garantir o direito à educação com qualidade social para todos e todas.

