

Educação de jovens e adultos no Brasil: a subordinação aos aspectos econômicos

Data de submissão: 11/02/2025

Data de publicação: 20/12/2025

Jhonny Nunes da Cunha¹
Instituto Federal de Goiás
Goiânia, Goiás, Brasil

Resumo: O presente artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com foco em seus avanços e retrocessos. Fundamentado no Materialismo Histórico e Dialético, o estudo busca compreender as contradições históricas da relação entre trabalho e educação, bem como a subordinação da educação aos aspectos econômicos. Partindo das categorias trabalho e educação, o texto expõe a dualidade educacional oriunda do sistema capitalista, que tem como foco a perpetuação das desigualdades sociais. Além disso, analisa as políticas direcionadas à EJA no Brasil, que padecem com a falta de continuidade e com a subordinação aos aspectos econômicos no regime de acumulação flexível.

Palavras-chave: EJA, políticas públicas, dualidade educacional.

Youth and adult education in Brazil: the subordination to economic aspects

Abstract: This paper examines Youth and Adult Education (EJA) in Brazil, focusing on its developments and challenges. Utilizing a historical and dialectical materialist framework, the study explores the contradictions inherent in the relationship between labor and education, emphasizing how educational policies are shaped by economic imperatives. Through the lens of work and education, the discussion unveils the structural duality of the educational system under capitalism, which reinforces social inequalities. The analysis also critiques the inconsistency of EJA policies in Brazil, highlighting their vulnerability to the demands of a flexible accumulation regime.

Keywords: EJA, public policies, educational duality.

1. INTRODUÇÃO

O artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, tendo como foco seus avanços e retrocessos históricos e sua recorrente subordinação aos imperativos econômicos. Fundamentado no Materialismo Histórico e Dialético, este estudo tem por objetivo compreender as contradições entre trabalho e educação, expondo a dualidade educacional inerente ao sistema capitalista. A análise demonstra como as políticas públicas direcionadas à EJA padecem com a descontinuidade e são pensadas para atender às demandas do regime de acumulação flexível, que prioriza a formação de uma força de trabalho adaptável ao mercado.

¹ Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás, PPGCM/UFG, Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Goiás, PPGE/IFG. E-mail: jnunesdacunha@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0224-2585>

Mészáros (2015) evidencia que a compreensão de como o trabalho é organizado em uma sociedade tem repercussão direta sobre a educação. O trabalho é um elemento constituinte da natureza humana, sendo compreendido por Marx (2013) como a própria essência humana. Diferentemente dos demais animais, que se adaptam à natureza, o humano tem de produzir sua próxima sobrevivência e existência por meio dela. O compartilhamento dos processos de produção da existência e subsistência dá origem à educação (Marx, 2013). “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (Saviani, 2007, p. 154).

Com a divisão da sociedade em classes antagônicas, a educação se torna um espaço de disputas, de interesses e luta de classes (Frigotto, 2010). Dessa forma, vigoram dois modelos educativos, um destinado à classe dominante e outro à classe trabalhadora (Saviani, 2007). Essa dualidade formativa possibilita a perpetuação das desigualdades sociais e a exploração de uma classe sobre a outra (Kuenzer, 2021).

Com o advento do modelo de acumulação flexível (Harvey, 1992), a educação da classe trabalhadora é direcionada para a produção de mercadorias, sendo subordinada aos imperativos econômicos (Cury, 1979). Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é fortemente precarizada devido à falta de continuidade das políticas públicas (Marquez; Godoy, 2020; Arroyo, 2011; Machado, 2024).

O texto está organizado em duas seções. A primeira aborda a relação histórica entre educação e trabalho, mostrando sua unicidade. Com a transição do feudalismo para o capitalismo, a fragmentação da sociedade em classes, trabalho e educação não formam mais a mesma unidade, favorecendo, assim, a dualidade educacional (Kuenzer, 2007). Mostramos, também, que essa dualidade é acentuada com a reestruturação produtiva. A segunda seção é dedicada à falta de continuidade de políticas públicas de formação de jovens trabalhadores. Para tal, partimos da perspectiva de (Arroyo, 2011) que afirma que essas políticas são feitas de avanços e retrocessos e tendo como referência as pesquisas de Marquez e Godoy (2020); Machado (2008); Kuenzer (2022); e Castro, Almeida e Barbosa, (2024).

2. EDUCAÇÃO E TRABALHO: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E IMPACTOS EDUCACIONAIS NO CAPITALISMO

Educação e trabalho são duas categorias que fazem parte da condição humana, sendo o trabalho a essência do ser humano (Marx, 2013). Diferente dos demais animais, que se adaptam à natureza, o ser humano é quem se modifica para produzir sua própria sobrevivência por intermédio da natureza (Marx; Engels, 2007). A esse processo, Marx (2013) dá o nome de trabalho. Todavia, as aprendizagens de um indivíduo ou de um grupo necessitam ser compartilhadas com os ingressantes na vida humana como forma de continuação da espécie. A educação é uma condição inseparável do trabalho. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação

do homem, isto é, um processo educativo” (Saviani, 2007, p. 154). Contudo, com a divisão da sociedade em classes, essa unidade entre trabalho e educação é perdida.

A divisão social em classes surge da propriedade privada e do crescimento da produção, derivando assim duas classes distintas: a dos proprietários de terras e a dos não-proprietários (Saviani, 2007). A propriedade privada, nesse contexto, possibilita a alguns indivíduos que garantam a sua subsistência sem a necessidade de trabalhar. Assim como a essência humana é definida pelo trabalho, não seria possível continuar sendo humano sem o que lhe possibilita essa condição. Em consequência, os donos de terra, embora não trabalhem, continuam vivendo do trabalho, nesse caso, o trabalho alheio. Dessa maneira, “[...] na medida em que o trabalho se desenvolve socialmente e se torna, assim, fonte de riqueza e cultura, desenvolvem-se a pobreza e a degradação, do lado do trabalhador, e a riqueza e a cultura, do lado do não-trabalhador” (Marx, 2010, p. 129).

É esse o grande fator histórico que gera a dualidade educacional. Destarte, vigora uma educação para os senhores da terra e outra educação aqueles que terão sua força de trabalho usurpada. Essa divisão educacional, refletida nas diferenças de classes, é que perpetua as desigualdades e assegura a continuidade da pujança da classe dominante (Kuenzer, 2007).

[...] passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

Enquanto existir uma dualidade nos processos educacionais, haverá dominação de uma classe sobre a outra (Saviani, 2008), haja vista que, “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominadores dominam” (Saviani, 2008, p. 45). Em sua obra *Escola e Democracia* o autor sustenta que a classe dominante não tem interesse na divulgação da verdade, uma vez que isso colocaria em risco sua hegemonia. O “[...] acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva” (Saviani; Duarte, 2012, p. 2), uma vez que a classe trabalhadora, ao se apropriar do conhecimento, poderia superar a sociedade dividida em classe. É justamente por esse fator que a educação no sistema capitalista é dual. Kuenzer (2007) considera a dualidade educacional uma estratégia deliberada para perpetuar a dominação de classe no sistema capitalista.

Nessa mesma linha, a escola destinada às elites foca no conhecimento historicamente construído, enquanto a educação oferecida à classe trabalhadora é voltada para saberes manuais (Saviani, 2007). A classe trabalhadora é sistematicamente privada do acesso aos conhecimentos que fundamentam o trabalho, sendo-lhes oferecida apenas uma qualificação técnica que visa sua rápida inserção no mercado de trabalho. Essa dualidade tem sido uma característica inerente

à educação brasileira desde sua origem. Desde os Colégios de Fábricas, em 1809, passando pela fundação da Escola de Aprendizes Artífices em 1909, a criação do Sistema S em 1942, até o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego em 2011, todas essas iniciativas compartilham um objetivo comum: a manutenção da sociedade de classes (Kuenzer, 2007).

Para Frigotto (2001), ao analisar esse período de nossa história, constata-se que a educação destinada aos trabalhadores nesse período tem

[...] um determinado nível de adestramento geral, básico, funcional à produção capitalista, quer a nível de uma educação elementar em “doses homeopáticas”, quer em sistemas escolares particulares do tipo SENAI, SENAC, SENAR, etc., e uma produtividade resultante da desqualificação do trabalho escolar (Frigotto, 2001, p. 67).

Em outras palavras, a educação oferecida ao trabalhador, nessa perspectiva, teria a função de reprodução da cultura dominante, que, por consequência, contribui para a perpetuação das desigualdades sociais (Saviani, 2008). Dessa maneira, essa organização da escola é “[...] necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção da sociedade de classes” (Frigotto, 2001, p. 180). Ocorre que a educação dos trabalhadores cumpre a função de possibilitar a produção da mercadoria. Como a produção muda conforme o tempo e a educação por sua vez se submete ao modelo de produção, surge a necessidade de reformas no campo educacional, é o caso da passagem para o modelo de acumulação flexível, por exemplo. Assim, “[...] a escola passa ter ainda maior importância nesse contexto, pois cabe-lhe o papel da formação da mão de obra para esse projeto societário que consiste em conformar o trabalhador às novas configurações do mercado” (Costa, 2013, p.65).

As configurações do mercado são modificadas a cada nova crise, trazendo, desse modo, mudanças para o sistema educativo. A busca de uma solução para a crise do capitalismo na década de 1970 levou à criação de modelos inteiramente novos. Nesse contexto, Harvey (1992) destaca o modelo de acumulação flexível, que se fundamenta na rapidez. Agora era possível produzir uma vasta gama de produtos dentro da mesma fábrica, produtos novos poderiam ser inseridos ou deixados de produzir com mais agilidade, o que não era possível no modelo fordista. Destarte, “[...] do ponto de vista da produção, a oferta foi substituída pela demanda; das encomendas é que passaram a definir a produção” (Kuenzer, 2021, p.236).

Além da flexibilidade de produção, o modelo de acumulação flexível, também oferece uma flexibilidade geográfica, sendo possível a mudança da fábrica para lugares subdesenvolvidos. Essa migração tem o objetivo de pagar menos aos trabalhadores ou pela matéria-prima, para maximizar os lucros (Harvey, 1992). Como existe uma fluidez na produção e na localização das fábricas, torna-se necessário um trabalhador que se adapte de forma mais rápida às novas dinâmicas de trabalho.

O trabalhador nesse modelo tinha duas formas de ser contratado: o primeiro, em que empregadores ficam em “[...] tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado

de trabalho, como pessoa do setor financeiro, secretárias, pessoas das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado” (Harvey, 1992, p. 144) e; o segundo, como trabalhadores em “[...] tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio público” (Harvey, 1992, p. 144). Em vista disso, a forma de qualificação do trabalhador muda, já que não é necessário, sob o aspecto capitalista, um trabalhador especializado, mas que tenha apenas algumas habilidades básicas.

Nessa medida, organismos internacionais passaram a pensar como deveria ser a formação dos trabalhadores sob esse novo aspecto da produção. Dessa maneira, uma das principais preocupações do capitalismo na metade do século XX foi a relação entre crescimento econômico e educação (Oliveira, 2023). Para responder a essa questão, Schultz (1973), na década de 1950, criou a teoria do Capital Humano. Segundo o autor, países com mais qualificação profissional produzem mais em relação a países com menos qualificação (Schultz, 1973). Nessa teoria, o fator educativo é o que separa as nações em ricas e pobres, o que é um equívoco, visto que desconsidera o fator histórico, como a colonização, por exemplo. Essa é uma demonstração de que o isolamento de variáveis não gera um conhecimento verdadeiro, já que um objeto é composto de múltiplas determinações (Cury, 1979).

Os postulados dessa teoria afirmam que os trabalhadores são “peças-chave” no processo de extração da mais-valia (Frigotto, 2020). Dessa forma, o “Capital humano seria o processo de conversão da inteligência humana em uma peça da engrenagem da produção. Os capitalistas têm matéria-prima, máquinas, mas precisam de operadores que se complementam com as máquinas” (Leher, 2018, p. 56). Pensar o ser humano como máquina pode parecer simples abstração desconexa do real. No entanto, faz parte da realidade concreta. Tal perspectiva não só coisifica, mas promove a desumanização, o que pode ser bastante lucrativo aos donos do capital, visto que, quanto menos sujeitos pensantes sobre si e a sociedade, mais fácil é a apropriação do lucro que é fruto do trabalho. Assim, “[...] constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria” (Marx, 2004, p. 79). Embora Marx esteja analisando a exploração do capital no século XIX e, como já é sabido, o movimento do capital difere em cada lugar (Cury, 1979). Não cometemos anacronismos ao postular que, por ora, tal análise se confunde com a do trabalhador no século XXI, com uma diferença: os meios de exploração e acumulação foram aprimorados, e por primor aqui não se compreende aperfeiçoamento.

Ainda sobre a Teoria do Capital Humano, em sua gênese encontra-se a ideia de que o ensino é um investimento do próprio indivíduo em si mesmo (Oliveira, 2003). Logo, à medida que ele investe em si, seu padrão remuneratório tende a melhorar (Schultz, 1973). Uma frase amplamente conhecida reflete a essência desse tema: o trabalhador se torna um empreendedor de si (Schultz, 1973). Nessa linha de interpretação, a educação é uma coisa, uma mercadoria que pode ser agregada aos indivíduos para gerar valor. Quanto mais formação técnica para operar o sistema de produção, mais valor de uso o trabalhador terá.

Ao empreender sobre si, a parte do investimento em educação e aprimoramento recai sobre o trabalhador e não sobre as empresas. Schultz (1973) vai além: o trabalhador deve usar seu tempo livre para melhoria de sua capacidade técnica. Mas como convencer o trabalhador a utilizar seu tempo livre para o aprimoramento? Segundo ele, “[...] ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar seu raio de escolha posto à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (Schultz, 1973, p. 35).

Não bastante, na Teoria do Capital Humano, o trabalhador, que obviamente não é capitalista, por não possuir os meios de produção, é levado a se conceber como tal, o que se configura como alienação (Marx, 2007). Assim, “[...] os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa [...], mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico” (Schultz, 1973, p. 35).

Dessa maneira, ao considerarmos as transformações históricas na relação entre trabalho e educação, é possível observar que o modelo de produção impacta diretamente a organização da sociedade e, conseqüentemente, a da escola.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA: AVANÇOS E RETROCESSOS

De acordo com Machado (2024), “é indispensável reconhecer que o público da EJA se caracteriza por um histórico de exclusão social em suas várias dimensões, sobretudo no âmbito da educação pública de qualidade” (Machado, 2024, p. 526). Eles são em sua grande maioria pobres, sem emprego formal, negros e, principalmente estão no limite da sobrevivência (Arroyo, 2011). Nesse sentido, suas trajetórias escolares são trancadas, não finalizadas ou até mesmo nem chegaram a ser iniciadas.

Os jovens e adultos trabalhadores são os mais penalizados pela falta de acesso à educação, uma vez que acabam sendo vítimas de um trabalho precarizado posteriormente (Kuenzer, 2021). Além de vítimas da falta de acesso à educação, ainda se deparam com uma educação fragmentada. Nesse sentido, existe uma dualidade educacional: uma escola com foco nos conhecimentos historicamente construídos, destinada às elites, e outra voltada à formação para o trabalho (Kuenzer, 2021). Esse é um movimento intencional do capital, já que tais jovens são primeiro excluídos para poderem ser incluídos em trabalhos precarizados (Kuenzer, 2021).

Os dados do Censo Demográfico de 2022 demonstram que 11,4 milhões de pessoas com mais de 15 anos não são alfabetizadas no Brasil (Brasil, 2024). A erradicação do analfabetismo, embora prevista no Plano Nacional de Educação, PNE, (2014–2024), ainda não foi alcançada em nosso país (Brasil, 2014). Isso se dá especialmente pela falta de continuidade das políticas públicas relativas à EJA no Brasil (Marquez; Godoy, 2020; Arroyo, 2011; Machado, 2024).

Marquez e Godoy (2020), ao analisarem o movimento histórico da EJA no Brasil, demonstram que não houve continuidade das políticas públicas. Nesse sentido, além da falta de continuidade, existe outro forte agravante, que são as concepções de formação que perduraram

ao longo do tempo (Tabela 1). A retomada histórica nos ajuda a compreender que a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores é marcada por avanços e retrocessos (Arroyo, 2011).

Tabela 1 – Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Período Histórico	Objetivos da EJA	Características/Contexto
Período Colonial (1549)	Catequizar indígenas e ensinar “comportamento civilizado”.	Educação com caráter religioso, realizada pelos jesuítas.
Período Imperial (1824)	Garantir instrução primária gratuita (apenas para a elite).	Exclusão de indígenas, negros e mulheres.
Constituição de 1934	Reconhecer a educação como direito de todos, incluindo adultos.	Primeira menção à educação de adultos em documento oficial; ensino primário obrigatório e extensivo aos adultos.
Pós-Segunda Guerra (1945)	Integrar a população e desenvolver o país.	A educação popular foi vista como instrumento de redemocratização; aumento da produtividade e inclusão social no contexto político e econômico.
Paulo Freire (1960)	Alfabetização emancipatória e política.	Respeito aos saberes populares e proposta de transformação social; alfabetização vinculada à cidadania.
Regime Militar (1964-1985)	Mobilizar mão de obra alfabetizada.	Criação do MOBRAL, com foco na alfabetização técnica e desconsideração das especificidades do público-alvo.
Década de 1990	Erradicar o analfabetismo e promover a inclusão social.	Programas aligeirados, parcerias público-privadas; falta de recursos e continuidade das desigualdades.
Século XXI (2000 em diante)	Reparo, igualdade e qualificação contínua.	Inclusão como modalidade da educação básica; enfoque na formação cidadã e valorização das especificidades dos educandos.

Fonte: Baseado nas autoras Marquez, Godoy (2020).

Essa diversidade de concepções da EJA ao longo dos anos demonstra que esse é um campo aberto (Arroyo, 2011). Como consequência, “pode-se tornar um campo de desprofissionalização. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação” (Arroyo, 2011, p. 19). Assim, existe uma necessidade de organização social para que essa modalidade seja vista como “um campo específico de responsabilidade pública do Estado” (Arroyo, 2011, p. 20).

O autor em epígrafe afirma que as políticas públicas destinadas a essa modalidade tinham a função supletiva, preventiva e moralizante, desprezando assim os sujeitos históricos da educação de jovens e adultos. Esse cenário começa a ser modificado com a aprovação do parecer CNE/CEB nº 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000). Agora, essa modalidade tem três funções: função reparadora, qualificadora e equalizadora. (Brasil, 2000).

A função reparadora diz respeito ao reconhecimento do direito à educação negado durante décadas no Brasil. Esse processo, como já visto, corrobora com a manutenção das desigualdades sociais (Kuenzer, 2021). A falta de acesso à leitura e escrita faz com que os sujeitos sejam “excluídos de uma determinada comunidade de sentidos, tornando-se invisíveis e sendo invisibilizados nesse processo” (Sartori, 2011, p. 69).

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (Brasil, 2000, p. 7).

A função qualificadora constitui o centro da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme destacado pelo documento Brasil (2000). Esta função emerge da visão de Paulo Freire (2000), que considera o ser humano como uma entidade em constante formação. Assim, torna-se essencial a educação continuada ao longo da vida.

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2020, p. 11).

No entanto, essas duas funções só fazem sentido se houver equidade. Nessa medida, a função equalizadora tem como centro promover a “reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas” (Brasil, 2020, p. 9). Assim, é necessário garantir acesso e permanência a todos; isso inclui o reconhecimento das singularidades dessa modalidade (Arroyo, 2011).

Em se tratando de políticas públicas, esse foi um avanço inquestionável para a EJA no Brasil. Contudo, como ocorre na educação avanços e retrocessos (Arroyo, 2011), a implementação dessas medidas em sua totalidade é comprometida pelo corte de gastos públicos oriundos do gerencialismo que “tem como mote a otimização de recursos, ou seja, o aumento da eficácia e da eficiência do setor público com o mínimo de investimentos” (Queiroz, Militão, 2022, p.4).

Embora sejam criados vários programas de alfabetização de jovens e adultos, especialmente entre os anos de 2002 e 2008, esses ainda não conseguiram estabelecer os princípios descritos na diretriz. Dentre os programas criados, está o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que tem uma perspectiva apenas certificadora (Marquez; Godoy, 2020), uma vez que permite que o ensino médio seja concluído sem ao menos que se tenha a necessidade de cursá-lo.

Para Machado (2008), ainda perdura no imaginário da sociedade a ideia de que aquele que retorna à escola tem pressa, necessitando, assim, de um curso rápido e fácil. “Outra concepção corrente é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade” (Machado, 2008, p. 162). Contudo, se trata de uma meia-verdade, e essa justificativa não pode ser usada para promover uma educação precarizada (Machado, 2008).

A falta de políticas de capacitação de professores também impede a implementação adequada das diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos. Da mesma forma que ocorre com os trabalhadores, que, devido à falta de formação, tendem a ter trabalhos degradantes, os professores enfrentam a mesma situação, uma vez que fazem parte da classe trabalhadora. A precarização acaba sendo uma forma intencional de fomento do mercado. Assim, professores com menos qualificação tendem a ser alocados em ambientes mais vulneráveis. “Para trabalhar nas escolas com condições precárias de trabalho pedagógico e que atendem aos alunos da classe trabalhadora, não é necessário um professor plenamente qualificado” (Kuenzer, 2022, p. 90), reforçando assim o *status quo*.

As políticas de formação acabam sendo um contexto contraditório e fortemente ligado aos aspectos econômicos (Castro; Almeida; Barbosa, 2024). Os mesmos autores reconhecem que, apesar dos progressos, eles não atendem às necessidades urgentes dessa modalidade. Como avanço, destacamos a resolução do CNE nº 01/2021 que demonstra a necessidade de uma formação inicial e continuada de profissionais para atuação na EJA.

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (Brasil, 2021, p. 8).

Segundo Castro, Almeida e Barbosa (2024), a formação inicial e continuada dos professores que atuam com a EJA continua marginalizada, refletindo um histórico de exclusão e aliheiramento dessa modalidade. A ausência de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, por exemplo, revela um cenário de improvisação e autodidatismo, contradizendo as diretrizes estabelecidas (Castro; Almeida; Barbosa, 2024).

A falta de uma formação sólida impõe ao professor uma procura individual por capacitação, geralmente via práticas isoladas, como extensão e pesquisas específicas, mas sem um movimento institucional forte que assegure essa formação de forma orgânica e sistemática (Castro; Almeida; Barbosa, 2024). Diante desta realidade, é crucial que a política de formação inicial considere as especificidades da EJA, rompendo com a visão tradicional que ainda a concebe como um apêndice do sistema educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA no Brasil, como pode ser observado, é marcada por avanços e retrocessos que evidenciam a subordinação dessa modalidade aos interesses econômicos de cada momento. A trajetória histórica da EJA mostra como o sistema capitalista utiliza a educação como ferramenta

de manutenção das desigualdades sociais, fomentando assim uma dualidade que separa a formação da classe trabalhadora daquela destinada às elites. A educação popular é constantemente colocada em segundo plano pelas políticas públicas, sendo tratada como um espaço de improvisação e de campanhas transitórias, sem a devida continuidade.

A descontinuidade das políticas em relação a essa modalidade mostra que, embora avanços tenham ocorrido, como a introdução das funções reparadora, qualificadora e equalizadora nas Diretrizes Curriculares Nacionais, sua efetivação é prejudicada pela falta de um investimento contínuo e pelo enfoque gerencialista, com foco apenas na eficiência econômica, em detrimento da qualidade.

A formação docente é outro aspecto crítico. A falta de uma preparação específica para atuação na EJA expõe a fragilidade de um sistema que não vê essa modalidade como prioridade. Além disso, as condições de trabalho precárias dos educadores parecem ser intencionais, tendo como objetivo formar escolas com diferentes padrões de qualidade a fim de fomentar o mercado.

Sendo assim, é imperativo superar os desafios impostos à EJA. É imprescindível criar políticas públicas sólidas e, sobretudo, assegurar que as ações governamentais permaneçam sem interrupções. Essas ações devem reconhecer os estudantes da EJA como pessoas que têm direito a uma educação sólida e de qualidade, que lhes foi negada ao longo dos anos.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. *Agência Notícia*, 17 mai. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. *Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021*. Institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2021.

CASTRO, Mad Ana Desiree Ribeiro de; ALMEIDA, Guenther Carlos de; BARBOSA, Sebastião Cláudio. As políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): agruras e conquistas da disciplina EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG). *Educação em Foco*. v. 27 n. 53. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/eef.v27i53.8557>. Acesso em: 16 dez. 2024.

COSTA, Claudia Borges. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. *Paidéia*, Belo Horizonte, Ano 10 n. 15 p. 59-83 jul./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2403>. Acesso em: 16 dez. 2024.

CURY, Carlos Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100. Centro de Estudos de Educação e Sociedade: Campinas, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>. Acesso em: 16 dez. 2024.

LEHER, Roberto. Marxismo, educação e politécnica. In: Anakeila Stauffer; Caroline Bahniuk; Maria Cristina Vargas; Virginia Fontes. (Org.). *Hegemonia burguesa na educação pública*. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2018.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Retratos da Escola*, v. 2, 1 dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MACHADO, Maria Margarida. Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as: mais uma vez convocados/as. *Retratos da Escola*, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v18i41.2149>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos: em movimento e disputa. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MARX, Karl. Glosas marginais ao programa do partido operário alemão. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 128-143, jan. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v2i1.9610>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da Economia Política*. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2015.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. *Fundamentos econômicos da educação*. Curitiba: IESDE Brasil, 2003.

QUEIROZ, Welcianne Iris de; MILITÃO, Sílvio César Nunes. Avaliações externas e em larga escala no contexto da política educacional do estado de Goiás. *Revista Exitus*, v. 12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1752>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SARTORI, Aderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. Florianópolis: UFSC, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHULTZ, Theodore William. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.