

A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização?

Candido Alberto Gomes
Beatrice Laura Carnielli
Isolêta Rodrigues Assunção

Palavras-chave: ensino médio; educação de jovens e adultos; democratização da educação; distorção série-idade; ensino noturno.

Resumo

Caracteriza a expansão recente do ensino médio por meio do ensino regular e da educação de jovens e adultos (EJA), investigando os efeitos da elevação do limite etário para a conclusão do curso via EJA. Para isso, considera que a educação é internamente estratificada, com uma hierarquia de currículos e modalidades educacionais, conforme seu prestígio e possibilidades ocupacionais e sociais. Analisa os dados dos últimos censos escolares e conclui que o crescimento das matrículas, via EJA, foi mais rápido que no ensino regular; porém, partindo de uma base muito menor. No entanto, no quadro retratado pelos censos escolares, que abrange parte da EJA, o ensino regular tem permanecido uma preferência expressa dos alunos com distorção série/idade, tendo-se indícios de uma competição entre a EJA e o ensino regular noturno. Possivelmente, em virtude de seu menor prestígio social, de limitações qualitativas e resistências do mercado de trabalho, a EJA pode estar deixando de contribuir, com a sua flexibilidade, para maior democratização educacional.

Introdução

O ensino médio experimentou notável crescimento recente, que pode levá-lo a um novo *status*. Intimamente relacionado ao ensino fundamental e, inclusive, dependente deste, do ponto de vista da gestão, do pessoal e das instalações, a expansão da matrícula o tem levado a assumir uma identidade própria. Pelo seu porte e pelas suas características, já se torna cada vez mais difícil viver de sobras dos recursos do ensino fundamental, precisando encontrar seus caminhos: é a história do patinho feio recontada (Gomes, 2000). É importante, porém, conhecer como essa expansão se tem processado, quer pela modalidade do ensino regular, quer pela EJA, no quadro mais amplo da educação básica. Como última etapa desta, desemboca no ensino médio a distorção série/idade acumulada desde o

ensino fundamental. Com isso, é vultoso o contingente de alunos com mais de 17 anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), ou Lei Darcy Ribeiro, reduziu os limites de idade para conclusão do ensino fundamental e médio, via EJA, respectivamente, de 18 para 15 e de 21 para 18 anos. A decisão do legislador certamente se fundamentou no fato de que os indicadores de fracasso escolar eram dramáticos e vinham se reduzindo lentamente. Em especial, entre as evidências de pesquisa, o Saeb/95 (Brasil, 1998) deixou claro que houve uma perda de proficiência dos alunos em todas as disciplinas, séries e regiões pesquisadas, à medida que aumentou a distorção série/idade. Isto é, o prolongamento da permanência no ensino regular não levava à melhoria do rendimento, mas à sua queda e à saída do aluno da escola. O dilema consistia em

facilitar a saída de alunos do ensino regular ou prolongar a sua agonia num sistema marcado pela denominada pedagogia da repetência. Tanto o prolongamento dos estudos, em idade avançada para a série (a ponto de, pelo menos, dois terços da matrícula inicial estarem desajustados), quanto o seu abandono puro e simples têm custos para o indivíduo e a coletividade. Paga o primeiro pela não-obtenção de competências e certificados, paga a sociedade por privar-se de pessoal com mais alto nível de escolaridade e ainda concorre com o pagamento de impostos e contribuições que sustentam a educação pública. O legislador, diante desse quadro e contando com salvaguardas relativas ao padrão de qualidade, à avaliação e ao financiamento, decidiu-se pelo rebaixamento daqueles limites etários. Todavia, incompreensões elitistas se fizeram presentes na tramitação do Projeto de Lei, acusando-o de abrir um "facilitário" para a conclusão de estudos, quando o intuito legal sempre foi o de tornar a educação de jovens e adultos um caminho de qualidade, adequado para a maturidade dos seus alunos (cf. Gomes, 1998; Cunha, 1998).¹ No caso do ensino médio, é de se esperar que, pela elevada distorção série/idade, a alternativa da educação de jovens e adultos venha a ser amplamente utilizada para o prosseguimento e a conclusão dos estudos.

A estratificação interna da educação

O paradigma do conflito em sociologia da educação, por meio de numerosas tendências teóricas, tem destacado as disparidades educacionais e sociais e as suas relações mutuamente reforçadoras. Em seguida a uma série de pesquisas macrosociológicas, a chamada nova sociologia da educação, surgida no Reino Unido, na década de 70 do século 20, fez uma crítica aos modelos de *input-output* para a análise das relações entre educação e estratificação social. Foi, então, proposta uma nova abordagem, voltada para o conteúdo da educação e o funcionamento da escola. O currículo foi considerado como uma seleção de conhecimentos, aprovados pela sociedade e distribuídos a diversos grupos sociais em dosagens diferentes (Young, 1971). A primeira etapa da seleção consiste na escolha dos conteúdos da cultura considerados necessários e adequados aos

estudantes. Além disso, o conhecimento é dividido em setores de *status* mais e menos altos, de modo que o currículo é estratificado em matérias segundo o seu prestígio. Assim, as matérias de mais alto *status* estão associadas a maiores recompensas e tendem a ser reservadas aos alunos "mais capazes". A cultura escolar, portanto, não é neutra, mas representa uma construção legitimando uma perspectiva cultural particular, que favorece uns e desfavorece outros.

A distribuição do conhecimento aos estudantes, conforme a composição curricular, conduz a diversos ramos, com variados destinos sociais. Por exemplo, a educação profissional, com sua fronteira menos rígida entre o conhecimento educacional e o conhecimento cotidiano, tem sido um ramo tradicionalmente reservado aos alunos "mais fracos". Com base nestas contribuições, estudos clássicos têm acompanhado as trajetórias diversificadas que se traçam nos sistemas educacionais, com recrutamento e seleção mais ou menos explícitos e suaves de alunos para currículos e cursos de maior ou menor prestígio, em idades variáveis, com implicações de estigmatização no relacionamento entre educadores e educandos e destes entre si (p. ex.: Kerckhoff, 1974; Rosenbaum, 1976; Cicourel, 1978). Mesmo os sistemas unitários, que não permitem diferenças explícitas entre ramos, diferenciam os currículos por escola e por turma, agregando os alunos alegadamente segundo suas possibilidades intelectuais e, de acordo com grande parte das pesquisas, conforme suas origens sociais (Riordan, 2004).

A nova sociologia da educação teve curta duração, mas o mesmo não se pode dizer da análise sociológica do currículo. Young (1988) reconheceu que a corrente apresentou algumas fraquezas, a exemplo do insustentável tratamento do trabalho acadêmico como fonte autônoma de mudança educacional. Fez também uma crítica das fontes teóricas e das direções para aprofundar as análises. Por seu lado, Bernstein (1990), prosseguindo com o enfoque estruturalista, desenvolveu seu modelo de prática pedagógica, conectando as relações de classe e poder com os processos educacionais e os microprocessos escolares com as forças sociais e institucionais complexas.

A partir dos anos 80, a sociologia da educação tomou um caminho mais pragmático, voltado para o conhecimento ou a *expertise* sobre a escola. A perspectiva da experiência escolar, centrada na socialização

¹ O legislador se responsabiliza, no projeto de diploma legal, por inserir as providências e salvaguardas necessárias ao cumprimento da sua intenção e dos seus objetivos. Não faz sentido supor que leis orçamentárias, por exemplo, e, sobretudo, a sua execução, no futuro deixarão de obedecer aos critérios determinados. Tal suposição corresponderia a negar o ordenamento jurídico. Para tanto, entre outros mecanismos, existem a fiscalização e o controle e o próprio sistema de equilíbrio entre os Poderes, incluindo a atuação do Ministério Público e a esperada pressão social.

e na interação entre a cultura escolar e os alunos (de ambientes sociais populares ou favorecidos), destaca os efeitos das escolas, das turmas e dos professores, envolvendo, como não poderia deixar de ser, as contradições entre os currículos formal e real e a destinação mais ou menos sutil dos alunos aos diversos ramos do sistema escolar (cf. Dubet, Martuccelli, 1996; Barrère, Sembel, 2002).

Se estas formas de diferenciação dos currículos, obedecendo a hierarquias de prestígio e poder, conduzem a diversos destinos escolares e sociais, segundo conjunto significativo de pesquisas, é de esperar que também tenham impacto diferentes modalidades de educação, como o ensino regular e a EJA. Esta última, como educação de segunda oportunidade, destina-se eminentemente aos alunos considerados "mais fracos", defasados e, portanto, menos privilegiados do ponto de vista social. Não é de surpreender que seus certificados sejam olhados de esguelha, atrelados ao estigma do portador que não se deu bem no ensino regular ou que não pôde frequentá-lo na idade própria.

Em outra latitude teórica, que não a do paradigma do conflito, texto clássico de Clark (1978) destaca as relações entre as organizações e os "valores precários", no caso da educação de adultos, embora o meio e certas condições sejam em parte diferentes do Brasil. Segundo o autor, os valores sociais tendem a ser precários, quando não incorporados claramente a objetivos e padrões existentes de grupos com eles comprometidos. A organização fica sujeita a dilemas e impasses na transformação dos seus valores frente a problemas emergentes. Aplicando ao nosso caso, a EJA tem valores precários por eles serem menos aceitáveis, não raro implícita ou veladamente, por uma parte da população. Além dos problemas acima, trata-se de uma atividade menos vinculada ao propósito primário da educação, que tem como foco as crianças. A EJA é menos estruturada (embora isso seja intrínseco à sua filosofia de adequar-se às características dos seus alunos); o ensino pode não ser compulsório, por haver sido ultrapassada a faixa de idade da obrigatoriedade escolar; sua procura é voluntária, com o sustento dependente das oscilações do número de alunos; seus objetivos, em parte, são menos claros, por incluir não só a educação de segunda oportunidade, mas também toda a educação

continuada, enquanto o seu caráter supletivo deixa-lhe o sabor de prêmio de consolação para quem não obteve sucesso escolar na idade própria. Essa precariedade de valores resulta num grau de legitimidade mais baixo que o do ensino regular, numa posição relativamente marginal no âmbito organizacional e na maior dificuldade de obtenção de recursos. Por isso, não raro é vista como ônus nos orçamentos, tendendo a estar sujeita, por isso, a cortes mais severos quando a educação, como um todo, é pressionada. Seus obstáculos, por conseguinte, resultam das dificuldades relativas de aceitação e de legitimidade em face do ensino regular, mais estruturado, bem situado na hierarquia escolar e com imagem mais positiva entre o público.

Com efeito, pesquisa exploratória de âmbito reduzido no ensino público do Distrito Federal constatou o estigma da EJA pelo mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que os informantes assinalaram seu menor grau de exigência acadêmica, o que limitava as possibilidades daqueles que tinham aspirações educacionais e ocupacionais mais elevadas. A flexibilidade e outras facilidades da EJA foram destacadas, porém eram consideradas mais apropriadas para alunos com horizontes mais modestos. Desse modo, o sistema escolar se assemelhava a um mercado, que oferecia um cardápio com diversas opções, caracterizadas por custos e benefícios mais ou menos elevados (Gomes, Carnielli, 2003).

Considerado esse *status* menos privilegiado da EJA, que se patenteia em nosso meio, inclusive pela alocação de professores cedidos, pela improvisação no uso de instalações do ensino regular e na falta de recursos próprios, cumpre indagar se, nas relações com o ensino regular, ela tem cumprido a função democratizadora que a Lei objetiva. Desse modo, emergem algumas questões de grande importância para as políticas educacionais que se delineiam:

- Como se tem caracterizado a expansão recente do ensino médio, considerando o alto grau de distorção série/idade da sua população estudantil?
- Quais as tendências de crescimento da EJA em face do ensino regular?
- A redução do limite etário de conclusão do ensino médio e fundamental, via EJA pela LDB, tem alcançado o seu propósito de abrir nova alternativa para alunos com atraso escolar concluírem seus cursos?

- Como se caracterizam essas tendências nas matrículas segundo a região e a dependência administrativa?

No momento presente não é possível responder plenamente a várias destas questões. A principal limitação é a abrangência dos Censos Escolares, que não têm podido cobrir o chamado setor público não-governamental, que tem se esparramado por todo o País. Os Censos, realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação, captam os alunos regularmente matriculados nos prédios escolares. Não conseguem cobrir os mais variados cursos oferecidos fora de estabelecimentos de ensino credenciados, nem os alunos de cursos para os quais as edificações públicas muitas vezes são cedidas. É como se eles trouxessem a visão de algumas árvores do bosque que podem ou não ser representativas do todo. Assim, os dados censitários preliminares de 2003 dão conta de um total de 4.239.475 matrículas na educação de jovens e adultos, sendo 281.831 na dependência particular. Há, entretanto, uma miríade não atingida de movimentos sociais, sindicatos, empresas, organizações não-governamentais e outras entidades que oferecem EJA. Só a Alfabetização Solidária (Alfabetização Solidária, 2003) contava com 563.822 alunos do chamado Módulo XIV, de julho a dezembro de 2003, quase o dobro do recenseado para a iniciativa privada. Por sua vez, o Programa "Sesi – Educação do Trabalhador" alcançava, em 2000, nada menos que 991.051 alunos, da alfabetização ao ensino médio (Serviço Social da Indústria, 2001).

Por isso, o presente trabalho pode antes contribuir para levantar indagações, bem como identificar lacunas que precisam ser preenchidas. Também não lhe cumpre verificar se as decisões vislumbradas do alunado são ou não "corretas", mas procurar examinar a sua própria racionalidade.

Para onde vão o ensino médio e a educação básica?

O ensino médio regular apresentou, nos últimos anos da década de 90, acentuado incremento da matrícula, que talvez, esteja abrandando o seu ritmo (Tabela 1). Para isso, entretanto, é preciso conhecer o contexto da educação básica, da qual o ensino médio constitui a foz. O ensino fundamental regular da quinta à oitava série também experimentou um crescimento rápido, com o desrepesamento dos contingentes de alunos, antes em grande parte retidos pela reprovação e pelo abandono. Com isso, foi alimentado o crescimento do ensino médio nos últimos anos, rumo à concretização da educação obrigatória de oito anos e da universalização progressiva do nível médio.

Em contraste com a ascensão das matrículas do ensino médio e da quinta à oitava série da educação compulsória, a EJA, que começou a ser desagregada em 1997 pelos Censos Escolares, apresenta notória ascensão, em números índices, o que em grande parte se deve a uma base reduzida. Seu contingente era também relativamente pequeno, mostrando que não foi o caminho por

Tabela 1 – Crescimento das matrículas, no ensino regular e EJA – Brasil – 1997-2002

Níveis e modalidades de educação e ensino	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Ensino médio e regular	6.405	6.969	7.769	8.193	8.398	8.711
Nºs índices	100	109	121	128	131	136
Ensino médio, EJA	391	517	657	873	987	874
Nºs índices	100	132	168	22	252	224
Ensino fundamental regular – 5ª - 8ª	13.661	14.459	15.121	15.506	15.570	15.770
Nºs índices	100	106	111	114	114	115
Ensino fundamental, EJA – 5ª - 8ª	899	1.298	1.295	1.429	1.485	1.435
Nºs índices	100	144	144	159	165	160
Ensino fundamental regular – 1ª - 4ª	20.568	21.333	20.939	20.212	19.728	19.380
Nºs índices	100	104	102	98	96	94
Ensino fundamental, EJA – 1ª - 4ª	1.311	784	817	843	1.151	1.353
Nºs índices	100	60	62	64	88	103

excelência da expansão do ensino. Os números índices dos cursos presenciais com avaliação no processo, com base em 1997, mostram, em 2002, que a matrícula no nível médio atingia 224 nas séries finais do ensino fundamental, 160 e nas suas séries iniciais, 103. Tendo como base também 1997, a matrícula nesses três níveis do ensino regular, em 2002, atingiu, respectivamente, 136, 115 e 94. O cotejo mostra que a EJA cresceu mais proporcionalmente, porém, abrigando número relativamente muito menor de alunos. Por outro lado, no ensino regular, o ensino médio apresenta o maior crescimento, aliás constante, enquanto as séries finais do ensino fundamental crescem a um ritmo menor e as séries iniciais tendem ao declínio.

Por sua vez, a Tabela 2 evidencia o avanço proporcional da EJA em relação ao ensino regular, embora dispondo de uma pequena participação, em face do total. No caso do ensino médio, nível que mais cresceu, a proporção quase dobrou nos cursos presenciais com avaliação no processo.

Pode-se, então, indagar a quem a EJA tem atendido e, se possível, em que proporções: a alunos que deixaram os estudos e estão buscando uma nova oportunidade ou a alunos que se atrasaram por sucessivas reprovações e/ou afastamento por abandono, tendo alcançado os limites de conclusão do ensino fundamental e médio estatuídos pela LDB? Como os Censos Escolares não acompanham a trajetória de cada

Tabela 2 – Percentual da matrícula da EJA sobre o ensino regular, por nível de ensino Brasil – 1997-2002

Níveis e modalidades de educação e ensino	Anos					
	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Ensino médio Regular (a)	6.405	6.969	7.769	8.193	8.398	8.711
EJA (b)	408	583	776	1.006	1.111	907*
B/a (%)	6,4	8,4	10,0	12,3	13,2	10,4
Ensino Fundamental Regular (a)	34.229	35.793	36.060	35.718	35.298	35.150
EJA (b)	2.255	2.177	2.241	2.405	2.774	2.830
B/a (%)	6,6	6,1	6,2	6,7	7,9	8,1

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Seec.

Nota: Números absolutos em milhares.

* Inclui somente cursos semipresenciais com avaliação no processo, de modo a preservar a série histórica.

aluno, não lhes é possível responder integralmente a esta pergunta, ainda que possam oferecer uma aproximação, como se verá adiante.

Oferecendo uma dimensão das relações entre o ensino regular e a EJA, a Tabela 3 apresenta a distribuição percentual de cada grupo etário segundo o nível e a modalidade de educação e ensino, bem como a da população recenseada, em 2000, nessas mesmas faixas etárias.

Em primeiro lugar, aparece, com destaque, a elevada proporção de alunos defasados em relação ao nível de ensino, conhecido resultado da pedagogia da repetência. Em segundo lugar, elevada proporção dos alunos do ensino fundamental, já defasados etariamente (56,7% do grupo de 15 a 17 anos) se mantinham no ensino regular e só 4,8% se achavam na EJA. Ainda, 30,8% dos alunos de 18 a 24 anos estavam matriculados no ensino fundamental regular, assim como

Tabela 3 – Distribuição da população matriculada, em percentual, por grupos de idade, segundo o nível e a modalidade de educação e ensino – Brasil – 2000

Matrículas por níveis e modalidades de educação e ensino	Grupos de idade (em anos)				
	Até 14	15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 e mais
Ensino fundamental regular	27.334	5.349	2.248	324	465
%	99,5	56,7	30,8	27,2	25,5
Ensino médio regular	66	3.565	3.893	350	320
%	0,2	37,8	53,3	29,4	17,6
EJA: Alfabetização	8	18	35	23	86
%	0,0	0,2	0,5	1,9	4,7
Ensino fundamental	81	451	765	320	655
%	0,3	4,8	10,5	27,0	36,0
Ensino médio	4	42	365	171	295
%	0,0	0,5	4,9	14,5	16,2
Total	27.493	9.425	7.306	1.188	1.821
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
População recenseada	27.125*	10.703	23.379	13.850	71.604
Matrícula/população recenseada (%)	101,4**	88,1	31,3	8,6	2,5

Fonte dos dados originais: Censo Escolar, MEC/Inep/Sec e Censo Demográfico, FIBGE.

Observações:

– Números absolutos em milhares.

– EF: ensino fundamental; EM: ensino médio; EJA: somente educação de jovens e adultos. EJA: cursos presenciais com avaliação no processo, pois não foram divulgados dados da matrícula por idade dos cursos preparatórios para exames, que correspondeu no total a 133 mil alunos no ensino fundamental e 132 mil no ensino médio.

– Números em negrito e itálico: percentuais de alunos defasados em termos de série/idade.

* 7 a 14 anos de idade.

** Número superior a 100 pela inclusão de alunos de menos de sete anos de idade.

27,2% do grupo de 25 a 29 anos e 25,5% do de 30 anos e mais. No ensino médio, que reúne a maioria dos integrantes do grupo etário de 18 a 24 anos (53,3%), já está francamente defasado e em idade de frequentar a EJA, permanecia no ensino médio regular. Na faixa de 25 a 29 anos a maior proporção (29,4%) também permanecia no ensino médio regular, assim como 17,6% do grupo de 30 anos e mais. Dessa forma, ainda que os Censos Escolares só abranjam parte da EJA, parece manifestar-se uma retenção marcante de grupos de idade elevada no ensino regular, apesar da faculdade legal de sair dele. Sendo a opção voluntária, parte ponderável do alunado parece eleger a permanência no ensino regular, apesar da seriação, do custo de oportunidade resultante da idade mais avançada e de outros possíveis fatores.

Ademais, comparando os grupos de estudantes por idade com a população nacional recenseada, verifica-se que o grupo

de sete a quatorze anos estava praticamente todo na escola. Dos 15 aos 17 anos, 88,1% estavam matriculados, porém só 38,3% no nível de ensino adequado, isto é, no ensino médio regular ou da modalidade educação de jovens e adultos. Já o grupo de 18 a 24 anos, correspondente em princípio aos cursos superiores de graduação, estava majoritariamente no ensino fundamental e no ensino médio (total de 43,9%). Em outros termos, apesar do seu baixo nível médio de escolaridade, a população brasileira permanece longo tempo na escola, persiste nela e opta pelo ensino regular, mesmo fora da idade. O atraso crônico, em grande parte provocado pelo baixo grau de eficiência do sistema, com altas taxas de reprovação e de afastamento por abandono, representa, portanto, perdas sociais e econômicas notáveis.

Para atestar isso, basta observar os números absolutos. Em 2000, o Brasil contava com 9.425 alunos de 15 a 17 anos, matriculados em algum nível ou modalidade de

ensino, estando 3.565 no ensino médio regular. Considerando que, pelo Censo Demográfico de 2000, a população dessa faixa era de 10.703 mil habitantes, se não houvesse distorção série/idade, quase toda essa população estaria não só na escola, como concluindo o ensino médio aos 17 anos de idade. Em outras palavras, a escolarização da faixa etária estaria próxima da dos países desenvolvidos. Por outro lado, a escolarização do grupo de 18 a 24 anos era elevada, mas em grande parte com alunos defasados. Portanto, o Brasil, se tivesse uma educação plenamente eficiente, com os fluxos discentes ordenados, seria um país com escolaridade fundamental universalizada, quase 90% dos adolescentes no ensino médio e um quinto da população jovem na educação superior. Assim, há muito mais vagas ocupadas que crianças e jovens, evidenciando enorme desperdício de vidas e recursos. É bem verdade que pode haver alta eficiência sem elevados graus de qualidade e democratização,

embora o contrário seja extremamente difícil, para não dizer impossível.

Área cinzenta: ensino noturno e EJA

Buscando uma aproximação da resposta à pergunta anterior sobre os alunos que se dirigem à educação de jovens e adultos, a Tabela 4 focaliza a distribuição etária do alunado por nível de ensino e modalidade de educação.

Considerando que a idade recomendada para conclusão do curso médio é de 17 anos, mais da metade dos alunos está atrasada. Mais ainda, podemos considerar que essa elevada proporção estava à beira da idade mínima legal de conclusão do curso médio, podendo deslocar-se, caso desejasse, para a educação de jovens e adultos. Os números se mantiveram estáveis no período observado, talvez com tendência de declínio ao final. Como o ensino médio é o

Tabela 4 – Distribuição percentual das matrículas por faixa de idade, segundo o nível de ensino e modalidade de educação e ensino – Brasil – 1998-2002

Matrícula por níveis, modalidade e idade	Anos				
	1998	1999	2000	2001	2002
Ensino médio regular (a)	6.969	7.769	8.193	8.398	8.711
18 anos e mais (b)	3.752	4.290	4.562	4.515	4.478
B/a (%)	53,8	55,2	55,7	53,8	51,4
Ensino médio, EJA* (c)	517	657	873	897	874
18 anos e mais (d)	...	...	831	951	843
19 anos e mais (d)	450	...	...	...	...
20 anos e mais (d)	...	546	...	...	...
D/c (%)	87,0	83,1	95,2	96,4	96,5
Ensino fundamental regular (e)	35.793	36.060	35.718	35.298	35.150
15 anos e mais (f)	8.473	8.474	8.384	7.955	7.578
F/e (%)	23,7	23,5	23,5	22,5	21,6
Ensino fundamental, EJA* (g)	2.082	2.112	2.272	2.637	2.788
18 anos e mais (h)	...	...	1.740	2.081	2.228
19 anos e mais (h)	1.284	...	...	...	...
20 anos e mais (h)	...	1.296	...	...	...
H/g (%)	61,7	61,4	76,6	78,9	79,9

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Seec, Censos Escolares.

* Cursos presenciais com avaliação no processo.

Observação: Em EJA, os grupos de idade variam conforme o ano do Censo Escolar. Números absolutos em milhares.

desembocar da educação básica, as repetições e os abandonos se acumulam, gerando números típicos de sistemas educacionais com amplo acesso, mas com dificuldades na eficiência e na qualidade.

Por sua vez, a EJA, no mesmo nível médio, apresenta uma proporção mais elevada de alunos mais velhos. Embora os limites estabelecidos pelos Censos Escolares sejam diversos do ensino regular e tenham variado ao longo da série histórica analisada, a proporção de alunos defasados é muito superior, até por imposição legal. Ou seja, por um lado, o ensino regular abriga maioria de alunos com distorção série/idade, enquanto, por outro lado, a EJA, segundo o seu caráter, é o *locus* legal (formal, mas não necessariamente real) para os que buscam uma segunda oportunidade de escolarização. Aparentemente, pois, há uma superposição de funções entre o ensino regular e a educação de jovens e adultos, uma espécie de zona cinzenta, pela qual ambos recebem alunos que se atrasaram na

escolaridade. A proximidade entre os percentuais de alunos acima de 17 anos de idade no ensino médio regular e no período noturno sugere que o ensino médio regular à noite, embora geralmente seriado, pode estar abrigando alunos que, tipicamente, estariam na educação de jovens e adultos, conforme a Tabela 5. No caso das séries iniciais do ensino fundamental, não se verifica tal proximidade, que, por sua vez, é reduzida para as séries finais do mesmo nível de ensino.

Evidências, no sentido de que o ensino regular noturno abriga alunos que poderiam estar na EJA, também podem ser encontradas na Tabela 6, em que aparece o perfil etário dos concluintes do ensino fundamental e médio regulares. A distribuição por idade dos concluintes do ensino fundamental e médio regular indica que uma grande parte dos mesmos termina o nível de ensino muito além da idade. No período noturno a concentração ocorreu nas faixas de idade mais elevadas. No primeiro caso, 99,3% dos alunos terminaram o curso em idade igual ou

Tabela 5 – Percentual das matrículas no turno da noite, segundo o nível e a modalidade de educação e ensino – Brasil – 2002

Níveis e modalidades	Total	Turno da noite	% sobre a matrícula total
Ensino médio regular	8.711	4.255	48,8
Ensino fundamental regular (5ª - 8ª)	15.770	2.479	15,7
Ensino fundamental regular (1ª - 4ª)	19.380	574	3,0

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Sec, Censos Escolares. Números absolutos em milhares.

superior a 15 anos, que é o limite etário mínimo para conclusão do ensino fundamental. No segundo caso, a proporção foi menor, sendo provável que cerca de dois terços dos alunos tenham concluído com idade superior àquela facultada para a EJA.

Os dados da Tabela 6 indicam que, apesar das facilidades legais de concluir o curso possivelmente mais cedo, com frequência num regime desseriado, parte considerável dos alunos persistia no ensino regular, supostamente mais demorado e mais difícil. Se considerarmos o volume muito maior da matrícula no ensino regular do que na EJA, pode-se afirmar que a maioria tinha preferência pelo ensino regular noturno (4,3 milhões de um total de 8,4 milhões no ensino médio regular contra menos de um milhão nos cursos presenciais com avaliação no processo, em 2001).

No ano de 2001, concluíram o ensino fundamental regular 2.707.683 alunos, dos quais apenas 89.446 não apresentavam defasagem idade/série, e outros 449.356 concluíram o ensino fundamental, modalidade educação de jovens e adultos.

Somando-se a esses os reprovados na primeira série do ensino médio regular e os afastados por abandono na primeira série do ensino médio regular, tem-se um total de 3.651.535. A matrícula na primeira série do ensino médio, no ano de 2002, por sua vez, reunia 3.481.556 alunos e as matrículas no ensino médio, modalidade EJA, outros 906.793, num total de 4.388.349 matrículas.

Os números citados indicam que, do total de matrículas no primeiro ano do ensino médio, apenas pouco menos de dois terços (61,7%) é constituída pelos integrantes

Tabela 6 – Distribuição percentual dos concluintes do ensino fundamental e médio regulares, por faixa etária – Brasil – 2001

Ensino fundamental			Ensino médio		
Faixa etária	Total	Turno da noite	Faixa etária	Total	Turno da noite
Até 14	3,3	0,7	Até 16	0,4	0,2
15 a 17	69,6	32,5	17 a 19	51,2	37,2
18 a 19	14,6	26,8	20 a 21	23,4	27,3
20 a 24	7,6	22,5	22 a 24	13,8	18,9
25 e mais	4,9	17,5	25 e mais	11,2	16,4
Total	100,0 N=35.298	100,0 N=3.407	Total	100,0 N=8.398	100,0 N=4.305

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Sec, Censos Escolares. Números absolutos em milhares.

do fluxo escolar regular, ou seja, os concluintes do ensino fundamental. Mais ainda, uma ínfima parcela de 2,04% dos alunos está na idade condizente com a série freqüentada.

Por que não EJA?

Essa preferência nos conduz a indagações sobre os motivos de tal persistência, como: seria mais elevado o prestígio social do ensino regular, seriado? A educação de jovens e adultos seria vista por uma parte dos alunos como uma educação de segunda classe, estigmatizada talvez pelo mercado de trabalho? No caso do ensino médio, essa educação seria insuficiente para competir por vagas dos cursos superiores, sendo preferível investir mais tempo no ensino regular? Por outro lado, o ensino regular noturno apresentaria facilidades e adaptações à realidade do adulto, de tal modo que concorreria de maneira bem-sucedida com a educação de jovens e adultos? Haveria falta de oferta pública e gratuita de educação de jovens e adultos? A educação de jovens e adultos seria subfinanciada, considerando que o seu menor poder de captação de verbas em face do ensino regular, a exemplo do Fundef? Existiriam indícios de que as condições de ensino seriam inferiores para a educação de jovens e adultos? Seria a educação de jovens e adultos uma opção subutilizada para democratizar a educação brasileira? Em caso positivo, por quê?

Essas questões, como as anteriores, só em parte podem ser respondidas com os dados dos Censos Escolares, ficando como sugestões para ulteriores pesquisas. Entretanto, é possível recolher alguns indícios a partir dos números disponíveis. Em primeiro lugar, pode-se cotejar o perfil da escolaridade dos professores, cujos dados são agregados. Somando o ensino fundamental e o ensino médio na modalidade EJA, verifica-se que o percentual de funções docentes ocupadas por pessoal de nível superior era de 67,5% em 2000, contra 57,0% do ensino regular nos níveis correspondentes. A proporção de funções docentes desempenhadas por profissionais de nível médio era de 30,2% contra 39,5% e o percentual de professores com o ensino fundamental era ligeiramente inferior para a educação de jovens e adultos, ou seja, 2,3%, contra 3,6% do ensino regular. Portanto, havia superioridade da titulação do magistério (Inep, 2001).

Quanto à relação média de alunos por função docente, os valores foram de 11,2 para o ensino fundamental e médio regulares e de 30,0 para a educação de jovens e adultos. Esta média, considerando que se trata de ensino presencial, é relativamente elevada, em face da pluralidade de componentes curriculares nas últimas séries do ensino fundamental e no nível médio (a relação para a quinta à oitava série era de 10,2 e para o ensino médio, de 19,0). Todavia, o ensino regular tem um grande contingente de crianças, que exige menor número médio de alunos por função docente.

Assim, de modo geral, não parece ter havido, no período, escassez de vagas públicas tanto no ensino regular quanto na educação de jovens e adultos. Ao contrário, os indícios são de que ocorreu um importante esforço de expansão, tanto pelos Estados quanto pelos municípios e, ainda, pelo terceiro setor.

Por outro lado, a taxa bruta de concluintes, calculada como o percentual daqueles que terminam o curso sobre a matrícula inicial total, deixa claro que a educação de jovens e adultos, muitas vezes desseriada, é vantajosa para aqueles que desejam terminar mais rápido os seus estudos. Ao contrário, o ensino regular, geralmente com a repetência de séries anuais, leva mais tempo para o término. Assim, considerando o ano de 2000, a taxa bruta de concluintes para o ensino médio regular, mesmo com o mínimo de três séries anuais, foi de 22,4%, enquanto para a educação de jovens e adultos foi de 43,6%. No ensino fundamental regular a referida taxa foi de 7,4% no mesmo ano, indicando o progresso relativamente lento dos efetivos discentes. Já na educação de jovens e adultos o mesmo valor se elevou a 29,3%. A questão é, portanto, compreender por que grande parte da população estudantil busca a alternativa aparentemente mais difícil para concluir os seus estudos. Pesquisas específicas poderão aprofundar se a preferência pelo ensino regular, particularmente noturno, é ou não

resultado de desvantagens da educação de jovens e adultos em geral.

A geografia das desigualdades

A distribuição regional das matrículas deixa claro a concentração no Sudeste e Sul, concentração essa que tende a se elevar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, quer regular, quer educação de jovens e adultos, conforme a Tabela 7 evidencia. Em outros termos, quanto mais elevado o nível de ensino, maior a concentração regional.

No entanto, os números índices referentes à variação das matrículas de 1997 a 2002 (1997 foi o primeiro ano em que a EJA foi desagregada) sugerem que a concentração regional está diminuindo (Tabela 8). Quanto à média nacional, enquanto as séries iniciais do ensino fundamental regular acompanham o decréscimo da população escolarizável, a matrícula de educação de jovens e adultos teve aumento expressivo.

Nas séries finais do ensino fundamental regular e na EJA, as médias nacionais foram idênticas, já que a população ruma para o cumprimento da escolaridade obrigatória de oito anos. No ensino médio, a EJA teve o maior crescimento; porém, partindo de uma

Tabela 7 – Distribuição percentual das matrículas por nível de ensino e modalidade de educação e ensino, segundo a região geográfica – 2002

Regiões	Ensino médio		Ensino fundamental 5ª - 8ª		Ensino fundamental 1ª - 4ª	
	Regular	EJA	Regular	EJA	Regular	EJA
Brasil	100,0 N= 8.711	100,0 N=874	100,0 N=15.770	100,0 N=1.435	100,0 N=19.380	100,0 N=1.353
Norte	7,6	7,5	7,5	20,2	11,0	15,3
Nordeste	26,5	20,2	32,6	23,3	37,0	57,9
Sudeste	44,7	43,1	38,3	35,8	33,7	18,0
Sul	14,0	18,2	13,4	14,4	11,6	5,1
Centro-Oeste	7,2	11,0	8,1	6,2	6,7	3,6

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Sec, Censos Escolares.

Observação: Na educação de jovens e adultos, foram considerados somente os cursos presenciais com avaliação. Números absolutos em milhares.

base menor. O ensino regular teve o segundo maior aumento, envolvendo o incremento de um grande contingente de matriculados. Quanto às regiões, o Norte e o Nordeste figuraram freqüentemente acima da média nacional

e o Centro-Oeste, em vários casos. Com isso, tende-se a reduzir os hiatos regionais.

Quanto à dependência administrativa, além de uma pequena participação federal, tanto o ensino fundamental quanto o médio

Tabela 8 – Índices relativos às variações das matrículas por nível e modalidade de educação e ensino, segundo a região geográfica – 1997-2002

Regiões	Ensino médio		Ensino fundamental 5ª - 8ª		Ensino fundamental 1ª - 4ª	
	Regular	EJA	Regular	EJA	Regular	EJA
Brasil	136	224	115	160	94	103
Norte	153	275	128	167	102	192
Nordeste	171	352	149	149	93	215
Sudeste	124	234	99	84	94	81
Sul	120	140	103	92	92	110
Centro-Oeste	137	229	115	108	93	80

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Seec, Censos Escolares.

Observação: Em EJA, foram considerados somente os cursos presenciais com avaliação no processo. Os números absolutos constam da Tabela 2. Os números em negrito situam-se acima da média geral.

eram oferecidos em sua maior parte pelos Estados e municípios (Tabela 9).

Acompanhando a distribuição constitucional e legal de competências, o ensino fundamental era oferecido predominantemente pelos municípios e o médio pelos Estados. Quanto à dependência particular, apresentou-se inferior a um décimo no ensino fundamental e quase inexpressiva na EJA. No entanto, há que considerar a

mencionada questão da cobertura dos censos. Sua participação foi maior justamente no setor que mais cresceu o ensino médio, via EJA.

Os números índices, por sua vez, revelam a dinâmica das matrículas no mesmo período. A Tabela 10 mostra que tem ocorrido estadualização do ensino médio e municipalização do ensino fundamental, tendência pronunciada a partir da implantação do Fundef, em 1998.

Tabela 9 – Distribuição percentual das matrículas por nível e modalidade de educação e ensino, segundo a dependência administrativa – 2002

Dependência Administrativa	Ensino médio		Ensino fundamental 5ª - 8ª		Ensino fundamental 1ª - 4ª	
	Regular	EJA	Regular	EJA	Regular	EJA
Total	100,0 N=8.711	100,0 N=907	100,0 N=15.770	100,0 N=2.788	100,0 N=19.380	100,0 N=1.353
Federal	0,9	0,1	0,1	0,2	0,0	0,0
Estadual	83,8	72,6	57,5	55,8	26,7	22,0
Municipal	2,4	3,0	32,6	38,4	64,6	76,6
Particular	12,9	24,3	9,8	5,6	8,7	1,4

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Seec, Censos Escolares.

Observação: Em EJA, foram considerados somente os cursos presenciais com avaliação no processo.

Acompanhando a distribuição constitucional e legal de competências, o ensino fundamental era oferecido predominantemente pelos municípios e o médio pelos Estados. Quanto à dependência particular, apresentou-se inferior a um décimo no ensino fundamental e quase inexpressiva na EJA. No entanto, há que considerar a mencionada questão da cobertura dos censos.

Sua participação foi maior justamente no setor que mais cresceu o ensino médio, via EJA.

Os números índices, por sua vez, revelam a dinâmica das matrículas no mesmo período. A Tabela 10 mostra que tem ocorrido estadualização do ensino médio e municipalização do ensino fundamental, tendência pronunciada a partir da implantação do Fundef, em 1998.

Tabela 10 – Índices relativos às variações das matrículas por nível e modalidade de educação e ensino, segundo a dependência administrativa – 1997-2002

Dependência Administrativa	Ensino médio		Ensino fundamental 5ª - 8ª		Ensino fundamental 1ª - 4ª	
	Regular	EJA	Regular	EJA	Regular	EJA
Total	136	224	115	160	94	103
Federal	70,6	84,6	100,8	466,2	62,3	40,0
Estadual	157	255	98	85	58	58
Municipal	58	142	195	249	128	287
Particular	89	172	91	54	86	76

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Seec, Censos Escolares.

Observação: Na educação de jovens e adultos foram considerados os cursos presenciais com avaliação no processo. Os números em negrito situam-se acima da média geral.

A dependência particular, nas proporções em que é captada pelos Censos Escolares, vem perdendo terreno em todos os níveis de ensino e modalidades de educação, exceto no ensino médio, EJA, mas novamente se deve atentar para a cobertura censitária. O decréscimo maior ocorreu no ensino fundamental, EJA, que certamente atende, em grande parte, a alunos socialmente menos privilegiados. Desse modo, o poder público vem aparentemente desempenhando um papel coerente com os mandamentos constitucionais vigentes. No entanto, ao aumentar a abrangência dos censos escolares, em vez de recuo, provavelmente se verificará grande expansão, graças em especial ao terceiro setor. Isso revelaria que, em virtude da opção preferencial pelo ensino fundamental regular, a EJA teria se tornado amplo território da sociedade civil, em colaboração com os poderes públicos.

Os dados do Censo Escolar contrariam a suposta falta de oferta de matrícula, pois o crescimento das dependências administrativas estadual e municipal apresentou nível

elevado. No ensino médio regular, tendo o ano de 1997 como base 100, a dependência estadual chegou a 157 em 2002, enquanto a particular se reduziu para 89. Nos cursos presenciais de ensino médio da modalidade EJA, a matrícula estadual no mesmo período atingiu 255 e a municipal, 142, sempre tendo 1997 como base 100. O ensino particular teve incremento para 172 no período, considerando só a área coberta pelo Censo. Passando às séries finais do ensino fundamental, a municipalização da matrícula foi notória, enquanto a oferta privada recuou. Por sua vez, os cursos presenciais correspondentes, com avaliação no processo, em educação de jovens e adultos, experimentaram aumento de matrícula, sobretudo na área municipal. O incremento mais expressivo nas matrículas das séries finais da educação de jovens e adultos encontra-se nas instituições federais de ensino. No entanto, em que pese o incremento de 466,2, o total de matrículas nessas instituições situa-se abaixo de 1% do total.

Conclusões

Buscando uma aproximação às perguntas anteriores, pode-se observar:

1. No âmbito das matrículas registradas pelos Censos Escolares, o ensino médio, via EJA, apesar de ter uma base de matrículas muito menor que o regular, no período observado, apresentou ritmo de crescimento mais rápido, podendo indicar que um número maior de alunos tenha se valido da vantagem legal de concluir esse nível de ensino aos 18 anos de idade, sem passar pela rígida seriação anual. Apesar disso, mesmo que se considere o sub-registro de matrículas de EJA, grande parte dos alunos parece preferir o ensino regular, em que pese a sua idade.
2. A presença de tantos alunos que concluem o ensino regular, tanto em nível fundamental quanto médio, aponta para uma área cinzenta onde se superpõe a atuação tanto do ensino regular quanto da EJA. O primeiro, apesar de usualmente seriado, em especial no período da noite, por motivos talvez ligados ao prestígio social, capta grande parte do alunado que, pela Lei, poderia optar por uma educação que, segundo as expectativas, aproveitasse a sua bagagem de experiências. No caso do ensino médio, é possível que a preparação para os processos seletivos à educação superior conduza à procura pelo ensino regular, conforme a pesquisa exploratória citada. Esta opção de número expressivo de alunos, possivelmente com objetivos mais ambiciosos, pelo ensino regular, pode confirmar a hierarquização das modalidades educacionais, nos termos da literatura antes referida. Mais ainda, revela que as decisões dos alunos são racionais do ponto de vista dos seus planos educacionais e de carreira. Desse modo, currículos e modalidades diferenciados têm graus diferentes de prestígio e também variadas possibilidades na vida social e no mercado de trabalho, relacionadas às origens sociais dos alunos e à sua trajetória escolar, interrompida e depois retomada. O que poderia ser racional para o poder público, se a EJA tiver custo/aluno mais baixo, pode não ser racional para os alunos mais exigentes.
3. Como os Censos Escolares não abrangem todo o universo da EJA, falta uma visão clara sobre os impactos da redução dos limites etários legais. De qualquer modo, a falta de relativa atratividade da EJA reitera a preocupação com a sua qualidade e capacidade de democratização. Conforme a perspectiva sociológica do conflito, pode tratar-se de escolarização pobre para alunos pobres, reforçando as disparidades sociais, nos termos da análise sociológica dos currículos. Pode também ser, subjetivamente, um caso de estigmatização de uma modalidade educacional, em virtude do status socioeconômico dos alunos que a frequentam. Ou pode haver uma concorrência de fatores subjetivos e objetivos que se reforçam mutuamente.
4. A concentração regional das matrículas é tanto maior quanto mais elevado o nível de ensino, todavia, a evolução dos números evidencia a diminuição progressiva do hiato entre as regiões relativamente mais e menos desenvolvidas. Ao mesmo tempo, tem ocorrido estadualização do ensino médio e municipalização do ensino fundamental. Quanto à dependência administrativa, o Poder Público tem conseguido ampliar substancialmente a matrícula a ponto de fazer regredir a participação particular, exceto no que tange ao ensino médio via EJA. Entretanto, o aumento da cobertura do Censo Escolar poderá indicar que, ao contrário, a EJA, em grande parte, está a cargo do denominado Terceiro Setor.
5. Em vista da superposição entre o ensino regular, em especial no período noturno, e a EJA, constituindo a mencionada área cinzenta, os dados sugerem a necessidade de responder a, pelo menos, dois desafios:
 - a) o de criar uma escola para adolescentes e jovens, com suas peculiaridades e identidade própria, atendendo às necessidades do contexto social, inclusive do trabalho (cf. Braslavsky, 2002);
 - b) o de concretizar, com eficiência e qualidade, a EJA, diferente,

mas não inferior, para democratização das oportunidades educacionais voltadas para numerosos grupos etários da população nacional.

Conforme a reflexão de Dubet (2003), quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, sendo a exclusão

não só uma categoria do sistema e dos processos globais, mas também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos. Todavia, isso não é um determinismo que impeça as políticas públicas de reduzir a exclusão, mas, ao contrário, a indicação do dever de tornar as oportunidades educacionais redutoras, antes que amplificadoras, das diferenças sociais.

Referências bibliográficas

ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. *Sala de aula; onde o Brasil tem futuro*. 2003.

BARRÈRE, Anne; SEMBEL, Nicolas. *Sociologie de l'Éducation*. Paris: Nathan, 2002.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul, 1977. v. 4: The structuring of pedagogic discourse.

BRASLAVSKY, Cecília. *A educação secundária*. Mudança ou imutabilidade? Análise e debate de processos europeus e latino-americanos contemporâneos. Brasília: Unesco, 2002.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. *Escola e trabalho no Estado democrático*. São Paulo: Cortez, 1987.

CICOUREL, Aaron V.; KITSUSE, John I. The school as a mechanism of social differentiation. In: KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 1978. p. 282-292.

CLARK, Burton R. Adaptação das organizações e valores precários. In: ETZIONI, Amitai. *Organizações complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas, 1978. p. 161-168.

CUNHA, Célio da. A LDB Darcy Ribeiro e a educação fundamental. In: GOMES, Candido Alberto (Org.). *A nova LDB: uma lei de esperança*. Brasília: Univesa/Unesco, 1998. p. 49-72.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Candido Alberto. *A educação em perspectiva sociológica*. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994.

_____. *O ensino médio no Brasil ou a história do patinho feio recontada*. Brasília: Univesa/Unesco, 2000.

_____. Uma lei de esperança: estudo geral sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases. In: GOMES, Candido Alberto (Org.). *A nova LDB: uma lei de esperança*. Brasília: Univesa/Unesco, 1998. p. 49-72.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 47-69, jul. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb/95: Relatório Final*. Brasília: MEC/Bird/Projeto Nordeste, 1998.

KERCKHOFF, Alan C. Stratification processes and outcomes in England and the U.S. *American Sociological Review*, v. 39, n. 6, p. 789-801, dez. 1974.

RIORDAN, Cornelius. *Equality and achievement*. 2. ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, Prentice Hall, 2004.

ROSENBAUM, James E. *Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking*. New York: John Wiley and Sons, 1976.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI). Departamento Nacional. *Relatório de pesquisa do estudo custo aluno/ano: Programa SESI Educação do Trabalhador*. Brasília: SESI-DN, 2001.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

WEBER, Max. *Economy and society: an outline of interpretative sociology*. New York: Bedminster, 1968.

WEST, Cornel. The new cultural politics of difference. In: HALSEY, A. H. (Org.). *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 509-519.

YOUNG, Michael F. D. An approach to the study of curriculum as socially organized knowledge. In: YOUNG, Michael. F. D. (Org.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier MacMillan, 1971. p. 19-46.

_____. *Curriculum and democracy: lessons from a critique of the "new sociology of education"*. London: Centre for Vocational Studies, Institute of Education, University of London, 1988.

Fontes dos dados

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2000 – resultados do universo*. Tabela – População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo os grupos de idade – Brasil. Disponível em: <http://www.ibge.net/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm>. Acesso em: 7 ago. 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 97*. Brasília: Inep, 1998.

_____. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 98*. Brasília: Inep, 1999.

_____. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 99*. Brasília: Inep, 2000.

_____. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2000*. Brasília: Inep, 2001.

_____. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2001*. Brasília: Inep, 2002.

_____. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2002*. Brasília: Inep, 2003.

Candido Alberto Gomes, doutor em Educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles, EUA, é professor titular da Universidade Católica de Brasília (UCB), consultor da Unesco e coordenador do Observatório de Violências nas Escolas - Brasil (Unesco/UCB).

clgomes@terra.com.br

Beatrice Laura Carnielli, doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora adjunta do mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

beatricelaura@terra.com.br

Isolêta Rodrigues Assunção é graduanda de Pedagogia da UCB.

Abstract *The expansion of secondary education and the education for adults and youths: a neglected alternative of democratization?*

This paper focuses the recent expansion of secondary education by means of regular and adult education. Since there is a high degree of age-grade distortion in its population, this work studies the effects of the reduction of age limit allowed for students application for adult education. Its framework emphasizes that education is socially stratified, resulting in a hierarchy of curricula and alternatives on the basis of social prestige and occupational and social perspectives. School Census data reveal that the expansion in adult education enrolment was faster in 1998-2002 than in regular education, although the absolute number of students in the former was small. Therefore, despite legal change, even older students have preferred regular education, suggesting competition between regular night school and adult education. Probably, as a result of lower social prestige, lower quality and limited acceptance by the labor market, adult education has been a neglected alternative for educational democratization, in spite of its flexibility.

Keywords: secondary education; adult education; educational democratization; age-grade distortion; night school.

Recebido em 20 de fevereiro de 2004.

Aprovado em 16 de março de 2004.