

Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015)

Rubens Luiz RODRIGUES¹

Resumo

O artigo aborda as orientações políticas brasileiras para a escolarização de jovens e adultos no contexto da crise capitalista que se iniciou em 2007. Aborda os desdobramentos das políticas educativas nas propostas de escolarização de jovens e adultos, identificando suas relações com os interesses da burguesia em termos de formação para o trabalho. Na análise das perspectivas educacionais brasileiras intensificadas no período de crise capitalista, afirma que a concepção dominante presente na política educacional acentua a precarização nos processos de escolarização de jovens e adultos. Baseado em uma revisão bibliográfica, o artigo destaca que as orientações da política educativa intensificaram a precarização dos processos de escolarização de jovens e adultos da classe trabalhadora na sociedade brasileira no contexto da crise capitalista a partir de 2007, dificultando o acesso e a apropriação do conhecimento como um legado da humanidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação. Trabalhador.

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e pós-doutor em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. ORCID 0000-0002-380-7956. rubensluizrodrigues65@gmail.com

Schooling of Youth and Adults: an analysis of Brazilian educational policies (2007-2015)

Rubens Luiz RODRIGUES

Abstract

The article addresses the Brazilian political guidelines for the schooling of young people and adults in the context of the capitalist crisis that began in 2007. It addresses the unfolding of educational policies in the proposals for schooling of young people and adults, identifying their relationship with the interests of the bourgeoisie in terms of training for work. In the analysis of Brazilian educational perspectives intensified in the period of capitalist crisis, it states that the dominant conception present in Brazilian educational policy accentuates the precariousness in the schooling processes of young people and adults. Based on a bibliographical review, the article highlights that the educational policy guidelines have intensified the precariousness of the schooling processes of young people and adults of the working class in Brazil in the context of the capitalist crisis since 2007, making access and appropriation of knowledge difficult as a legacy of humanity.

Keywords: Youth and Adult Education. Formation. Worker.

Escolarización de jóvenes y adultos: un análisis de las políticas educativas brasileñas (2007-2015)

Rubens Luiz RODRIGUES

Resumen

El artículo aborda los lineamientos políticos brasileños para la escolarización de jóvenes y adultos en el contexto de la crisis capitalista iniciada en 2007. Aborda el despliegue de las políticas educativas en las propuestas de escolarización, identificando su relación con los intereses de la burguesía en cuanto a la formación para el trabajo. En el análisis de las perspectivas educativas brasileñas intensificadas en el período de crisis capitalista, afirma que la concepción dominante presente en la política educativa brasileña acentúa la precariedad en los procesos de escolarización de jóvenes y adultos. Basado en una revisión bibliográfica, el artículo destaca que los lineamientos de la política educativa han intensificado la precariedad de los procesos de escolarización de jóvenes y adultos de clase trabajadora en la sociedad brasileña en el contexto de la crisis capitalista desde 2007, dificultando el acceso y la apropiación del conocimiento como legado de la humanidad.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Formación. Trabajador.

Introdução

Este artigo aborda as orientações políticas brasileiras para a escolarização de jovens e adultos no contexto da crise capitalista delimitada pelo período entre 2007 e 2015. Considera-se que esse período expressa, conforme indica Chesnais (2017), a tendência de o sistema capitalista buscar ultrapassar seus limites históricos, tanto em termos do aprofundamento da precarização das condições de vida e de trabalho, quanto no que tange à deterioração ambiental.

A análise se articula em torno da seguinte questão: quais os desdobramentos das políticas educativas em torno das propostas de escolarização de jovens e adultos diante do contexto da intensificação da crise capitalista entre os anos de 2007 e 2015? De acordo com autores como Antunes (2018), Rummert (2017) e Kuenzer (2006), o artigo busca revelar que essas proposições confluem para os interesses da burguesia brasileira com vistas à formação para o trabalho.

O artigo visa 1- identificar as perspectivas da educação brasileira a partir da intensificação da crise capitalista entre os anos de 2007 e 2015, 2- analisar as proposições de escolarização de jovens e adultos frente a concepção dominante presente na política educacional brasileira e 3- caracterizar, quantitativamente, a precarização qualitativa na escolarização de jovens e adultos.

O procedimento metodológico consiste em uma revisão bibliográfica, com apropriação de documentos oficiais que expressam um levantamento das condições de escolarização de jovens e adultos entre 2007 e 2015. A partir dessa revisão bibliográfica, foi empreendida uma análise acerca da política educacional e seus desdobramentos nos processos de escolarização de jovens e adultos.

Organiza-se o artigo em três partes. A primeira parte intitula-se “Breve incursão sobre as orientações da educação brasileira no contexto da crise capitalista”. Trata-se de observar o sentido delineado à educação brasileira diante das mudanças técnico-científico-informacionais provocadas pela intensificação da crise do capitalismo.

A segunda parte denomina-se “Escolarização de jovens e adultos na política educacional brasileira (2007-2015)”. Esta parte analisa as formulações das políticas educativas brasileiras para a escolarização de jovens e adultos da classe trabalhadora. Retrata a perspectiva dominante presente nessas formulações com ênfase nas análises acerca das necessidades de adaptação de trabalhadoras (es) às exigências da reestruturação produtiva. Considera que, tanto em termos de alfabetização, quanto no que se refere a formação profissional, passando pelo financiamento, houve uma tendência

majoritária de orientações políticas que preservaram o sentido precário, fragmentado e aligeirado na escolarização de jovens e adultos da classe trabalhadora.

“Uma abordagem quantitativa da precária qualidade da escolarização de jovens e adultos trabalhadores (as)” constitui a terceira parte deste artigo. A partir de dados oficiais relativos à educação básica, aborda que essa tendência se desdobra em um quadro de redução de matrículas, bem como de dominação, não reconhecimento e desrespeito aos grupos de jovens e adultos da classe trabalhadora que reivindicam seus direitos por meio da escolarização.

I- Breve incursão sobre as orientações da educação brasileira no contexto da crise capitalista

A crise capitalista de 2007 encontrou a sociedade brasileira marcada pela manutenção do neoliberalismo, reiterando as orientações dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Antunes (2018) indica que, conduzidas sob o prisma do social-liberalismo, essas orientações preservavam a hegemonia dos capitais financeiros, cumprindo com as exigências de maximização dos lucros capitalistas pela intensificação da exploração do trabalho.

A combinação entre crise mundial, reestruturação produtiva e neoliberalismo intensificava o que Antunes (2018) denomina como metamorfoses na classe trabalhadora e sua morfologia. O trabalho on-line aprofundava a precarização das condições de vida da população brasileira já bastante dilaceradas pela desregulamentação, pela terceirização, pelo desemprego.

O autor destaca que as orientações políticas e econômicas neoliberais eram mantidas desde a década de 1990, preservando os interesses do capital financeiro com a manutenção do superávit primário. No segundo mandato do Governo Lula (2007-2010), houve, entretanto, mudanças que, embora sem alterar as orientações políticas e econômicas neoliberais, permitiram a ampliação de sua base de sustentação.

Por meio do Programa Bolsa Família, uma política social focalizada e assistencialista, o Governo Lula “atingiu milhões de famílias pobres, com renda salarial baixa e que, por isso, recebiam

Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015)

um complemento” (ANTUNES, 2018, p. 223). A síntese a seguir demonstra o que se denomina como as duas pontas da tragédia social no Brasil:

[O Governo Lula] remunerou de forma exemplar as diversas frações do capital (em especial o financeiro, mas também o industrial e aquele vinculado ao agronegócio) e, no extremo oposto da pirâmide social, em que encontramos os setores mais ‘desorganizados’ e ‘empobrecidos’ da população brasileira – que dependem do Estado para sobreviver -, implantou uma política social assistencialista, associada a uma pequena valorização do salário mínimo. É decisivo acrescentar, contudo, que tais medidas não confrontaram nenhum dos pilares estruturantes da desigual sociedade brasileira, na qual a riqueza também continuou se ampliando significativamente (ANTUNES, 2018, p. 223).

Nesse contexto, pode-se considerar que a crise capitalista de 2007 foi enfrentada pelo Governo Lula com medidas que se alicerçavam nas duas pontas da tragédia social. O crescimento econômico em tempos de crise foi garantido com a redução de impostos em setores fundamentais da economia, como o automobilístico, o de eletrodomésticos e o da construção civil. Ao mesmo tempo em que favorecia os interesses burgueses, essas medidas se apoiavam na incorporação da força de trabalho, que contribuiu com a expansão do mercado interno, compensando a retração das exportações (ANTUNES, 2018).

Esse processo contribuiu para o avanço de proposições e ações educacionais voltadas para os grupos mais vulneráveis da classe trabalhadora brasileira. Silva (2015) observa que as políticas de responsabilização foram a estratégia central empreendida pela União de modo a potencializar parcerias de formação da classe trabalhadora, especialmente com o empresariado.

Segundo a autora, a educação proporcionada aos grupos mais vulneráveis da classe trabalhadora confluía para o projeto da burguesia brasileira, que exigia a adaptação da força de trabalho aos padrões de desempenho requeridos pela crescente competitividade capitalista em âmbito internacional. Ao mesmo tempo em que exercia lugar central na implementação de programas sociais - Bolsa Família, ProJovem, Primeiro Emprego, dentre outros – de distribuição de renda aos mais pobres, a educação configurava-se estratégica para que o empresariado pudesse viabilizar seus interesses econômico-sociais e ideopolíticos.

O empresariado ampliou sua capacidade de formulação ideológica e de atuação política nos espaços institucionais de decisão em nível nacional. Essa capacidade de formulação e de atuação

proporcionou a consolidação da ideia da responsabilidade social como estratégia educacional de concertação social.

O empresariado sistematizou a ideia de cidadão-colaborador que se pauta na perspectiva de adaptação da classe trabalhadora às desigualdades sociais, negligenciando seus direitos e subordinando-se às condições de exploração. Evitar a insatisfação social por meio da conscientização conferia às proposições e ações educacionais da burguesia o sentido de neutralizar os antagonismos de classe (SILVA, 2015, p. 74).

Foi no contexto de aprofundamento das exigências de adaptação das parcelas mais vulneráveis da classe trabalhadora aos padrões de desempenho requeridos pela crescente competitividade capitalista em âmbito internacional que o Governo Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. Segundo Saviani (2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) consistiu em um conjunto de 30 ações distribuídas da seguinte maneira: educação básica com 17 ações; educação superior com 5 ações; modalidades de ensino com 7 ações (1 ação para a educação de jovens e adultos, 3 ações para “educação especial” e 3 ações para educação profissional); e, finalmente “estágio” com uma ação.

Lançado simultaneamente ao Decreto n. 6094, em 24 de abril de 2007, que dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, Saviani (2007) indica que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) configurava-se mais como um programa de ação do que como propriamente um plano. Isso porque o Plano de Desenvolvimento da Educação se ressentia da “ideia dos planos educacionais como instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida esta como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico” (SAVIANI, 2007, p. 1242).

Em que pese caracterizar-se como um programa de ações que já eram encaminhadas no âmbito dos níveis e modalidades de ensino, bem como de medidas de apoio a infraestrutura, o autor indica que a singularidade do PDE residia na centralidade que atribuiu ao problema qualitativo da educação básica brasileira. Observa que a instauração do “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), do “Provinha Brasil” e do “Piso do Magistério” revelavam a especificidade do PDE. No contexto de sua análise, considera, ainda, que o IDEB conferiu identidade ao PDE, com o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério” como ações coadjuvantes desse processo.

Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015)

As questões em torno da qualidade de ensino na educação básica exerciam significativo apelo social, mas sua condução no âmbito da instauração do IDEB pelo Plano Nacional de Educação foi realizada pela aproximação do bloco no poder de Lula com o empresariado. O lançamento do Plano Nacional de Educação, com centralidade no IDEB, em concomitância ao decreto que estabelecia o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação revela que essa aproximação se definia pelas seguintes metas: 1- todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2- toda a criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3- Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4- todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5- o investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido (SAVIANI, 2007).

Os vínculos estatais com a atuação política empresarial consolidaram as orientações educacionais para o que Saviani (2007) denomina como “pedagogia de resultados”. Significa dizer que as exigências empresariais em termos de cumprimento de metas definiram os ajustes do sentido atribuído a qualidade.

Na análise de Silva (2015), a “pedagogia de resultados” estimulou a competitividade a partir dos conceitos de competências e habilidades necessários para a inserção na produtividade capitalista. Atraiu a educação escolar aos pressupostos de que, diante da crise que promove o desemprego e a precarização do trabalho, caberia alinhar-se às perspectivas de atualização da Teoria do Capital Humano para oferecer potencial de empregabilidade, formação empreendedora, padrões de eficiência pautados pelo mercado.

Além disso, a “pedagogia de resultados” atribuiu relevância à racionalização, à eficiência e à produtividade na construção de competências e na definição de qualidade necessárias a “tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 438). Seus preceitos salientavam “a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (Idem).

Em que pese combinar os dados relativos aos rendimentos dos estudantes com os de evasão e repetência e aferir a aprendizagem por um padrão comum em âmbito nacional, as análises de Saviani (2007) permitem considerar que o IDEB consagrou a avaliação que enfatiza o resultado em detrimento de um diagnóstico sobre o processo pedagógico que envolve estudantes, professores e

escolas. A instituição do IDEB, juntamente com o “Provinha Brasil”, restringia a avaliação a um caráter episódico sem relação de continuidade que permitisse compreender a alfabetização ao longo do processo pedagógico que marca os ritmos e etapas de desenvolvimento do educando ao longo da educação básica.

As análises de Almeida, Dalben e Freitas (2013) alertam que o IDEB tende a apresentar a escola como única responsável pelo desempenho de seus alunos, negligenciando as características de sua inserção no sistema de ensino, nas políticas educacionais e no contexto social. Ao mesmo tempo em que reforça a responsabilização exclusiva da escola e de seus profissionais, isenta os sistemas de ensino, as políticas educacionais e o contexto social de influenciar na condução do processo pedagógico.

Sem estabelecer vínculos com os sistemas de ensino, com as políticas educacionais e com o contexto social, o estudo de Calderano, Barbacovi e Pereira (2013) destaca que o IDEB se tornou um instrumento de ranqueamento das escolas, gerando sentimentos de indiferença, desvalia e fracasso em educandos (as), educadores (as) e seus familiares ou responsáveis. Além desses sentimentos, proporcionou a intensificação do trabalho educativo por constituir a avaliação como dispositivo de controle do processo pedagógico.

II- Escolarização de jovens e adultos na política educacional brasileira (2007-2015)

Como destacado na seção anterior, a educação da classe trabalhadora passou a ser orientada por políticas focalizadas que buscavam atingir aos grupos vulneráveis cuja condição de desemprego, de precarização do trabalho, de retirada de direitos marcava suas relações sociais. Essas políticas focalizadas proporcionavam um processo de naturalização das desigualdades no capitalismo em que trabalhadores e trabalhadoras adaptavam-se a provisoriidade e as expectativas de integração social. Articulado a dimensão ideopolítica de naturalização das desigualdades, as políticas de educação de trabalhadores (as) foram encaminhadas por mecanismos de privatização em que instituições empresariais se encarregavam da formação para o trabalho simples, fragmentado e aligeirado.

Essas propostas mantinham o caráter supletivo historicamente constituído nos processos de escolarização de jovens e adultos sem superar problemas existentes na modalidade em termos de financiamento, de proposta pedagógica e de capacitação docente. Como ressaltam Bomfim e

Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015)

Rummert (2017), preservavam-se as relações arcaicas vinculadas a precarização do trabalho combinadas à modernização científico-tecnológica-informacional que a burguesia brasileira consolidava na relação entre desenvolvimento social e crescimento econômico.

O financiamento da Educação de Jovens e Adultos constitui, decerto, um elemento fundamental de preservação dessas características históricas. Conforme indica Carvalho (2014), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2007, aumentou recursos financeiros de modo a atender todas as modalidades da educação básica, incluindo a EJA. Apesar disso, o atendimento permanecia residual frente às necessidades da EJA por que os investimentos previstos eram inferiores aos das demais modalidades da educação básica, revelando o caráter paliativo das políticas para trabalhadores jovens e adultos pouco ou não escolarizados no contexto de Reforma de Estado neoliberal.

Carvalho (2014) demonstra que o caráter paliativo atribuído a EJA evidenciava-se a partir de duas medidas na regulamentação do FUNDEB. Em primeiro lugar, houve a limitação de um percentual máximo de 15% dos recursos para a EJA enquanto para as demais modalidades o percentual era de 20%. Além dessa limitação, fixou-se o fator de ponderação para a EJA em 0,7 (que se tornou 0,8 em 2009), 30% e, depois, 20% inferior à referência padrão estabelecida nos anos iniciais do ensino fundamental urbano e a menor dentre as modalidades da educação básica.

Outra medida destacada pelo autor que alterou a política de financiamento da EJA foi seu desmembramento em dois grupos no FUNDEB: EJA com avaliação no processo e EJA integrada à educação profissional de nível médio com avaliação no processo. É importante destacar que a EJA com avaliação no processo permaneceu com o fator de ponderação 0,8 até 2020, ano previsto para a conclusão do FUNDEB, já a EJA integrada à educação profissional de nível médio com avaliação no processo obteve o fator de ponderação 1,20. Apesar de uma elevação inferior em relação ao ensino médio integrado à educação profissional que era de 1,30, esse desdobramento sinaliza que a formação para o trabalho adquiria centralidade nas políticas para a EJA a partir de meados da primeira década do século XXI.

De todo modo da alfabetização à formação profissional, a precarização, a fragmentação e o aligeiramento permaneciam como eixos estruturantes das políticas para a Educação de Jovens e

Adultos. Pode-se considerar que esses eixos definiam a escolarização de jovens e adultos entre 2007 e 2015.

Em termos de alfabetização, o Programa Brasil Alfabetizado, instituído pela Lei nº 10880, de 09 de junho de 2004, e redefinido pela Lei nº 11.507, de 20 de julho de 2007, pretendia erradicar o analfabetismo e contribuir para a universalização do ensino fundamental por meio de ações junto a jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos realizadas no Distrito Federal, estados e municípios. Essa contribuição consistia em transferências de recursos financeiros aos entes federados, bem como pagamento de bolsas-benefício mensais aos voluntários cuja atuação ocorria como alfabetizadores, como tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e como coordenadores de turmas (RUMMERT e VENTURA, 2007).

As críticas ao Brasil Alfabetizado (PBA) realizadas por especialistas do campo educacional estimularam reformulações que pretendiam minimizar seu caráter de campanha, sobretudo a partir da coordenação do programa pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) em 2007. Em que pese a centralidade adquirida por uma proposta de alfabetização à trabalhadores jovens e adultos pouco ou não escolarizados, pautada pela ampliação de recursos financeiros, organizacionais e humanos, pela visibilidade política e pela intensificação do monitoramento e da avaliação de resultados, os ajustes e readequações mantiveram os fundamentos da concepção emergencial que estrutura o programa:

o formato do Programa permite que continuem a ser destinados recursos públicos a instituições privadas, o que implica, coerentemente com as teses de redução da presença direta do Estado na área social, a ausência de compromisso de consolidação da EJA nos sistemas públicos de ensino. Além disso, desvincula as ações de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, posto não haver políticas públicas que assegurem articulação efetiva entre a fase de mobilização - representada pela alfabetização - e a de continuidade, a qual deveria assegurar o acesso universal de jovens e adultos ao Ensino Fundamental e Médio na modalidade da EJA. Destaca-se, ainda, o fato de que as ações de alfabetização abrigadas pelo Programa, por serem pulverizadas, sobrepostas e heterogêneas, reforçam um conjunto de práticas que se coadunam com as marcas de diferentes formas de precarização a que estão, em geral, submetidos alfabetizadores e alunos (RUMMERT, 2007, p. 36).

A autora citada acima ressalta que o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) adquiriu o sentido de uma “campanha” por encontrar dificuldades de se apropriar “do contexto socioeconômico e cultural dos (as) jovens e adultos da classe trabalhadora e de reconhecer o caráter decisivo da ampliação dos

Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015)

processos de produção cada vez mais precária da existência” (Idem, p. 37). Situação semelhante ocorria em relação às políticas de formação para o trabalho na EJA.

O Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) configuraram-se em um conjunto de ações políticas voltadas para a formação para o trabalho de educandos trabalhadores e educandas trabalhadoras pouco ou não escolarizados (as) cujas marcas da precarização estiveram presentes. Pode-se analisar essas marcas a partir de três eixos articulados: a elevação da escolaridade; a instrumentalização da formação e a valorização do privatismo.

A elevação da escolaridade se tornou um eixo central desses programas pela priorização ao acesso ao ensino das novas gerações de trabalhadores. Escolarizar a juventude trabalhadora significava produzir mudanças na escola e identificar o perfil do educando, potencializando a inclusão dos grupos considerados em situação de vulnerabilidade social. Abrangendo, em geral, jovens na faixa etária entre 15 e 24 anos cuja trajetória escolar era marcada pela repetência e evasão, esses programas cumpriam com o objetivo de conduzir a juventude à inclusão cidadã para aliviar a pobreza.

O cumprimento desse objetivo requeria mudanças à própria escola. Silva (2015) exemplifica esse processo em análise do PROEJA, que apontava as instituições de ensino como as principais responsáveis pela manutenção do analfabetismo e dos baixos índices de escolaridade da população brasileira. Destacando a necessidade de democratização da escola para superar os graves problemas que comprometiam a inclusão cidadã da juventude pobre e trabalhadora, a autora observa que o PROEJA realizava um diagnóstico sem considerar os condicionantes econômicos, ideopolíticos e sociais que determinam o processo de escolarização. Ao isolar esses condicionantes, o PROEJA termina por culpabilizar educadores (as) e educandos (as) pelas contradições sociais que atravessam a educação escolar.

O PROJOVEM também se destaca como um programa voltado à elevação da escolaridade do (a) educando (a) trabalhador (a) e pobre. Destinado a jovens de 18 a 24 anos cuja escolaridade situa-se entre o 5º e o 9º ano, esse programa pretende atingir os grupos mais vulneráveis e menos assistidos pelas políticas educacionais (BRASIL, 2005).

Atuando em regiões metropolitanas do país com alta concentração de jovens destituídos dos direitos fundamentais, Rummert, Bilio e Gaspar (2017) destacam que o PROJOVEM integra a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e a capacitação para o exercício de ações comunitárias. Sua intenção é a de promover a inclusão cidadã desses grupos com base na apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, na participação ativa na localidade e na responsabilização em relação aos problemas e necessidades do país.

Em que pese a intenção de almejar a elevação da escolaridade de jovens que se encontram em situação de negação do direito à educação, em condição de pobreza extrema e submetidos à violência social, os autores salientam que o PROJOVEM concebe a situação da juventude como causa, e não consequência, da questão social. Reforça, portanto, a “associação, no imaginário social, da juventude ‘pobre’ com as chamadas ‘classes’ perigosas” (RUMMERT, 2007, p. 42). O sentido estigmatizante que assumia as proposições e ações em torno da formação para o trabalho para a juventude reforçava a elevação da escolaridade a partir da perspectiva que a burguesia brasileira historicamente forjou para a EJA.

Ratificando a condição precarizada, paliativa e fragmentada na formação para o trabalho, houve a criação de programas a partir dos diferentes públicos da juventude. A partir da experiência do PROJOVEM, estruturou-se o PROJOVEM Integrado, em 2007, nas seguintes modalidades: Projovem Urbano (PJU), Projovem Adolescente, Projovem Campo, Projovem Trabalhador. Essa fragmentação revela a ênfase em uma inserção profissional com base no esforço do trabalhador em se adaptar às constantes mudanças científico-tecnológico-informacionais exigidas pelo capitalismo em tempo de reestruturação produtiva.

Rummert, Bilio e Gaspar (2017) demonstram que essa fragmentação sedimentava uma formação precária para o trabalho precário. Isso porque a criação de programas emergenciais como o Projovem Urbano constitui-se a partir de promessas resguardadas por antigas práticas de subalternização da classe trabalhadora brasileira. Dentre essas práticas, elencam o curto do período de formação, a redução do currículo, a frágil articulação com a profissionalização, o paralelismo em relação aos processos pedagógicos da escola, a ênfase concedida a certificação.

O aligeiramento de uma formação precária para o trabalho precário exige, como indicam os autores assinalados acima, que os estudantes se submetam a exames nacionais de certificação de

Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015)

habilidades e competências para os empregos disponíveis. Entretanto, restringem a qualificação profissional necessária de acordo com os objetivos construídos pela EJA a partir das lutas históricas da classe trabalhadora. Minimizam o tempo e o espaço da qualificação profissional, gerando situações de reprodução da evasão escolar. No contexto da crise capitalista instaurada a partir de 2007, programas como o PROEJA e o Projovem configuravam a elevação da escolaridade como:

um amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultados deste conjunto configura-se como educação para inclusão social. Embora estes elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada que tem caracterizado a sua oferta, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de caráter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2005, p. 18).

A instrumentalização da formação aponta para a adaptação dos trabalhadores e das trabalhadoras às exigências que a sociabilidade capitalista requeria da EJA em termos da integração ao patamar científico e tecnológico da atual fase do capital. Desde a escolarização, a burguesia brasileira pretendia que a EJA articulasse o discurso de superação da dívida social, com o combate ao analfabetismo, as propostas de amenização da pobreza, que buscavam a inserção produtiva mediante uma noção de cidadania vinculada a relações de convivência, de solidariedade e de respeito.

As formulações de Rummert (2007) e Bomfim e Rummert (2017) contribuem para assinalar que programas como o PROJovem, o PROEJA e o PRONATEC integravam a EJA à formação para o trabalho, consolidando a formação de jovens e adultos pouco ou não escolarizados para viver em uma sociedade marcada pelo desemprego estrutural. Em que pese a abordagem de uma concepção integral de formação do trabalhador, a referência na dinâmica do mercado constitui-se em condicionante para que trabalhadores (as) jovens e adultos possam adaptar-se às oportunidades abertas pela crise capitalista.

Estabelecido no contexto da hegemonia neoliberal de Reforma do Estado, o caráter meramente instrumental, adaptativo, reducionista da formação para o trabalho se verifica quando o PROJovem define que a compreensão dos processos sociais e os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida na atualidade (BRASIL, 2005) se estabelece com apenas um ano para

a conclusão do ensino fundamental e formação profissional. A viabilização de cursos de curta duração voltados para o trabalho simples e sem articulação com a educação básica também se constata no PROEJA e no PRONATEC.

Em relação ao PROEJA, as áreas ocupacionais disponíveis pelo Ministério do Trabalho e Emprego oferecem uma formação com baixa complexidade nas atividades a serem realizadas por futuros profissionais, desarticuladas dos conhecimentos proporcionados na educação básica (SILVA, 2015). Ventura, Lessa e Souza (2017) corroboram com essa análise em relação ao PRONATEC.

Embora salientem a elevação da carga horária nesse programa com cursos de até 400 horas, superior à de outras propostas de qualificação profissional, os autores registram que a maioria das matrículas se destinavam ao setor de serviços de baixa complexidade como eletricitista de baixa tensão, pedreiro de alvenaria, recepcionista. Exigiam escolaridade de ensino fundamental ou médio incompleto, revelando a compreensão dos setores dominantes de que a escolarização de trabalhadores (as) jovens e adultos se pautava “na prescrição de competências e comportamentos necessários ao atendimento das demandas imediatas do modo de acumulação flexível do capital” (VENTURA, LESSA e SOUZA, 2017, p. 138).

A valorização do privatismo constitui ponto importante de referência das políticas de formação para o trabalho na EJA. Essa abordagem desdobra-se com o sentido de transferência de recursos públicos para o empresariado de ensino, mas também em termos de retirar o caráter público do debate acerca da formação dos (as) trabalhadores (as). A conclusão é a de que a formação de trabalhadores (as) jovens e adultos pouco escolarizados (as) se restringe as expectativas, propostas e projetos do empresariado em torno da qualificação profissional.

Ventura, Lessa e Souza (2017) consideram que o sentido privatizante do PRONATEC se manifesta na transferência significativa de recursos públicos especialmente para o Sistema S² e outras

² O termo Sistema S refere-se a nove instituições prestadoras de serviços que são administradas de forma independente por federações e confederações empresariais dos principais setores da economia. Prestam serviço de interesse público, mas sem vínculos com o aparelho estatal strito sensu. Compõem o Sistema S o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), o Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (SENAT), o Serviço Social do Transporte (SEST) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE). Extraído da

Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015)

instituições privadas. Com o predomínio de parcerias privatizantes no âmbito da EJA em articulação com a formação profissional, a construção da educação pautada na autonomia intelectual, moral e política de trabalhadores (as) esteve marcada pelos interesses, exigências e projetos empresariais.

Melo e Moura (2016) destacam que 73% dos recursos do PRONATEC foram repassados ao capital privado e apenas 27% foram destinados às instituições públicas entre 2011 e 2014. A partir de dados do Relatório de Gestão de 2013 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), os autores constataam que o maior número de bolsas financiadas pelo PRONATEC encontra-se nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) oferecidos pela iniciativa privada (80%), principalmente pelo Sistema S (70%).

Situação similar pode ser averiguada no PROEJA. Neste programa, as instituições privadas pertencentes ao Sistema S eram relacionadas como parceiras preferenciais. De acordo com o Decreto nº 5.840/2006, o PROEJA definia as seguintes proponentes na oferta dos cursos: instituições públicas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Em relação ao PROEJA, as organizações destacadas acima, bem como “quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro pecuniário na oferta de cursos” (Brasil, 2007B, P. 58), podem ser classificadas como instituições parceiras. Como aborda RUMMERT (2007), evidencia-se uma forte intervenção do Capital nas propostas de educação da classe trabalhadora apresentadas pelo Governo Federal a partir de 2007.

Foi no Projeto Escola de Fábrica que a valorização do privatismo assumiu o caráter ideológico mais significativo em favor da ação empresarial. Ao valorizar a responsabilidade social das empresas na inclusão de jovens de baixa renda, o reconhecimento do lugar da produção como espaço educativo

Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-09/agencia-brasil-explica-o-que-e-o-sistema-s>. Acesso em 14 de dezembro de 2022.

articulado a escolarização de trabalhadores, reforçando uma suposta superação dos antagonismos de classe. A superação desses antagonismos por um caráter retoricamente cooperativo e solidário pretende favorecer os argumentos ideopolíticos que advogam a humanização do capital em favor da classe trabalhadora.

III- Uma abordagem quantitativa da precária qualidade da escolarização de jovens e adultos trabalhadores (as)

Diante das considerações acerca das prioridades e concepções que marcam as políticas para a Educação de Jovens e Adultos, pode-se apresentar um quadro da escolarização de trabalhadores nesta modalidade da educação básica. Com base em dados estatísticos recolhidos de fontes oficiais como as Sinopses Estatísticas da Educação Básica, os Censos Escolares, os Indicadores de Alfabetismo Funcional, pretende-se verificar como a tendência de tratamento da EJA como ensino de suplência, precário e reducionista delinea-se nos marcos da crise capitalista no decorrer do período delimitado entre 2007 e 2015.

A partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre 2007 a 2015, verifica-se uma queda no número total de matrículas na EJA. No período destacado, o número total de matrículas decresceu de 5.034.606 para 3.491.869, definindo-se como uma queda de 1.542.737, ou seja, superior a 30%.

No caso da EJA no ensino fundamental, as Sinopses Estatísticas demonstram que a queda foi superior a 35%, passando de 3.415.188, em 2007, para 2.186.611, em 2015. As matrículas da EJA no ensino médio recuaram em torno de 20%, de 1.619.418, em 2007, para 1.309.258, em 2015.

Utilizando-se de dados relativos ao Censo Escolar de 2010, Ribeiro, Catelli Jr. e Haddad (2015) destacaram que 65 milhões de estudantes com 15 ou mais anos de idade tinham o ensino fundamental incompleto, enquanto 22 milhões estavam por completar o ensino médio. Deste público, apenas 2%, 1,3 milhão, frequentava a EJA no ensino fundamental e, aproximadamente, 1%, 851 mil, estava em classes de alfabetização. Em termos de ensino médio, o público que frequentava a EJA equivalia a 7,2%, isto é, 1,5 milhões de estudantes. Significa dizer que “os dados evidenciam (...) que o atendimento do público potencial da EJA é mínimo, e que, mesmo estando parte da demanda sendo atendida pelo ensino regular, há parcela importante - 90,5% para o EF e 77,9% para o EM – que está fora da escola” (RIBEIRO, CATELLI Jr. e HADDAD, 2015).

Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015)

Os autores salientam, ainda, a inadequação entre oferta e demanda na escolarização da EJA no ensino fundamental ao tratar os dados do Censo Escolar de 2010. Os estudantes jovens estão mais presentes na EJA, dado a oferta de escolarização especialmente na faixa de 18 e 24 anos, do que os estudantes mais velhos, que encontram mais dificuldades de frequentar a escola.

A relação se inverte no caso dos estudantes mais velhos, há uma demanda negligenciada em termos de escolarização da EJA. Até aos 29 anos, o número de pessoas que tinham o ensino fundamental incompleto sem frequentar a escola era próximo de 37 milhões e acima dos 30 anos era superior a 80 milhões. Já as pessoas de até 29 anos com ensino fundamental incompleto, mas que frequentavam a escola somavam, aproximadamente, 845 mil e acima de 30 anos 478 mil. Cabe ressaltar que, dentre os estudantes de até 29 anos com ensino fundamental incompleto que frequentavam a EJA, 558.746 estavam na faixa etária até os 19 anos, isto é, correspondiam a cerca de 65% do atendimento.

Ao mesmo tempo, as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2007 e 2015 permitem uma análise da EJA integrada à Educação Profissional em que o crescimento da escolarização associada à formação para o trabalho permanece discreto, encontrando-se no patamar de 3,4% do total de 3.491.869 do número de matrículas na modalidade. Esse ínfimo patamar articulado a cursos aligeirados, instrumentais e reducionistas amplamente ofertados pela iniciativa privada evidencia que as proposições e as ações políticas de integração da EJA à Educação Profissional estiveram longe das reivindicações de um público diversificado, que luta por melhores condições de vida e de trabalho para enfrentar os desafios impostos pela sociedade capitalista.

Em que pese o prevailecimento da formação precária para o trabalho precário conduzida pelo empresariado, o ínfimo patamar de 3,4% alcançado pela EJA integrada à educação profissional foi garantido pelo crescimento da escolarização em âmbito público em nível federal, estadual e municipal. Como expresso pelas Sinopses Estatísticas da Educação Básica, das 9.979 matrículas da EJA associada à profissionalização no ensino médio em 2007, em torno de 60% estavam no sistema público de ensino, com 50% em âmbito federal.

Em 2015, as matrículas atingiram a um total de 106.454 matrículas da EJA integrada à Educação Profissional devido a sua expansão no ensino fundamental, especialmente no PROJovem URBANO. A participação do sistema público de ensino na EJA integrada à Educação Profissional

ampliou-se, sobretudo em nível estadual e municipal, com registro de 98.615 matrículas, isto é, respondendo por 92% da escolarização.

Essa ampliação revela potencialidades na garantia do direito à EJA desde que seja revertida a condição ideopolítica de reforço à iniciativa privada. Uma dessas potencialidades diz respeito a situar a EJA em relação a prática pedagógica, a utilização de recursos, a capacitação docente e, especificamente, a diversidade sociocultural e formação para o trabalho em uma perspectiva que supera a concepção aligeirada, instrumental e privatista voltada para o mercado.

Vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) pretende oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à Educação Profissional, nos ensinos fundamental e médio. Considerando que, entre 2007 a 2015, houve tendência à estabilidade no número de matrículas da EJA integrada à Educação Profissional em um patamar muito inferior ao estabelecido no PNE (2014-2024), é possível concluir que os esforços terão de ser significativos para o cumprimento desta meta. Isso porque a ampliação da oferta de vagas requer, como princípio, envolver a EJA no debate acerca da prática pedagógica, da utilização de recursos financeiros, materiais, pedagógicos, da capacitação docente, da diversidade sociocultural e da formação para o trabalho.

É preciso reconhecer que a EJA se constitui em uma modalidade da educação cuja diversidade sociocultural e a formação para o trabalho são marcadas pela condição de trabalhadores jovens e adultos, mas também por questões de gênero e raciais dos grupos que frequentam a escola. Os dados estatísticos do Anuário da Educação Básica apresentam uma tendência ao equilíbrio entre homens e mulheres no número de matrículas na EJA entre 2007 e 2015, com uma leve inversão nas matrículas em favor dos homens ao final do período.

Em 2007, o total de 5.034.606 de matrículas correspondia a 2.551.038 mulheres e 2.483.568 homens. Do total de 3.491.869 em 2015, havia 1.717.741 matriculadas e 1.774.128 matriculados na EJA. O quadro comparativo das Sinopses Estatísticas da Educação Básica indica, portanto, que a queda na taxa de matrículas ocorreu em ambos os sexos.

Ainda que se mantenha uma relação equilibrada nas matrículas, essa queda foi maior entre as mulheres (33%) do que entre os homens (29%), invertendo uma tendência de prevalectimento de maior número de matriculadas sobre matriculados no período. De todo modo, como observam

Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015)

Ribeiro, Catelli e Haddad (2015), é preciso considerar que as mulheres tendem a frequentar mais efetivamente a EJA do que os homens.

Em relação à condição racial, os dados estatísticos do Anuário da Educação Básica apresentaram 374.929 matrículas de mulheres que se declaravam brancas e 654.261 de mulheres pretas e pardas do total de 2.551.038 matriculadas na EJA em 2007. No que se refere aos homens, houve 314.373 matrículas de homens brancos, enquanto 613.752 homens pretos e pardos matricularam-se na EJA de um total de 2.483.568.

Em 2015, os dados estatísticos da Educação Básica demonstram que 269.237 mulheres brancas e 715.324 pretas e pardas matricularam-se na EJA em um universo de 1.717.741 matrículas. Entre os homens, foram 264.368 autodeclarados brancos e 718.440 que se identificavam como pretos e pardos de um total de 1.774.128 matriculados na EJA.

A queda de matrículas na EJA se verificou entre autodeclarados brancos e autodeclaradas brancas no período de 2007 a 2015, com uma redução no número de matriculados de 50.005 e de matriculadas de 105.692. O período registrou, entretanto, um aumento de matrículas entre autodeclarados pretos e pardos, com elevação no número de matriculados de 104.688 e de matriculadas de 61.063.

Significa dizer que a EJA permanece ocupada, majoritariamente, por mulheres pretas e pardas, reforçando o posicionamento de Ribeiro, Catelli e Haddad (2015) de que jovens, mulheres e negras frequentam, efetivamente, esta modalidade da educação básica.

Cabe destacar as perspectivas de alfabetização colocadas nos processos de escolarização na EJA. O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) permite observar o significado dos avanços e dificuldades educacionais entre trabalhadores (as) de 15 a 64 anos.

Entre 2007 e 2015, o Inaf Brasil indica que houve uma redução no analfabetismo funcional para pessoas de 15 a 64 anos de 7%, passando de 34% para 27%. De modo inverso, o alfabetismo funcional passou de 66% para 73%.

Em termos de alfabetismo, os índices relacionados aos níveis rudimentares de letramento e numeramento mantiveram-se estáveis, com uma pequena redução de 2%, de 25% para 23%. Ribeiro, Catelli e Haddad (2015) alertam que os avanços nas reduções de analfabetismo e de alfabetismo em

níveis rudimentares ocorre, sobretudo, em decorrência do aumento da população adulta que alcança um nível básico. Ratifica-se essa informação ao se constar que o alfabetismo em nível básico de letramento e numeramento passam, ligeiramente, de 38% em 2007 para 42% em 2015, registrando uma elevação de 4%.

Vale ressaltar que houve mudanças nos critérios estabelecidos pelo Inaf para a identificação dos níveis de alfabetismo. O nível pleno de alfabetização de 2007 desmembrou-se em dois níveis em 2015: intermediário e pleno. Para efeitos de análise neste texto, adotou-se uma abordagem que soma os dois níveis de 2015 para a verificação de sua aproximação com o nível pleno de alfabetismo de 2007.

Nesse sentido, pode-se notar que se elevaram os níveis de alfabetismo pleno em 3% no período de 2007 a 2015, passando de 28% para 31%. Ribeiro, Catelli e Haddad (2015) consideram que o alfabetismo em nível pleno se mantém em torno de um quarto da população de 15 a 64 anos, expressando um lentíssimo crescimento, confirmado no período de oito anos que abrange esta pesquisa.

Além da queda nas matrículas, os processos de escolarização encontram dificuldades de se materializar na EJA em termos de qualidade de ensino, em especial para a população jovem e adulta de 15 a 64 anos trabalhadora cujas precárias condições de vida e de trabalho tornam premente a necessidade de continuidade de estudos. Ao relacionar alfabetismo e escolaridade nesta faixa etária, averiguou-se uma pequena queda nos níveis rudimentares nos primeiros anos do ensino fundamental, equivalendo a 3%, de 52% a 49%, entre os anos de 2007 a 2015. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, houve, entretanto, um aumento de 6% e de 3%, respectivamente, dos níveis rudimentares de alfabetismo. De 2007 a 2015, os níveis rudimentares de alfabetismo passaram de 26% para 32% nos anos finais do ensino fundamental e de 8% para 11% no ensino médio.

Nos níveis elementares de alfabetismo, o quadro se mostrou semelhante com uma queda de 3%, de 30% para 27% nos anos iniciais do ensino fundamental. O percentual se manteve estável, em 53%, e acrescido em 3%, respectivamente, para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, respectivamente, no mesmo período.

Em termos da plena alfabetização, os anos iniciais do ensino fundamental mantiveram o patamar de 5% no período entre 2007 e 2015, mas decaíram nos anos finais, de 20% para 13%, e no

Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015)

ensino médio, de 47% para 40%. Em que pesem as mudanças nos critérios de identificação do alfabetismo por parte do Inaf, os registros de escolaridade entre 15 e 64 anos demonstraram que a superação dos níveis rudimentares ainda se expressa como um longo caminho de luta, que implica a exigência de atribuir centralidade a EJA como direito. Ao mesmo tempo, o período de 8 anos que delimita a pesquisa em tela expressou um agravamento das dificuldades de que os processos de escolarização possam proporcionar níveis plenos de alfabetização, revelando, em termos de EJA, a precariedade para atender ao seu público.

Vale ressaltar que, segundo o Inaf, mais de dois terços das pessoas de 15 a 64 anos que não frequentavam a escola ou possuíam no máximo quatro anos de escolaridade permaneciam na condição de analfabetismo funcional. Em termos daqueles que ingressaram ou concluíram o ensino fundamental, atingindo o nível básico de escolaridade (53%), o equivalente a 34% ainda poderia ser classificado naquela condição. A irrestrita capacidade de compreender e interpretar textos em situações usuais e de resolver problemas que envolvam múltiplas etapas, operações e informações foi atingida somente por 9% dos que frequentaram ou terminaram o ensino médio.

Em relação à faixa etária, os dados do Inaf de 2015 destacam a maior incidência de analfabetismo (52%) e de alfabetismo rudimentar (38%) na população com idade acima de 50 anos, com reduzido percentual dessa faixa etária nos intervalos mais altos da escala de proficiência, grupos intermediários (13%) e proficiente (7%). Ao mesmo tempo, os jovens entre 15 e 24 anos encontram-se em menor proporção nos níveis baixos, analfabetismo (8%) e rudimentar (17%). A condição de analfabetismo funcional atinge, portanto, a 25% entre jovens de 15 a 24 anos, embora saliente-se que uma parte ainda está em processo de formação escolar.

No que se refere à cor/raça, os dados do Inaf de 2015 demonstram que 77% da população preta/negra ou parda entre 15 e 64 anos encontram-se na condição de analfabetismo com apenas 48% no grupo proficiente. Já a população branca apresenta um índice de 19% na condição de analfabetismo e 48% proficiente, apesar de contabilizarem 38% da população brasileira.

Os dados do Inaf revelam que os avanços na condição de analfabetismo absoluto e de domínio rudimentar de habilidade de alfabetismo estabilizaram-se em patamares muito reduzidos em 2015. A lenta progressão da população que alcança um nível básico de alfabetismo e a inexistência de avanços

em termos do nível pleno de alfabetização indicam, dentre outros, que os obstáculos aos processos de escolarização na EJA se impuseram no período da pesquisa.

Considerações finais

Pode-se considerar que a crise capitalista que marca a sociedade brasileira a partir de 2007 se expressou na EJA, contribuindo para que as expectativas em torno da plena conclusão do ensino fundamental e médio se mantivessem para apenas um quarto da população. A comparação dos dados do Inaf revelou uma complexa problemática, que remete para os valores e as concepções que animaram as políticas para a EJA entre os anos de 2007 e 2015.

A disposição para atrair a demanda que se expressa com um sentido de precarização se acentuou nas condições de escolarização pela focalização no atendimento em especial no que se refere a formação para o trabalho e pelo favorecimento a grupos privados, contrapondo-se às reivindicações emancipatórias para a EJA. Compreender a realidade da EJA a partir de sua constituição em distintos formatos, integrando um público muito diverso cujas necessidades e especificidades de experiência de vida, de relação com o trabalho, de pertencimento regional, etário, racial e de gênero implica aprofundar a qualidade social e educacional para trabalhadores (as).

A condição de trabalhadores (as) jovens e adultos pouco ou não escolarizados (as) expressa o que Rummert (2017) analisa como a distribuição dos níveis de escolaridade da classe trabalhadora e de segmentação dos processos de acessos parciais ao conhecimento na segunda década do século XXI. Significa dizer que a opção política dominante consiste em conter o acesso pleno e a permanência com qualidade na escola pública, universal, gratuita e efetivamente comprometida com a educação integral.

A histórica dualidade de ensino presente na sociedade brasileira se articula na crise com desdobramentos significativos no acesso à escolarização de jovens e adultos, bem como de repercussões negacionistas da apropriação do conhecimento como um legado da humanidade que atue em favor da classe trabalhadora. O declínio do acesso aos processos de escolarização entre 2007 e 2015 indicam que a precarização das condições de vida e de trabalho tende a interferir nas reivindicações da garantia do direito a Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ALMEIDA, Luana Costa, DALBEN, Adilson e FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-74, out.-dez. de 2013.

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

BARBACOVI, Lecir Jacinto, CALDERANO, Maria da Assunção e PEREIRA, Margareth Conceição. **Algumas implicações das avaliações externas no trabalho docente**. In: CALDERANO, Maria da Assunção BARBACOVI, Lecir Jacinto e PEREIRA, Margareth Conceição (org.). **O que o IDEB não conta?** Processos e resultados alcançados pela escola básica. JF: Editora da UFJF, 2013.

BOMFIM, Maria Inês e RUMMERT, Sônia Maria. **Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora: “Novos” projetos, antigas disputas**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.507, de 20 de julho de 2007**. Altera as Leis nº 10.888, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.357, de 19 de outubro de 2006, e 11.458, de 19 de março de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. **Documento Base Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf Acesso em: 19/05/2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.557, de 5 de outubro de 2005**. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Pró-Jovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos e dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **RBPAE**, v. 30, n. 3, p. 635-55, set./dez. de 2014.

CHESNAIS, François. O capitalismo encontrou limites intransponíveis? **O Comuneiro – Revista Eletrônica pensa, resiste, critica, transforma**. N. 30, p. 1-15, Janeiro de 2017.

<https://cemflores.org/2017/07/30/o-capitalismo-encontrou-limites-intransponiveis-francois-chesnais/> Acesso em 09/12/2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**. RJ: IBGE, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**. RJ: IBGE, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica de 2015**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 19/05/2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica de 2010**. Brasília: INEP, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica de 2007**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 19/05/2022.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO E AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. SP: Instituto Paulo Montenegro, 2015.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO E AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. SP: Instituto Paulo Montenegro, 2007.

KUENZER, A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. V. 27, n. 69, p. 877-910, out. 2006.

MELO, T. G. S., MOURA, D. H. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): expansão e privatização da educação profissional. **HOLOS**, RN, Ano 32, v. 6, p. 103-119, 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão, CATELLI Jr., Roberto, HADDAD, Sérgio (orgs.). **Avaliação da EJA no Brasil**: insumos, processos, resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2015.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo – Revista Ciências da Educação**, nº 2, p. 35-50, jan.-abr. de 2007.

RUMMERT, Sônia Maria e VENTURA, Jacqueline Pereira. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, p. 29-45, 2007, Editora UFPR.

RUMMERT, Sônia Maria, BILIO, Rafael de Lima e Gaspar, Leandro da Silva. **PROJOVEM URBANO**: a política transitória e emergencial como marca sócio-histórica na educação de jovens e

Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015)

adultos. In: BOMFIM, Maria Inês e RUMMERT, Sônia Maria. **Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora: “Novos” projetos, antigas disputas.** Curitiba, PR: CRV, 2017.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, p. 1231-55, out. de 2007.

SAVIANI, Dmemerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 4ª edição.

SILVA, Ana Carolina Brugger. **Cidadania, formação social brasileira e a relação com a educação de jovens e adultos: o caso do PROEJA.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

VENTURA, Jaqueline, LESSA, Ludmila Lustosa e SOUZA, Samantha Castro Vieira de. **O PRONATEC e a (com)formação do trabalhador: a privatização da educação profissional e o rebaixamento da formação humana.** In: BOMFIM, Maria Inês e RUMMERT, Sônia Maria. **Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora: “Novos” projetos, antigas disputas.** Curitiba, PR: CRV, 2017.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 27/05/2022

Aprovado em: 14/02/2023