

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EVOLUÇÃO DA META NOVE DO ATUAL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O DESMONTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

CONSIDERATIONS ON THE EVOLUTION OF GOAL NINE OF THE CURRENT NATIONAL EDUCATION PLAN AND THE DISMANTLING OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL

CONSIDERACIONES SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA META NUEVE DEL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN ACTUAL Y EL DESMANTELAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EJA EN BRASIL

Rodrigo Coutinho Andrade

Doutor em Educação pelo PPGEduc – UFRRJ

DEGEO-GTPS/IM-UFRRJ; GT de Ensino AGB – Niterói

E-mail: rodrigoandrade@ufrj.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3765-4828>

RESUMO

Por meio do exame da meta nove do atual Plano Nacional de Educação (PNE), assim como da evolução da oferta e da demanda para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se a tendência histórica recente de retração-estagnação das matrículas e das instituições para a efetivação dessa modalidade de ensino, mesmo com ampla quantidade de sujeitos históricos acima de 15 anos sem a escolaridade básica em nosso país. Neste intento, objetivamos examinar a evolução da EJA após a institucionalização do atual PNE, procurando evidenciar discrepâncias entre o prescrito e o efetivado, acenando para o provável desmonte por meio da avaliação das intencionalidades do atual bloco no poder. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisas de tipo bibliográfico-documental, não descartando fatos e análises pretéritas para maior solidez argumentativa. Como resultado preliminar, podemos afirmar que, em decorrência do escasso financiamento em tempos de ajuste fiscal, a EJA atravessa uma redefinição precária por meio do incremento da certificação, inexorável da exclusão de jovens, adultos e idosos pela reduzida capilaridade ante a demanda.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Plano Nacional de Educação. Precarização da EJA.

ABSTRACT

By examining goal nine of the current National Education Plan (PNE), as well as the evolution of supply and demand for Youth and Adult Education (EJA), it is possible to observe the recent historical trend of retraction-stagnation of enrollments as well as of the institutions which offer this type of education is observed, even though there still exists a large number of historical subjects over 15 years without basic education in our country. In face of this, we aim to examine the evolution of EJA after the institutionalization of the current PNE, seeking to show discrepancies between what has been prescribed and what has been implemented, pointing to the probable dismantling of this modality of education through the assessment of the intentions of the current bloc in power. This is a basic research, of explanatory character, which falls into the category of bibliographic-documentary research. It also adopts qualitative analysis and includes facts and analysis of past events in order to add greater argumentative solidity. As a preliminary result, we can affirm that due to scarce financing in times of fiscal adjustment, EJA is going through a precarious redefinition through the increase of certification, which contributes to the exclusion of young people, adults and the elderly due to the reduced capillarity considering the demand.

Keywords: Youth and Adult Education. National Education Plan. Precariousness of EJA.

RESUMEN

Al examinar la meta nueve del Plan Nacional de Educación (PNE) actual, así como la evolución de la oferta y la demanda de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), se observa la reciente tendencia histórica de retracción-estancamiento en las inscripciones y las instituciones para llevar a cabo este tipo de enseñanza, incluso con una gran cantidad de materias históricas de más de 15 años sin educación básica en nuestro país. En este intento, nuestro objetivo es examinar la evolución de EJA después de la institucionalización del PNE actual, buscando evidencia de discrepancias entre lo prescrito y lo efectivo, señalando el probable desmantelamiento a través de la evaluación de las intenciones del bloque actual en el poder. Es una investigación básica, de análisis cualitativo, de carácter explicativo, que entra en la categoría de investigación bibliográfica-documental, sin descartar hechos y análisis pasados para una mayor solidez argumentativa. Como resultado preliminar, podemos decir que, debido al escaso financiamiento en tiempos de ajuste fiscal, EJA está atravesando una redefinición precaria a través del aumento de la certificación, inexorable de la exclusión de los jóvenes, adultos y ancianos debido a la menor capilaridad ante la demanda.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos. Plan Nacional de Educación. Precariedad de EJA.

1 INTRODUÇÃO

Os dados do Censo Escolar nos últimos anos, coletados e sistematizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), explicitam a retração – com momentos de estagnação proporcional – das matrículas, das turmas e dos estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, tendo como marco histórico deste processo o ano de 2008 após tímida ascensão da capilaridade ante à demanda por essa modalidade de ensino¹. Fato que se coaduna ao progressivo definhamento dos programas destinados para a escolarização fundamental, qualificação profissional e alfabetização da população brasileira acima de 15 anos² – como o caso do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

Mesmo considerando as vicissitudes acerca da evasão e do abandono da EJA nos diferentes sistemas de ensino, e nos respectivos programas governamentais como aponta uma das avaliações do Projovem (BRASIL, 2008)³ realizada pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), assim como suas finalidades e intencionalidades formativas no atual contexto sócio-histórico, que ratificam em parte os marcos identitários da EJA no Brasil (ANDRADE; SOUZA, 2017), observa-se o cerceamento

¹Compreendida aqui pelos jovens acima de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, assim como os sujeitos históricos acima de 18 anos sem a concretude integral da Educação Básica como rege o primeiro inciso do Artigo Nº 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

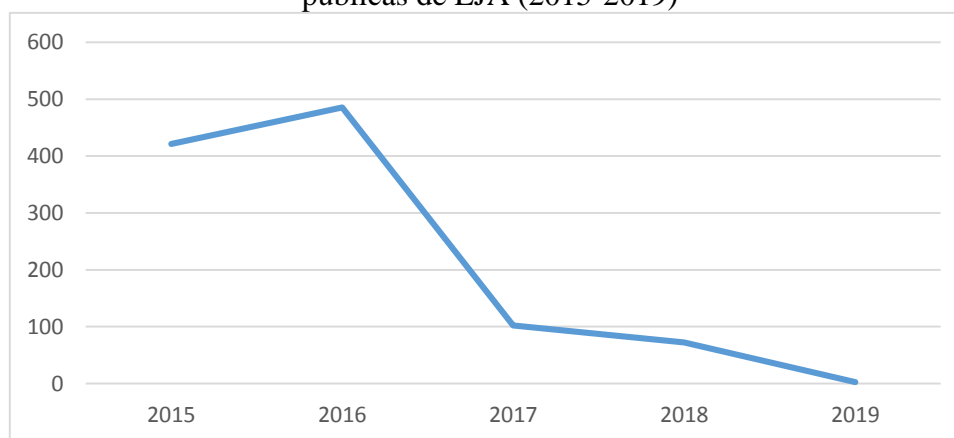
²Idade mínima permitida para a o ingresso no Ensino Fundamental de EJA no país, de acordo com a Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010). Sobre o Ensino Médio de EJA, de acordo com o mesmo dispositivo legal, a faixa etária mínima se limita aos 18 anos de idade.

³Esta pesquisa certificou que a elevada desistência e evasão do Projovem foram provocados por problemas assistenciais como o atraso das bolsas, relacionados à violência e ao deslocamento, assim como os empecilhos de horário em virtude do trabalho (BRASIL, 2008).

do direito à educação como rege o Artigo N° 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), sincrônico à falência do atual Plano Nacional de Educação (PNE) no que tange às metas para essa modalidade de ensino. Soma-se a isso, o atual cenário de intensificação do desmonte da EJA através das iniciativas do atual bloco no poder, não desconsiderando seu caráter histórico precário, aligeirado, descontínuo e periférico em comparação às medidas institucionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino – o que, em hipótese alguma, são concebidas aqui como ideal.

Acerca da atual conjuntura, considerando a premissa acima, tomamos como marco inicial a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do Decreto N° 9.465, de dois de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), onde se situava a Diretoria de Políticas de EJA. Nos dias atuais, de acordo com a estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC), não existe uma secretaria específica para a escolarização de jovens, adultos e idosos, mas apenas a indicação para o incremento da alfabetização por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF) que, até o presente momento, não apresentou uma proposta para a EJA. O segundo elemento que indica a acentuação da precariedade da EJA no país se assenta na retração abrupta do financiamento após 2017.

Gráfico 1 – Repasse pago em milhões de reais pelo MEC para a execução das políticas públicas de EJA (2015-2019)



Fonte: Brasil (2020) – adaptado pelo autor.

Se verificarmos o orçamento executado, os números estão aquém do disposto no Gráfico 1. Em 2016, ano do maior investimento no recorte histórico adotado, foram aplicados 394,8 milhões de reais, com queda de aproximadamente um terço no ano posterior – R\$ 125,1 milhões –, alcançando a pífia quantia de 21,2 milhões da mesma espécie em 2019. Até o mês de fevereiro do presente ano 19,7 mil reais foram executados. A retração do financiamento da EJA reflete, por um lado, os reflexos do contingenciamento provocado pela Emenda Constitucional N° 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), sendo essa modalidade de

ensino a que mais sofreu, proporcional e percentualmente, com os cortes orçamentários advindos da severa medida de ajuste fiscal. Por outro, a precarização é uma característica histórica da EJA no Brasil, ratificado tanto pelo seu ostracismo no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), quanto pelo menor fator de ponderação no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁴.

A retração orçamentária ocorre em tempos de significativa demanda futura pela EJA, considerando-se os dados da evasão-abandono escolar e da distorção idade-série na escola básica formal-regular dentre os jovens de 15 e 17 anos. Neste sentido, combina-se a ausência de uma instância específica para a EJA no atual corpo do MEC, o que minimamente, mesmo com as contradições latentes, ampara as particularidades das políticas educacionais para a população acima de 15 anos em relação à escolaridade básica incompleta sob as bases da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵ (BRASIL, 1996), com o definhamento do financiamento federal para a execução das políticas públicas para essa modalidade de ensino em tempos de elevado número de jovens, adultos e idosos analfabetos, analfabetos funcionais, ou com débil escolaridade.

Destarte, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a evolução da oferta da EJA no Brasil ante à demanda real e potencial, tomando como parâmetro histórico e prescritivo para a identificação da insuficiência das políticas públicas para essa modalidade de ensino, de modo parcial⁶, a meta nove do atual PNE. Considerando a conclusão do quinto ano de vigência do atual plano, e as assimetrias entre o prescrito – a carta de intenções segundo Valente e Romano (2002) – e o materializado tanto sobre o PNE anterior⁷ e da própria institucionalização da EJA no país, quanto das intencionalidades circunscritas ao “otimismo pedagógico” ao longo da história, partimos da premissa de que a meta em questão acena, em certo sentido, para o desmonte dessa modalidade de ensino.

Para a certificação da pertinência-relevância deste estudo, assim como sua justificativa, realizamos o levantamento de artigos científicos, trabalhos completos, teses e dissertações sobre o tema, na área de Educação, em quatro relevantes bases de dados virtuais,

⁴Persiste até hoje seu reduzido fator de ponderação em 0,8, com o pior valor estimado por estudante – 2.870,94 reais por ano, enquanto para os demais níveis e modalidades de ensino as cifras superam 3.500 reais.

⁵De acordo com as alíneas A, B e C do primeiro parágrafo do Artigo N° 4, a educação básica obrigatória e gratuita se efetiva por meio dos níveis de ensino pré-escolar, fundamental e médio (BRASIL, 1996).

⁶Pelas limitações do formato de um artigo científico, tomamos a iniciativa de não examinarmos a evolução do analfabetismo funcional neste momento.

⁷Vide as metas para a EJA no Plano Nacional de Educação anterior, como regia a Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001).

delimitando cronologicamente a busca entre 2015 e 2019. No primeiro momento, ao examinarmos os trabalhos completos do Grupo de Trabalho 18⁸ das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) dentro do período discriminado, encontramos apenas um estudo que trata diretamente do assunto que objetivamos. Nesta ocasião, Alvarenga (2015) analisou as disputas e contradições no processo de criação e consolidação do atual PNE, indicando sua insuficiência para a EJA ancorada nas questões institucionais acerca do direito à educação.

A segunda base virtual de pesquisas e estudos científicos foi a *Scientific Electronic Library Online* (SCiELO). Utilizando os termos Educação de Jovens e Adultos, EJA, Plano Nacional de Educação e PNE no campo assunto, alcançamos o total de 558 artigos, onde apenas duas pesquisas tratam do tema em voga, mas sem a objetivação deste artigo⁹ (DI PIERRO, 2010; ALVARENGA, 2015). A terceira plataforma virtual, com a mesma finalidade e metodologia de busca, foi a Educ@ - ancorada pela Fundação Carlos Chagas (FCC). A pesquisa identificou 280 artigos relacionados; porém, verificou-se que nenhum deles aborda a centralidade analítica do atual PNE para a EJA.

Por fim, conferimos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT). Com os mesmos critérios, alcançamos 624 teses e dissertações, das quais apenas duas pesquisas tratam desta temática (VELIS, 2018; COUTINHO, 2016). A tese de Velis (2018) analisa as políticas educacionais para a EJA ao longo dos anos de 2003 e 2013, tomando como epicentro as diretrizes institucionalizadas após a reforma gerencial do Estado brasileiro. Sobre o PNE, a autora exerce exímia crítica acerca da historicidade da EJA ao longo da formação social brasileira, articulando o plano às deliberações dos organismos internacionais – como a Declaração Mundial de Educação para Todos –, assim como sobre a expressão “erradicação do analfabetismo”, no qual corroboramos em relação à (de)limitação da EJA.

O desafio conceitual e de alcance das metas não se esgota na alfabetização: ele se estende à compreensão do que é a EJA. Tratada como modalidade da Educação Básica na LDBEN, a escolarização voltada para jovens e adultos ainda sofre com os preconceitos construídos historicamente, que consideram esse tipo de ensino de baixa qualidade e oferecido de forma ligeira. Isso explica em parte a posição de muitos gestores e gestoras, que veem a EJA como correção de fluxo e como ação provisória, por isso, a perspectiva de que ela deve ser rápida e de que deve acabar. Essa questão se torna complexa quando entram, nesse cenário, as discussões sobre os exames de certificação

⁸Grupo de trabalho “Educação de Jovens e Adultos”.

⁹Em outras palavras, nos referimos que os estudos tratam do PNE para a EJA, mas sem o objetivo da presente pesquisa.

e sobre a integração da EJA com a educação profissional (VELIS, 2018, p. 111-112).

Além disso, Velis (2018) examina as metas destinadas para a EJA e as estratégias para a sua materialização. O segundo estudo encontrado na BDTD fora a dissertação de Coutinho (2016), que mesmo não tomando o atual PNE como objeto central do estudo, examina as perspectivas da qualidade da educação em disputa entre frações do empresariado – qualidade total – e as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010 – qualidade social –, concluindo a pesquisa de mestrado por meio da reificação dos sentidos da qualidade nos mesmos princípios hegemônicos, associado às mediações da terceira via ao examinar o manuseio da categoria inclusão.

Dentre estes estudos, de muita valia para o tratamento do objeto em questão, não conseguimos encontrar uma pesquisa com a mesma finalidade do presente artigo. Porém, encontramos três artigos científicos em consulta aleatória no sítio acadêmico do *Google*. O primeiro, de Nunes e Baladeli (2017), refere-se ao PNE em relação ao direito à educação no Brasil, apontando as metas e as estratégias do plano para a EJA, concluindo mediante à insuficiência da oferta educacional. O segundo artigo, de Machado e Alves (2017), aborda o histórico das políticas educacionais para jovens, adultos e idosos matriculados na EJA, indissociável dos dilemas para a expansão dos sistemas de ensino para o atendimento desse segmento demográfico, incluindo os percalços do financiamento como empecilho para tal. Destacamos neste intento o artigo de Santos (2018), que utiliza a mesma metodologia de confronto de dados entre a oferta e a demanda da EJA, assim como fizeram Andrade e Souza (2017), ressaltando os marcos prévios dessa modalidade de ensino para o exame das metas 8, 9 e 10 do atual PNE – como o Marco de Ação de Belém. No entanto, Santos (2018, p. 148) objetivou o exame das “desigualdades nas chances de conclusão do ensino fundamental e médio com base em um conjunto de características individuais”, logrando importante contribuição para os percalços das metas acima discriminadas, enquanto Andrade e Souza (2017) expuseram as intencionalidades formativas para a EJA no Brasil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção do texto apresentaremos brevemente o referencial teórico no qual a presente discussão se assenta. No primeiro momento, teceremos considerações sobre o escopo teórico-metodológico do estudo em relação à dialética organicidade-conjuntura para acamar a pesquisa em suas premissas históricas e sociológicas, sustentada por meio da análise do processo de recomposição burguesa. Após isto, assegurando a essência da EJA sobre as teses

da dualidade estrutural educacional no país, exporemos a relevância do conceito de *inclusão excludente* para o artigo para, por fim, identificarmos qualitativamente a demanda real e potencial da EJA e o fenômeno da *juvenilização* dessa modalidade de ensino.

2.1 O ORGÂNICO-CONJUNTURAL E O PROCESSO DE RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

Distinguimos enquanto vereda teórico-metodológica os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos elementos que podem ser denominados “de conjuntura” (que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais), considerando que os fenômenos de conjuntura dependem, é claro, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico (GRAMSCI, 2000, p. 45). Neste sentido, a relação organicidade-conjuntura se desencadeia, em relação à EJA, na sua permanência periférica ante às vicissitudes do processo de recomposição burguesa, acamados nas consequências e particularidades da formação social brasileira e seus respectivos impactos na/para a formação humana, considerando tanto a característica dos seus estudantes, quanto daqueles que demandam nos dias de hoje, com faces distintas ante o pragmatismo conjuntural do bloco histórico (GRAMSCI, 2000).

Em outras palavras, e de acordo com o contexto sócio-histórico, os elementos basilares para produção e reprodução da hegemonia tendem a se esgotar de tempos em tempos, levando a classe burguesa a se mover programaticamente para a contemplação das mutações estruturais e da coesão social. Seria, *sui generis*, o seu ente para “revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (MARX; ENGELS, 2015, p. 12). Essa característica ímpar do capital, e do sistema capitalista conforme o pensamento marxista, se materializa na capacidade de conservação-dissolução-criação ante movimentos de crise e, consecutivamente, restauração das bases de acumulação e da mediação do conflito de classes, inferindo literalmente nos objetivos para a educação, e também sobre a negação da escolaridade.

Nesse contexto, surgem novas demandas de qualificação para o trabalho e para a vida social. Um novo valor é atribuído à formação do trabalhador, seja no nível da Educação Básica, seja Educação Profissional. Nesse sentido, a reformulação do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado no campo educacional na forma de políticas públicas para a adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado de trabalho, muitas vezes utilizando-se de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais à ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro (SOUZA, 2015, p. 62-63).

2.2 A DUALIDADE ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A INCLUSÃO EXCLUDENTE

Em decorrência das demandas formativas institucionalizadas ao longo do processo de formação social brasileira, a dualidade estrutural da educação reflete a dialética entre a exclusão e a inclusão norteadas pela divisão social do trabalho, na qual escola refrataria os determinantes da sociedade de classes para a manutenção da ordem desigual por meio da escolarização, ou pela sua recusa.

Tal situação decorre da divisão social do trabalho: àquele que detém o domínio dos meios de produção é permitido ainda o domínio intelectual do trabalho (compreendido intelectual, neste caso, como atividade decisória, criativa e dirigente); àquele que detém a força de trabalho como único patrimônio permite-se apenas ao domínio operacional (execução) (SANTOS, 2000, p. 28).

Esta conclusão é extraída do pensamento gramsciano sobre o sistema educacional, assim como sua crise. Para Gramsci (2001, p. 49) esse modelo seria representado pela escola de tipo profissional, “preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos”, em contraposição à escola formativa, “imediatamente desinteressada”, de cunho propedêutico. Neste sentido, a escola no capitalismo teria sua lógica, ou sua “marca social”, que é “dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2001, p. 49), refletindo-se diretamente na exclusão-inclusão de acordo com os interesses imediatos do processo de recomposição burguesa. Desse modo, a escola capitalista se sustenta sobre finalidades formativas nos pressupostos da Pedagogia do Capital, ou por meio de “certificação vazia” em cursos aligeirados a distância ou outras formas que justifiquem a aparente inclusão que, em si, insurge

a estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificador, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2007, p. 1170-1171).

Por isso destacamos que a inclusão das classes subalternas contém, em si, elementos de exclusão pela delimitação instrumental do conhecimento, inexorável da exclusão literal dos

espaços formativos para significativo número de jovens, adultos e idosos sem a escolarização básica. Por mais que os dispositivos legais os amparem, e os planos norteiem para tal, ainda é visível a negação permeada pela inclusão interessada. Para tal, devemos estabelecer quem são os demandantes, e quais finalidades e intencionalidades inclusivas.

2.3 A DEMANDA REAL E POTENCIAL DA EJA E O PROCESSO DE *JUVENILIZAÇÃO*

Em recente estudo sobre a EJA no estado do Rio de Janeiro, Ventura (2016) examina a demanda potencial de acordo com os dispositivos legais considerando a possibilidade dos sujeitos históricos, de acordo com a faixa etária, continuarem seus estudos na Educação Básica categorizada como regular.

Compreendemos como demanda potencial o universo de pessoas que, em idade jovem ou adulta (18 anos ou mais), não completaram o Ensino Médio. Os motivos são variados, mas cabe dizer que se relacionam à estrutura social, aos conflitos de classe e ao projeto educativo de subalternização da classe trabalhadora embutidos nas políticas públicas (VENTURA, 2016, p. 22).

No entanto, acrescento que para além da demanda potencial, a demanda real se situa nos que são-estão excluídos das políticas públicas para a EJA como expõe o estudo de Ribeiro, Catelli Júnior e Haddad (2015), incluindo também os *excluídos* do sistema básico de educação já no Ensino Fundamental¹⁰ ao longo dos últimos anos em virtude das medidas gerencialistas, impulsionando consecutivamente o fenômeno da *juvenilização* da EJA; entendido aqui como induzido por meio de três fatores.

O primeiro se refere à combinação entre as medidas de inclusão *excludente* (KUENZER, 2001) deste segmento demográfico na escola básica, inexorável da função qualificadora dessa modalidade de ensino, atendida principalmente pelos programas federais com delimitação etária específica – juvenil – como o Projovem, parte dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) integrados à EJA, e o PROEJA. O segundo fator se coaduna à pesquisa de Souza (2011), com base nos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), referente à estratégica inclusão dos jovens nos espaços formativos em decorrência de sua precária inserção no mercado de trabalho¹¹ nos dias atuais, inexorável das estratégias para

¹⁰Como a inclusão dos discentes entre 15 e 18 anos como demandantes potenciais e reais também, garantidos pela Resolução N° 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010)

¹¹Sendo esta indissociável da agenda dos organismos internacionais, como analisa Gouveia (2014) em relação às impetrações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

a mediação do conflito de classes vide sua potencialidade reativa e a elevada concentração de inúmeros problemas societários na faixa etária entre 15 e 29 anos. Como se vê,

a faixa etária entre 15 e 29 anos é a que tem maior risco de mortalidade, quando deveria ser a que menos sofre com este tipo de problema. Em torno de 30% das pessoas que têm AIDS estão na faixa entre 15 e 29 anos. A população entre 18 e 24 anos é que apresenta o maior número de viciados em álcool. [...] O índice de evasão escolar, também pode ser considerado alto nessa faixa etária, além da baixa frequência dos alunos na escola. [...] Outro aspecto que merece destaque é o alto índice de jovens infratores na faixa etária entre 18 e 24 anos. Pesquisas constataam que o maior número de homicídios dolosos, lesões corporais, tentativas de homicídios, extorsão mediante sequestro, roubo de veículo, estupros, uso e porte de drogas estão nessa mesma faixa etária (SOUZA, 2011, p. 17-18).

Por fim, corroboramos com o estudo de Ventura (2016), Souza (2016) e Pereira e Oliveira (2018) sobre a os impactos das medidas gerencialistas para a gestão das políticas públicas na Educação Básica.

Em outras palavras, a Educação de Jovens e Adultos, no nível médio, no Rio de Janeiro, mesmo que sob nova roupagem, continua sendo tratada pelo governo estadual, principal responsável por sua oferta, com uma concepção de suplência, de compensação e de correção de fluxo escolar (VENTURA, 2016, p. 20).

Esses impactos incidem de modo imediato na aceleração dos estudos para os discentes com elevada distorção idade-série, sendo os programas de aceleração e a EJA alguns dos caminhos para tal, como é o caso do Programa Nova EJA implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este estudo se define metodologicamente enquanto uma pesquisa básica, de análise qualitativa, e caráter explicativo, que se insere na categoria bibliográfico-documental. Com isso, objetivamos a produção de novos conhecimentos para a área de Educação, aprofundando tal intenção com maior especificidade para os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos por meio da análise teórica de produções científicas de referência no assunto, da coleta de dados em fontes sem tratamento analítico, e do levantamento de estudos já realizados.

Sobre a pesquisa qualitativa no campo científico em que nos situamos, Minayo (2001) ressalta que a mesma se debruça sobre a impossibilidade de quantificação dos significados, valores, aspirações etc., abarcando intrinsecamente o escopo relacional dos processos e fenômenos irreduzíveis à operacionalização de variáveis quantitativas de caráter positivista.

Logo, a mesma não se ocupa com a restritiva dimensão numérica, mas com o aprofundamento analítico sobre os temas sociológicos, abrangendo a dialética materialidade-imaterialidade, com base também em dados estatísticos (GOLDENBERG, 1997). Entretanto, este tipo de pesquisa reitera em sua essência o caráter político por recusar sua imparcialidade, assim como compreende por meio de tal fato a sua possível limitação. Isto, por um lado, pode gerar a imprevisibilidade dos resultados, mas, ao mesmo tempo, assegurado o método e a viabilidade do problema, apresenta a potencialidade para a produção de novos conhecimentos.

A pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um emaranhado de desafios, como o cuidado com os dados na articulação dos estudos pontuais à totalidade, a observância das teses antagônicas, e principalmente a sensação de inesgotabilidade do objeto de estudo. Reiteramos que, ao estipularmos como metodologia a pesquisa qualitativa básica, temos como objetivo a:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CORDÓVA, 2009, p. 32).

O caráter explicativo, segundo Severino (2007), se constitui para além da descrição, do registro e da análise dos fenômenos, buscando a identificação de suas causas por meio do método qualitativo e pela natureza bibliográfico-documental, “que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” (SEVERINO, 2007, p. 122), assim como documentos em seu amplo sentido.

Para confirmar esta premissa, nos ancoramos nos dados oficiais do Programa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD-IBGE) para a verificação da escolaridade da população brasileira acima de 15 anos, e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o intuito de examinarmos a oferta da EJA nos diferentes sistemas de ensino, e suas respectivas escalas, abarcando também as variáveis expostas no Censo Escolar. Cabe ressaltar, considerando os limites de um artigo científico, que não será nossa finalidade esboçar ponderações sobre o processo de construção e consolidação do atual PNE, pois concebemos a existência de importantes contribuições sobre esta temática; mas examinar a dinâmica da EJA na presente conjuntura, não destoando da sua organicidade e historicidade.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O atual PNE, institucionalizado por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), decorrente do Artigo Nº 214 da Constituição Federal que prevê os planos educacionais com duração plurianual, assim como do Artigo Nº 8 da atual LDB (BRASIL, 1996), tem como fundamento a “eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil” (BRASIL, 2014, p. 5) por meio do fortalecimento do regime de colaboração entre os diferentes sistemas de ensino, levando em consideração a necessária construção do Sistema Nacional de Educação (SNE) para o aprimoramento da gestão das políticas públicas (BRASIL, 2014).

As diretrizes do atual PNE são simétricas às discriminadas na Constituição, contendo em seu *caput* a erradicação do analfabetismo – como no PNE anterior. Em relação à EJA, podemos afirmar que o atual PNE estabelece duas metas específicas – as metas nove e dez¹² – e uma indireta – meta oito –, além da correlação com as demais por meio das iniciativas para o financiamento, a formação de professores, a qualidade da educação, etc. A primeira, que caberá neste exame a devida proficiência, estipula a elevação da

taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 10).

Os dados da Tabela 1 explicitam, de acordo com a primeira iniciativa prevista na meta nove, a insuficiência das medidas pretéritas para a supressão do analfabetismo, efetivados tanto pelos programas de alfabetização, quanto pela oferta nos sistemas público e privado de ensino, indissociável da retração do ritmo de/da ampliação da taxa de alfabetização-escolaridade da população acima de 15 anos nos últimos anos da série histórica adotada.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo e o total de analfabetos acima de 15 anos no Brasil (2014-2018)

	Taxa de analfabetismo (%)	Total
2014	8,3	13.200.000
2015	8,0	12.900.000
2016	7,2	11.671.000
2017	6,9	11.374.000
2018	6,8	11.253.000

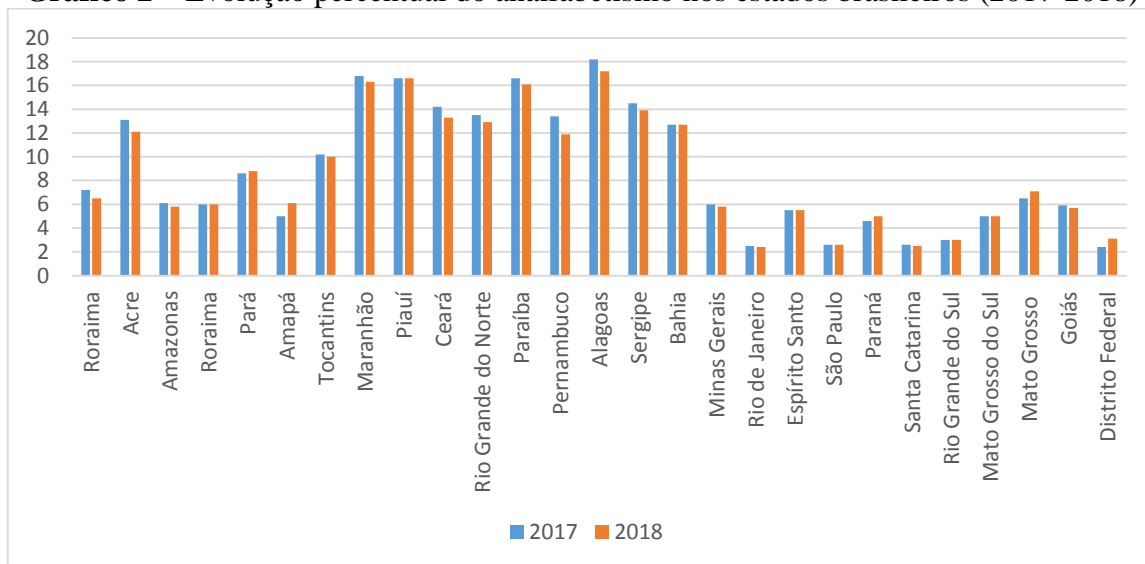
Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

¹²A Meta 10 tem como finalidade a oferta de, “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 10).

Sobre o plano, se considerarmos que em 2015 o indicador percentual de analfabetos no país deveria estar em 6,5, e o coeficiente de variação ao longo do primeiro quinquênio contabilizou 0,9 de modo estático com tendência decrescente nos últimos dois anos, podemos supor, hipoteticamente, que somente sete anos após a implementação do PNE parte da meta será alcançada caso o processo evolutivo se mantenha – ampliação da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5%. No entanto, esta premissa se sustentaria apenas tomando de modo abstrato a alfabetização dos jovens, adultos e idosos, o que requer a consideração das variáveis socioeconômicas, geográficas e sociológicas.

A primeira variável se refere ao percentual de analfabetos nos estados e nas regiões brasileiras, indicando a ausência de qualquer ação sincrônica entre os entes federados e a não efetivação do Artigo Nº 16 do atual PNE, que rege acerca da criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) em convergência aos dispositivos legais pretéritos como a LDB, inexorável dos atos no mesmo intento em relação à oferta da EJA. Os dados do PNAD-IBGE apontam que em cinco estados¹³ a quantidade percentual de analfabetos ampliou entre 2017 e 2018, enquanto a redução ocorreu, sem ritmo comum, em 14 entes federativos – com destaque para estados do Pernambuco (1,5%) e Alagoas (1,1%), que detinham em 2017 os mais elevados índices de analfabetismo no país –, e houve a estagnação em oito estados¹⁴, sendo esta uma hipotética tendência a partir de 2018.

Gráfico 2 – Evolução percentual do analfabetismo nos estados brasileiros (2017-2018)



Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

¹³Pará, Amapá, Paraná, Mato Grosso e Distrito Federal.

¹⁴Acre, Amazonas, Piauí, Bahia, Espírito Santo, São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul.

Se os marcos regionais e estaduais apontam as consequências da formação social, política e econômica brasileira, e suas vicissitudes para a cristalização da região concentrada (SANTOS; RIBEIRO, 1979), a segunda variável aqui exposta refletirá a mesma assertiva, sob outra vertente, resultante do desenvolvimento capitalista dependente de base escravista (FERNANDES, 1981). Com isso, queremos ressaltar a maior incidência do analfabetismo entre os pretos e pardos no Brasil, observando amplitude significativa entre os idosos.

Tabela 2 – Percentual de analfabetos acima de 15 anos de acordo com a cor-raça (2016-2018)¹⁵

	2014	2015	2016	2017	2018
Branços	5	4,6	4,1	4	3,9
Pretos e pardos	11,1	10,5	9,8	9,3	9,1
População acima de 65 anos					
Branços	-	-	11,6	10,8	10,3
Pretos e pardos	-	-	30,7	28,8	27,5

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

No primeiro momento, a Tabela 2 expõe a incidência do analfabetismo de modo diferenciado entre os brancos, pretos e pardos, resultante da nossa formação histórica escravista. Para além disto, coloca para o exame a retração do coeficiente de variação por meio da redução do ritmo de supressão do analfabetismo, indicando outra característica peculiar para o estudo desta problemática no Brasil, e respectivamente da demanda bruta para a EJA, que se refere à concentração desta de modo mais incisivo entre os adultos e idosos – tomado aqui como terceira variável em simetria à juvenilização da EJA e a adulti-idosilização do analfabetismo e da baixa escolaridade.

Tabela 3 – Taxa de analfabetismo de acordo com a faixa etária (2016-2018)

	2016	2017	2018
Entre 15 e 25 anos	7,2	6,9	6,8
Entre 25 e 40 anos	7,6	7,4	7,2
Entre 40 e 60 anos	12,3	11,8	11,5
Acima de 60 anos	20,4	19,2	18,6

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

A quarta variável se refere à distribuição geográfica do analfabetismo no Brasil considerando comparativamente o campo e a cidade, que também espelha as particularidades do modelo de desenvolvimento, as peculiaridades da formação social brasileira considerando a mobilidade e a concentração demográfica ao longo do século XX e, respectivamente, a oferta

¹⁵Somente a partir de 2016 o PNAD-IBGE verificou as disparidades, nesta variável sociológica, considerando diferentes segmentos demográficos.

de estabelecimentos educacionais e os mecanismos para alfabetização-escolarização da população.

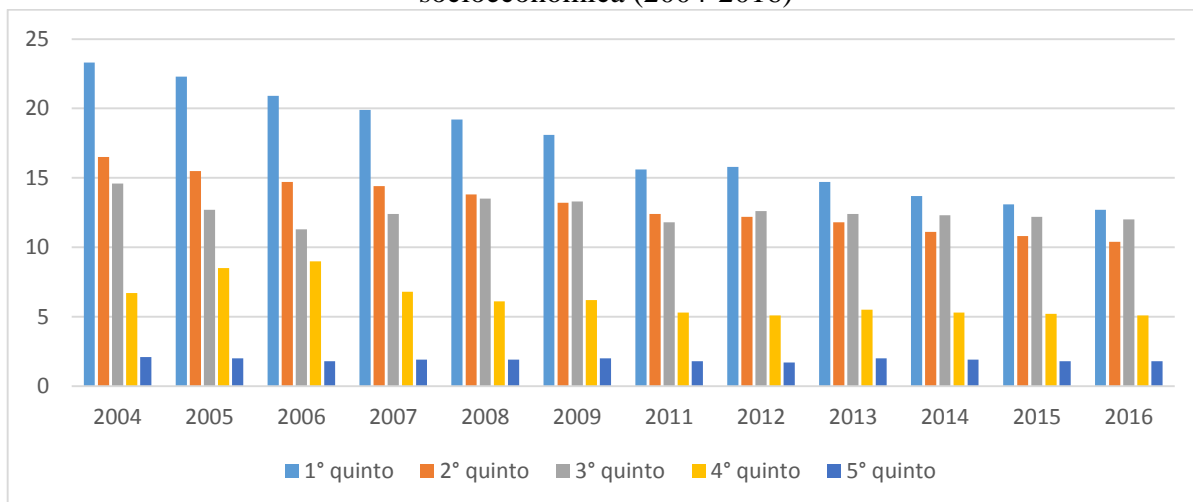
Tabela 4 – Taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos de acordo com a situação geográfica (2014-2016)

	2014	2015	2016
Urbano	6,3	6,3	6
Rural	20,1	19,8	19,5

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

Indissociável das variáveis sobre o analfabetismo apresentadas até aqui, cabe por fim apontar a incidência da população analfabeta de acordo com os quintos de rendimento, que expõe de sobremaneira uma face da demanda por alfabetização-escolarização resultante da sociedade de classes. Este fenômeno explicita tanto a retração do rendimento médio pela ausência da escolaridade mínima, quanto o contrário – a demanda pela formação básica e superior nos dias atuais, e a sua provável equivalência ao salário médio dos trabalhadores. Ao examinarmos o Gráfico 3, podemos observar sua dinâmica ao longo dos últimos anos diante da significativa retração do número de analfabetos no primeiro quinto – população com os piores rendimentos médios –, a redução em aproximadamente 6% do segmento demográfico situado no segundo quinto, e a subtração em menor ritmo no terceiro quinto – 2,6%.

Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos de acordo com a situação socioeconômica (2004-2016)



Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

Além dos dados apresentados para justificarmos a demanda pela EJA no Brasil, ressaltamos que a escolarização da população acima de 15 anos no país se situa abaixo de todos os países integrantes do Mercosul, ficando à frente, na América do Sul, apenas da Guiana. E,

mesmo neste cenário, reiteramos que dentre as metas do atual PNE não há, exceto a meta 8¹⁶ que objetiva elevar a escolaridade média da população entre 18 e 29 anos para 12 anos de estudo, nenhuma iniciativa para a escolarização dos adultos e idosos acima de 30 anos; limitados apenas à “erradicação” do analfabetismo e do analfabetismo funcional, explicitando a continuidade do setorialismo das políticas públicas para a educação, e para a EJA em si, logrando ao ostracismo o Marco de Ação de Belém¹⁷ (UNESCO, 2007), fato que corrobora as contradições acerca da inclusão social, que ainda se assenta na assertiva dos intelectuais orgânicos do capital como Claudio Moura e Castro, como exposto por Haddad e Di Pierro (1994, p. 7):

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. [...] Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem.

Tal fato se coaduna não somente ao analfabetismo da população brasileira acima de 15 anos, mas reflete de modo irrefutável a escolaridade da população brasileira jovem, adulta e idosa, assim como o conteúdo das políticas-prescrições curriculares para a formação da classe trabalhadora.

No entanto, consideramos como razões para tal, em sincronia à declaração acima reproduzida por Haddad e Di Pierro (1994) que demonstra as intencionalidades formativas na sociedade de classes, a focalização do financiamento para a educação no processo de ofensiva neoliberal, que no primeiro momento tomou como epicentro o Ensino Fundamental, tendo como reflexo principal o FUNDEF, sendo alterado pelo FUNDEB posteriormente – que inclui a EJA de modo periférico. O segundo apontamento se refere à pouca capilaridade dos programas para a EJA ao longo dos últimos anos em relação à demanda bruta e relativa. A terceira se remete ao formato aligeirado da oferta educacional, historicamente refletida pelos cursos supletivos. E, por fim, na continuidade dos indicadores de evasão e abandono da escola básica, que promove a demanda futura pela EJA.

¹⁶“Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BRASIL, 2014, p. 11).

¹⁷Documento que sintetiza as ações para a EJA em escala mundial resultante das discussões da sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos.

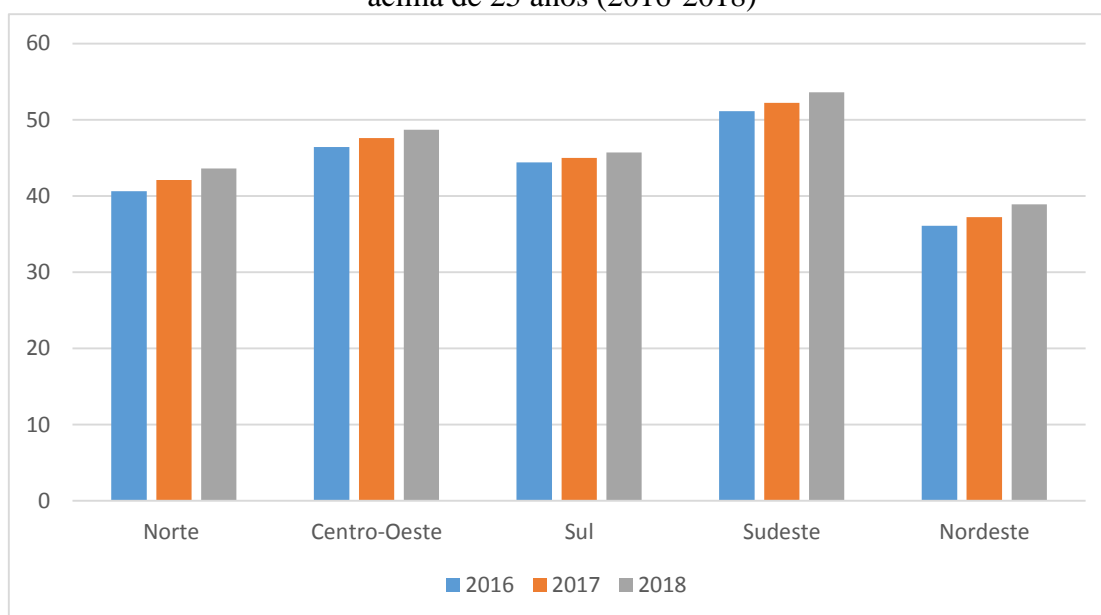
Tabela 5 – Nível de instrução da população brasileira acima de 25 anos (2016-2018)

	2016	2017	2018
Sem Instrução	7,8	7,2	6,9
Fundamental Incompleto	34	33,7	33,1
Fundamental Completo	9,2	8,5	8,1
Médio Incompleto	3,9	4,4	4,5
Médio Completo	26,3	26,8	26,9
Superior Incompleto	3,4	3,7	4
Superior Completo	15,3	15,7	16,5

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

Sobre a escolaridade-escolarização, os dados da Tabela 5 demonstram que ainda é significativa a demanda pela EJA no país, contabilizada em 52,6% da população acima de 25 anos no ano de 2018. Dentre estes, 55% são homens e 50,5% são mulheres. Em relação à corça, 55,8% dos brancos acima de 25 anos haviam concluído a Educação Básica em 2018, enquanto 40,3% dos pretos e pardos alcançaram a mesma escolaridade. Por mais que os dados apresentem as mesmas conclusões sobre o analfabetismo, assim como a redução da população sem instrução e com apenas o Ensino Fundamental completo, ocorre a ampliação daqueles que não concluíram o Ensino Médio. Portanto, há uma tendência de descontinuidade dos estudos na EJA, assim como do processo formativo regular, discriminado pela disparidade dos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental e não continuaram os estudos.

Gráfico 4 – Evolução percentual da conclusão da Educação Básica, por região, da população acima de 25 anos (2016-2018)

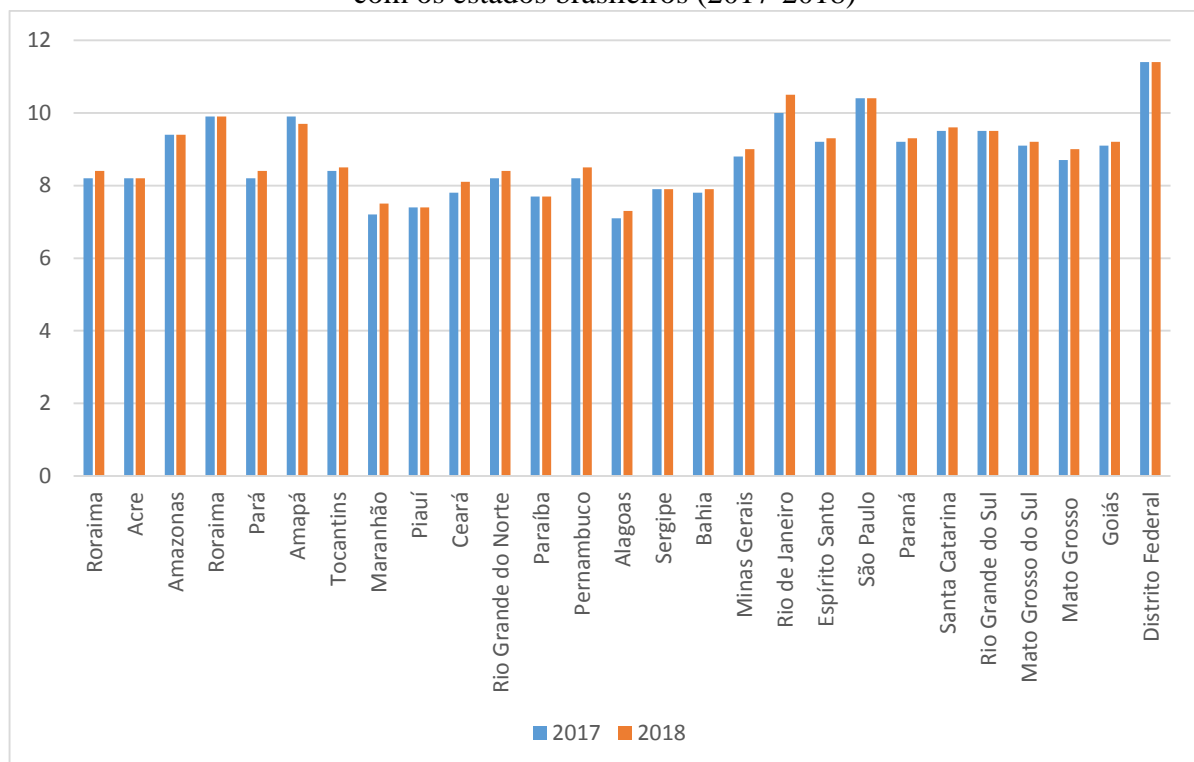


Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

Para além do analisado acima, cabe qualificar os dados de acordo com as particularidades regionais do país. Destacamos anteriormente que ocorre o desequilíbrio quantitativo inter-regional convergente ao conceito de região concentrada (SANTOS; RIBEIRO, 1979), determinado pelos precedentes da modernização excludente-conservadora no país ao longo dos séculos XIX-XX. Os estados pertencentes a este território abrigam grande parte do parque industrial brasileiro, assim como a agricultura com uso intensivo das novas tecnologias, que determinaram ao longo do processo histórico a divisão territorial do trabalho sob variáveis modernas combinadas à precariedade e, consecutivamente, excluíram em certo sentido as demais diante das premissas geográficas para o adensamento produtivo.

Os autores acrescentam que essa região sedia em grande parte as bases técnicas, científicas, intelectuais e informacionais para a reprodução do capital, assim como forças sociais, intelectuais, políticas e econômicas para criá-las, impactando de sobremaneira na escolarização. Porém, não estamos aqui afirmando que a concentração destes itens logre ao país o desenvolvimento das bases produtivas de modo similar aos países centrais, ou que propiciem o desenvolvimento socioeconômico nos mesmos princípios. Mas ao que os autores se referem é a desproporção no contexto de desenvolvimento desigual e combinado.

Gráfico 5 – Evolução dos anos de escolaridade da população acima de 25 anos de acordo com os estados brasileiros (2017-2018)



Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

Os números do Gráfico 5 demonstram a expansão da escolaridade considerando os estados brasileiros, com as mesmas conclusões do analfabetismo em relação ao percentual. No entanto, quando verificamos a média de anos de estudo do mesmo segmento demográfico – acima de 25 anos –, observamos que em todos os estados o resultado não alcança o mínimo para a conclusão da Educação Básica – 12 anos –, e em 13 destes o tempo necessário para o término do Ensino Fundamental, além da estagnação do quadro em diversas unidades federativas¹⁸ e a retração no Amapá.

Para além da demanda presente, tanto para a alfabetização, quanto para a obtenção dos níveis de ensino da Educação Básica nas mesmas variáveis, existe a provável demanda futura pela EJA quando consideramos a taxa de frequência escolar entre os jovens de 15 e 17 anos nos níveis de ensino fundamental e médio. No ano de 2018, 7,6% do segmento etário acima discriminado não frequentava espaços formais de ensino, contabilizando aproximadamente 737 mil jovens. No mesmo ano, 23,1% se encontravam em situação de distorção idade-série, enquanto 69,3% nos anos adequados para a escolarização regular – total aproximado de 6,7 milhões. Acerca do Ensino Médio entre os jovens de 18 e 24 anos, 63,8% não haviam concluíram este nível de ensino – 14,4 milhões – e estavam fora da escola, enquanto 11% frequentaram fora da etapa adequada. Quando consideramos as variáveis para a escolarização da população jovem, entre 15 e 17 anos, hipoteticamente considerada em situação regular, alcançamos os dados abaixo.

Tabela 6 – Taxa de frequência no Ensino Médio entre os jovens de 15 e 17 anos (2016-2018)

	2016	2017	2018
Homem	63,2	63,6	64,5
Mulher	73,6	73,7	74,4
Branco	75,7	76,4	76,5
Preto ou Pardo	63	63,5	64,9
Brasil	68,2	68,5	69,3
Norte	58,2	59,7	61,9
Centro-oeste	70,1	70,4	71,6
Sul	69,4	69,6	71,5
Sudeste	76,9	76,5	76,4
Nordeste	59,2	60,7	61,3

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

¹⁸ Como no Acre, Amazonas, Roraima, Piauí, Paraíba, Sergipe, Rio Grande do Sul, e no Distrito Federal.

Queremos com isso ratificar a significativa demanda futura para a EJA no país e suas variações de acordo com o gênero, a cor-etnia e a região geográfica, acrescentando que no ano de 2018 apenas 25,2% da população entre 18 e 24 anos estava frequentando o Ensino Médio. Segundo os dados do PNAD-IBGE, tomando como referência os jovens entre 15 e 29 anos no ano de 2018, 27% destes estava estudando e sem ocupação, enquanto 41,7% se encontrava ocupada e fora da escola, e 13,7% ocupada e estudando. Sobre os desocupados e ausentes dos/nos espaços formativos, o percentual alcançou 17,6%, com maior incidência entre as mulheres, os pretos e pardos, e os habitantes das regiões norte e nordeste. No entanto, os motivos para a ausência no espaço escolar têm diferentes particularidades em relação ao gênero. Enquanto quase a metade dos homens justificaram a não frequência pelo trabalho, e aproximadamente um terço pela ausência de interesse, as mulheres alçaram o primeiro fator em 29%, e 23,3% por afazeres domésticos – o que atinge apenas 0,8% dos homens.

Tabela 7 – Razões pela não frequência escolar entre os jovens de 15 e 29 anos (2017-2018)

	2017	2018
Trabalho		
Homem	47,5	47,1
Mulher	27,9	29
Já concluiu o nível que desejava		
Homem	7,4	8,3
Mulher	7,4	8,6
Afazeres domésticos		
Homem	0,7	0,8
Mulher	24,2	23,3
Falta de recursos		
Homem	9	9,2
Mulher	12	13
Sem interesse		
Homem	24,1	25,3
Mulher	15	16
Outros motivos		
Homem	11,9	11,2
Mulher	9,2	8,2

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

O exame da oferta da EJA se delimitará aos sistemas de ensino de cunho público – nas escalas municipal, estadual e federal – e privado, considerando as variações regionais-estaduais, dos espaços rural e urbano, das delimitações etárias por diferentes segmentos, e da categorização étnico-racial como discrimina o Censo Escolar (INEP, 2019). Nesse intento,

ressalvamos que não contabilizaremos neste artigo, pela impossibilidade de mensuração das iniciativas, as ações de alfabetização e escolarização de cunho comunitário, assistencialista etc., realizadas pelas diferentes associações e movimentos da sociedade civil, que se expandiram após a reforma gerencial do estado brasileiro ancorado pelas teses da terceira via¹⁹.

Considerando o primeiro quinquênio do atual PNE, podemos afirmar que as matrículas da EJA acompanharam a tendência após 2008 em relação à subtração de/das vagas. A variação negativa da oferta alcançou 379.862 matrículas no total, sendo o Ensino Fundamental o nível mais impactado com o fechamento de 348.062 vagas ao longo do prazo de vigência do plano, enquanto o Ensino Médio perdeu 101.748 estudantes entre 2018 e 2019 – ano de maior retração das matrículas de EJA no Brasil.

Tabela 8 – Estudantes matriculados na EJA (2014-2019)

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
2014	2.285.645	1.266.171	3.653.530
2015	2.115.217	1.270.098	3.491.869
2016	2.043.623	1.342.137	3.385.760
2017	2.171.904	1.425.812	3.597.716
2018	2.108.155	1.437.833	3.545.988
2019	1.937.583	1.336.085	3.273.668

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Como se observa na Tabela 8, os dados apresentam oscilações no período do atual PNE, com tendência de queda após o ano de 2017, sendo verificada a maior discrepância negativa no último ano discriminado. No entanto, este fenômeno não abarca somente a EJA, mas os demais níveis de ensino da Educação Básica regular; porém, o ritmo decrescente entre estes apresenta grave diferenciação. Podemos delimitar como hipótese a combinação entre os impactos financeiros após a materialização da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o novo regime fiscal – no qual destacamos a retração do financiamento para a EJA no início do artigo –, o definhamento dos programas federais para a EJA, com

¹⁹ Alternativa programática no processo de recomposição burguesa no contexto de crise orgânica do capital, a Terceira Via foi elaborada e implementada inicialmente pelo partido trabalhista britânico na década de 1990, capitaneada pelo primeiro-ministro Tony Blair, e estruturada principalmente pelo teórico Anthony Giddens, alcançando diferentes países centrais e periféricos do capitalismo por meio dos valores ético-políticos para a humanização do capitalismo, das teses da responsabilização e ampliação da participação da sociedade civil no corpo do Estado – levando à reforma gerencial do Estado brasileiro –, e nos projetos de conciliação de classes, principalmente por meio do consumo. No caso brasileiro, a gênese deste intento ocorreu ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso, materializado pela reforma gerencial do Estado brasileiro, que impetrou sobre a educação a combinação entre a centralização *descentralizadora*, as iniciativas do voluntarismo, como o caso do projeto Amigos da Escola, e a maior participação do empresariado para a consolidação das políticas educacionais, consolidado mais tarde pelo movimento Todos pela Educação.

destaque para o Projovem e o PBA, se refletindo também nas matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem a especificação dessa modalidade de ensino, inexorável das medidas de aceleração dos estudos e correção da distorção idade-série nos diferentes sistemas públicos de ensino.

Tabela 9 – Comparação do decréscimo de matrículas entre a Educação Básica, seus níveis de ensino e a EJA (2017-2019)

	2017	2018	2019	Varição (%)
Educação Básica	48.608.093	48.455.867	47.874.246	-1,5
Ensino Médio	7.376.065	7.709.929	7.465.891	-1,2
Ensino Fundamental	27.348.080	27.183.970	26.923.730	-1,5
EJA	3.597.716	3.545.988	3.273.668	-9,0

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

A peculiaridade do decréscimo mais acentuado na EJA se agrava ao verificarmos sua pertinência hoje no país em relação aos sistemas de ensino. As tabelas a seguir – Tabelas 10 e 11 – demonstram que a EJA tem elevada dependência da escola pública, vide o parco alcance da rede privada contabilizado em 4,3% das matrículas no Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio esse dado alcança 9,7%. O segundo fator preocupante tem como razão a retração das matrículas, de modo mais abrupto comparativamente, no nível de ensino mais elementar ante à demanda apontada anteriormente – analfabetos e pessoas sem a conclusão do Ensino Fundamental.

O terceiro componente para examinarmos a distribuição das matrículas se assenta no protagonismo dos municípios para a oferta do Ensino Fundamental, sendo este ente federativo o mais vulnerável em relação ao orçamento educacional e anacrônico no que tange à arrecadação – demonstrando também os desequilíbrios e consequências do FUNDEB e do pacto federativo estipulado pela LDB. Por fim, destacamos sua retração no período histórico discriminado em contraposição aos números do Ensino Médio – ainda muito aquém da demanda como já analisamos anteriormente, contabilizada em aproximadamente 51,6% da população acima de 25 anos.

Tabela 10 – Matrículas de EJA no Ensino Fundamental de acordo com o sistema de ensino (2014-2019)

	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2014	515	698.793	1.492.057	94.820	2.286.185
2015	452	627.201	1.377.635	109.929	2.115.217
2016	464	681.633	1.268.478	93.048	2.043.623
2017	618	723.340	1.360.220	88.726	2.172.904
2018	767	696.848	1.322.693	87.847	2.108.155
2019	694	579.621	1.275.879	81.389	1.937.583

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Tabela 11 – Matrículas de EJA no Ensino Médio de acordo com o sistema de ensino (2014-2019)

	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2014	591	1.128.268	36.744	100.538	1.268.155
2015	1.611	1.098.753	32.655	137.179	1.272.213
2016	2.208	1.192.234	34.415	113.279	1.344.152
2017	11.993	1.247.261	36.216	129.982	1.427.469
2018	12.256	1.259.773	32.019	133.785	1.439.851
2019	13.627	1.164.906	28.696	128.856	1.338.104

Fonte: INEP (2019) adaptado pelo autor.

Ao equiparmos as matrículas dos diferentes níveis de ensino da EJA, concebemos que ocorre a contramão do necessário diante da redução mais expressiva no Ensino Fundamental em relação ao Médio. Por razões óbvias, e pela demanda comprovada, o primeiro nível de ensino, que deveria – tendo em vista a meta 9 do PNE – ascender as matrículas em números acima do Ensino Médio, está em plena retração rumando para – hipotética – futura equivalência. Se observarmos a diferença quantitativa, em 2014 o cômputo direto alcançaria aproximadamente 1,7 milhão de matrículas, enquanto cinco anos após resulta em números inferiores a metade – 599.479.

Quando observamos a dinâmica das matrículas entre 2014 e 2019 nos estados e regiões do país, reiteramos o nexos discrepante. Ao mesmo tempo em que esta série histórica nos confirma a retração das matrículas no país acima do discriminado na Tabela 9, alcançando 10,3%, ratifica que apenas a Região Sul e os estados do Piauí, Alagoas, Rio de Janeiro, Paraná e Goiás apresentaram números positivos – com destaque para as redes municipais de ensino em relação à abrangência. Em contrapartida, a Região Norte se destaca negativamente com o encerramento de aproximadamente um quarto das matrículas neste período, acompanhado de números próximos pelos estados da Paraíba, de Minas Gerais, do Amazonas, do Pará, e do Mato

Grosso do Sul. Cabe, por fim, destacarmos que o estado de Rondônia encerrou 41,6% das vagas de EJA entre 2014 e 2019.

Tabela 12 – Total das matrículas de EJA e sua variação percentual entre as unidades federativas e regiões (2014-2019)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	(%)
Brasil	3.653.530	3.491.869	3.482.174	3.598.716	3.545.988	3.273.668	-10,3
Norte	477.940	455.132	418.396	418.217	392.908	346.815	-27,4
Rondônia	58.881	55.999	51.372	43.581	38.508	34.357	-41,6
Acre	28.251	26.738	25.171	44.745	43.383	25.918	-8,2
Amazonas	96.934	96.411	88.723	85.929	78.889	74.132	-23,5
Roraima	10.247	10.195	9.648	10.140	8.047	8.646	-15,6
Pará	239.449	221.075	201.187	192.228	183.826	166.647	-30,4
Amapá	23.393	23.791	23.700	23.214	22.312	20.861	-10,8
Tocantins	20.785	20.923	18.595	18.380	17.943	16.254	-21,7
Nordeste	1.465.862	1.361.792	1.330.079	1.415.594	1.419.273	1.338.224	-8,7
Maranhão	180.787	171.517	143.849	170.622	164.450	165.341	-8,5
Piauí	92.206	87.674	142.538	177.231	184.671	130.486	+41,5
Ceará	183.777	162.683	165.264	169.164	168.244	170.475	-7,2
RN	82.155	75.709	72.147	69.114	65.822	66.648	-18,8
Paraíba	153.193	133.640	131.220	120.721	123.182	113.110	-26,1
PE	215.309	203.679	188.436	191.697	193.302	187.217	-13
Alagoas	113.880	113.228	105.890	114.049	118.156	121.408	+7,1
Sergipe	46.576	43.263	41.259	41.995	42.620	43.907	-5,7
Bahia	397.979	370.399	339.476	361.001	358.826	339.632	-14,6
Sudeste	1.091.039	1.076.230	1.119.025	1.093.525	1.073.221	985.163	-9,7
MG	335.165	308.405	347.128	341.130	311.815	250.168	-25,3
ES	72.627	64.014	65.286	65.043	63.659	63.293	-12,8
RJ	235.104	244.787	246.652	241.103	243.803	253.950	+8,0
São Paulo	448.143	459.024	459.959	446.249	453.944	417.752	-6,7
Sul	373.377	365.820	383.155	411.080	409.059	378.387	+1,3
Paraná	150.023	143.396	151.855	172.775	178.500	172.185	+14,7
SC	76.093	72.553	73.404	76.146	73.462	69.270	-8,9
RS	147.261	149.871	157.896	162.159	157.097	136.932	-7,0
C-O	245.312	232.895	231.519	260.300	251.527	225.079	-8,2
MS	43.871	43.344	46.068	47.803	41.818	33.661	-23,2
MT	89.535	79.435	71.041	80.137	74.493	74.343	-16,9
Goiás	63.349	58.732	60.703	79.417	84.790	70.173	+10,7
DF	48.557	51.384	53.707	52.943	50.426	46.902	-3,4

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Acerca das matrículas de EJA nos espaços rural e urbano, os resultados apresentam diferenciação latente, que pode ser justificada, em parte, pela concentração demográfica nas cidades. De todo modo, observa-se a elevação do protagonismo da rede pública no campo, com explícito destaque para os municípios, assim como a mesma incidência em relação à retração

das matrículas após 2017. Comparativamente, os municípios se diferenciaram no ano de 2019 com 32,3% das matrículas no campo em relação à cidade, enquanto a rede estadual se aproxima de 5,1%, e a rede privada em 0,9%. Por fim, ressaltamos o descompasso dos dados da rede federal no Censo Escolar²⁰, acreditando sua presença no campo por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Tabela 13 – Matrículas nos diferentes sistemas de ensino de acordo com a condição geográfica (2014-2019)

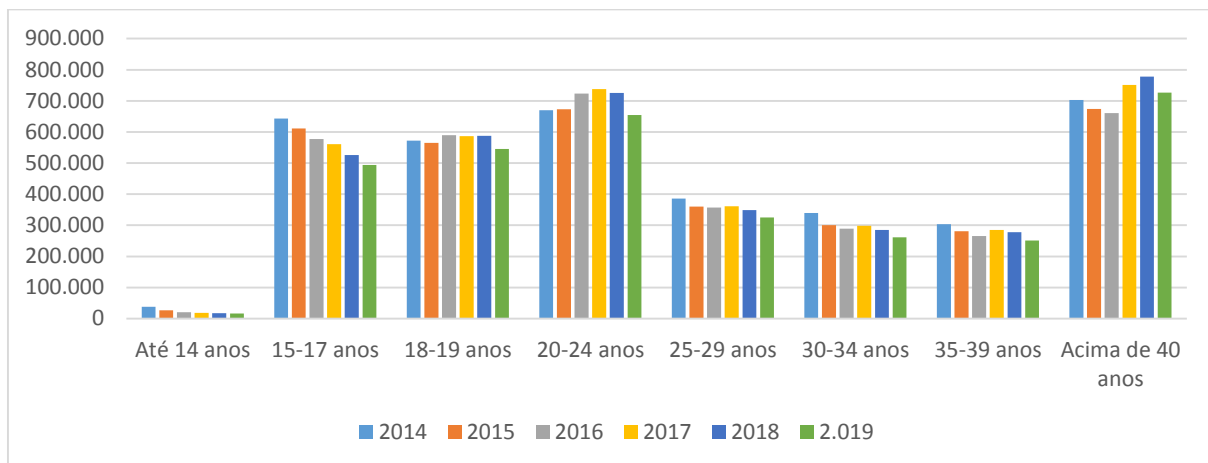
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2014	Urbano	10.751	1.798.375	1.181.375	205.417
	Rural	2.247	74.240	388.604	1.781
2015	Urbano	9.495	1.682.953	1.101.897	252.863
	Rural	2.397	78.990	361.140	2.134
2016	Urbano	9.804	1.836.564	1.053.032	207.077
	Rural	1.919	80.656	291.374	1.658
2017	Urbano	10.823	1.881.678	1.063.318	217.128
	Rural	1.788	89.283	333.118	1.580
2018	Urbano	11.536	1.863.974	1.024.079	220.093
	Rural	1.487	92.647	330.633	1.539
2019	Urbano	12.653	1.660.497	986.344	208.536
	Rural	1.668	84.030	318.231	1.709

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Acerca dos diferentes segmentos demográficos, e da possível concretização da tese da juvenilização da EJA – considerada aqui como induzida principalmente após o governo do Partido dos Trabalhadores por meio da criação dos programas com foco na juventude – e a sua pertinência também ao longo da história, os dados apontam para elevada concentração das matrículas entre os jovens de 15 a 29 anos, com tendência de queda nos últimos anos. O ritmo mais abrupto reside nos jovens entre 15 e 17 anos, enquanto os demais o reflexo obedece a variação das matrículas no país. Porém, tomamos como hipótese a de que o decréscimo da presença de jovens entre 15 e 17 anos decorre de sua inserção em programas de aceleração da aprendizagem, como já apontado aqui, enquanto os demais segmentos demográficos não destoam em largo sentido da evolução das matrículas no país.

²⁰ Ver Tabelas 10 e 11.

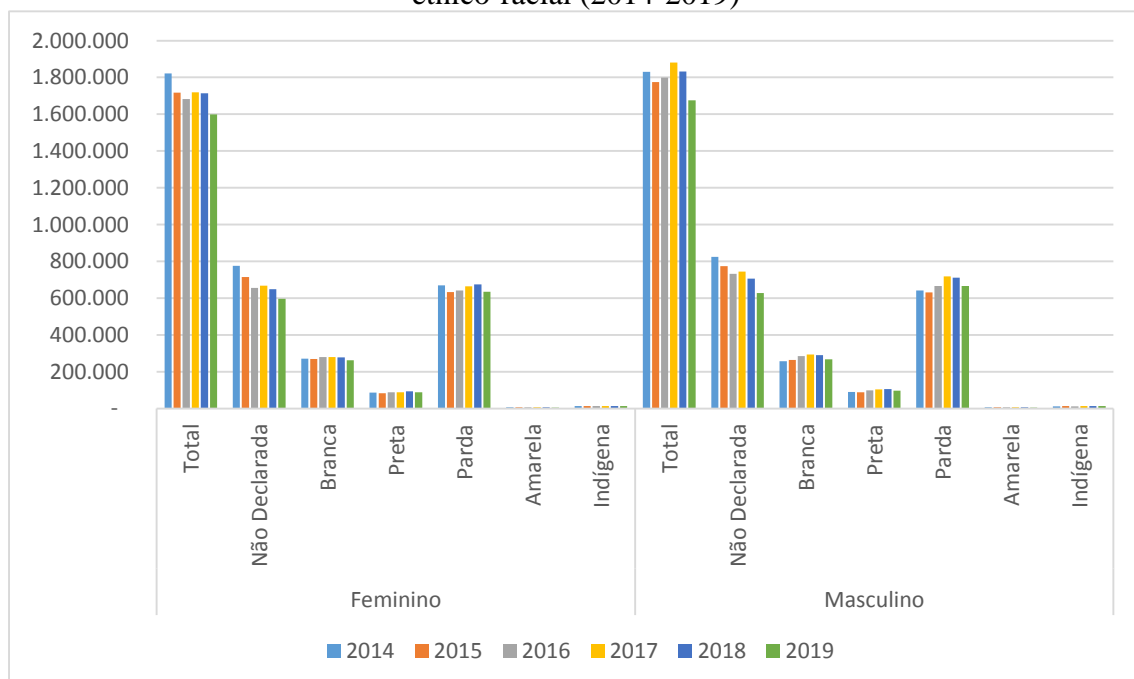
Gráfico 6 – Distribuição das matrículas de EJA no Brasil em relação ao segmento demográfico (2014-2019)



Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

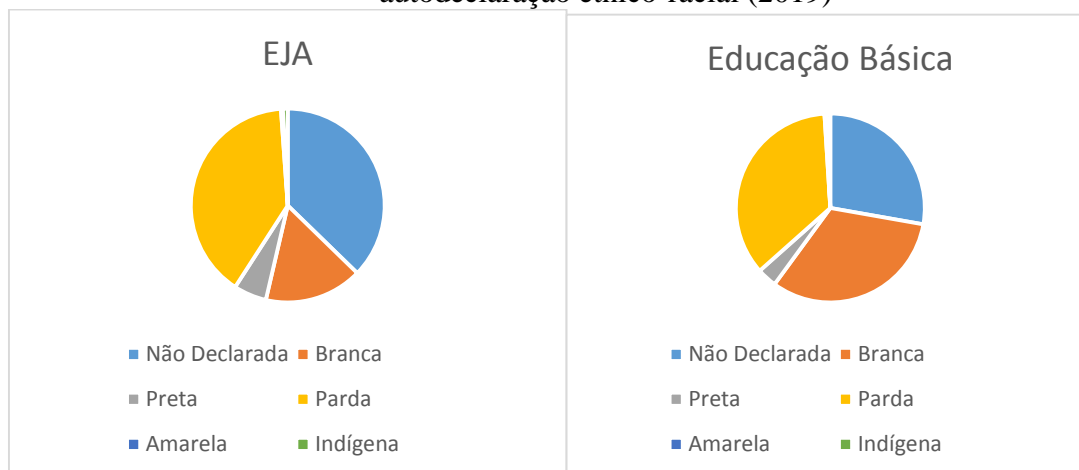
A distribuição das matrículas de acordo com a variável étnico-racial autodeclarada aponta para conclusões próximas à demanda, sendo neste quesito desproporcional ante a presença de brancos na EJA. Em termos comparativos, a EJA possui maior número de estudantes pretos e pardos em comparação à Educação Básica de caráter regular, e a metade de brancos no mesmo intento comparativo. O que em si explicita outra particularidade dessa modalidade de ensino.

Gráfico 7 – Distribuição das matrículas de EJA em relação ao gênero e a autodeclaração étnico-racial (2014-2019)



Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Gráfico 8 – Estudantes matriculados na EJA e na Educação Básica regular de acordo com a autodeclaração étnico-racial (2019)



Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

O cenário piora ao analisarmos os estabelecimentos que ofertam a EJA no país. A retração das escolas de Ensino Fundamental para a EJA alcançou 25,5% nos sistemas públicos municipais, enquanto nos estados a subtração, em 2019, chegou a 20%. Acerca do Ensino Médio para a EJA, observa-se reduzido impacto dos estabelecimentos sobre as matrículas. Porém, o resultado total aponta que, no período de vigência do atual PNE, houve a redução de 21,9% de estabelecimentos de EJA para o Ensino Fundamental – o que impactaria de fato a meta 9 –, como explícito nas tabelas 14 e 15.

Tabela 14 – Estabelecimentos de EJA de Ensino Fundamental de acordo com o sistema de ensino (2014-2019)

	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2014	7	6.565	23.650	1.597	33.833
2015	9	6.046	21.249	1.723	31.042
2016	11	6.083	18.687	1.665	28.462
2017	11	6.018	19.420	1.563	29.029
2018	16	5.639	18.663	1.538	27.874
2019	17	5.248	17.606	1.505	26.395

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Tabela 15 – Estabelecimentos de EJA de Ensino Médio de acordo com o sistema de ensino (2014-2019)

	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2014	12	7.752	264	778	10.820
2015	35	7.952	244	901	11.147
2016	49	8.242	224	709	11.240
2017	180	8.777	219	723	11.916
2018	181	8.673	197	716	11.785
2019	191	8.549	157	722	11.638

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

No que tange à distribuição geográfica, os estados apresentam estagnação ao longo dos anos 2014 e 2019, enquanto os municípios retraíram os estabelecimentos em 31,3%.

Tabela 16 – Estabelecimentos de EJA de acordo com a situação geográfica entre os diferentes sistemas de ensino (2014-2019)

		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2014	Urbano	151	9.507	11.326	1.936
	Rural	38	1.235	12.533	35
2015	Urbano	154	9.279	10.574	2.046
	Rural	33	1.273	11.195	35
2016	Urbano	155	9.415	9.877	1.940
	Rural	30	1.249	9.270	28
2017	Urbano	157	9.504	9.639	1.803
	Rural	26	1.292	9.809	32
2018	Urbano	163	9.220	9.342	1.792
	Rural	25	1.275	9.335	32
2019	Urbano	172	8.916	8.999	1.768
	Rural	28	1.229	8.617	34

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Cabe ressaltar a baixa participação da rede privada na EJA, que se concentra nas redes estaduais e municipais nas cidades brasileiras, sendo o campo abrigado principalmente pela última rede. Ao mesmo tempo, como já discriminado no exame das matrículas, os últimos anos da série histórica adotada acenam abertamente para a retração da EJA no país em números alarmantes considerando a demanda por essa modalidade de ensino, o que certifica a premissa da pesquisa em relação ao seu caráter periférico.

5 CONCLUSÃO

Considerando a meta do atual PNE no qual o presente estudo se debruçou, que trata diretamente da ampliação do número de matrículas e de estabelecimentos para a EJA ao longo do decênio em que este plano se destina, assim como suas premissas para o primeiro quinquênio, podemos afirmar, diante dos dados examinados sobre a oferta e a demanda para essa modalidade de ensino, assim como outras questões para a sua manutenção, largo descompasso entre o prescrito e o praticado. Acerca do analfabetismo, os indicadores explicitam que, literalmente, o objetivo não foi alcançado em relação à ampliação da taxa de alfabetização até 2015; e, mediante à retração do coeficiente de variação de escolaridade-escolarização da população acima de 15 anos, e da subtração das matrículas da EJA na atualidade, incluindo o definhamento do financiamento por exemplo, é muito pouco provável que o analfabetismo seja erradicado em 2024.

Este fenômeno, que abarca as frações demográficas que foram subalternizadas ao longo do processo histórico no Brasil, reflete nos dias atuais o pretérito crivado pela escravidão, pela subjugação do campo às demandas urbanas, e pela estruturação societária classista. E, por mais que as políticas públicas para a expansão da Educação Básica tenham se efetivado ao longo das últimas décadas, reitera-se a demanda futura pela EJA, indicando de modo profundo tanto a insuficiência das medidas para a retração da evasão e do abandono escolar das crianças e jovens regularmente matriculados no presente, assim como a inclusão de fato dos discentes nos espaços escolares, quanto as vicissitudes dos sujeitos históricos para a sua reprodução social e material, demarcado pelo ingresso precoce no mercado de trabalho por exemplo.

Destarte, observando a complexidade da EJA na atualidade, vide suas disparidades entre os estados e regiões, assim como as variáveis geográficas, raciais e socioeconômicas, urge a necessidade de sua inclusão na agenda do atual bloco no poder por meio do fortalecimento do pacto federativo e do Sistema Nacional de Educação – como previsto no atual PNE –, levando em consideração os objetivos da meta nove que, em si, estão distantes da concretização. Em outras palavras, não observamos nos dias atuais a garantia da oferta da EJA para a demanda real e potencial, incidindo também na descontinuidade dos estudos, e muito distante da materialização dos objetivos estabelecidos para essa meta, como a criação de um programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentam cursos de alfabetização, indissociável da realização de ações por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde aos estudantes dessa modalidade de ensino. Pelo contrário, é claro o definhamento dos programas de integração da EJA à Educação Profissional, assim como a própria modalidade de ensino. Por outro lado, incrementam-se mecanismos de perpetuação compensatória e para a certificação dos estudos, vide o acréscimo de inscritos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rodrigo Coutinho; SOUZA, José dos Santos. Crise do capital, recomposição burguesa e impactos na gestão da Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, v. 6, n. 9, 2017.

ALVARENGA, Marcia. Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma jurídica sujeito de direito na educação de jovens e adultos. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 22, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis2001/110172.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Coordenação Nacional do ProJovem. **Relatório parcial de avaliação do ProJovem 2007**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: República Federativa do Brasil, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: República Federativa do Brasil, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 9.465, de dois de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Diário Oficial da União. Brasília: República Federativa do Brasil, 2019.

BRASIL. **SIGA Brasil**. <https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>, 2020. Portal do Orçamento Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>. Acesso em: 25 mar. 2020.

COUTINHO, Helen Ferreira Carvalho. **Concepções de qualidade na Educação de Jovens e Adultos: impasses e desafios da política educacional brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação. Juiz de Fora, p. 165, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente: as classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era**. Rio de Janeiro: Globo, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. Juventude, políticas de formação e qualificação profissional. In: GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza; SILVA, Tânia Maria Almenara de. **Contribuições para o debate sobre a educação de jovens e adultos**. Curitiba: Appris, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 3**: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

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

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**: Consolidação de Documentos-1985/1994. São Paulo. agosto, (mimeo), 1994.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio 2015-2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?idpesquisa=40. Acesso em: 22 maio 2020.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2000-2019**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 23 mai. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábila. **O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década**. Fórum de EJA. 2017. Disponível em: <http://forumaja.org.br/go/sites/forumaja.org.br/go/files/texto1margaridamiriam.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, Marcos Teles; BALADELI, Ana Paula Domingos. A Educação de Jovens e Adultos: de Paulo Freire às metas do PNE. **Pesquisa em foco**, v. 22, n. 2, 2017.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JÚNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio. A avaliação da EJA no Brasil. **Relatos de Pesquisa**, n. 39, p. 58-58, 2015.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e dualidade escolar**: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SANTOS, Milton; RIBEIRO, Ana Clara Torres. **O conceito de região concentrada**. Rio de Janeiro: UFRJ, IPUR, 1979.

SANTOS, Robson dos. Jovens e adultos com baixa escolaridade, oferta de EJA e desigualdades nas chances de conclusão do ensino fundamental e do médio. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 1, p. 32-32, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, José dos Santos. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: Nau Editora; EDUR, 2011.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, 2015.

SOUZA, José dos Santos. Apresentação do Dossiê “Reforma gerencial e os novos desafios para a gestão do trabalho escolar. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 09-20, 2016.
UNESCO. Confinte VI. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO; MEC, 2007.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002.

VELIS, Valéria Aparecida Vieira. **Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2002 a 2013: desafios e potencialidades**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

VENTURA, Jaqueline. A oferta de educação de jovens e adultos de nível médio no Estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 8, p. 09-35, 2016.