

TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PÓS-PANDEMIA DE COVID-19

Rodrigo Coutinho Andrade¹
(UFRRJ, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.818>

Resumo: Considerando o histórico aligeirado, precário, descontínuo e periférico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil ao longo de sua consolidação, o presente artigo tem como objetivo identificar analiticamente as possíveis tendências para essa modalidade de ensino após a atual pandemia. Tendo em vista a retração orçamentária, o modus operandi do uso do fundo público, e a atual agenda do atual bloco no poder para a educação, os resultados indicam para a acentuação da retração das matrículas de modo acelerado e desproporcional em comparação aos demais níveis e modalidades de ensino, o aviltamento do financiamento, a reformulação das diretrizes curriculares sob o “mantra” da empregabilidade, e a continuidade da precariedade do trabalho docente na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Políticas Públicas em Educação, Tendências da Educação.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Geografia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, onde integra o quadro docente do Curso de Licenciatura em Geografia, do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional (CEGEEd) e integra o Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). É membro do quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3765-4828> / E-mail: digocabecaa@gmail.com

TRENDS FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION AFTER THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: Considering the light, precarious, discontinuous, and peripheral history of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil throughout its consolidation, this article aims to analytically identify the possible trends for this type of education after the current pandemic. In view of the budgetary retrenchment, the modus operandi of the use of the public fund, and the current agenda of the current bloc in power for education, the results indicate that the acceleration of the contraction in enrollments in an accelerated and disproportionate manner compared to other levels teaching modalities, the degradation of funding, the reformulation of curricular guidelines under the employability “mantra”, and the continuing precariousness of teaching work at EJA.

Keywords: Youth and Adult Education, Public Policies in Education, Education Trends.

TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DESPUÉS DE LA PANDEMIA DE COVID-19

Resumen: Considerando la historia ligera, precaria, discontinua y periférica de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil a lo largo de su consolidación, este artículo tiene como objetivo identificar analíticamente las posibles tendencias de este tipo de educación después de la actual pandemia. Ante el recorte presupuestario, el modus operandi del uso del fondo público y la agenda actual del actual bloque en el poder para la educación, los resultados indican que la aceleración de la contracción de la matrícula de forma acelerada y desproporcionada respecto a modalidades docentes de otros niveles, la degradación de la financiación, la reformulación de las pautas curriculares bajo el “mantra” de la empleabilidad, y la continua precariedad del trabajo docente en EJA.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Políticas Públicas en Educación, Tendencias Educativas.

Introdução

A presente escrita deriva da continuidade dos estudos desenvolvidos ao longo do processo de doutoramento, findado em 2019 após a defesa da tese intitulada “Impactos da reforma gerencial do Estado brasileiro sobre a Educação de Jovens e Adultos” (ANDRADE, 2019). Neste momento coube o exame das transformações que incidiram sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil dentre 1995² e 2016 – inexorável de sua historicidade-organicidade –, abarcando a relação entre o financiamento, a demanda e a oferta dessa modalidade de ensino ao longo de sua estruturação no país – considerando tanto as tendências conjunturais como os Planos Nacionais de Educação (PNE), quanto a histórica insuficiência da sua capilaridade ante o quantitativo de jovens, adultos e idosos analfabetos e sem a conclusão da Educação Básica, mesmo após a consolidação da Lei de

² Ano de elaboração e aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995).

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996)³ –, as diretrizes curriculares, o trabalho docente⁴, e a materialização dos programas federais para a escolarização e qualificação profissional de jovens e adultos⁵.

Os resultados da pesquisa indicaram, por meio da revisão bibliográfica-documental, o cunho aligeirado, insuficiente, descontínuo, precário e periférico da EJA em relação às políticas públicas para a Educação Básica, indissociável das transformações pedagógico-curriculares para a formação do “homem de novo tipo” (GRAMSCI, 2015)⁶ em tempos de intensificação da precariedade do trabalho (SOUZA, 2015). Em suma, identificamos que as transformações da/na EJA imputaram, mesmo com as devidas ressalvas acerca das categorizações acima discriminadas, as intencionalidades formativas do empresariado face as novas morfologias do trabalho (ANTUNES, 2019) por meio do recrudescimento da Teoria do Capital Humano (SOUZA, 2006; ANTUNES; PINTO, 2017), inexorável da reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes (SOUZA, 2003; 2010; FIGUEIREDO, 2018) em tempos de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011). Sobre o primeiro – o recrudescimento da Teoria do Capital Humano –, entendemos que

[...] Essa “teoria” implica à subjetividade que trabalha, forjar uma concepção de si como “empreendedor/a” que investe na sua força de trabalho como se ela não fosse uma mercadoria, mas parte de um negócio próprio, cuja venda lhe retorna um “capital”. Ser um/a “empreendedor/a”, nesse sentido, é dispor-se a gerenciar a própria vida analogamente à gestão de uma empresa, como um/a “empreendedor/a” capitalista (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 102).

Acerca do segundo, concordamos com Figueiredo (2018, p. 37):

As estratégias de mediação do conflito de classes, em uma sociedade civil elevada à superestrutura política-ideológica, exigem a sofisticação de instrumentos e organismos “privados” de hegemonia voltados para a conformação da sociabilidade burguesa, que assume características próprias em cada momento de desenvolvimento da ordem social capitalista de produção e reprodução da vida material.

Acrescemos que para além das reformulações político-ideológicas e técnico-psicofísicas para a (con)formação da classe trabalhadora no atual estágio do sistema capitalista, considerando as premissas acerca do desenvolvimento desigual e combinado (LÖWY, 2005), as transformações ocorreram em um processo de imbricação entre liofilização da escola e dos sistemas de ensino sincrônicos às teses do gerencialismo, referente direto da Nova Gestão Pública (NGP).

Nessa perspectiva, para a obtenção de melhores resultados, o gerencialismo toma como referência a ideia de *accountability*, ou seja, a ideia de que a administração pública deve pautar-se pela responsabilidade social, imputabilidade e obrigatoriedade de prestação de contas à população. Tudo isso se daria por meio de estratégias de mensuração de resultados do serviço prestado, de modo a

³ De acordo com o I inciso do Artigo Nº 21, a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

⁴ Consideramos no presente estudo o processo formativo inicial e continuada como trabalho docente.

⁵ Como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e suas ramificações, o Programa Brasil Alfabetizado, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

⁶ Para Gramsci (2015, p. 248), tomando os Estados Unidos da América como exemplificação, há um processo de racionalização forjado no/pelo bloco histórico para a (con)formação humana, determinado pela “necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo”, que se reifica pela adaptação psicofísica à estrutura produtiva e, consecutivamente, as relações sociais de produção.

permitir o cálculo preciso da satisfação dos clientes por intermédio de índices estabelecidos *a priori*, segundo critérios da Lei de Mercado, tendo como pressuposto um conjunto de metas estabelecidas pelos governantes, segundo critérios tecnocráticos (SOUZA, 2017, p. 183 – grifos do autor).

Por meio das teses acima expostas, e asseverando a sua constante articulação para a compreensão das políticas públicas para a EJA no Brasil nos últimos anos, tomamos como problema da presente pesquisa os possíveis desencadeamentos para essa modalidade de ensino após a imunização da população brasileira, cientes do processo de redução da oferta, da retração do financiamento, da reformulação das diretrizes curriculares em curso, e das particularidades do trabalho docente, logrando profundos impactos para a escolarização-alfabetização da classe trabalhadora. Salientamos que cada fenômeno exposto não ocorrerá sem a devida consideração das demais tendências e perspectivas para a Educação Básica, incluindo a nova pragmática para a formação humana em curso no país. Neste sentido, a hipótese norteadora da pesquisa se acama na acentuação da precariedade da EJA, que demarca o atual cenário em todos os temas discriminados.

Destarte, objetivamos examinar as consequências da retomada da agenda neoliberal ortodoxa e suas intencionalidades para a gestão das políticas públicas da/para a EJA, tendo em vista os impactos atuais para os trabalhadores(as) ante a retração estrutural-conjuntural do emprego-trabalho, simétricos à extirpação dos direitos historicamente conquistados-consolidados e dos movimentos reativos que, consecutivamente, conflagram o sociometabolismo da barbárie (ALVES, 2011, p. 22-26)⁷ refletido na massa de desempregados, subempregados e trabalhadores em situação de informalidade⁸, indissociável dos atuais formas consolidadas do labor no país, como o caso da *uberização*⁹ (ANTUNES, 2019), em conjunto à totalidade dos problemas societários como a redução da expansão da escolarização. Para identificarmos as tendências para a EJA após a pandemia, considerando a intensificação da “subsunção real do trabalho ao capital” (ANTUNES, 2019, p. 38) e da formação precária da classe trabalhadora no sistema capitalista, nos debruçaremos sobre a bibliografia das áreas de Educação, da EJA, e da Sociologia do Trabalho, nos documentos oficiais, assim como nos dados institucionais sistematizados pelo IBGE e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portanto, 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.

⁷ “O sociometabolismo da barbárie se caracteriza pelo metabolismo social de “dessocialização” por meio do desemprego em massa e exclusão social, processo de precarização e institucionalização de uma nova precariedade do trabalho, que sedimenta a cultura do medo” (ALVES, 2011, p. 22).

⁸ Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do último trimestre de 2020, a taxa de desemprego alcançou 13,9% da População Economicamente Ativa (PEA). Mesmo apresentando o descenso de 0,6%, os números derivados acerca da empregabilidade apontam para uma crítica situação, pois o nível de ocupação somou 49,4%, em decorrência principalmente pela retração em 7,8% dos trabalhadores com carteira assinada e 19,2% dos trabalhadores domésticos. Soma-se a isto a redução de 6,2% - em comparação ao ano de 2019 - dos trabalhadores autônomos, 16,5% dos empregados sem carteira assinada, e 8,5% dos empregadores. Consecutivamente o IBGE registrou a forte presença de trabalhadores sem carteira assinada – 38,7% da PEA –, 31,2 milhões de pessoas subutilizadas, e 5,5 milhões de desalentados (IBGE, 2021).

⁹ “A uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho” (ANTUNES, 2020, p. 11).

Primeira tendência: retração das matrículas ante a demanda ascendente

A demanda educacional pela/da EJA no Brasil se reflete no número de pessoas acima de 15 anos que ainda não completaram o Ensino Fundamental, e sobre os jovens com mais de 18 anos que não findaram a Educação Básica de acordo com a atual LDB (BRASIL, 1996). Mas, para além da leitura estática, cabe ressaltar a demanda futura para a EJA diante do processo de evasão-abandono da escola básica, da exclusão produzida pela impetração da gestão com foco em resultados, e das demais variantes excludentes que recai principalmente sobre a juventude brasileira – incluindo as consequências da *quantofrenia* (GAULEJAC, 2007) como gestão dos sistemas de ensino. Neste sentido, tomando os últimos dados sistematizados pelo IBGE (2020), podemos afirmar que a tendência de subtração do analfabetismo tem reduzido ao longo dos últimos anos em termos percentuais e nos números absolutos, não alcançando a meta nove do atual Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014)¹⁰.

Tabela 1 - Taxa de Analfabetismo e o coeficiente de variação da população acima de 15 anos no Brasil (2016-2019).

Ano	Taxa	CV (%)
2019	6,6	1,0
2018	6,8	0,9
2017	6,9	0,9
2016	7,2	0,9

Fonte: IBGE (2020 – adaptado pelo autor).

Em números absolutos, sob a mesma referência cronológica da Tabela 1, o analfabetismo retraiu de 11,8 para 11,3 milhões de brasileiros acima de 15 anos. No entanto, as características deste fenômeno explicitam de modo profundo as consequências da formação social e espacial brasileira ao identificarmos as variáveis sistematizadas pelo IBGE. Tomando o ano de 2019 como referência (IBGE, 2020), podemos afirmar que apenas a correlação entre os diferentes gêneros não apresenta disparidade – o analfabetismo marca a vida de 6,3% mulheres brasileiras acima de 15 anos, e 6,6% dos homens no mesmo indicador.

¹⁰ “Elevar a 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. 19).

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos de acordo com situação do domicílio, cor ou raça, grupos de idade e percentual de rendimento por capita no Brasil – 2019.

Situação do domicílio	%
Urbana	5,0
Rural	15,4
Cor ou raça	
Branca	3,9
Preta ou parda	8,6
Grupos de idade	
25 a 34 anos	1,2
35 a 44 anos	2,6
45 a 54 anos	4,7
55 a 64 anos	8,2
65 anos ou mais	19,1
Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita	
Até 20%	9,7
Mais de 20% até 40%	8,7
Mais de 40% até 60%	9,0
Mais de 60% até 80%	5,6
Mais de 80%	1,5

Fonte: IBGE (2020 – adaptado pelo autor).

Quando consideramos a escolarização – nível de instrução – da população brasileira acima de 25 anos, a demanda para a EJA apresenta abrupto resultado alcançando 47,1%

deste segmento demográfico, e com as mesmas peculiaridades proporcionais acerca da condição geográfica, étnica, etária, e sobre a renda – classes sociais e suas respectivas frações. Podemos tomar como exemplo a disparidade entre os adultos acima de 25 anos no campo e na cidade, onde no primeiro 83% da mesma faixa etária ainda não concluiu a Educação Básica, e no espaço urbano esse percentual alcança 50,4.

Tabela 3 – Distribuição percentual do nível de instrução e o coeficiente de variação das pessoas acima de 25 no Brasil – 2019.

NÍVEL DE ENSINO	%	CV
EF Incompleto	34,0	0,5
EF Completo	9,2	0,9
EM Incompleto	3,9	1,4
EM Completo	26,3	0,6

Fonte: IBGE (2020 – adaptado pelo autor).

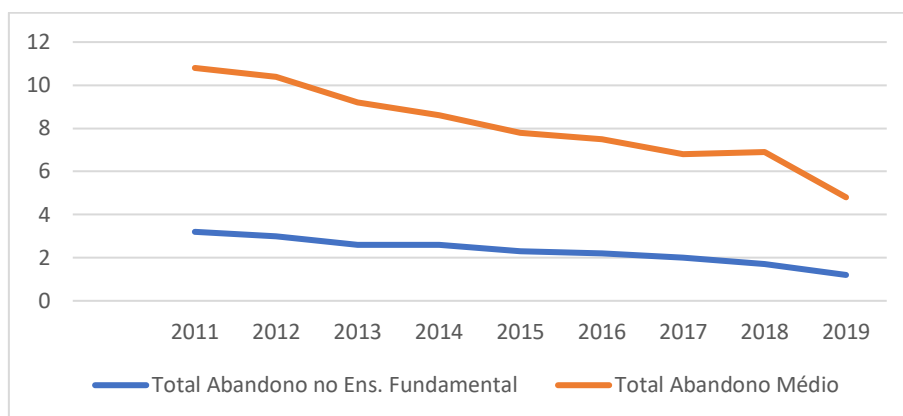
Para além da demanda bruta especificada nas tabelas acima, a necessidade futura da EJA permeará – teórica e abstratamente considerando as prescrições oficiais e a sua materialização de fato – as políticas públicas para a educação no futuro próximo de acordo com os dados de abandono e frequência escolar das crianças e dos jovens em idade adequada para a escola básica de acordo com o Inciso I do Artigo Nº 4 da LDB (BRASIL, 1996).

Tabela 4 – Taxa de frequência escolar da população brasileira entre 6 e 17 anos de idade, de acordo com o nível de ensino no Brasil – 2019.

FAIXA ETÁRIA	Taxa	CV
6 a 14 anos, no EF	97,3	0,1
6 a 10 anos nos anos iniciais do EF	95,8	0,2
11 a 14 anos, nos anos finais do EF	87,5	0,3
15 a 17 anos, no EM	71,4	0,6

Fonte: IBGE (2020 – adaptado pelo autor).

Gráfico 1 - Evolução do abandono escolar nos níveis de ensino fundamental e médio no Brasil - 2011-2019.



Fonte: INEP (2020 – adaptado pelo autor).

Reiteramos que os dados acima expostos apresentam a retração do abandono escolar, assim como a ampliação da taxa de frequência considerando a última década. No entanto, é notória a não absorção por parte do INEP dos possíveis impactos da pandemia sobre esse tema, como traduz a pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha (DATAFOLHA, 2020), que salienta o acréscimo da taxa de abandono em 8,4% no ano de 2020 - onde 17,4% deste universo declarou a não intenção em retomar os estudos -, sendo 10,8% no Ensino Médio e 4,6% em relação ao Ensino Fundamental, impactando os estudantes mais pobres em 54% (C6 BANK/DATAFOLHA, 2020).

Ou seja, além de explicitar a insuficiência das políticas públicas para a educação no que tange à permanência das crianças e jovens na escola, seja no período pandêmico ou não, existe outro fator quando consideramos os diferentes sistemas de ensino – que reflete também as disparidades sociais em nosso país, pois tanto a evasão, quanto o abandono, são mais significativos nas escolas públicas¹¹. Em relação aos impactos da atual pandemia, que desnudaram ainda mais a precariedade da escola pública por meio das insuficientes medidas de ensino à distância sem a necessária acessibilidade digital¹², esta tende a se agravar sobre os jovens que não estudam e não trabalham. De acordo com os dados do PNAD-IBGE sobre o último trimestre de 2019, os jovens entre 20 e 24 anos que não concluíram a Educação Básica, não estavam frequentando a escola, e não ingressaram no mercado de trabalho alcançou 28,6%, e no quinquênio etário posterior – 25 a 29 anos – esse mesmo quantitativo alcançou 25,5% (IBGE, 2020). Após o início da pandemia, o quantitativo de jovens fora do mercado de trabalho e das salas de aula incorreu em 35,2% na faixa etária de 20-24 anos, e 33% no segmento demográfico posterior (IBGE, 2020). Portanto, a primeira tendência é a ampliação da demanda bruta e relativa para a EJA no

¹¹ Em 2019 a taxa de abandono nos sistemas públicos de ensino alcançou o patamar de 1,2 no Ensino Fundamental e 4,8 no Ensino Médio, enquanto nos sistemas privados os dados foram 0,1 e 0,2 respectivamente (INEP, 2020).

¹² De acordo com o relatório do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MP-RJ), com base nos dados do PNAD-IBGE, “47% dos domicílios do Estado não tinham nenhum tipo de microcomputador em casa, 12% não tinham acesso à internet por qualquer meio eletrônico e 43% não possuíam acesso à internet através de microcomputadores” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 27).

Brasil, principalmente ao acrescermos a nova finalidade dessa modalidade de ensino em virtude dos mecanismos gerenciais – como o caso do Programa Nova EJA implementado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. “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).

Ao examinarmos a oferta da EJA ao longo da última década (INEP, 2020), observamos o cenário de retração das matrículas e dos estabelecimentos de ensino, com tendência mais abrupta nos últimos dois anos – 2019 e 2020. No entanto, a primeira face desse fenômeno, que demarca uma intencionalidade na gestão das políticas públicas para a EJA no país, é o significativo volume de matrículas encerradas no nível de ensino de maior demanda – Ensino Fundamental –, computadas em 23,4%, enquanto no Ensino Médio – também com ampla relevância diante do cenário anteriormente apresentado – identificamos a ampliação até o ano de 2018, seguida da perda de 12,8% das matrículas em dois anos.

Tabela 5 – Matrículas da EJA no Brasil de acordo com os níveis de ensino (2014-2020)

Ano	EF	EM	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
2020	1.750.169	1.252.580	3.002.749

Fonte: INEP (2020) – adaptado pelo autor).

A análise mais apurada dos dados nos permite afirmar que a redução ocorreu em todas as escalas e sistemas de ensino, e em números mais significativos que os diferentes níveis e outras modalidades de ensino da Educação Básica. Sobre isso, podemos admitir a tese da retração demográfica em virtude do decréscimo da taxa de natalidade no Brasil ao longo dos últimos anos que, consecutivamente, tende a impactar na dinâmica das matrículas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio futuramente – como confirmado pelos dados do PNAD-IBGE (IBGE, 2020)¹³. Porém, a ressalva acerca desta premissa reside, mesmo diante do elevado percentual de estudantes matriculados no Ensino Fundamental de acordo com

¹³ Dentre 2010 e 2020, a população brasileira entre 6 e 10 anos decresceu 10,01%, dentre 10 e 14 anos reduziu 13,80%, e os jovens de 15 a 17 anos retraíram 9,80% (IBGE, 2020).

a faixa etária, refletindo a política focalista e setorialista desde a década de 1990, é o reflexo da insuficiência da permanência dos jovens na escola básica em virtude dos dilemas societários que afligem esse segmento demográfico, como o precoce ingresso ao mercado de trabalho como indicam os estudos sobre a juventude (SPOSITO; CARRANO, 2003; CARRANO, 2007; SOUZA, 2019).

Tabela 6 - Percentual de estudantes matriculados na Educação Básica no Brasil de acordo com a faixa etária (2019).

FAIXA ETÁRIA	Taxa	CV (%)
6 a 10 anos	99,8	0,0
11 a 14 anos	99,5	0,1
15 a 17 anos	89,2	0,4

Fonte: IBGE (2020 – adaptado pelo autor)

Tabela 7 - Evolução percentual das matrículas nos diferentes níveis e modalidades de ensino no Brasil (2010-2020).

Nível / Modalidade de Ensino	%
Total	-8,2
EI	29,9
EF	-14,2
EM	-9,6
EPTNM	39,6
EJA	-30,5
Ed. Especial	86,3

Fonte: INEP (2020 – adaptado pelo autor).

As informações acima espelham literalmente a condição periférica da EJA em relação aos diferentes níveis e modalidade de ensino diante da demanda já examinada, inexorável da sua relação futura e do próprio recondicionamento dessa modalidade de ensino para a correção do fluxo escolar. Fator que impulsiona o fenômeno da *juvenilização* da EJA¹⁴,

¹⁴ Fenômeno este que não tem nada de novo. De acordo Fávero e Freitas (2011, p. 376), a presença de jovens nos cursos supletivos de EJA remontam a década de 1970, “em parte porque expulsos do ensino regular por terem superado a idade dos 14 anos, prevista como limite para a obrigatoriedade do 1º Grau, hoje do Ensino Fundamental, cunhando-se a expressão *juvenilização* do supletivo. Mas também porque muitos jovens migravam para as metrópoles, em busca de trabalho nas grandes obras de

verificado na distribuição das matrículas de acordo com a faixa etária – em processo de retração com proporções aproximadas em todos os segmentos demográficos ao longo da última década.

Tabela 8 - Distribuição das matrículas de EJA no Brasil de acordo com a faixa etária (2020).

Faixa Etária	Nº de Matrículas
Total	3.002.749
Até 14 anos	12.968
15 a 17 anos	434.639
18 a 19 anos	498.898
20 a 24 anos	598.365
25 a 29 anos	296.620
30 a 34 anos	237.986
35 a 39 anos	227.134
40 anos ou mais	696.139

Fonte: INEP (2020 – adaptado pelo autor).

Por fim, em relação às matrículas da EJA ao longo da última década, cabe ressaltar o definhamento dos programas federais¹⁵ para os jovens, adultos e idosos com rasa escolarização ou analfabetos, sendo substituídos em larga escala pelo Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que no ano de 2019 teve 2.973.375 inscritos (INEP, 2020), e a possibilidade da conclusão dos estudos à distância como regulamenta o Art. 8º do Decreto Nº 9.057/2017 (BRASIL 2017). Portanto, consideramos como a segunda tendência da relação entre a demanda e a oferta da EJA o impulso à certificação e a modalidade de ensino não-presencial, inexorável da acentuação do definhamento das matrículas, o que também impacta na descontinuidade dos estudos, em consequência da retração abrupta do financiamento para essa modalidade de ensino.

infraestrutura: pontes, elevados, metrô etc. As próprias discussões sobre a educação permanente começam a incorporar a categoria juventude, recuperada como temática importante pela Sociologia”.

¹⁵ Nos referimos aqui ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), e ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

Segunda tendência: retração do financiamento

Historicamente o financiamento da EJA ocupa uma posição periférica diante dos demais níveis e modalidades de ensino. Ao longo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁶ não houve qualquer dispositivo que garantisse o repasse de verbas da União para a EJA, ficando literalmente sob responsabilidade dos estados e municípios, ou por meio do falseamento das matrículas com a criação do ensino regular noturno (DI PIERRO, 2000). Após o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado por meio da Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que não se trata – em si – de nenhuma novidade ou avanço, mas apenas o cumprimento dos dispositivos constitucionais (DAVIES, 2020)¹⁷, o tratamento orçamentário dado à EJA se destaca em dois pontos de acordo com Carvalho (2014, p. 637):

1) a limitação de um percentual máximo de quinze por cento dos recursos do Fundeb para esta modalidade de educação e 2) a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA, de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental “regular” urbano, no ano de implantação do Fundeb, menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica.

Mesmo com a ampliação do fator de ponderação para 0,8 em 2009, a EJA continuava em situação periférica ao observarmos o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), inexorável da disparidade entre os valores nos diferentes estados e da não materialização do fundo em sua totalidade.

O valor-ano médio por estudante foi de R\$ 883,01. A unidade federativa com a maior cifra foi Roraima (R\$ 1.433,60), enquanto o menor valor ficou com os oito estados que obtiveram o piso de verbas (AL, BA, CE, MA, PA, PB, PE e PI): R\$ 663,07. Conforme apuramos, teriam sido repassados para a EJA cerca de R\$ 1,35 bilhão de reais. Vale ressaltar que, caso a totalidade das matrículas fosse levada em consideração, a soma dos recursos poderia ser da ordem de mais de R\$ 4 bilhões (CARVALHO, 2014, P. 643).

Após a institucionalização do novo FUNDEB por meio da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020)¹⁸, não se observa nenhuma alteração em relação ao fator

¹⁶ “A Emenda Constitucional nº 14/1996 (EC 14/1996), que instituiu o Fundef, instrumento fundamental da reforma educacional realizada nas gestões de Fernando Henrique Cardoso suprimiu, das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, o artigo que responsabilizava o governo e a sociedade civil por erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental num prazo de dez anos. Com isto, os recursos para a EJA ficaram prejudicados, ainda mais devido ao veto presidencial, que excluiu as matrículas da EJA do cômputo geral das matrículas que poderiam fazer jus aos recursos do Fundef, ação que nos pareceu inconstitucional” (CARVALHO, 2014, p. 636).

¹⁷ “Em síntese, o Fundeb trouxe pouco dinheiro novo para o sistema educacional como um todo, embora milhares de prefeituras tenham ganhos na repartição intraestadual e/ou com a complementação com ele. A complementação (10% do total nacional) é o único dinheiro novo para o sistema nacional como um todo, pois a contribuição dos estados, DF e prefeituras compreende 90% do total nacional, ou seja, já faziam parte dos impostos vinculados constitucionalmente à MDE” (DAVIES, 2020, p. 103).

¹⁸ De acordo com o Artigo Nº 3 da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), a receita para a educação brasileira é composta por 20% de um conjunto de impostos – Impostos sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCD), Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza, Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), incluindo sobre os dois últimos o Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FDE) e do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) – e parcelas percentuais da arrecadação por meio de impostos que a União instituiu posteriormente, assim como receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juros e multas eventualmente incidentes.

de ponderação para a EJA. No entanto, ao examinarmos a prescrição oficial para o financiamento da educação, principalmente a Seção II (BRASIL, 2020), tem-se como expectativa a ampliação da complementação da União para os estados e municípios, como rege a política de financiamento e o pacto federativo desde o FUNDEF. Porém, a realidade ao longo das últimas décadas, e as atuais medidas para a limitação e reorientação do fundo público, logram ao ostracismo o otimismo da vontade.

A primeira característica estrutural sobre o FUNDEF e o FUNDEB se refere à não aplicação, por parte dos governos estaduais e municipais, dos impostos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). De acordo com Davies (2020, p. 109-110), “foi comum governos estaduais e municipais não aplicarem a verba legalmente devida em educação, mas não sofrerem intervenção por isso, embora essa intervenção esteja prevista na Constituição”, o que salienta como segunda característica sobre o financiamento da EJA – a parca fiscalização. Ao mesmo tempo, o que impacta diretamente a EJA, foi – e ainda é – o não cumprimento da aplicação de “9% (50% do percentual mínimo de 18%) dos impostos na universalização do EF e erradicação do analfabetismo, previsto no art. 60 da redação original do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da CF de 1988” (DAVIES, 2020, p. 110) de acordo com os relatórios do Tribunal de Contas da União (TCU).

A terceira característica se remete à não complementação federal, tanto acerca do FUNDEF, quanto do FUNDEB. Como exemplo, Davies (2020, p. 110) ressalta que a União deixou de complementar 20 bilhões de reais entre 1998 e 2006, indissociável dos dispositivos institucionais, resultantes de diferentes Emendas Constitucionais, que desvincularam os impostos, assim como as medidas para a desoneração tributária – como o Programa de Recuperação Fiscal (REFIS) – que afetam diretamente as receitas para a educação.

As renúncias fiscais do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e do Imposto de Renda (IR) de 2008 a 2013 teriam totalizado R\$ 416,4 bilhões, prejudicando a receita de estados, DF e municípios em R\$ 241,5 bilhões, ao reduzir o Fundo de Participação dos Estados (FPE) em R\$ 78,5 bilhões, o Fundo de Participação dos Municípios (FPM) em R\$ 71,8 bilhões, o IPI-exportação em R\$ 33,4 bilhões, o Fundeb em R\$ 45,2 bilhões, os fundos constitucionais de financiamento em R\$ 12,4 bilhões (DAVIES, 2020, p. 111).

A pesquisa de Davies (2020, p. 109-111) expõe que as renúncias fiscais ao longo dos anos de 2008 e 2013 provocaram uma perda de aproximadamente 174,9 bilhões de reais na escala federal, e a soma de 52 bilhões da mesma espécie monetária nos diferentes estados – só em relação ao ICMS em 2012, estima-se a perda de 13 bilhões de reais. Acrescentamos a essa informação a implementação de novos impostos, de cunho provisório, que não entraram no receituário para a educação – como o caso da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF).

Acerca das tendências para o financiamento da EJA após a atual pandemia, em um contexto de retração das matrículas e dos estabelecimentos de ensino, aguda crise fiscal sob o mantra mitológico da austeridade (ROSSI et al., 2019) em todas as escalas federativas, e a captura do fundo público para a liquidação das demandas do rentismo (DAVIES, 2020), cabe o exame das medidas fiscais em vigor, assim como os valores pagos para a EJA. Destacaremos aqui a Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), aprovada no Governo Michel Temer, que tem como principal impacto o segundo

inciso do primeiro parágrafo do Artigo Nº 107, que impetra para os exercícios fiscais após 2017 a limitação variável do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA) do exercício anterior ao longo de 20 anos.

O que significa que o governo federal não precisará aplicar em MDE o percentual mínimo dos impostos, se tais gastos superarem os do ano anterior corrigidos por esse índice. A alegação para justificar a proposta que resultou na EC nº 95 foi que o governo federal gastou excessivamente nos últimos anos, porém, contraditoriamente, ela não estipula limite para despesas com a amortização do principal e juros da dívida federal, nem com a emissão de novos títulos da dívida, que consome cerca de 50% do orçamento federal, ou, em outras palavras, financiam o rentismo das classes dominantes (DAVIES, 2020, p. 111).

Rossi et al. (2019, p. 11-13) projetam que os gastos com a educação ficarão congelados por 20 anos no patamar de 2017, provocando o “efeito deslizante” em relação ao PIB por meio da retração percentual de 18 para 15,7% da Receita Líquida de Impostos (RLI) em 2026, decrescendo para 12,6% em 2036. Mas a tendência das medidas de austeridade é pretérita à EC Nº 95.

O corte dos gastos públicos destinados à educação já ficou evidente a partir de 2015, pois, após o máximo de R\$ 133,1 bilhões naquele ano, o orçamento autorizado para a função educação caiu para R\$ 119,1 bilhões em 2016 e R\$ 116,0 bilhões em 2018. O Gráfico 3 ainda mostra que os empenhos¹⁵ caíram em termos reais de R\$ 119,6 bilhões em 2015 para R\$ 113,9 bilhões em 2018 e os gastos liquidados¹⁶ permaneceram no mesmo patamar (na média de R\$ 104,0 bi) nos últimos três anos (ROSSI et al., 2019, p. 13).

Sobre a EJA, a previsão para o presente ano é a execução de três milhões de reais, sendo pago R\$ 121,6 mil até o mês de fevereiro somente para o Projeto Rondon. Ao longo dos últimos anos, o impacto da EC Nº 95 (BRASIL, 2016), assim como as intencionalidades das políticas públicas para a EJA no montante do financiamento da/para a educação, apresentam o definhamento literal da receita para essa modalidade de ensino. De 2016 ao ano de 2020, a retração do fundo federal para a EJA representa o declínio de 97,2%, incomparável ao também trágico decréscimo para a Educação Básica, que no mesmo intervalo anual adotado acima passou de 86,6 para 77,6 bilhões de reais, e para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – retração de 33,5 para 27,2 bilhões de reais (SIGA, 2020).

Tabela 7 - Repasse federal pago a EJA no Brasil (2015-2020)

Ano	Valor em milhões de reais
2015	421
2016	485,4
2017	102,4
2018	72,2
2019	2,4
2020 ¹⁹	13,4

Fonte: SIGA Brasil – Painel Cidadão (2020 – adaptado pelo autor).

¹⁹ Neste ano o total de recursos foi destinado ao Projeto Rondon, administrado pelo Ministério da Defesa (SIGA, 2020).

Neste cenário, cientes da retração do PIB em 4,1% no de 2020, e mesmo com a expectativa de saldo positivo em 3,6% para 2021 de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Cf.: SOUZA Jr.; CAVALCANTI; LEVY, 2020) – em constante revisão negativa pela demora da retomada integral das atividades econômicas por conta do atual ritmo da vacinação –, e das medidas fiscais para a retomada do “fôlego” fiscal, como a Emenda Constitucional N° 109, de 15 de março de 2021 (BRASIL, 2021) que reorganiza as regras transitórias sobre redução de benefícios tributários, desvincula parcialmente o superávit financeiro de fundos públicos, e suspende condicionalidades para realização de despesas tendo em vista a efetivação da nova rodada de auxílio emergencial, acreditamos que a EJA sairá muito impactada financeiramente. Se no cenário prévio à pandemia as condições para a manutenção da EJA já eram literalmente frágeis, ocasionando diretamente na retração das matrículas e a na orientação do fundo para essa modalidade de ensino de acordo com as coalisões do atual bloco no poder, projetamos que o cenário posterior será de maior dificuldade ante os dispositivos da EC N° 109, que dentre os impactos previstos prevê a desvinculação do fundo público para educação devido às dívidas efetivadas ao longo do período emergencial.

Terceira tendência: o alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular e a nova gramática para a formação da classe trabalhadora²⁰

Após a análise do financiamento e da relação entre a demanda e a oferta da EJA – considerando sua indissociabilidade – e, respectivamente, o aceno para possíveis tendências não destoantes do caráter histórico dessa modalidade de ensino, cabe neste momento o exame parcial do conteúdo das finalidades e intencionalidades formativas. Para tal, nos ancoraremos no atual texto de referência para a criação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA) (BRASIL, 2020a), que expõe a tendência para a formação dos “sujeitos da EJA”, e tem como estrutura o alinhamento dessa modalidade de ensino à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio. Acresce aos pilares das DCNEJA a necessária garantia da qualidade nas mesmas premissas da BNCC, com foco em resultados, e a efetivação de “ações articuladas e parcerias com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Sociedade Civil” (BRASIL, 2020a, p. 2). Ou seja, a gestão do conhecimento por meio das premissas do gerencialismo como exposto na introdução deste artigo.

Acerca do sujeito da EJA, o documento em questão (BRASIL, 2020a) tece as seguintes considerações:

Uma característica a ser destacada, em relação aos sujeitos da EJA é o vínculo com o trabalho, seja por serem filhos de trabalhadores, por estarem em busca de emprego ou por já fazerem parte do mundo do trabalho. Esse público tem o trabalho como prioridade e necessidade diferenciada de organização dos demais tempos da vida e que, ao retomarem ao processo de escolarização, precisam assumir o compromisso do presente para a construção do futuro. São sujeitos de múltiplos saberes constituídos

²⁰ Considerando as limitações de um artigo científico, não caberá o exame do texto preliminar para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, mas apenas o conteúdo específico para a formação da classe trabalhadora nele contido.

nas experiências de suas histórias de vida, marcadas por discontinuidades que ficam evidentes em seus percursos escolares [...]

Ao retornarem à escola, demandam a especificidade de uma proposta curricular de natureza formativa que atenda tanto à escolarização básica como, também, à formação para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2020a, p. 4).

A conclusão que se extrai dessa caracterização nos remete à formação imediatista (SOUZA, 2019), pragmática e interessada-do-trabalho (NOSELLA; AZEVEDO, 2012; SOUZA, 2002)²¹ destinadas para a classe trabalhadora, principalmente quando o documento evidencia suas predileções à valorização da articulação entre a EJA e a Educação Profissional (BRASIL, 2020a, p. 4), inexorável dos destaques realizados para o PROJOVEM e o PROEJA. Tanto que em nenhum momento a meta nove do atual PNE é mencionada, apenas a meta 10²². Cabe destacar que essa mesma estrutura curricular pretérita se repete em relação às horas, assim como da idade de ingresso nos níveis de ensino da EJA, a possibilidade de realização dos estudos por meio da Educação a Distância (EaD) – no máximo de 80% para os estudantes do Ensino Médio –, e a correlação entre a educação e o trabalho sob princípios da Educação ao Longo da Vida.

De modo a incrementar as características dos sujeitos da EJA atrelados especificamente ao trabalho, mas sem especificar em momento algum as novas morfologias do trabalho e o processo de subsunção real da classe trabalhadora ao capital, as teses para a consolidação das novas DCNEJA reproduzem, de modo tautológico, a oferta dessa modalidade de ensino para o atendimento dos “interesses de vida dos sujeitos da modalidade” (BRASIL, 2020a, p. 8) com vistas ao ingresso-permanência no mercado de trabalho. Após essa assertiva, discrimina a base curricular, sob as premissas da Educação ao Longo da Vida, das habilidades e competências, para todos os segmentos da EJA.

Acerca do primeiro segmento do Ensino Fundamental,

[...] Recomenda-se, sempre que possível, a oferta de uma qualificação profissional inicial que esteja contextualizada com as demandas do público atendido, considerar que esse público está em busca de trabalho ou já trabalham, têm uma história de vida, buscam na escola um espaço de convivência, aprendizado e melhorias na inserção profissional. Importante considerar que a qualificação profissional para o primeiro segmento deve ter como um de seus focos, ser um atrativo para o retorno dos estudantes à escola (BRASIL, 2020a, p. 8).

Sobre o segmento posterior do Ensino Fundamental, “recomenda-se que essa formação geral seja contextualizada com a realidade dos sujeitos e, sempre que possível, ofertada em articulação com uma qualificação profissional” (BRASIL, 2020a, p. 8). Por fim, em relação ao Ensino Médio,

Preferencialmente, deve-se buscar uma formação geral-profissional mais consolidada, seja com a oferta integrada com uma qualificação profissional ou mesmo com um curso técnico de nível médio. A formação geral profissional deverá orientar-se pelas demandas cognitivas da área. Ou seja, um curso de terceiro segmento da EJA articulado a uma qualificação profissional devendo aprofundar as competências específicas (BRASIL, 2020a, p. 8).

²¹ “A escola interessada-do-trabalho, precocemente profissionalizante, com um pragmático e pobre currículo, destinada à parcela majoritária da população, com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 27).

²² Esta meta define que as matrículas de EJA sejam, no mínimo, 25% nos ensinos fundamental e médio, ofertadas de forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Mais adiante o documento ressalta a importância de a qualificação profissional ocorrer por meio de parcerias com os sistemas de educação de diferentes escalas, assim como o Sistema S, obedecendo as 10 competências gerais da BNCC e que "o acesso ao curso seja precedido de uma orientação para o desenvolvimento do *projeto de vida* do estudante" (BRASIL, 2020a, p. 8 – grifo nosso).

De todo modo, a combinação entre a Educação ao Longo da Vida e o Projeto de Vida – este no último nível de ensino da EJA – retratam, dialeticamente, as recomendações internacionais para a redução "desnível existente" (MACEDO, 2015, p. 4) entre os países centrais e periféricos, sob os princípios de Delors (UNESCO, 2000) calcados no paradigma do *continuar aprendendo* as competências necessárias da *sociedade pós-capitalista* – ou a sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1993). Em suma, trata-se da contemplação das demandas estruturais de adaptabilidade do labor às mutações do mundo do trabalho na contemporaneidade – que em outras palavras significa educar para o desemprego em tempos de mundo VICA (vulnerável, incerto, complexo e ambíguo) – com um "novo" ingrediente forjado para a reprodução nos sistemas de ensino: o projeto de vida.

Segundo Ortega y Gasset (1963, p. 16), o projeto de vida – que nada tem de novo – é uma estratégia da sociedade liberal e, consecutivamente, uma das faces da sua pedagogia política para a individualização das ações projetadas metafisicamente, que esbarram, por conseguinte, na projeção alheia-coletiva. Seria, em todo caso, um termo que fulgura a falácia da possível antecipação da carreira profissional e social em tempos de elevada imprevisibilidade – como o próprio termo VICA acentua – materializada pelo regime de acumulação flexível (SENNETT, 2012). Mas, ao mesmo tempo, remonta aos princípios da vocação em simetria ao *free choice* diante da ramificação do Ensino Médio através dos eixos itinerários. Portanto, essa tendência para a reificação da política do conhecimento associando a Educação ao Longo da Vida ao projeto de vida, indissociável da Pedagogia das Competências, forjada no seio do empresariado no processo de construção da BNCC (TARLAU; MOELLER, 2020) em simetria às mutações no epicentro do capitalismo global (FOSTER, 2013; RAVITCH, 2011), coloca tendências futuras – não muito destoantes do cenário pretérito – pedagógico-curriculares para a EJA.

A primeira que destacamos, como explicita o texto prévio da DCNEJA, remonta literalmente a sua adequação às transformações propostas para a Educação Básica, descartando em largo sentido a identidade dessa modalidade de ensino principalmente no Ensino Médio; mas apenas pontuando a mesma prerrogativa para a escola regular – as necessidades, potencialidades, diferenças, e contextos de vida. A segunda, que também não é nova, refere-se à empregabilidade como marco, ou objetificação, para educação dos jovens e adultos matriculados na EJA (BRASIL, 2020a, p. 12), simétricos à formação para o exercício da cidadania, compreendidos aqui como a revisão dos mecanismos de mediação do conflito de classes (ANDRADE; SOUZA, 2017). A terceira tendência é a (ex)nova pragmática educacional assentada no projeto de vida. Por fim, a provável acentuação da formação dos estudantes matriculados na EJA via EaD como intenciona o documento aqui analisado.

Última tendência: o trabalho docente na EJA.

Neste momento nos ataremos ao trabalho docente na EJA, tomando como base para a exposição das tendências futuras os Indicadores Educacionais coletados e sistematizados pelo INEP, abarcando a função docente com Ensino Superior e a adequação da formação docente para o exercício do magistério de acordo com a disciplina – ou componente curricular –, obedecendo a categorização do INEP, assim como as informações disponíveis no Censo Escolar²³. Metodologicamente, para observarmos a evolução de tais indicadores, nos utilizaremos de um intervalo histórico de uma década ou próximo a tal, não dispensando a comparação com outros níveis e modalidades de ensino, assim como os diferentes sistemas de ensino.

Na última década foi notória a expansão dos professores da EJA com Curso Superior, ascendendo de 80,8 para 91,3% (INEP, 2020), apresentando acréscimo considerável quando comparada aos demais níveis de ensino. Porém, o mesmo indicador apresenta disparidades nos diferentes sistemas de ensino, com destaque positivo para a rede federal – 97,5% – e os sistemas privados – 93,2% –, enquanto nos municípios, onde há maior concentração das matrículas, conta com 82,7% professores com o diploma superior, mas com a ascensão de 17,3% ao longo da última década. Ao mesmo tempo que se sobrepõe a média dos docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental²⁴, não destoa em largo sentido dos professores dos demais níveis e modalidades²⁵. No entanto, o mesmo resultado destoa profundamente acerca da adequação da formação dos docentes.

Tabela 8 – Professores com formação superior de licenciatura na mesma área da disciplina que leciona (2013-2020).

	EI	EF	EM	EJA-EF	EJA-EM
2013	42,2	51,2	57,8	26,8	52,9
2014	44,2	53,4	59,5	27,3	53,3
2015	44,6	53,5	58,9	27,7	52,6
2016	46,6	55,3	60,4	30,2	54,8
2017	48,1	55,7	61,0	29,4	54,9
2018	49,9	58,0	61,9	28,9	54,7
2019	54,8	60,2	63,3	30,7	56,1
2020	58,6	63,8	65,2	31,6	57,1

Fonte: INEP (2020 – adaptado pelo autor).

²³ Tanto o Indicador de Esforço Docente, quanto a Regularidade do Corpo Docente, não pôde adentrar ao exame dos dados pela não inclusão da EJA – apenas dos níveis de ensino.

²⁴ 79,6 e 85,9% de docentes com Ensino Superior respectivamente.

²⁵ No ano de 2020, de acordo com os dados do INEP (2020), 92,7% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental portavam diploma de Ensino Superior, 97,3% no Ensino Médio sob a mesma condição. Acerca da Educação Profissional este indicador alcançou 93,3%, e a Educação Especial 93,4%.

De acordo com a tabela acima, os professores da EJA portadores da/de licenciatura específica das disciplinas que atuam apresentam os piores dados quando comparados com os diferentes níveis de ensino, assim como a pífia evolução percentual deste quadro. Para rápida exemplificação, a evolução da adequação da formação docente *stricto sensu* na Educação Infantil expandiu 16,4% em oito anos, enquanto no Ensino Fundamental para a EJA apenas 4,8% no mesmo período discriminado. Ainda sobre o mesmo exemplo, basta comparar o quantitativo do indicador em questão do Ensino Médio para a EJA e da Educação Infantil – que estava aquém no primeiro ano do recorte histórico. Em outras palavras, enquanto há uma boa tendência para a formação superior dos professores da EJA, em consonância com os demais níveis de ensino, é nítido o reduzido ritmo de ascensão dos docentes portadores da formação superior de licenciatura na área em que atuam, indicando a polivalência do magistério nessa modalidade de ensino confirmada pela mesma fonte de dados, pois os professores com licenciatura em área diferente que atua somaram, em 2020, 44,5% no Ensino Fundamental e 34,2% no Ensino Médio para a EJA, enquanto em 2013 eram 38,7% e 29,8% respectivamente.

Portanto, a primeira tendência após a pandemia para o trabalho docente na EJA é a polivalência já em ascensão, com destaque para o sistema privado de ensino. Neste âmbito, apenas 22,3% dos professores do Ensino Fundamental da EJA estavam habilitados para atuarem em suas respectivas disciplinas e áreas do conhecimento, sendo que no ano anterior este indicador era de 23%. Em relação ao Ensino Médio da EJA o cenário é pior nas escolas privadas, pois em 2013 48,2% dos docentes detinham a habilitação adequada para a atuação nas salas de aula, e em 2020 o percentual alcançou 44,5%, sendo a única modalidade de ensino a contabilizar a retração neste quesito. Fato que também ocorre no Ensino Médio da EJA nas redes municipais e no Ensino Fundamental da EJA da rede federal (INEP, 2020).

Acerca do quantitativo de professores, a EJA é a modalidade de ensino que apresenta maior retração quando comparada aos diferentes níveis de ensino. Impacto decorrente da subtração das matrículas e dos estabelecimentos, mas em uma lógica diferente da Educação Básica ante a demanda exposta anteriormente. De acordo com os dados do INEP (2020), dentre 2010 e 2020, o número de professores no Brasil apresentou uma queda no ano de 2017, retornando a ascender nos dois anos seguintes, computando o decréscimo de 23.013 em 2020. O crescimento do quantitativo de docentes ocorreu de modo contínuo, considerando a variação negativa nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em suas particularidades ao longo da década passada apenas na Educação Infantil e na Educação Especial, enquanto nos demais níveis e modalidades de ensino observamos o declínio em ritmos diferentes²⁶.

²⁶ De acordo com os dados do INEP (2020), o declínio do número de docentes no Ensino Fundamental tem como marco o ano de 2014, enquanto no Ensino Médio isto ocorre a partir de 2016. De todo modo, a EJA é a única modalidade de ensino que apresenta, ao longo da década passada, o decréscimo constante.

Tabela 9 - Variação percentual do número de professores no Brasil de acordo com os níveis e modalidades de ensino (2010-2020).

Nível/Modalidade de Ensino	%
Educação Infantil	52,7
Ensino Fundamental	-1,4
Ensino Médio	6,3
EPTNM ²⁷	18,2
EJA	-19,2

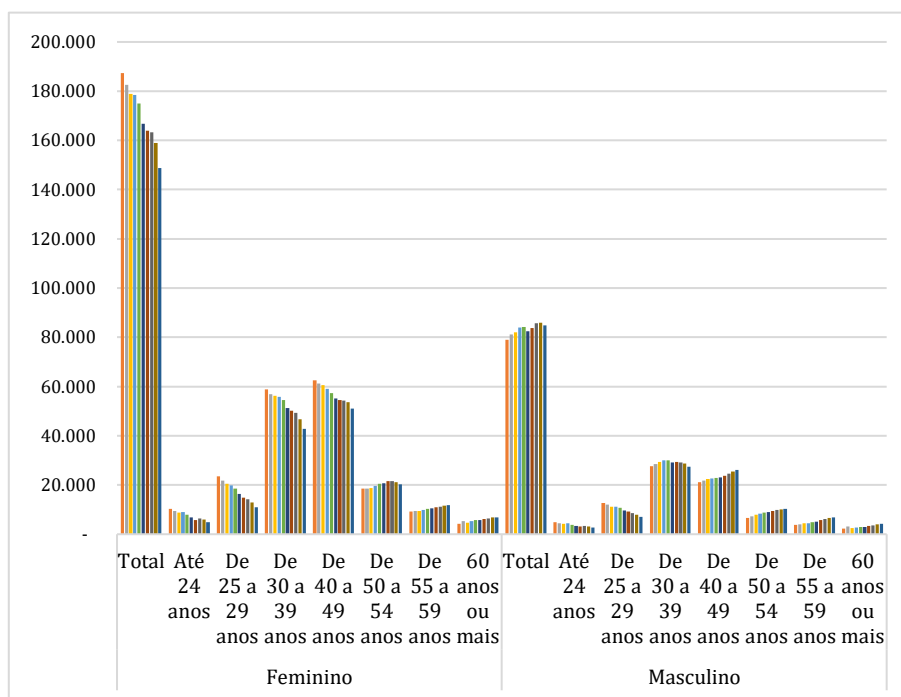
Fonte: INEP (2020) – adaptado pelo autor).

No entanto, a variação do quantitativo de docentes ocorre de modo diferenciado nos níveis de ensino da EJA no Brasil. Enquanto no Ensino Fundamental o decréscimo de professores se deu de modo constante na última década, declinando de 190.604 para 146.864, no Ensino Médio houve o acréscimo de 12.051 entre os anos de 2010 e 2019, e a perda de 3.770 no ano passado (INEP, 2020). A mesma tendência se observa nas redes estaduais e municipais, com ressalvas para o setor privado, que absorve apenas 5,8% dos professores da EJA no país.

Em relação ao gênero e a faixa etária dos professores da EJA, observa-se, com as devidas ressalvas proporcionais, o mesmo fenômeno dos demais níveis e modalidades de ensino. Ao longo da década passada, de acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2020), o número de docentes jovens e adultos até 49 anos reduziu drasticamente na EJA, enquanto no cômputo total esse fenômeno ocorre a partir dos 40 anos, materializando a tendência de *adulti-idosificação* do magistério em decorrência da baixa atratividade econômica dessa profissão em comparação às demais que requerem o diploma de Ensino Superior, indissociável das condições de trabalho (ANDRADE, 2020). Em relação ao gênero, a tendência da EJA apresenta elementos díspares em relação à totalidade dos docentes no Brasil, pois observamos o acréscimo de professores homens em comparação às professoras, que dentre os demais níveis e modalidade de ensino apresentam a mais significativa retração.

²⁷ Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Gráfico 2- Quantitativo de docentes da EJA no Brasil de acordo com o gênero e a faixa etária (2010-2020).



Fonte: INEP (2020 – adaptado pelo autor).

Por fim, a forma de contratação dos professores da EJA se difere em relação à tendência dos demais docentes da Educação Básica. Mas, de todo modo e de acordo com os dados do INEP (2020), o número de docentes concursados – profissionais efetivos e estáveis – que atuam na EJA retraiu em 16,3% ao longo da última década, tendo como marco tendencial o ano de 2013, enquanto esse fenômeno não se observa na forma contratual dos professores da Educação Básica – ascendeu 1,1%, apresentando queda a partir de 2016. Considerando os professores concursados, a EJA presencia em 10,6% da totalidade.

Em relação ao contrato temporário, fator que abarca todos os níveis e modalidades de ensino de modo progressivo na última década, nota-se o crescimento de 14,7% dos professores no Brasil nesta modalidade de contratação, enquanto na EJA, considerando a subtração do número de docentes, esse fenômeno englobou aproximadamente 22% do corpo docente dessa modalidade de ensino entre 2011 e 2018. E se os docentes da EJA compõem em 10,6% da totalidade de concursados, apresenta um percentual maior – 13,9% – na forma de contratação temporária.

Tabela 10 – Número de docentes da Educação Básica e da EJA por regime de contratação no Brasil (2011-2020)²⁸.

ANO	Educação Básica		EJA	
	Concursado	Contrato temporário	Concursado	Contrato temporário
2011	1.181.320	473.289	165.555	77.208
2012	1.243.073	492.656	167.107	78.336
2013	1.256.226	506.020	165.647	80.326
2014	1.258.826	526.363	161.275	81.753
2015	1.259.124	551.660	148.858	87.388
2016	1.261.303	548.522	147.204	88.748
2017	1.251.659	543.892	146.145	91.393
2018	1.214.210	567.306	138.559	94.207
2019	1.202.992	561.058	136.195	86.103
2020	1.195.232	543.874	127.386	76.432

Fonte: INEP (2020 – adaptado pelo autor).

Portanto, a última tendência aqui apontada é a combinação entre a subtração de professores associada à intensificação da precariedade contratual, que aponta para a ampliação em decorrência do regime de ajuste fiscal adotado tanto pela Emenda Constitucional N° 95 (BRASIL, 2016), quanto pelo horizonte do manejo do fundo público em curso pelo atual bloco no poder. Tendência que espelha a condição histórica da EJA no Brasil, que tende a se agravar pelas medidas de liofilização dos sistemas de ensino, da polivalência docente em curso que ampliará com a expansão da EaD, e a própria liquidação dessa modalidade de ensino no país mesmo comprovada a demanda significativa.

Considerações finais

Mesmo tecendo ao longo do texto as possíveis tendências para a EJA no Brasil após a atual pandemia, e objetivando desvendar prováveis rumos para essa modalidade de ensino considerando o atual cenário das políticas educacionais e fiscais, coube apontar por meio dos fenômenos acima analisados potenciais desdobramentos não deslocados das intencionalidades do atual bloco no poder, inexorável das vicissitudes do atual estágio do regime de acumulação e seus impactos para a reprodução social e material da classe

²⁸ Excluímos desta tabela os docentes contratados com base na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e terceirizados tanto pela impossibilidade de formatação adequada, quanto pelos baixos números em comparação aos utilizados.

trabalhadora. Neste sentido, não nos esforçamos para a compreensão da inserção dos estudantes da EJA no ensino remoto, ou à distância, por não termos em mãos dados adequados; mas encaminhamos um exame de acordo com a perigosa pretensão de desnude do futuro, assentados no presente-pretérito como especificado na introdução.

No entanto, tendo adiante um cenário de retração fiscal por meio da agenda neoliberal ortodoxa e a redefinição das medidas para a escolarização básica de jovens, adultos e idosos, materializada nos dias atuais pelo ostracismo no próprio corpo do Ministério da Educação e pela reafirmação das premissas do gerencialismo na Educação Básica, expomos a atual situação da EJA e o provável horizonte. O primeiro, acerca da relação entre a oferta e a demanda para a EJA, desvelou a retração das matrículas com maior impulso no último ano, seguido do encerramento prático dos programas federais e a sua substituição pela certificação dos estudos, em tempos de elevada importância dessa modalidade de ensino pelo número de jovens, adultos e idosos com baixa escolaridade ou analfabetos, primando também pelo olhar futurístico diante no *quantum* de jovens que não pertencem ao cotidiano escolar na idade adequada.

A tendência acima se articula diretamente ao financiamento da EJA, que hoje se direcionada exclusivamente ao Projeto Rondon – executado pelo Ministério da Defesa. Mesmo que aprovado o novo FUNDEB, apreciamos as medidas de “austeridade fiscal” que colocarão mais empecilhos para dotação orçamentária da EJA, que comprovadamente tem atravessado por um processo financeiro recessivo. E, mesmo sem o fundo necessário para a implementação das políticas públicas para tal, coaduna este cenário à reformulação das DCNEJA, que para além de implementar novos léxicos em virtude da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, pasteuriza um discurso deslocado da realidade material da classe trabalhadora e, por conseguinte, das novas morfologias do trabalho. A junção destes três aspectos – oferta-demanda, financiamento, e a proposta para as DCNEJA – singularizam um tempo recomposto sobre as mesmas bases e essências da EJA ao longo de sua estruturação no Brasil.

Por fim, com base nos dados do INEP, nos coube o exame do trabalho docente da EJA em um breve perfil, concluindo por meio da proporção dos docentes sem a adequação na formação para a atuação nas disciplinas e áreas afins, que adentra a contramão dos níveis de ensino, assim como a forma de contratação precária que destoa negativamente. Entretanto, o cenário é desolador, e a EJA caminha para um futuro tortuoso, mas não distante de sua historicidade.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. A educação brasileira e a pandemia: breve olhar conjuntural. **Lemondie Diplomatique Brasil**, Acervo online, 21 de maio de 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-educacao-brasileira-e-a-pandemia-breve-olhar-conjuntural/>. Acesso em: 03 de mar. De 2021.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. **Os impactos da reforma gerencial do Estado brasileiro sobre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos**. 566 folhas. Tese (Doutorado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Popular, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2019.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho; SOUZA, José dos Santos. Crise do capital, recomposição burguesa e impactos na gestão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista EJA em debate**. Ano 6, nº 9, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo precariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2019.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Texto referência para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/166421-texto-referencia-dcn-s-eja-1/file> . Acesso em: 02 de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm . Acesso em: 01 de mar. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional Nº 109, de 15 de março de 2021**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc109.htm . Acesso em: 01 de mar. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional Nº 109, de 15 de março de 2021**. Acesso em: 22 de mar. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm . Acesso em: 01 de mar. de 2021.

C6 BANK/DATAFOLHA. 4 milhões de estudantes abandonaram a escola durante a pandemia. O impacto da pandemia no abandono escolar no Brasil. **C6 Bank Notícias**, em dezembro de 2020. Disponível em: <https://medium.com/c6banknoticias/c6-bank-datafolha-4-milh%C3%B5es-de-estudantes-abandonaram-a-escola-durante-a-pandemia-c3eca99f09a8> . Acesso em 03/06/2021.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico**, v. 30, n. 3, 2014.

DAVIES, Nicholas. Fundeb. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v. 10, n. 1, p. 91-106, 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. **As Políticas Públicas de Jovens e Adultos no Brasil do período 1985/1999**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

- DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.
- FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.
- FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. Contrarreforma burguesa na gestão de sistemas públicos educacionais no Brasil. In: SILVA, Daniel Eveling da; OLIVEIRA, Helena Rivelli de; BARRETO, Mônica da Motta Sales; OLIVEIRA, Rita de Cássia (Orgs.). **Gestão educacional: reflexões e propostas**. Juiz de Fora: Projeto CAEd, Fadepe/JF, 2018.
- FOSTER, John Bellamy. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Perspectiva**, v. 31, n. 1, p. 85-136, 2013.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 4**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-p-or-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 10 de mar. de 2021.
- INEP. **ENCCEJA** – Microdados do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Brasília: 17/11/2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/encceja/microdados_encceja_2019.zip, acesso em 03/06/2021.
- INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 10 de mar. de 2021.
- LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista outubro**, v. 1, n. 01, p. 70-80, 1995.
- MACEDO, Jussara Marques de. A UNESCO e as políticas de formação para o trabalho docente: aproximações entre 1966 e 1996. **Revista Movimento**, n. 2, 2015.
- MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NOSELLA, Paolo; DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.
- ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Rio Grande do Sul: Editoria Sulina, 2011.
- ROSSI, Pedro *et al.* Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.
- SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SOUZA Jr., José Ronaldo de C.; CAVALCANTI, Marco A. F. H.; LEVY, Paulo Mansur. Visão geral da conjuntura. **Carta de Conjuntura**, 30 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/tag/previsoes-macroeconomicas/>, acesso em 03/06/2021.
- 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, p. 273-290, 2015.
- SOUZA, José dos Santos. A pedagogia política renovada do estado brasileiro para a formação profissional e conformação social de jovens de baixa renda. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 4, n. 3, p. 36-53, 2019.

SOUZA, José dos Santos. Gerencialismo. In: SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte (Org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior**: glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, Educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Orgs.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. São Paulo: Práxis, 2010.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil** – anos 90. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 16-39, 2003.

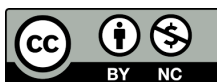
TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito Federal: UNESCO, 2000.

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.

Submetido em: 05/04/2021

Aprovado em: 28/04/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)