

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Rayla Dias

Alfabetização de jovens e adultos no contexto da hegemonia neoliberal: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado e do Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos

Juiz de Fora

2025

Rayla Dias

Alfabetização de jovens e adultos no contexto da hegemonia neoliberal: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado e do Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dr Rubens Luiz Rodrigues

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Dias, Rayla.

Alfabetização de jovens e adultos no contexto da hegemonia neoliberal : uma análise do Programa Brasil Alfabetizado e do Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos / Rayla Dias. -- 2025.

177 f.

Orientador: Rubens Luiz Rodrigues

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. alfabetização de jovens e adultos. 3. Programa Brasil Alfabetizado. I. Rodrigues, Rubens Luiz, orient. II. Título.

Rayla Dias

Alfabetização de jovens e adultos no contexto da hegemonia neoliberal: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado e do Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 12 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Rubens Luiz Rodrigues - Orientador(a) e Presidente da Banca

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). André Silva Martins

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Eliane Ribeiro Andrade

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dr(a). Camila Azevedo Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 08/12/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Rubens Luiz Rodrigues, Professor(a)**, em 08/01/2026, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a)**, em 09/01/2026, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andre Silva Martins, Professor(a)**, em 11/01/2026, às 08:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Azevedo Souza, Usuário Externo**, em 12/01/2026, às 13:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELIANE RIBEIRO ANDRADE, Usuário Externo**, em 30/01/2026, às 20:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2782514** e o código CRC **3C2A649C**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, o professor Rubens Luiz Rodrigues, pela orientação atenta, sensível e rigorosa. Dizem que o doutorado é um caminho solitário, mas eu nunca me senti sozinha nessa pesquisa pois pude contar com o seu auxílio em todas as etapas desse processo. Me sinto extremamente sortuda por tê-lo como professor e orientador. Obrigada.

Agradeço aos professores da linha de pesquisa Trabalho, Estado e Movimentos sociais, especialmente o professor Hajime e o professor André. O cuidado de vocês com a minha formação foi fundamental para que eu pudesse concluir essa etapa dos meus estudos.

Agradeço aos meus companheiros de grupo de pesquisa, especialmente Miriam, Rodrigo e Flaviane, com quem pude aprender muito.

Agradeço aos meus amigos, especialmente à Priscila, Bia, Edu, Luciana, Danilo, Peterson e Eminny. Cada conversa, gargalhada, cada troca me lembra que a vida vale a pena. Vocês me fazem mais feliz.

Agradeço aos meus amigos e camaradas de militância. A cada tarefa que compartilhei com vocês me senti mais forte, mais preparada, com mais esperança para construir o mundo que sonhamos. Chegaremos lá!

Agradeço aos meus professores, especialmente Cláudio Guilarducci, que acreditou nas minhas intuições e foi o primeiro a me mostrar como escovar a história a contrapelo.

Agradeço ao meu analista, Júlio, por me ouvir e me ajudar a me ouvir. A sua intervenção sempre precisa, respeitosa e doce me ajudou a ser mais livre.

Agradeço à Violeta, por sua companhia, sua proteção e seu amor.

Agradeço à minha mãe por ser casa antes de tudo, mesmo fisicamente distante. Agradeço ao meu pai por ter me ensinado a sonhar.

Agradeço aos meus irmãos, Raul e Gabriel, por sempre me perdoarem, ouvirem, rirem comigo e de mim, me levarem novamente à infância e me fazerem sentir orgulho e gratidão pela nossa família.

Agradeço ao Rapha, meu companheiro de vida, de luta e de sonho. Ter você ao meu lado faz a vida ser mais bonita, faz de mim mais corajosa, faz de qualquer lugar um lar. Te amo. Sigamos juntos.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro fundamental para a conclusão dessa pesquisa.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa busca compreender o papel e o significado assumido pela alfabetização de jovens e adultos no cenário educacional brasileiro, tomando como eixo central a questão: qual o sentido ideopolítico que a alfabetização de jovens e adultos assumiu no contexto do projeto educacional do neoliberalismo para a classe trabalhadora brasileira? Para tanto, analisamos as rupturas e continuidades que marcam esse campo na consolidação da reestruturação produtiva e da hegemonia neoliberal na formação social brasileira, a partir de revisão bibliográfica e análise documental, orientadas pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Tais pressupostos fundamentaram a construção das categorias trabalho como princípio educativo, finalidade da educação e gestão educacional, utilizadas na interpretação dos documentos oficiais. Observamos as disputas que atravessam as políticas públicas de alfabetização, com destaque para o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e para sua recente inserção no Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, que redefine a política educacional para a EJA e expressa a continuidade da subordinação da alfabetização de jovens e adultos às diretrizes do projeto neoliberal no campo educacional. Argumentamos que a intensificação do neoliberalismo no Brasil afetou profundamente a educação da classe trabalhadora, rebaixando a perspectiva educacional e restringindo as possibilidades de formação crítica. Nesse sentido, entendemos que as políticas de alfabetização de jovens e adultos em curso neste milênio, especialmente o PBA em suas diferentes formulações, têm se distanciado progressivamente de uma concepção emancipadora de educação e favorecido o avanço e a consolidação do ideário neoliberal sobre a classe trabalhadora brasileira.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; alfabetização de jovens e adultos; Programa Brasil Alfabetizado

ABSTRACT

This research aims to understand the role and meaning assumed by youth and adult literacy in the Brazilian educational landscape, focusing on the question: what ideopolitical meaning has youth and adult literacy assumed within the context of the neoliberal educational project for the Brazilian working class? To this end, we analyze the ruptures and continuities that mark this field in the consolidation of productive restructuring and neoliberal hegemony in Brazilian social formation, based on bibliographic review and document analysis, guided by the assumptions of historical-dialectical materialism. These assumptions underpinned the construction of the categories of work as an educational principle, the purpose of education, and educational management, used in the interpretation of official documents. We observe the disputes that permeate public literacy policies, with particular emphasis on the Brazil Literate Program (PBA) and its recent inclusion in the National Pact for Overcoming Illiteracy and Improving the Education of Young People and Adults, which redefines educational policy for EJA (Youth and Adult Education) and expresses the continued subordination of youth and adult literacy to the guidelines of the neoliberal project in the educational field. We argue that the intensification of neoliberalism in Brazil has profoundly affected the education of the working class, lowering the educational perspective and restricting the possibilities for critical thinking. In this sense, we understand that the literacy policies for young people and adults currently in place in this millennium, especially the PBA in its different formulations, have progressively distanced themselves from an emancipatory conception of education and favored the advancement and consolidation of neoliberal ideology over the Brazilian working class.

Keywords: youth and adult education; Literacy for youth and adults; Literacy Brazil Program.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por data e por nível de formação ----- 88
- Tabela 2 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por ano e etapa de ensino ----- 89
- Tabela 3 – Número Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por ano e por modalidade de ensino ----- 89
- Tabela 4 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos do ano de 2006 ao ano de 2022 ----- 112
- Tabela 5 – Níveis de analfabetismo de 2001 a 2024----- 134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-----	135
Figura 2	-----	135
Figura 3	-----	135
Figura 4	-----	135
Figura 5	-----	135
Figura 6	-----	135
Figura 7	-----	156
Figura 8	-----	156
Figura 9	-----	156
Figura 10	-----	156
Figura 11	-----	163
Figura 12	-----	163
Figura 13	-----	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEP	Centro integrado de Educação Pública
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
URSS	União da Repúblicas Socialistas Soviéticas
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
ABE	Associação Brasileira de Educação
IDORT	Instituto de Organização Racional de Trabalho
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
UDN	União Democrática Nacional
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
RENEC	Rede Nacional de Emissoras Católicas
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
MEB	Movimento Educação de Base
CPC	Centro Popular de Cultura

UNE	União Nacional dos Estudantes
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
OCDE	Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ABC	Ação Básica Cristã
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
DNE	Departamento Nacional de Educação
MST	Movimento dos trabalhadores sem Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
PT	Partido dos Trabalhadores
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPPB	Confederação dos Professores do Primário do Brasil
FASUBRA	Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso

MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
ONG	Organização Não Governamental
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
TELEBRAS	Telecomunicações Brasileiras
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
TPE	Todos Pela Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
PDN	Plano de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

CONFINTEA Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

PAS Programa Alfabetização Solidária

FGTS Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

MDB Movimento Democrático Brasileiro

PNE Plano Nacional de Educação

CONAE Conferência Nacional de Educação

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ESP Escola Sem Partido

PSDB Partido da Social Democracia Brasileira

BNCC Base nacional Comum Curricular

PEC Projeto de Emenda Constitucional

PNAIC Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PNA Política Nacional de Alfabetização

SIOP Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento

ENCCEJA Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

NEM Novo Ensino Médio

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

INAF Indicador de Alfabetismo Funcional

ENEJA Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I: ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SEUS CONDICIONANTES HISTÓRICOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	5
1.1. DAS CAMPANHAS AO MOBREAL: TRAJETÓRIA, CONCEPÇÃO E PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA INSERÇÃO BRASILEIRA NO CAPITALISMO MONOPOLISTA	5
1.2. DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTINUIDADES E RUPTURAS COM A FORMAÇÃO PRECÁRIA DA CLASSE TRABALHADORA	19
1.3 HEGEMONIA NEOLIBERAL E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ANOS DE 1990.....	31
CAPÍTULO II: O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO DIANTE DAS EXIGÊNCIAS DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA DO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS COLOCADOS PELAS ORIENTAÇÕES POLÍTICAS BRASILEIRAS	46
2.1. CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E A LUTA PELA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TRABALHADORES (AS) JOVENS E ADULTOS BRASILEIROS	46
2.2 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BLOCO NO PODER DO GOVERNO LULA (2003-2006 E 2007-2010): INCLUSÃO DO TRABALHO PRECÁRIO NAS PROPOSIÇÕES NEODESENVOLVIMENTISTAS	56
2.3. A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BLOCO NO PODER DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF (2011-2014)	73
CAPÍTULO III: O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: DA INCLUSÃO AO RETROCESSO	77
3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO GOLPE, A ASCENSÃO DO BLOCO NO PODER DO GOVERNO BOLSONARO E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	77
3.2. ANÁLISE DA ALFABETIZAÇÃO DO JOVENS E ADULTOS ENTRE 2014 A 2022.....	88
3.3 AS DISPUTAS EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORÇAS POLÍTICAS, CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E PERSPECTIVAS.	97
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO A PARTIR DAS CATEGORIAS DE CONTEÚDO	104
4.1.1 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS	112
4.1.2 SENTIDO IDEOPOLÍTICO	118
4.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE CONTEÚDO.....	123
4.2.1 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	123
4.2.2 FINALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	132

4.2.3 GESTÃO EDUCACIONAL:	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	151

APRESENTAÇÃO

O trabalho aqui apresentado é vinculado à minha trajetória de vida e de estudos, trajetória essa que sempre esteve de alguma maneira interligada à educação pública.

Sou neta de uma trabalhadora da educação pública, minha vó era merendeira de uma escola pública no Estado do Rio de Janeiro, lotada em um CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), o famoso Brizolão. Meu primeiro contato com a escola pública se deu a partir dela. De mãos dadas com as trabalhadoras da escola pública, eu me perdia e me encantava com os corredores coloridos, as quadras barulhentas e as cozinhas que, para mim, pareciam gigantescas. Meu espaço preferido era a biblioteca, almofadas no chão, livros em prateleiras baixas, as crianças sentadas observando mundos que eu ainda não conhecia. Tenho lembranças vívidas daquele espaço que à época me parecia o mais interessante do mundo. Me apaixonei pela leitura e pela educação ali, antes mesmo de aprender a ler. Sabia que eu queria fazer parte daquele lugar.

O projeto dos CIEPs foi abandonado e minha vó se aposentou, mas meu encantamento pela educação não terminou. Iniciei minha vida universitária em 2016, quando ingressei no curso de Teatro na Universidade Federal de São João del Rei, lá tive contato com diversas perspectivas cênicas, entre elas especialmente o teatro épico de Bertold Brecht, mas também tive a oportunidade de me reaproximar da educação. Na continuidade de meus estudos, já no mestrado, estudei uma peça em específico desse mesmo diretor teatral que tratava da alfabetização e da formação política de uma mãe proletária na Rússia pré-revolucionária, pude investigar de maneira apropriada a obra do autor e a perspectiva histórica que envolvia a peça, mas entendi que para me aprofundar na problemática que mais me interessou durante o mestrado, a interlocução entre a alfabetização da classe trabalhadora e a transformação radical da sociedade, seria necessário migrar de área, retornar decisivamente ao campo da educação.

Esse trabalho de doutoramento busca investigar a maior política de alfabetização de jovens e adultos implementada em nosso país no século XXI, o Programa Brasil Alfabetizado. A educação da classe trabalhadora é um direito assegurado pela constituição de 1988, mas ainda estamos longe de preencher todas as lacunas que nos impedem de ofertar uma educação de qualidade socialmente referenciada para toda a nossa população. Uma das maiores lacunas desse processo é exatamente a alfabetização. De acordo com o último censo, o nosso país ainda tem cerca de 9 milhões de analfabetos, o que atesta o fracasso de um projeto societário

igualitário, que aponte para a consolidação de um país comprometido com a educação. A investigação sobre os avanços e os limites do Programa Brasil Alfabetizado se justifica pela relevância desse tema para o conjunto da sociedade brasileira, uma vez que a superação do analfabetismo é tarefa urgente e absolutamente fundamental para o avanço de um projeto de país que leve em consideração as necessidades reais do povo brasileiro. Esse trabalho também tem a intenção de contribuir com os debates já em andamento no campo da educação a respeito das alternativas viáveis para a construção de uma educação consequente, crítica e significativa para os jovens e adultos trabalhadores de nosso país, uma vez que a compreensão sobre os caminhos e descaminhos de uma política pública tão duradoura como o PBA pode ser útil a construção de novas possibilidades e perspectivas para a alfabetização da classe trabalhadora brasileira.

Nesse sentido entendemos que a questão fundamental que buscamos responder nesse trabalho é: Qual o sentido ideopolítico que a alfabetização de jovens e adultos assumiu no contexto do projeto educacional do neoliberalismo para a classe trabalhadora brasileira?

Para responder a essa questão estabelecemos como objetivo: analisar os fundamentos educacionais e ideopolíticos do Programa Brasil Alfabetizado e do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo.

Os objetivos específicos são: (i) analisar as rupturas e continuidades que marcam o sentido ideopolítico da alfabetização de jovens e adultos no contexto da consolidação da reestruturação produtiva e da hegemonia neoliberal na formação social brasileira; (ii) analisar as disputas em torno das políticas de alfabetização de jovens e adultos presentes no contexto da intensificação do neoliberalismo; (iii) investigar os desafios e as potencialidades da compreensão da alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Os procedimentos metodológicos que utilizamos na construção dessa pesquisa foram a revisão bibliográfica e a análise documental. Através das categorias de análise, buscamos capturar nos documentos os fundamentos educacionais e ideopolíticos do PBA, afim de estabelecer um recorte mais preciso a respeito da perspectiva política que tem orientado as políticas de alfabetização de jovens e adultos em nosso país. As categorias trabalho como princípio educativo, finalidade da educação e gestão educacional orientaram a análise dos

documentos educacionais e, em sua articulação, permitiram compreender o sentido ideopolítico das políticas atuais de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Os documentos selecionados para a análise foram os seguintes: (i) Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022; (II) Lei nº 10.880 de 09 de junho de 2004; (III) Resolução nº 1 de 31 de janeiro de 2024; (IV) Resolução nº 20 de 9 setembro de 2024; (V) Manual de orientações do Programa Brasil Alfabetizado; (VI) Decreto nº 12.048; (VII) Cartilha do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos; (VIII) Trilha de Alfabetização: Quem sou eu? Quem somos nós? | Os nomes da gente; (IX) Trilha de Alfabetização: Quem sou eu? Quem somos nós? | A gente tem sobrenome; (X) Trilha de Alfabetização: Quem sou eu? Quem somos nós? | Nomes e sobrenomes carregam histórias.

A organização dos capítulos nesse trabalho se deu da seguinte maneira. No capítulo 1, discutimos a história da alfabetização de jovens e adultos em nosso país no século XX, observando as primeiras iniciativas nesse sentido e as intenções que fundamentam as políticas públicas e seus resultados a longo prazo. Analisamos também a alfabetização de jovens e adultos no contexto da saída da ditadura empresarial-militar e no início da chamada Nova República, buscando entender os avanços e limites que se deram no processo de construção de nossa constituição do que diz respeito à alfabetização na EJA.

No capítulo 2, buscamos discutir a alfabetização de adultos na virada do século, já em um contexto de hegemonia neoliberal, onde o avanço do bloco no poder coordenado pelo Partido dos Trabalhadores se aproxima das forças liberais que avançam contra os direitos conquistados pela classe trabalhadora brasileira, notadamente no campo da educação. Nesse capítulo, iniciamos as discussões a respeito do Programa Brasil Alfabetizado em diálogo com os governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma (2011-2014).

No capítulo 3, nossa análise se debruça sobre os processos, significados e as consequências do golpe de 2016 para a alfabetização de jovens e adultos. Discutimos ainda a perspectivas que se abriam e se fechavam para a EJA com a ascensão do governo Bolsonaro e as disputas em torno do sentido da alfabetização da classe trabalhadora brasileira nesse momento histórico.

No capítulo 4 analisamos a situação atual do Programa Brasil Alfabetizado, inserindo-o no contexto de desmonte das políticas sociais e educacionais que tem sido operado no Brasil

pela ofensiva neoliberal. Analisamos também o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, política mais ampla na qual o PBA se insere atualmente.

CAPÍTULO I: ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SEUS CONDICIONANTES HISTÓRICOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Este capítulo tem como objetivo analisar os condicionantes históricos que forjaram a trajetória da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, situando-a no contexto da inserção subordinada do país no capitalismo mundial. Buscamos, com essa análise, compreender o percurso social e político que propiciou a construção de experiências educacionais de grande riqueza teórica e política, como a de Angicos, mas também entender os caminhos históricos que desembocaram na criação de propostas de alfabetização profundamente alienantes, como o MOBRAL, durante a ditadura empresarial-militar.

Permeada por contradições, a história da alfabetização de jovens e adultos em nosso país é a de um campo permanentemente atravessado por conflitos que expressam, de um lado, a força da organização popular e das experiências pedagógicas com fins emancipatórios e, de outro, os limites das campanhas oficiais, alicerçadas em perspectivas assistencialistas e aligeiradas. É este percurso histórico de lutas e confrontos que fundamenta as raízes do que viria a ser, no século XXI, o Programa Brasil Alfabetizado.

1.1. DAS CAMPANHAS AO MOBRAL: TRAJETÓRIA, CONCEPÇÃO E PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA INSERÇÃO BRASILEIRA NO CAPITALISMO MONOPOLISTA

O capitalismo mundial se expandiu e se consolidou mundo afora a partir de um processo contínuo de espoliação/expropriação. Ao longo de seu desenvolvimento, modificações e adaptações foram necessárias para a efetivação de sua continuidade como modo de produção hegemônico. A fase monopolista/imperialista do capitalismo, a qual experimentamos hoje, é uma dessas transformações e resulta de um processo de gigantesca concentração da produção e a necessária formação de monopólios que passam a organizar, a partir do poder econômico que também se torna poder político, a produção mundial. Para Lenin (2011) cinco traços fundamentais caracterizam essa fase do capitalismo. São eles: 1- a criação de monopólios que se deve à gigantesca concentração da produção e do capital; 2- a união do capital industrial e

do capital bancário que formam oligarquias financeiras; 3- o aumento da exportação de capitais e de sua importância na dinâmica capitalista mundial; 4- a formação de associações capitalistas internacionais; 5- a partilha do mundo pelas grandes potências capitalistas mundiais.

Os países da América-Latina, incluindo o Brasil, por uma série de razões históricas relacionadas às marcas da acumulação primitiva¹ constitutivas do capitalismo dependente (Marini, 1973), não tiveram condições de se colocar no sistema capitalista mundial de forma autônoma.

No decorrer dos três primeiros quartos do século XIX, e concomitantemente à afirmação definitiva do capitalismo industrial na Europa - principalmente na Inglaterra -, a região latino-americana é chamada a uma participação mais ativa no mercado mundial, como produtora de matérias-primas e como consumidora de uma parte da produção leve europeia. (MARINI, 1973, p.48)

A partir desse momento, no início do século XIX, o Brasil passa a integrar o sistema capitalista de maneira dependente. Segundo Marini, a dependência pode ser compreendida como uma relação de “subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência” (MARINI, 1973, p.4.)

De nossa condição de país capitalista dependente deriva grande parte das determinações e contra determinações que constituem nossa dinâmica política, econômica e cultural. A forma como a educação da classe trabalhadora é ofertada em nosso país não é uma exceção.

Se observarmos os primeiros 20 anos do século passado, concluiremos que esse foi um momento histórico extremamente desafiador para o Brasil e para o mundo. A Primeira Guerra Mundial apresenta um cenário de devastação política, econômica e social, além das vidas perdidas nos combates que alcançam a casa dos milhões.

Segundo Rosa Luxemburgo:

As guerras entre estados capitalistas são em geral consequências de sua concorrência sobre o mercado do mundo, pois cada Estado não tende unicamente a assegurar mercados, mas a adquirir novos, principalmente pela servidão dos povos estrangeiros e o conflito de suas terras. *Estas guerras resultam de concorrência incessante provocada pelos armamentos do militarismo, que é um dos instrumentos principais da dominação da burguesia e da servidão econômica e política da classe operária.* As guerras são favorecidas pelos preconceitos nacionalistas que se cultiva

¹ No capítulo 24 do livro 1 de O Capital, Marx trata da acumulação primitiva, processo extremamente violento e complexo que estabeleceu as bases do enriquecimento da burguesia e da consolidação do capitalismo. Segundo Marx (2011) esse processo se deu a partir de uma série de violências e espoliações como o colonialismo, a expropriação de terras de camponeses e a escravidão.

sistematicamente no interesse das classes dominantes *a fim de afastar a massa proletária de seus deveres de classe e de seus deveres de solidariedade internacional*. Elas são, pois, da essência do capitalismo e não cessarão senão pela supressão do sistema capitalista, ou, quando a grandeza do sacrifício em homens e em dinheiro exigida pelo desenvolvimento da técnica militar e a revolta provocada pelos armamentos terão levado os povos a renunciar a este sistema. (LUXEMBURGO, 1907, s/p)

A Primeira Guerra expressa, portanto, a necessidade intrínseca ao capitalismo de expandir seus mercados, não só os mercados de consumo e de bens de capital, mas também o mercado bélico-militar, o mercado da destruição. Nesse sentido, é importante destacarmos que no capitalismo, um avanço da indústria militar é fundamental e desejável, não apenas porque isso pode significar o fortalecimento do poder de coerção e violência dos detentores de tais instrumentos, mas antes de mais nada pelo avanço econômico que esse mercado propicia. Nas palavras de Engels: "Indústria é indústria, quer ela seja direcionada para a produção ou para a destruição de objetos" (ENGELS, 2015, p.198,).

Ainda que a grande guerra tenha promovido apenas destruição e morte para a classe trabalhadora, é importante ressaltarmos que vitórias inestimáveis também foram alcançadas nesse momento histórico. Em outubro de 1917, depois de um processo de longa duração e organização, o mundo viu nascer o bloco que estabeleceu um marco inédito na dinâmica política e econômica mundial: a burguesia russa é derrotada e os trabalhadores tomam o poder do país formando, em 1922, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Em poucas décadas, a URSS sai de um país predominantemente agrário e se torna uma das maiores potências mundiais, estabelecendo um claro contraponto ao capitalismo enquanto modo de produção hegemônico.

A II Guerra Mundial, que teve motivações próximas da I Guerra Mundial, isto é, a expansão imperialista e defesa do capital nacional, aliadas ao nacionalismo racista de Hitler, fomentaram as atrocidades cometidas durante esse conflito, culminando na ascensão do nazismo alemão e do fascismo italiano. Os custos da II Guerra Mundial foram ainda maiores que os da primeira para a classe trabalhadora. Segundo a ONU² cerca de 40 milhões de civis foram mortos e 20 milhões de soldados, entre os combatentes, quase metade eram russos. A vitória da União Soviética contra os nazistas foi, sem dúvidas, uma das maiores contribuições do bloco socialista para a humanidade.

² Informação disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/05/1750022>

No Brasil do início do século, mesmo antes da I e da II Guerra, as condições de vida da classe trabalhadora eram terríveis, isso também se podia observar no que dizia respeito à educação elementar. O Censo de 1900 apontava que 75,78% da população brasileira (excetuando o Distrito Federal) era iletrada (PAIVA, 1987). É verdade que esse dado alarmou grande parte da intelectualidade brasileira, que entendia que o Brasil, apresentando um nível de analfabetismo tão elevado, poderia ser visto com maus olhos pelas nações entendidas como “cultas”. Apesar da preocupação, nenhuma ação concreta e eficaz foi tomada no sentido de modificar seriamente esse quadro nacional, o que demonstrava, já nos inícios do século XX, a contínua inércia que os governos nacionais mantiveram em relação aos problemas educacionais brasileiros

Para compreendermos isso, é necessário destacarmos que a formação social brasileira tem como base o racismo e o colonialismo. A parte os estudos que tentam proclamar uma certa harmonia entre escravos e senhores³, os dados históricos comprovam que [OBJ] [OBJ] arrancadas do continente africano, foram continuamente violentadas, tendo a sua humanidade mesma negada durante um longo e doloroso período. Tal configuração social não pôde ser suprimida por decretos. A exclusão da comunidade negra, por exemplo, ao direito à educação sempre foi um ato deliberado.

Em 1838, por exemplo, o Decreto nº 13, de 20 de março declarava que estavam proibidos de frequentar a escola: “1-Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. 2- Os africanos, quer livres, quer libertos” (MOURA, 1988, p.96)

Podemos observar que a lógica da desumanização do negro foi gestada em nossa sociedade em diversos níveis, desde a negação de direitos até o impedimento do convívio social. Obviamente, mesmo após a transição do escravismo para o capitalismo permaneceram os abismos sociais que objetivamente separam os negros e os brancos em nosso país, tanto em sentido social, quanto político e econômico. Afinal, os antigos senhores de escravos formaram a oligarquia agrária que conforma a economia nacional após o processo de transição ao capitalismo, assim como aos negros que foram libertos ficaram reservadas as condições de vida precárias e a marginalização social. Nesse sentido, como mostra o censo, as condições concretas da educação da classe trabalhadora no início do século XX eram bastante adversas.

Foi apenas na década de 1920, após a I Guerra Mundial, que a perspectiva educacional para a nação tomou contornos diferenciados. Fatores econômicos bastante específicos contribuíram decisivamente nessa transformação. Segundo Marini:

³ O livro de Gilberto Freyre “Casa-Grande e Senzala” é um dos maiores exemplos dessa tentativa.

A crise do setor externo, representada pelas restrições às exportações e pelas consequentes dificuldades em satisfazer o consumo interno através das importações, exigia uma mudança na atividade econômica da região. Assim, a Industrialização via substituição de importações se impôs. (MARINI, 2013, p.54)

A construção de um parque industrial significativo na América Latina não era uma demanda somente interna, para os países centrais essa necessidade também se tornava latente. Com o avanço das tecnologias como força produtiva, uma nova etapa de expansão capitalista, se iniciava, era, portanto, necessário que os países dependentes tomassem o seu lugar nesse novo momento.

Nossa industrialização se deu, assim, a partir da oferta de bens de capital (maquinários para a produção) vindos dos países centrais. Com o avanço acelerado das tecnologias voltadas ao processo produtivo, o maquinário de produção utilizado pelos países desenvolvidos se tornava obsoleto com maior rapidez e já não correspondia aos padrões de produção consolidados nesses países, sendo, portanto, substituídos por instrumentos mais tecnológicos e produtivos. Entretanto, a vida útil desse maquinário obsoleto ainda não tinha sido totalmente utilizada, os capitalistas dos países centrais, então, expandiram seu campo de atuação transferindo esse maquinário para a América Latina e o incorporando na construção de nosso incipiente parque industrial (MARINI, 2005). Nesse sentido, a modernização no capitalismo central determinou, em grande medida, o nosso atraso.

Com o avanço da industrialização tivemos também um processo progressivo de urbanização. Além disso, com a transição do escravismo para o trabalho assalariado, uma grande quantidade de força de trabalho estrangeira ingressou no país (MOURA, 1988). Todo esse movimento tornava imperativo o debate sobre a educação da classe trabalhadora.

O primeiro elemento que afetou especialmente a questão educacional no país após o início da I Guerra Mundial foi a disputa pelo poder político. O grupo industrial-urbano, que se expandiu e se fortaleceu depois da guerra, via como necessária a ampliação das bases eleitorais para a conformação, a partir do voto, de seu poder político dentro dos marcos da democracia liberal burguesa. “A restrição ao voto do analfabeto, incorporada pela constituição de 1891, tornava necessária a difusão da instrução popular para que a composição do bloco no poder pudesse ser alterada” (PAIVA, 1987, p.95). Apesar do grupo agrário-comercial, que ainda

detinha a hegemonia do país, se mostrar contrário à promoção da alfabetização em massa⁴, os debates em torno da questão educacional seguiam avançando. Os grupos anarquistas já apresentavam práticas educacionais contra hegemônicas desde os inícios do século, como por exemplo: “a Escola Libertária Germinal, criada em 1904, a Escola Social da Liga Operária de Campinas, em 1907, a Escola livre 1 de maio, em 1911, e as Escolas Modernas” (SAVIANI, 2013, p.182).

Com o fim da escravidão e a industrialização crescente no país, a classe proletária começa a tomar contornos mais específicos, partidos operários começam a se organizar e, no campo educacional, esses grupos assumem a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional (SAVIANI, 2013). A criação do PCB, que data de 1922, talvez seja o maior exemplo desse processo de organização da classe trabalhadora que se desenvolveu mais concretamente a partir da década de 1920.

A década de 20 representou o início de um novo olhar para a educação brasileira, a criação da ABE (Associação Brasileira de Educação) em 1924 marca esse processo e constitui uma tentativa de construção de uma instituição que congregasse todos os interessados na pauta da educação, independente das concepções filosóficas, políticas e religiosas de cada um deles (SAVIANI, 2013, p.230)⁵. Todos esses elementos expressam uma concepção de educação qualitativamente distinta da propaganda até então, a chamada educação tradicional.

A Revolução de 30 expressa os conflitos internos que se estabeleciam no Brasil a partir da consolidação de novos grupos sociais como a classe trabalhadora, as classes médias e, especialmente, a burguesia ligada aos setores industriais-urbanos que disputava, nesse momento histórico, a hegemonia política no país. Após a revolução, a força da burguesia industrial-urbana cresce significativamente, prova disso é a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), que teve grande influência na construção de políticas públicas relacionadas à educação, especialmente à educação profissional, durante o Estado Novo (SAVIANI, 2013). Esses conflitos fazem com que as demandas por uma nova constituição, eleições e soluções para os problemas sociais sejam levadas em consideração, pelo menos no primeiro momento. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a própria

4 Vanilda Paiva reproduz a fala de Gumercindo Ribas que, rechaçando a importância da alfabetização dos brasileiros, declara que não era o analfabetismo o maior dos problemas nacionais, mas sim a ausência de uma educação moral e uma direção espiritual que influísse nos sentimentos e no caráter do ser. (PAIVA, 1987)

5 Muito embora essa não tenha sido a intenção inicial, a ABE foi sim fortemente influenciada por orientações políticas e religiosas, exemplo disso foi “o caso do Partido Democrático do Distrito Federal fundado em 1927. Este constituiu-se como uma espécie de prolongamento da ABE, a ponto de ter sido chamado de Partido da Educação Nacional” (SAVIANI, 2013, p.230).

Constituição da República de 1934 expressam essa tendência liberal. Entretanto, esse processo de renovação acaba sendo interrompido, uma vez que o Estado Novo teve um carácter muito mais autoritário e antidemocrático do que esses documentos sugerem.

As forças sociais que assumiram a condição de dominantes no bloco no poder após a derrubada da República Velha⁶, tinha ideias não só anticomunistas, mas também, antiliberais. Nesse sentido, especialmente após 1937, o Brasil passou por um período de profunda perseguição e desarticulação dos grupos políticos organizados, o que dificultou o avanço de pautas importantes naquele momento histórico. Entretanto, apesar da repressão, os processos de luta em defesa da educação para a classe trabalhadora brasileira não foram totalmente desmontados.

No que diz respeito à educação de adultos, após o censo de 1940, que aponta que 55% dos brasileiros com 18 anos ou mais ainda eram analfabetos, começam a surgir obras que se propõe a tratar exclusivamente do ensino supletivo (PAIVA, 1987). Em 1943, quando a redemocratização já se avizinhava⁷, toda a esquerda se une em torno da pauta educacional e alternativas significativas são construídas especialmente a partir dos comitês democráticos ligados ao PCB (Partido Comunista Brasileiro), entre elas podemos destacar as Universidades Populares e os centros de Cultura Popular (PAIVA, 1987).

Ainda em 1943, quando a II Guerra Mundial⁸ já caminhava para o fim e os governos autoritários, expressos especialmente no regime nazista (alemão) e fascista (italiano), começaram a dar indícios de sua derrota, o governo brasileiro, dirigido por Getúlio Vargas, se reorganizou no sentido de construir um processo lento de reabertura democrática:

Para mostrar suas intenções democratizadoras, o governo anistia e solta centenas de presos políticos. Organizam-se os partidos políticos que escolhem os seus candidatos à Presidência da República. Surgem a União Democrática Nacional (UND), o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), reorganiza-se o Partido Comunista. Finalmente, com relação à política interna, Vargas inclina-se para a esquerda e mantém uma atitude dúbia em relação ao movimento queremista, provocando suspeitas entre oficiais das forças armadas e antigos liberais, organizados através da União Democrática Nacional. O conflito com o poder militar marcou o fim do Estado Novo com a deposição de Vargas pelo ministro da Guerra em 30 de outubro de 1945 (PAIVA, 1987, p.113)

⁶ República velha é o nome dado ao período histórico imediatamente posterior ao fim do império no Brasil, se inicia na data de 15 de novembro de 1889 e termina em 24 de outubro de 1930 quando então presidente, Washington Luís, é deposto.

⁷ Em outubro de 1943 uma carta aberta denominada “Manifesto dos Mineiros” é publicada reivindicando o fim do Estado Novo e a redemocratização do país. A carta é assinada por importantes nomes da intelectualidade brasileira da época, o que já indicava uma correlação de forças favorável à abertura democrática.

⁸ A segunda guerra mundial durou de 1939 até 1945 e foi o maior conflito militar da história. Se iniciou com a invasão da Polónia pela Alemanha nazista, comandada por Adolf Hitler, e só terminou com a rendição do exército alemão às tropas soviéticas.

Tal movimentação política, que se deu não só no plano nacional, mas também na dinâmica internacional, teve reflexos imediatos nas políticas educacionais direcionadas à classe trabalhadora que foram promovidas durante os anos posteriores. Isso porque, durante o processo de abertura, “a alfabetização e a educação da população adulta passaram a ser percebidas como um instrumento de redemocratização” (PAIVA, 1987, p.141)

Após o processo de abertura democrática temos a primeira iniciativa mais robusta direcionada à educação de adultos, a (CEAA) Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes surge em 1947 com o objetivo de ofertar educação especificamente para o público jovem e adulto e contribuir, enfim, com a resolução do problema do analfabetismo brasileiro, além de formar força de trabalho alfabetizada nas cidades.

Os primeiros anos da CEEA foram bastante significativos, especialmente pela construção de uma perspectiva de dever cívico em torno da necessidade da transformação do cenário de analfabetismo no Brasil. Uma série de medidas voltadas para a participação das comunidades no processo de alfabetização, incluindo o intenso incentivo ao voluntariado, fizeram com que a CEEA funcionasse com aparente “sucesso” nos primeiros anos, mas em 1950 ficou claro que esse êxito era apenas aparente:

Em 1950 foi divulgado o recenseamento pelo qual se evidencia que no país, malgrado as campanhas promovidas, o percentual de analfabetos seguia alto, tendo atingido 51,75% das pessoas adultas, ou seja, mais da metade da população do país ainda se encontrava nessa condição. Com esse fato ficou comprovado que a campanha não estava alcançando os resultados esperados e, por conseguinte, começou a entrar em declínio e a receber graves críticas sobre a sua atuação. (SILVA; LIMA. 2017, p.107)

Os problemas se mostravam graves desde os pilares do projeto. O primeiro desses problemas, sem dúvidas, foi a perspectiva voluntarista encampada pela campanha que, a médio prazo, se tornou insustentável. Aliada a isso, a remuneração pífia dos professores alfabetizadores⁹ fazia com que esses sujeitos tivessem muito pouco incentivo para aceitar a atividade laboral, em alguns casos nem mesmo os leigos se dispunham a trabalhar na campanha.

⁹ Para se ter uma ideia da desvalorização sofrida pelos alfabetizadores nesse momento, Vanilda Paiva aponta que “segundo o representante do Amazonas, seu Estado pagava ao professor leigo por um turno de trabalho uma quanti 5 vezes maior que a Campanha” (PAIVA,1987, p.193)

Como se não fosse o suficiente, ainda existia uma queixa constante de atrasos no pagamento dos professores (PAIVA, 1987).

Outro elemento que dificultava a continuidade e o sucesso da campanha era a inadequação do período escolar que coincidia com as férias escolares. Por causa dessa coincidência entre os períodos letivos: “os professores deixavam as classes entregues a professores improvisados que mal conseguiam conter a dispersão dos alunos” (Paiva, 1987, p.192). Obviamente, essa interrupção no processo pedagógico prejudicava a construção educacional que vinha sendo desenvolvida junto aos estudantes.

A dispersão desses alunos era um outro problema grave, uma vez que nem o processo de recrutamento nem a permanência dos alunos era uma tarefa fácil à priori. Muitos desses educandos se mostravam resistentes e relutantes em se inscrever, e os que se inscreviam muitas vezes abandonavam os estudos. Segundo os representantes do Nordeste que estiveram presentes no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, essa resistência se dava, no meio rural, especialmente pela consciência dos trabalhadores de que uma educação de baixa qualidade, tal qual a que era ofertada pela campanha, não contribuiria significativamente para a melhora das suas condições de vida (PAIVA, 1987). Dessa forma, a evasão também se configurava como um grande desafio a ser enfrentado pela campanha. Diante de todos esses problemas e da inexistência de alternativas amplas capazes de resolvê-los, a CEAA acaba abandonada.

Segundo indicam os dados, as atividades da campanha mantêm-se em ascensão até o início da década dos 50 num clima de euforia; entre 1951 e 1954 tais atividades persistem e se expandem embora já não provocassem tanto entusiasmo. A partir de 1954, entretanto, inicia-se a fase de declínio ou desinteresse. O voluntariado praticamente deixara de existir, a execução dos planos pelos diversos Estados era frequentemente fictícia e a qualidade do ensino ministrado era extremamente precária. (PAIVA, 1987, p.191)

Apesar de ter conseguido avançar em seus propósitos originais (diminuir o número de analfabetos e formar novos contingentes eleitorais¹⁰) a campanha não passou disso. Sem conseguir avançar na promoção de uma educação de qualidade e com profundidade sua relevância como alternativa viável para a educação adultos foi diminuindo até que o encerramento se tornou inevitável. A experiência da CEAA já apontava para a insuficiência da campanha de massas como solução para o problema educacional brasileiro no que diz respeito

¹⁰ Mesmo com as precariedades evidentes, a campanha, juntamente com o aumento do ensino primário, contribui significativamente para a redução dos níveis de analfabetismo, passando de 55% em 1940 para 39,48% em 1960. (PAIVA, 1987, p.194)

à educação de adultos e seu insucesso foi “um estímulo para que novos grupos buscassem novas soluções para o problema” (PAIVA, 1987, p.192).

Inicialmente o governo Juscelino Kubitschek não promoveu nenhuma mudança significativa no que diz respeito à educação de adultos, no plano de metas a educação é mencionada apenas como técnico profissional. Entretanto, com o avanço de seu programa “desenvolvimentista”, fica nítida a necessidade de uma construção educacional voltada à formação de força de trabalho que atendesse aos interesses da indústria em franco crescimento no país. Era necessário, portanto, um olhar mais cuidadoso no que dizia respeito à educação de adultos.

Para construir soluções que dessem conta dessa demanda, convoca-se o II encontro nacional de educação de adultos, em 1958. Tal evento marca uma nova etapa da educação destinada à classe trabalhadora em nosso país. O diagnóstico do problema foi claro: as estratégias anteriores vinculadas à alfabetização de adultos não tiveram sucesso. A solução, entretanto, passava obviamente pela disputa política que se estabeleceu dentro dos marcos do II congresso, protagonizada especialmente pelos católicos conservadores¹¹ e por uma nova geração de educadores composta por nomes como Paulo Freire.

Em 1959, o clima político no país começa a se modificar, a oposição ganha força e um movimento de radicalização começa a se organizar. A questão do voto do analfabeto volta à baila como uma discussão relativamente central para todo o campo político localizado à esquerda. É nesse ambiente que uma discussão mais ampliada a respeito da educação dos adultos começa a se consolidar:

Paralelamente à defesa do voto do analfabeto, surgem diversos movimentos de educação dos adultos que pretendem já não mais apenas eleitores que ampliassem as bases de representação da versão brasileira da democracia liberal, mas que fossem conscientes de sua posição nas estruturas socioeconômicas do país. Esta mobilização torna-se cada vez mais ampla na medida em que percorremos os primeiros anos da década dos 60. Cristãos e marxistas, principalmente, empenham-se em movimentos de educação de adultos que enfatizam a importância da cultura popular e sua difusão. O próprio governo central em face da multiplicação dos movimentos locais, pensa em estabelecer uma coordenação nacional que permitisse o crescimento dos programas: uma frente ampla em favor da educação e da conscientização da população adulta analfabeta ou semianalfabeta encontra respaldo no governo da União. Os ideias de recomposição do poder político e de substituição do modo de produção coexistem com esperanças de manipulação do eleitorado potencial por setores ligados à máquina governamental. (PAIVA, 1987, p.164)

¹¹ Os católicos conservadores assumiram a defesa do ensino privado na LDB e reafirmaram essa postura na carta de princípios do Congresso de 1958.

Com essa guinada à esquerda, a educação de adultos se torna pauta fundamental nas discussões sociais, indo além do debate educacional. A reflexão sobre a educação desses sujeitos se insere, nesse momento histórico, no debate maior sobre a construção de uma nova sociedade de garantias e direitos para todos os trabalhadores.

Como veremos a seguir, vários movimentos vinculados à promoção da cultura popular e a valorização das expressões artísticas do povo começam a surgir e muitos deles ganham inclusive certo incentivo do governo. Além disso, a educação popular volta a ser considerada de maneira mais significativa pelo Estado com a criação de programas como a CNAE (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo) que trata o problema de maneira mais cuidadosa e integrada do que os programas anteriores: A programação da campanha era “destinada a diversas faixas de idade, visava combater o analfabetismo em todas as suas frentes, enfocando-o como fenômeno social que tem causas socioeconômicas que devem ser reconhecidas” (Paiva, 1987, p.215). Dessa maneira, a CNEA buscava se apresentar como uma alternativa qualitativamente distinta da CEAA, por exemplo.

É importante pontuarmos a relevância da CNEA no conjunto das políticas educacionais que se desenvolveram no Brasil a partir de 1958. Além de ter influenciado de maneira decisiva diversos programas voltados à promoção da educação popular - como os programas de alfabetização de massas a partir das rádios, por exemplo - ela marca o surgimento de um novo momento histórico no que se refere à construção e ao planejamento de políticas públicas no campo da educação, um momento em que o conhecimento técnico/científico é o orientador principal das propostas pedagógicas. A partir da experiência da CNEA, o estudo dos problemas sociais se faz presente na construção de soluções para as questões educacionais do país, a experimentação, a busca por evidências científicas e a perspectiva da integração entre os elementos sociais e pedagógicos eleva o debate educacional a um patamar nunca antes alcançado na história do nosso país (PAIVA, 1987).

É também importante destacar um outro elemento que tem forte influência nesse momento histórico, especialmente no que diz respeito à educação popular: a igreja católica. Uma nova orientação do pensamento social cristão começa a se difundir nesse período, influenciando os setores da instituição interessados na questão da educação popular após anos de atuação política para manter o monopólio sobre a educação escolar (Horta, 2012). “A igreja, que durante toda a nossa história educativa havia se dedicado prioritariamente à educação das

elites, começava a interessar-se mais profundamente pela educação das massas” (PAIVA, 1987, p.221). A primeira expressão desse interesse foi a criação de experiências de educação popular a partir das rádios. Essa movimentação teve tal alcance que se criou a RENECA (Rede Nacional de Emissoras Católicas). Durante o desenvolvimento desses programas foram discutidas, inclusive, alternativas para a nacionalização dessas iniciativas educacionais no âmbito da igreja (PAIVA, 1987).

Em 1960, quando João Goulart toma posse, uma parceria entre a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Ministério da Educação se estabelece para a construção do Movimento de Educação de Base (MEB). Apesar de ter uma origem assumidamente cristã, o programa já em seu início mostrava um caráter muito mais humanista do que evangelista, se aproximando efetivamente da esquerda após algum tempo.

No espaço da sociedade civil, dois movimentos populares se destacam nesse período: **Os centros populares de cultura e os movimentos de cultura popular.** (PAIVA, 1987)

O Centro Popular de Cultura (CPC) nasce no RJ e se vincula à União Nacional dos Estudantes (UNE) com o objetivo de ampliar sua base de atuação. Esse movimento, que se desenvolvia especialmente a partir do teatro, inaugurou uma plataforma de produção e circulação de arte política que se expandiu pelo país inteiro. Muito interessado em discutir os problemas sociais que afligiam o país e em compartilhar com as massas perspectivas de transformação social, o CPC da UNE promove ações culturais ricas e variadas que caminham no sentido de armar as massas criticamente e valorizar as expressões artísticas nacionais. (Paiva, 1987)

O clima de debate vivo e constante sobre as propostas e concepções do movimento foram muito estimulantes para a juventude da época, o que só contribuiu para o crescimento dos CPCs a tal ponto que, segundo Vanilda Paiva: “Havia mesmo um certo engarrafamento em face da inexistência de capacidade financeira e organizacional do CPC da UNE que já contava com 110 colaboradores permanentes e 200 eventuais” (PAIVA, 1987, p.236).

Além disso, a reflexão sobre os processos culturais construídos no bojo do CPC estimulava o estudo e a pesquisa entre os intelectuais imersos naquele movimento, o que possibilitou a busca por uma proposta artística genuinamente brasileira.

Do CPC da Bahia - principal foco de contestação do CPC da UNE - saiu grande número de compositores comprometidos com a renovação da música popular brasileira; do CPC da UNE participavam representantes do cinema novo brasileiro e elementos dedicados à produção teatral, às artes plásticas, à poesia e à crítica literária. (PAIVA, 1987, p.236)

O Movimento de Cultura Popular (MCP) nasce em Recife, já com a perspectiva de contribuir no combate ao analfabetismo com o apoio da prefeitura do município. Entendendo que a luta política se dá também e decisivamente no campo cultural, o MCP se propõe a pensar e construir uma alternativa educativa que leve em consideração as demandas do povo e a sua criação. A intelectualidade que fazia parte do movimento devia “libertar-se de todo espírito assistencialista e filantrópico e, sem querer impor seus padrões culturais, procurar aprender com o povo através do diálogo” (PAIVA, 1987, p.237)

O movimento tinha como pautas fundamentais a valorização da cultura nacional e do povo brasileiro, portanto, o combate ao analfabetismo não podia se configurar como uma atividade desvinculada da realidade material dos sujeitos educandos, “tratava-se de integrar o educando à vida cultural e política do país e de apresentar a ele uma perspectiva de melhoria de vida, organizando programas de formação profissional”. (PAIVA, 1987, p.238)

A ação mais efetiva nesse sentido vinculada ao MCP foi a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, construída e executada num diálogo entre os comitês de bairro de Natal e a prefeitura municipal (PAIVA, 1987).

Dentro do movimento de cultura popular destaca-se a importância do MEB. Como observamos anteriormente, a referência mais explícita desse movimento era, de fato, o pensamento cristão, mas sua filosofia assumia a luta de classes como existente e tomava partido na defesa da classe trabalhadora. Nesse sentido, o cristianismo propagado e praticado pelo MEB compreendia que a prática cristã deveria ser necessariamente humanista e comprometida com a justiça social. (PAIVA, 1987)

Para Paulo Freire, que também foi influenciado pelo pensamento cristão (PAIVA, 1987), era necessário que o educando deixasse de ser entendido como um objeto e passasse a ser sujeito de seu processo educacional e de sua história, para tanto uma alfabetização efetiva deveria se orientar pela realidade concreta desses sujeitos, buscando sempre a conscientização das pessoas em relação ao seu poder de transformação da realidade na qual estavam inseridas. A aceitação pacífica deveria ser substituída pela crítica. Segundo Vanilda Paiva:

O método Paulo Freire para a educação dos adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método derivava diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios. (PAIVA, 1987, p.251)

Os resultados da primeira experiência de aplicação do método, ainda no MCP de Pernambuco, foram surpreendentes e a partir daí várias organizações se interessaram pelo sistema e se dispuseram a aplicá-lo em suas regiões¹². A experiência mais emblemática de utilização do método Paulo Freire se deu na cidade-dormitório Angicos, no Rio Grande do Norte. O projeto foi lançado em janeiro de 1963 e a primeira turma concluiu o curso em 2 de abril do mesmo ano, quando 300 participantes foram considerados alfabetizados (CARVALHO; BARBOSA, 2011).

Dado que o crescimento dos movimentos de alfabetização e cultura popular era exponencial e que, na visão do governo, a promoção da educação era um elemento fundamental para o desenvolvimento da nação, fazia sentido que o próprio governo tomasse a iniciativa de uma coordenação nacional que fosse capaz de fortalecer e ampliar as ações propostas por esses movimentos. É a partir desse entendimento que o MEC convoca, em 1963, o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em diálogo com os diversos movimentos populares de luta pela educação e cultura. (PAIVA, 1987)

Apesar das conclusões e proposições no encontro terem sido interessantes e da disposição do governo e dos movimentos populares de levarem a cabo as ações propostas, o momento político nacional impediu a organização e a concretização de uma coordenação nacional dos movimentos de alfabetização e cultura, o que era a pauta principal do encontro: Um golpe de Estado se consolida em 1964, retirando o presidente João Goulart do poder e instaurando uma ditadura empresarial-militar¹³ que só se encerra em 1985. Esse período histórico modifica gravemente a perspectiva pedagógica que vinha sendo construída no país durante o fim dos anos 1950/início dos anos 1960, especialmente no que diz respeito à educação de adultos.

É importante ressaltar, entretanto, que os movimentos populares de alfabetização e cultura deixam um legado grandioso de integração entre cultura nacional e educação e podem ser entendidos como parte de um movimento que foi, de fato, um divisor de águas no que diz respeito à educação popular. Esses movimentos nos ensinam que a consideração e valorização

¹² Estudantes paulistanos deslocaram-se até Pernambuco onde receberam treinamento e orientação, passando a empregar o método em Osasco; A equipe de Paulo Freire passou a dar orientação às atividades desenvolvidas pela fundação Campanha de educação popular (CEPLAR) na Paraíba. Mais tarde o governo pernambucano pretendeu utilizá-lo amplamente no Estado. (PAIVA, 1987, p.253)

¹³ Partimos do entendimento de que o termo “ditadura-militar” mascara, ou pelo menos não aponta, todos os protagonistas desse passado autoritário que ainda é tão presente em nosso país. A nomenclatura “ditadura empresarial-militar”, nesse sentido, é mais precisa, uma vez que o setor empresarial brasileiro foi cúmplice e apoiador ativo dos processos ditatoriais e repressivos empreendidos durante o regime militar brasileiro.

da vida do povo, das suas demandas, de sua história de luta e de sua criação artística e cultural são elementos fundamentais para uma produção educacional e cultural verdadeiramente política e desalienante.

1.2. DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTINUIDADES E RUPTURAS COM A FORMAÇÃO PRECÁRIA DA CLASSE TRABALHADORA

Ao longo do século XX, o Brasil viu um crescimento muito importante, a indústria cresceu, o PIB cresceu, a urbanização se consolidou (MARINI, 2013). O nosso país estava se desenvolvendo no plano econômico, mas aprofundando a exploração do trabalho e viabilizando a concentração de renda, além de consolidar a dependência em um novo patamar.

Como comentamos anteriormente, tendo como suporte necessário à industrialização o investimento de capitais estrangeiros, o Brasil expandiu a atividade industrial capitalista em desvantagem. Em primeiro lugar, porque uma parte considerável dos lucros produzidos aqui seriam necessariamente transferidos para os países centrais uma vez que esses países detinham poder sobre o capital investido em nosso país sendo, portanto, "sóciosmaiores" de nossa industrialização. E, em segundo lugar, pelo fato da industrialização brasileira ter sido constituída a partir de um conjunto de maquinários obsoletos, o que acarreta uma desigualdade de produtividade estrutural entre a nossa indústria e a indústria dos países centrais (MARINI, 1973).

Essa industrialização subordinada, ou seja, vinculada aos investimentos estrangeiros, desemboca em uma forma específica de transferência de valor que se expressa, por exemplo, no envio de “remessa de (mais) valor para as economias centrais, sob outras formas (pagamento de juros e amortizações de dívidas, transferências de lucros e dividendos, pagamento de royalties etc.” (CARCANHOLO, p. 200. 2013). Isso significa dizer que o crescimento brasileiro não se deu de maneira autônoma, muito pelo contrário. Nosso processo de desenvolvimento só foi possível a partir de um aprofundamento de nossa dependência.

Ainda se faz importante ressaltar uma segunda forma de transferência de valor que se apresenta a partir de processo de industrialização brasileiro: o maquinário disponibilizado pelos países centrais para a formação de nosso parque industrial, apesar de contribuir para a consolidação da indústria nacional emergente, já se caracterizava como obsoleto para o capitalismo mundial e disso decorre uma desigualdade de produtividade que influi

profundamente na apropriação do valor que é produzido em nosso território. Esse é um elemento central para compreendermos como a dependência organiza o processo econômico e conseqüentemente social em nosso país. Vejamos. Segundo Marx (2011), o valor de toda mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho incorporado a ela e é medido pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção. Ao longo dos anos, com o avanço das tecnologias materiais e das técnicas organizativas dos processos de trabalho, a produtividade, em diversos ramos da produção industrial aumentou vertiginosamente, especialmente nos países centrais que dispunham de condições materiais para investir nesse aprimoramento dos instrumentos essenciais para a produção de mercadorias.

Como composições orgânicas de capitais distintas expressam produtividades distintas, um determinado polo produtivo, que tem mais tecnologia agregada e, portanto, mais produtividade, vai levar menos tempo para produzir determinada mercadoria em relação a um outro polo, do mesmo ramo, mas que dispõe de menos tecnologia e, conseqüentemente, de menor produtividade. O valor unitário das mercadorias produzidas por esses dois polos será equivalente no momento da realização, entretanto as quantidades de mercadorias produzidas em um mesmo tempo vão variar.

O polo com menor produtividade terá uma clara desvantagem em relação ao polo com maior produtividade. Essa desvantagem se apresenta em termos de transferência de valor, o que corresponde, para o capitalista proprietário do polo de menor produtividade, a uma diminuição de sua taxa de mais valia potencial. Já no caso do capitalista proprietário do polo de maior produtividade, esse processo representa uma vantagem que se expressa na apropriação de uma mais valia que não foi construída em seu processo de produção, uma mais valia extraordinária (MARINI, 1973).

Para compensar esse constante processo de transferência de valor e conservar seus lucros, a burguesia local se utiliza de um mecanismo perverso que é fundamental para entendermos as dinâmicas educacionais que se desenvolvem no Brasil enquanto país dependente: a superexploração da força de trabalho.

Como Marx já nos apresentava ainda no século XVIII, o que sustenta a acumulação de riquezas na sociedade capitalista, tal como a experimentamos hoje, é a exploração das trabalhadoras e dos trabalhadores. A classe trabalhadora despossuída dos meios de produção se vê obrigada a vender no mercado o seu único bem, sua única mercadoria: a sua força de trabalho (MARX, 2011). Essa mercadoria é muito específica, pois tem um valor de uso que nenhuma outra tem, ela produz valor.

Nesse sentido, é importante compreendermos que força de trabalho e trabalho são conceitos distintos. Marx define a questão da seguinte forma:

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo [Inbegriff] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [Leiblichkeit], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo. (MARX, 2011 p.313)

Ora, a partir do momento que o trabalhador vende a sua força de trabalho por um tempo determinado, tudo o que for produzido nesse período a partir da utilização dessa mercadoria, ou seja, todo o seu trabalho concretizado, já não pertence a ele, mas sim ao seu patrão.

A exploração universal da classe trabalhadora corresponde exatamente a essa diferenciação. O trabalhador não recebe pelo seu trabalho. Seu trabalho é, na verdade, expropriado, ainda que essa expropriação seja juridicamente aceitável, como o é em nossa sociedade. Seja o trabalhador um pedreiro, um cozinheiro ou um sapateiro, o produto da sua atividade laboral não é seu por direito. O salário recebido pelo trabalhador não corresponde à sua produção, corresponde apenas e somente a reprodução da mercadoria força de trabalho.

Uma forma de verificar isso na realidade concreta do povo brasileiro é o acesso, ou melhor, o não acesso do trabalhador aos espaços que são cotidianamente produzidos por ele mesmo nas cidades:

As catracas do transporte são uma barreira física que discrimina, segundo o critério da concentração de renda, aqueles que podem circular pela cidade daqueles condenados à exclusão urbana. Para a maior parte da população explorada nos ônibus, o dinheiro para a condução não é suficiente para pagar mais do que as viagens entre a casa, na periferia, e o trabalho, no centro: **a circulação do trabalhador é limitada, portanto, à sua condição de mercadoria, de força de trabalho.** (LIVRE, p.34, 2013 grifos nossos)

É, portanto, não o seu trabalho concreto, mas a sua condição de mercadoria o que determina o seu salário e, conseqüentemente, a sua sobrevivência.

Ainda que essa determinação seja verdadeira, a realidade é dinâmica e o capitalismo se apresenta de maneiras diversas, ainda que articuladas, a depender do momento histórico e da região do mundo que estamos analisando. Em se tratando da América Latina, algumas determinações específicas fazem com que o processo de reprodução do capitalismo aqui seja ainda mais violento e aviltante do que nos países centrais e isso tem profunda relação com o valor da força de trabalho e seu pagamento.

A superexploração da força de trabalho se caracteriza pelo pagamento da força de trabalho em um valor inferior ao necessário para a sua reprodução, ou seja, um valor inferior ao seu valor real (MARINI, 1973).

Em primeiro lugar, a superexploração se expressa claramente na deterioração contínua e concreta dos salários dos trabalhadores nos países periféricos. Isso desemboca no fato de que o salário recebido não é suficiente para responder às necessidades elementares de reposição de energia dos trabalhadores. Esse procedimento:

consiste em reduzir o consumo do operário mais além do seu limite normal, pelo qual "o fundo necessário de consumo do operário se converte de fato, dentro de certos limites, em um fundo de acumulação de capital", implicando assim em um modo específico de aumentar o tempo de trabalho excedente (MARINI, 1973, p.10)

Em segundo lugar, a burguesia dos países periféricos se utiliza do prolongamento da jornada de trabalho como alternativa para aumentar a extração de mais valia. Isso corresponde a um aumento do tempo de trabalho excedente¹⁴ e, conseqüentemente, da mais-valia absoluta (MARINI, 1973).

E ainda, em terceiro lugar, o aumento da intensidade do trabalho também se torna um recurso a ser utilizado pelos capitalistas nos países dependentes a fim de compensar a transferência de valor estrutural que ocorre da periferia para o centro. Significa dizer que “o aumento da intensidade do trabalho aparece, nessa perspectiva, como um aumento da mais-valia, obtido através de uma maior exploração do trabalhador e não do incremento de sua capacidade produtiva” (MARINI, 1973, p.10)

Concretamente essas determinações representam uma deterioração da força de trabalho nos países periféricos em um período mais curto do que a média dos países centrais¹⁵

Para compensar o intercâmbio desigual que infla a taxa de mais valia dos capitalistas centrais enquanto diminui a mais valia dos capitalistas dependentes a burguesia interna intensifica a exploração da classe trabalhadora em prol da manutenção de sua lucratividade

¹⁴ Partimos do entendimento de que o termo “ditadura-militar” mascara, ou pelo menos não aponta, todos os protagonistas desse passado autoritário que ainda é tão presente em nosso país. A nomenclatura “ditadura empresarial-militar”, nesse sentido, é mais precisa, uma vez que o setor empresarial brasileiro foi cúmplice e apoiador ativo dos processos ditatoriais e repressivos empreendidos durante o regime militar brasileiro.

¹⁵ Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a expectativa de vida no Brasil é cerca de 76 anos, o que nos coloca bem abaixo da média dos países que compõem a OCDE, 81 anos. Disponível em: <https://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/paises/brazilpt/#:~:text=Com%20rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20sa%C3%BAde%2C%20a,72%20anos%20para%20os%20homens>.

(MARINI, 2013). Podemos verificar, por exemplo,¹⁶ moradia¹⁷ e saúde¹⁸ dos trabalhadores nos países periféricos (incluindo o Brasil) são, em média, piores do que nos países centrais.

Levando em consideração todos esses elementos, não é surpresa constatar que a burguesia brasileira não tinha interesse na consolidação de uma educação emancipadora para a classe trabalhadora, uma educação que contribuísse para a conscientização do povo a respeito suas condições precárias de vida. O resultado de uma educação qualificada poderia abalar as estruturas de consenso que fundamentam a continuidade da superexploração em nosso país.

O interesse da ditadura empresarial-militar em desarticular o movimento educacional voltado à alfabetização dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil estava vinculado a um projeto maior de preservação da estrutura socioeconômica nacional. Saviani revela que:

A ruptura deu-se no âmbito político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que não controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico (SAVIANI, p.364, 2018)

Nesse sentido, logo que se forma um bloco no poder integrado por militares, empresários e seus prepostos, observamos que a maior parte dos programas de alfabetização de adultos desaparece, isso porque mesmo antes do golpe era possível observar que os setores conservadores da política nacional tinham grande preocupação com as crescentes iniciativas de alfabetização da classe trabalhadora e sua conseqüente conscientização sobre os problemas sociais que afligiam o país. A alfabetização, que antes se vinculava quase que diretamente ao aumento ou diminuição de contingentes eleitorais apenas, agora era entendida como uma plataforma concreta de organização das massas trabalhadoras, o que desagradava os grupos conservadores, especialmente os militares que, nesse momento, já detinham o poder político do país.

Nos primeiros anos de ditadura, portanto, o alto comando do governo não se dispõe nem mesmo a discutir a educação de adultos, se contentando em simplesmente esvaziar os

¹⁶ Um relatório produzido pela ONU e publicado em 2023 afirma que mais de 131 milhões de pessoas na América Latina e Caribe não tem acesso a uma alimentação saudável. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/mais-de-131-milhoes-de-pessoas-na-america-latina-e-no-caribe-nao-tem-acesso-a-dieta-saudavel-alerta-onu/amp/>

¹⁸ Estudos da OCDE sobre os sistemas de saúde do Brasil indicam que nosso país “dedicou uma menor parcela de seu orçamento público para a saúde (10,5%) do que a maioria dos países da OCDE em 2019, ficando bem abaixo da média de 15,3%”. Além disso a capacidade do sistema de saúde no que diz respeito à disponibilidade de leitos, médicos e enfermeiros também se manteve abaixo da média dos países da OCDE. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/f2b7ec85-pt/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/f2b7ec85-pt&_csp_=_adb87b1bd21ed47953163bd891f6e9b2&itemIGO=oecd&itemContentType=book

movimentos populares dedicados a esse tema. O desmonte empreendido no período militar foi descrito do seguinte modo: “entre os grandes movimentos sobrevive apenas o MEB, em virtude de seu vínculo com a CNBB, mas tal sobrevivência custou a revisão de sua metodologia, de seu material didático e da orientação do programa” (PAIVA, 1987, p.260).

Apenas em 1966 é que o governo ditatorial começa a se preocupar seriamente com esse tema. As pressões internacionais para que o Brasil respondesse com celeridade ao problema do analfabetismo, somadas à demanda da força de trabalho para o impulso desenvolvimentista, vão se tornando cada vez maiores e o governo brasileiro se vê impedido de ignorar a questão. Nesse mesmo ano, o governo começa a apoiar a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã). (PAIVA, 1987).

A cruzada ABC nasce com o objetivo de alfabetizar um milhão de adultos no período de cinco anos, portanto, o programa se caracterizava fundamentalmente como uma iniciativa extensiva de alfabetização, mas não era só isso: a cruzada buscava contestar os movimentos populares de alfabetização e cultura desenvolvidos no período anterior que foram especialmente influentes no Nordeste. Sua intenção era desfazer no seio do povo a consciência política que havia sido organizada a partir dessas iniciativas construídas pelos movimentos populares:

À imagem do homem do povo explorado, ela opunha sua concepção de homem marginalizado pelo sistema como um "parasita econômico", incapaz de produzir e ser economicamente útil à nação; ao homem do povo criador de cultura, opunha uma concepção do homem do povo carente de cultura; à ideia de que o homem explorado deve ser tornado consciente de sua situação social e econômica e de suas causas, ela opunha a ideia de integração do homem do povo na multidão a fim de que ele colaborasse no esforço de desenvolvimento do sistema social e econômico vigente. (PAIVA, 1987, p.270)

O governo brasileiro tinha pleno acordo com o direcionamento político/ideológico promovido pela Cruzada, o que não significa dizer que os conflitos eram inexistentes. O alinhamento da iniciativa com os interesses de lideranças religiosas colaborava para sua permanência e expansão (PAIVA, 1987). Por outro lado, os setores mais economicistas do governo tinham diversas reservas em relação ao emprego dos recursos financeiros da União para a efetivação desse programa. Entretanto, o elemento mais decisivo, tanto para o sucesso inicial, quanto para o posterior fracasso da Cruzada ABC, parece ter sido a disposição da campanha em assumir os interesses norte-americanos como perspectiva norteadora de suas ações. Assim,

O período no qual foram feitas as doações à cruzada ABC, permitindo sua sobrevivência e expansão, foi exatamente o período em que predominou a “doutrina da independência”. A educação dos adultos era entregue à orientação norte-americana (PAIVA, 1987, p.261)

Apesar dos recursos vultuosos disponibilizados no início da campanha e da orientação claramente conservadora, a Cruzada ABC teve grandes dificuldades internas que resultaram no seu encerramento. As críticas se direcionavam à vários fatores: o custo-aluno muito elevado, a concepção de analfabeto como um ser incapaz e inferior, o que divergia frontalmente da concepção educacional construída no seio da comunidade pedagógica nacional até então, erros na prestação de contas, entre outros. Todos esses problemas conduziram a Cruzada ABC a um desprestígio contínuo que tem como ápice a crise de 1969, quando os jornais declaravam que cerca de dois mil professores estavam prestes a perder seus empregos e cerca de oitenta mil alunos seriam prejudicados (SCOCUGLIA, 2003). Finalmente, a Cruzada é encerrada no ano de 1970. Entretanto, suas concepções, perspectivas e seus materiais serviram de embrião para o que viria a ser o MOBREAL.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) nasceu em 15 de dezembro de 1967, criado pela Lei n.º 5.379, como organismo de coordenação das políticas educacionais de adultos. Seu objetivo foi estabelecer as estratégias e as regiões prioritárias para a alfabetização de adultos, além de assegurar a rentabilidade do investimento educacional. (PAIVA, 1987). No primeiro momento, o Mobral se aproximou das orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), utilizando inclusive suas terminologias e defendendo um tecnicismo “neutro”, mas essa perspectiva não durou muito tempo. Com a derrocada da Cruzada ABC, o Mobral ocupou o espaço de programa executor, se desvinculou do Departamento Nacional de Educação (DNE) e lançou um programa extensivo de alfabetização. Nesse momento, também pela reorientação política do programa, os recursos financeiros destinados a este movimento já eram grandes.

No âmbito da educação como um todo uma perspectiva apaziguadora e individualizadora começava a se difundir na América Latina e a tomar contornos mais precisos no seio da política educacional imposta pelo regime militar. A teoria do capital humano, forjada por Theodore Schultz, caminha no sentido de responsabilizar os indivíduos pelo seu fracasso ou sucesso enquanto mascara os determinantes econômicos que organizam a vida social e coletiva desses sujeitos (FRIGOTTO, 2010). Tal concepção teórica passa a coordenar ideologicamente todas as políticas educacionais empreendidas nesse período histórico, incluindo o Mobral.

Nesse sentido, a perspectiva pedagógica do programa se apresentava como frontalmente contrária à utilização do método Paulo Freire. Em seu material didático, a orientação conservadora estava nitidamente presente com temas referentes ao lar, à comunidade e à Pátria. Aliado a isso, “associa-se o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida modernos.” (PAIVA, 1987, p.296). As discussões a respeito da conscientização do povo e a busca por justiça social é absolutamente suprimida, sendo substituída por uma visão individualista que mascara os problemas do país e responsabiliza o indivíduo pela sua pobreza. Observando esse panorama, fica nítido que um dos objetivos principais do programa consistia em conter os descontentamentos da classe trabalhadora com a ordem político-social vigente e assim diminuir os riscos de uma revolta popular.

No plano legislativo, a Lei nº 5692, de 1971, institui a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos (o 1º grau) e trata da reposição da escolaridade para os sujeitos que não concluíram essa etapa da educação na idade regular, essa reposição foi denominada de ensino supletivo. Apesar do aumento da escolaridade de 4 para 8 anos, o que imediatamente colocou um enorme contingente da população adulta brasileira em situação de déficit educacional, a legislação não instituiu como obrigatória a oferta de educação pública a sujeitos maiores de 14 anos, o que só ocorreu com a Constituição de 1988. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Nesse sentido, podemos observar que a Lei nº 5692 expressou nitidamente a concepção de educação da ditadura empresarial-militar, isto é, uma educação aligeirada, compensatória, vinculada profundamente à teoria do capital humano que compreendia a educação como promotora do desenvolvimento econômico. Essa teoria veio bastante a calhar no momento histórico em questão, uma vez que um dos principais objetivos do regime militar era desarticular a organização da classe trabalhadora, uma teoria que mascara a luta de classes e as dinâmicas internacionais que promovem o subdesenvolvimento das nações periféricas se torna uma arma ideológica poderosa para a contenção da revolta popular. Segundo Frigotto 2010, p.144):

A questão das desigualdades sociais, dos antagonismos de classe, o conflito capital-trabalho seriam superados por um processo meritocrático. Mascara-se, como vimos, o carácter orgânico da acumulação, concentração e centralização do capital e a própria luta de classes, na medida em que se nivela, sob a categoria de capital, a capacidade de trabalho dos indivíduos “potenciada” com educação ou treinamento, capital físico, ou seja a força de trabalho se apresenta como uma mercadoria - um capital do mesmo valor que o capital físico.

Como vimos anteriormente, as dinâmicas econômicas que subsidiam nosso subdesenvolvimento são muito mais complexas do que a teoria do capital humano tenta

apregoar. Ao não evidenciar o papel crucial e estruturante que os mecanismos de transferência de valor exercem sobre os países periféricos, essa teoria termina por assegurar a continuidade da acumulação capitalista nos países centrais enquanto corrobora nos países periféricos uma lógica meritocrática, individualista e equivocada sobre os problemas econômicos e sociais experimentados nesses países, o que tende a contribuir para a desarticulação das lutas populares e a consequente derrota da classe trabalhadora nas disputas cotidianas, inclusive no que diz respeito à educação.

A indefinição de um projeto educacional concreto para o país, fez com que a educação de jovens e adultos fosse atendida “predominantemente por meio de modalidades não presenciais, nas quais a baixa interação professor-aluno e a flexibilidade de organização se associam a baixos custos de financiamento” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 6) Ou seja, a diminuição dos gastos públicos se deu às custas de uma educação de má qualidade para as camadas mais vulneráveis da população.

Em relação aos resultados do programa, o que verificamos é que o Mobral fracassou tal como outras alternativas anteriores fracassaram. Apesar dos recursos vultosos despendidos, o programa não obteve sucesso naquele que declarava ser seu objetivo principal, erradicar o analfabetismo. Segundo Paiva (1981, p.65):

Os índices de analfabetismo caíram nos anos 70, de 33.6% (1970) para 25.8% (1980) sofrendo, portanto, uma redução de 7.8%. Estes resultados são extremamente medíocres se os compararmos com aqueles obtidos na década de 50, quando funcionaram as grandes campanhas de alfabetização de adultos e que — diga-se de passagem — nunca sonharam em dispor dos recursos que o Mobral teve à sua disposição. Tais campanhas, embora tenham sido ineficientes e tenham terminado sua existência nos anos 60 no total descrédito dos profissionais da educação e da opinião pública, contribuíram para a redução dos índices de analfabetismo em mais de 10% nos anos 50.

Os resultados pífios do Mobral expressam apenas uma das muitas contradições que podem ser observadas durante os 21 anos de ditadura empresarial-militar. Na segunda metade da década de 1970, os problemas se acumulavam e já começavam a se tornar evidentes para o conjunto da sociedade brasileira. A crise do petróleo, em 1973, atinge em cheio a economia nacional, e o mito do “milagre econômico” começava a se desfazer¹⁹. Nesse mesmo momento,

¹⁹ Segundo Santana (2008) a revelação de que o regime militar deturpou os índices inflacionários dos anos de 1973 e 1974 a fim de que os trabalhadores não tivessem condições de observar o aumento no custo de vida, foi importante para a mobilização dos trabalhadores em busca da reposição de suas perdas salariais.

a classe trabalhadora, a partir dos movimentos sociais²⁰, sindicatos²¹ e partidos políticos²², já começa a se organizar de maneira sistemática, mostrando uma força inédita²³. Essas movimentações, inclusive, pressionam o regime militar a empreender um distensionamento, uma vez que apenas a força, manifesta nas torturas, prisões e execuções empreendidas pelo regime, já não eram ferramentas suficientemente eficazes para conter as massas populares. Na tentativa de construir esse distensionamento, a ditadura promove a anistia²⁴, por meio da Lei nº 6.683, de 1979, e a abertura ao pluripartidarismo pela Lei nº 6.767, do mesmo ano. Tais medidas apontam para a força que o movimento de luta organizado da classe trabalhadora alcançava naquele momento histórico, exercendo uma influência importante, inclusive, na abertura política que aconteceria em 1985.

Com o fim do Mobral e o avanço das lutas populares, outras possibilidades para a educação de jovens e adultos começam a se desenhar. A educação popular, que até então estava restrita ao espaço da educação não formal, começa a adentrar o espaço institucional na medida em que educadores ligados às experiências da educação popular começam um diálogo um pouco mais fecundo com os espaços institucionais. Em vista disso, surge em 1985, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar que tinha como objetivo principal coordenar as ações para a EJA no período da redemocratização.

Apesar de ter herdado do MOBREAL funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas, a Fundação Educar incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.120)

Se é verdade que a Fundação Educar conservou uma parte significativa do modelo anterior, o MOBREAL, é certo também que a correlação de forças que se estabeleceu no Brasil durante a década de 1980 permitiu que concepções próprias da educação popular voltassem à discussão também no espaço institucional.

Apesar das dificuldades intensas que a ditadura trazia para a organização do campo popular nacional, intelectuais, movimentos sociais e partidos políticos continuavam, ainda que

²⁰ O MST, por exemplo, surge oficialmente em 1984, mas sua organização toma contornos significativos no final da década de 1970 a partir da articulação das lutas pela terra no Brasil (CALDA, 2001)

²¹ A (CUT) Central Única dos trabalhadores também surge nesse momento histórico, mais especificamente em 1983.

²² E ainda o (PT) Partido dos Trabalhadores nasce em 1980 e cresce vertiginosamente se tornando, dentro do campo progressista, o partido mais importante do país.

²³ A greve dos metalúrgicos no ABC Paulista em 1979 e a greve dos petroleiros em 1983 mostram a força que a classe trabalhadora alcançava nesse momento histórico.

²⁴ Apesar de ter significado um avanço e ter representado uma vitória da classe trabalhadora, é importante pontuarmos que a anistia foi ampla, geral e irrestrita, o que significa que essa lei também assegurou a não punição dos crimes pelos agentes da ditadura.

na clandestinidade, pensando e construindo ferramentas políticas que se dispusessem a atender às demandas efetivas da classe trabalhadora. Isso foi percebido especialmente no campo educacional:

O campo dos profissionais da educação veio, desde o final da década de 1970, lutando para superar os limites da política educacional da Ditadura Militar com a mobilização da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), fundada em 1977; do CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), cuja fundação foi articulada em 1978 e formalizada em março de 1979; da ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979; da CPB (Confederação dos Professores do Brasil), constituída em 1979 a partir da CPPB (Confederação dos Professores Primários do Brasil), criada em 1960; da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação), na qual se transformou a CPB em 1989; da ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), criada em 1981; além da FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas), criada em 1978. (SAVIANI, 2018, p.293-294)

A Constituição de 1988 foi definhada nesse momento histórico de avanço do campo popular, onde o fim da ditadura empresarial-militar ensejou um debate amplo sobre os novos rumos que o país tomaria e quem seriam os protagonistas desse novo Brasil. Apesar da abertura ter se dado numa dinâmica que não atendia completamente as reivindicações populares (de forma lenta, gradual e segura), um clima de otimismo e energia renovadora se estabeleceu no cenário político nacional, notadamente no campo educacional. (BEISEGEL, 1997)

No campo jurídico-legal, é possível afirmar que uma vitória expressiva foi alcançada. A Constituição de 1988, síntese da luta de classes, expressou algumas conquistas para as trabalhadoras e os trabalhadores. A Carta Magna do Brasil estabelece, por exemplo, a gratuidade do ensino público, a pluralidade de ideias, garante a igualdade para acesso e permanência dos estudantes na escola e também inscreve a valorização dos profissionais da educação como um dos princípios balizadores da educação nacional. (BRASIL, 2016). Entretanto, como a história deixa claro, a mudança política e social se estabelece a passos muitos mais lentos do que a mudança jurídico-legal. Apesar dos avanços observados na Constituição de 1988, grande parte das premissas pontuadas na lei não se deu de maneira efetiva na realidade concreta experimentada pelos trabalhadores brasileiros. (BEISEGEL, 1997)

A distância entre a formulação da lei e as possibilidades de sua concretização se torna um problema importante no contexto político brasileiro. A correlação de forças é o que determina a viabilidade prática dos avanços assinalados na Constituição. A Carta Magna brasileira avançou de maneira inequívoca em diversos aspectos que se relacionam ao reconhecimento dos direitos sociais no nosso país como função do Estado. Entretanto,

verificamos que as políticas sociais que foram implementadas por diferentes governos para viabilizar o enunciado legal em algo real na vida da classe trabalhadora não se realizaram.

A sociedade brasileira, formada a partir do racismo, do aniquilamento dos povos originários, alicerçada na dependência e na superexploração do trabalho, não foi capaz de assegurar a realização dos direitos conquistados pela classe trabalhadora. A própria forma de encaminhamento da abertura democrática é uma demonstração da conservação do poder da burguesia brasileira na dinâmica política nacional (CODATO, 2005)

É necessário, portanto, compreender que as definições legais são importantes, mas de maneira nenhuma são suficientes para a construção e consolidação de direitos sociais. Exatamente porque os conflitos entre as classes não cessam e as correlações de força se alteram. Segundo Beisiegel (1997), a expectativa do campo popular era de que a reforma das funções do Estado definida pela Constituição de 1988 pudesse garantir a viabilidade e a efetivação dos direitos assegurados. Entretanto:

Enquanto essa reforma maior não ocorre, enquanto a utopia não for alcançada, o excesso de encargos atribuídos ao Estado faz com que a força imperativa da lei realmente se relativize: as normas passam a ser somente programáticas, fixam nos códigos um ideal de sociedade que se deseja realizar no futuro — mas bem distante das possibilidades de realização da sociedade no presente. (BEISIEGEL, 1997, p.28)

Na verdade, a reforma do Estado de fato aconteceu na década de 1990, mas ao contrário do que buscavam os movimentos engajados na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora brasileira, essa iniciativa se configurou como contrarreforma, promovendo a precarização dos serviços públicos e a privatização dos recursos da nação. Com uma correlação de forças favorável ao campo privatista e com o apoio do capital internacional, a burguesia ganhou protagonismo na política institucional e na afirmação do seu senso comum. Com sua força renovada, se propôs a conter os avanços ideopolíticos que a constituição assegurou à educação da classe trabalhadora e a limitar as conquistas erguidas pelas lutas das décadas anteriores (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Para compreendermos como a mudança da correlação de forças alterou os nossos horizontes políticos e enfraqueceu a luta pela educação da classe trabalhadora, vale a pena observarmos o caminho da elaboração e da aprovação da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

Durante os primeiros anos em que foram empreendidos os debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases, várias propostas interessantes em relação à Educação de Jovens e adultos foram apresentadas e discutidas de maneira ampla e democrática. Tal processo foi tão rico que

no texto substitutivo de Jorge Hage estão expressas pautas como regime especial de trabalho para trabalhadores-estudantes²⁵, a vinculação entre os conteúdos curriculares e a prática social e de trabalho dos estudantes²⁶ e a oferta de assistência ao aluno providenciando os elementos básicos para a permanência do educando na escola²⁷ (SAVIANI, 2006). Todas essas pautas caminham no sentido de construir uma educação de jovens e adultos que compreenda as especificidades e necessidades dos educandos (as), levando em consideração, de maneira concreta e não apenas demagógica, sua condição de vida e de trabalho.

Tais medidas são qualitativamente superiores aquelas que, ao fim e ao cabo, prevaleceram, anos depois, no texto final da LDB. Apesar de mencionar que a Educação de Jovens e Adultos deve considerar as características do alunado, seus interesses e suas condições de vida e de trabalho, o texto não descreve quais medidas deveriam ser efetivadas nesse sentido, o que, de maneira concreta, acaba abrindo espaço para o não comprometimento do Estado com as especificidades da EJA. Com uma correlação de forças favorável aos interesses privatistas a Educação de Jovens e Adultos continuou a mercê das concepções compensatórias e pouco efetivas, já que as propostas específicas que compreendiam as necessidades dos educandos trabalhadores não foram incorporadas ao novo projeto de LDB aprovado no congresso.

1.3 HEGEMONIA NEOLIBERAL E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ANOS DE 1990

O sistema capitalista se desenvolve a partir de crises cíclicas. No Brasil e demais países de capitalismo dependente, essas crises são “resolvidas” às custas do aprofundamento radical da exploração e do sofrimento da classe trabalhadora. A contrarreforma do Estado, empreendida na década de 1990, é um exemplo bastante nítido desse processo.

A crise estrutural do capitalismo, que se inicia em 1970, impôs mudanças significativas para a ordem social vigente. A queda da taxa de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, o aumento exponencial do setor financeiro e a concentração de capitais

²⁵ I - regime especial de trabalho para trabalhadores-estudantes, nos seguintes termos: a) redução da jornada de trabalho em até 2 (duas) horas diárias, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adolescentes, salvo quando matriculados no ensino noturno, quando a redução será de 1 (uma) hora; b) redução de jornada em 1 (uma) hora diária, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adultos matriculados no ensino noturno; c) oferta de trabalho em tempo parcial com turno de 4 ou 6 horas, especialmente para adolescentes; d) intervalos para estudos, de até 2 (duas) horas na jornada semanal de trabalho, e de até 1 (uma) semana por semestre, aos empregados inscritos em programas de educação à distância.

²⁶ V - conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno;

²⁷ VIII – programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos.

foram alguns dos traços mais evidentes dessa crise que expressava, de um lado, o carácter incontrolável do sistema de metabolismo social do capital e, de outro, o sentido destrutivo da lógica de acumulação capitalista (ANTUNES, 2009).

Na busca por solucionar problemas que o próprio capital criou, os países centrais se prontificaram a rever o pacto societário acordado e materializado no Estado capitalista, ou seja, o modelo de Estado de bem-estar social²⁸. Dessa forma:

iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2009, p.33).

A alternativa do capital para superar a crise foi a financeirização da economia. Foram implementadas, então, novas formas de organização produtiva e mudanças nas relações internacionais políticas e de comércio para adequar a dinâmica dos mercados à nova formatação da acumulação capitalista.

Do ponto de vista do mundo do trabalho, o toyotismo²⁹ foi introduzido e consolidado como modelo de produção viável para a recuperação das taxas de lucro da burguesia, afinal nesse formato de organização da produção o custo do trabalho enquanto mercadoria diminuiu. O trabalhador, nesse novo arranjo laboral, deve ocupar funções diversas que vão desde a elaboração de projetos até a organização e execução das tarefas necessárias ao processo de produção. Surgem novas formas de contratação, a terceirização se expande e os direitos trabalhistas são relativizados a partir do modelo flexível de trabalho que é incorporado ao processo produtivo. Dessa forma, habilidades e competências³⁰ como a criatividade, a pró

²⁸ O modelo de Estado de bem-estar social ou, *welfare state*, pode ser entendido como um pacto societário instaurado, especialmente, nos países centrais que tinha como pilar um certo consenso a respeito do paradigma de acumulação fordista e das políticas econômicas keynesianas que se vinculavam a valores como o crescimento econômico e a busca pelo pleno emprego (Fiori, 1997). Ainda se torna importante destacarmos que a consolidação desse modelo social se estabelece contemporaneamente à ascensão da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o que tencionava a hegemonia do capital e pressionava os países capitalistas a apresentarem um projeto societário atraente para a classe trabalhadora que, nesse momento, contemplava uma outra forma de sociabilidade despontar como alternativa ao sistema dominante.

²⁹ O toyotismo surge como um novo modelo de organização da produção capitalista que visa incorporar os avanços tecnológicos ao processo de trabalho e, com isso, estabelece a flexibilização como regra no processo produtivo. A expansão desse sistema é responsável, em grande medida, pela desorganização do Estado de bem-estar social na Europa (ANTUNES, 2006).

³⁰ A crítica contundente de Ghiluc e Sform (2001, p.58) mostra que a noção de competências e habilidades afasta os sujeitos de uma experiência de educação crítica e conscientizadora, substituindo-a por uma formação subordinada a lógica mercadológica e societária do capital: "Além de responder pela formação de competências para adaptação do sujeito ao mercado de trabalho, a Educação é chamada para responder aos problemas gerados por esse mesmo desenvolvimento, ou seja, é preciso lidar com a outra face da moeda, na qual estão expressas as marcas da exclusão gerada pela manutenção das relações sociais de produção."

atividade, a facilidade na construção de tarefas coletivas e a resiliência são entendidas como absolutamente fundamentais para a inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho.

Nesse sentido, as novas exigências do mundo de trabalho impuseram à educação um papel fundamental na consolidação do neoliberalismo brasileiro: o de formar sujeitos adaptáveis às demandas do capital. A educação não está, nem esteve apartada da dinâmica de desmonte que compreendeu o período imediatamente posterior à ditadura empresarial-militar. Entre os numerosos avanços que a Constituição de 1988 reconheceu, convém tratarmos do artigo 60. Nele está declarado que o governo federal e a sociedade civil juntariam esforços no sentido de erradicar o analfabetismo no Brasil em 10 anos.

A Fundação Educar que, nesse momento, era a principal responsável por essa tarefa, convocou uma comissão formada por especialistas em educação de jovens e adultos, para que fosse organizado o Ano Internacional da Alfabetização que, conforme foi decidido pela Unesco, aconteceria no ano seguinte, 1990. Entretanto, com a eleição de Fernando Collor de Melo ao cargo de presidente da República, mais uma etapa das constantes discontinuidades nas políticas públicas para a educação de jovens e adultos se inicia no país. A vitória de Collor consolidou a derrota do projeto democrático popular no país pós-ditadura. O candidato que representou o referido projeto naquele momento histórico, foi Luiz Inácio Lula da Silva. Com a vitória de Collor, a correlação de forças se altera e no campo educacional as derrotas já começam a ser anunciadas.

A Fundação Educar foi extinta e o governo deu início ao processo de descentralização da educação de jovens e adultos. Essa medida “representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.121). É importante destacar que essa ação estava atrelada a iniciativas de “redução” da máquina pública que começaram logo após a posse de Collor. À vista disso, a extinção da Fundação Educar não se deu de maneira negociada, essa medida foi tomada de forma unilateral pelo governo que, com isso, acabou abrindo mão também de todo o acúmulo produzido até então pelo diálogo entre a fundação e os movimentos da sociedade civil que se propunham a discutir a EJA. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Alinhado com os preceitos neoliberais, ainda em 1990, o governo Collor de Mello lançou por meio do Decreto nº 99.519 de setembro de 1990, o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), que prometia reduzir em 70% o número de analfabetos no país em 5 anos. Essa se tornou mais uma meta não cumprida, o que o programa realmente promoveu foi

um dispêndio de recursos públicos que eram destinados a entidades, empresas e instituições que pouco ou nada tinham a ver com a alfabetização. Segundo Sérgio Haddad:

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam (HADDAD, 1994, p.97)

No que diz respeito à política de educação para jovens e adultos, os problemas continuam após Collor ser afastado do cargo de presidente do Brasil. O governo Itamar se mostrou extremamente infeliz no que diz respeito à concepção de educação que orientava as ações governamentais. A partir da manifestação do ministro da educação sobre o “Plano decenal de educação para todos”, podemos observar uma clara priorização da educação das crianças em detrimento da educação de jovens e adultos:

No Plano Decenal de Educação para Todos, a prioridade não poderia deixar de ser a criança. É a criança o objetivo maior das preocupações do Plano, uma vez que o atendimento integral às necessidades da criança há de ser a garantia da formação plena, de forma que problemas que ainda afligem a sociedade brasileira, como o problema do analfabetismo, sejam estancados na sua origem, na sua própria razão de ser. (HINGEL, 1994, p.11-12, apud MACHADO, 1998)

Como podemos observar, a fala do ministro é excludente e desconectada das discussões empreendidas até então no que concerne à EJA e à educação como um todo. Esse tipo de percepção destaca, mais uma vez, a tentativa de desresponsabilizar o Estado da tarefa de ofertar educação para a classe trabalhadora. Além de expressar, de maneira muito nítida, o preconceito, a falta de diálogo e investigação sobre a questão educacional brasileira, e a descontinuidade com a qual a educação de jovens e adultos teve que lidar ao longo de toda a sua história em nosso país.

Essas declarações expressam o alinhamento do governo com os direcionamentos propostos pelos organismos internacionais. Se faz necessário destacar que tanto o governo Collor como o governo Itamar estavam subordinados a hegemonia neoliberal e, dessa maneira, o que prevalecia era o interesse da acumulação capitalista que, nesse momento histórico, priorizava o ensino fundamental como fica expresso pelos documentos internacionais que pretendiam orientar as políticas educacionais destinadas às classes trabalhadoras.

A Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien -1990), por exemplo, teve como interpretação hegemônica a ideia de que a educação básica, entendida como a educação primária de crianças, era o foco prioritário da questão educacional. Nos países em desenvolvimento, essa se tornou a prioridade absoluta da maior parte das reformas educacionais (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001). A Educação de Jovens e Adultos, em contrapartida, ficou em segundo plano, o que promoveu:

[...] geração de novos contingentes de analfabetos funcionais devido à ação deficiente dos sistemas regulares de ensino, restrição de direitos legais, insuficiência da cobertura dos serviços face à demanda, limites do financiamento e, em especial, omissão do governo federal na indução e coordenação das iniciativas das outras esferas de governo. Encerramos assim a última década do século, tendo de prorrogar para o próximo milênio uma investida mais decidida no sentido de superar a exclusão educativa e cultural de amplos setores da população, coordenando ações sistêmicas no campo da educação de crianças, jovens e adultos, na escola e fora dela. (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p.69).

A situação da EJA na LDB que foi aprovada é, de fato, muito precária. Basicamente toda a discussão sobre a educação de jovens e adultos foi reduzida a exames supletivos e cursos (MACHADO, 1998, p.5), o substitutivo de Darcy Ribeiro ainda reduziu a idade mínima para a prestação dos exames o que, na prática, se converteu em incentivo para os alunos a abandonarem a escolarização regular³¹ e o problema no analfabetismo, foco central de nosso trabalho, não é sequer mencionado.

Ao suprimir o combate ao analfabetismo do artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, o governo FHC abriu caminho para que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fechasse os olhos para o enorme contingente de pessoas jovens e adultas que não tem o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares. Como em um passe de mágica, o tema passou despercebido, como se a lei tratasse de uma realidade que não é a nossa. No capítulo IX das Disposições Transitórias, no artigo 87, onde se institui a Década de Educação, nenhuma palavra foi dita sobre o analfabetismo, nenhuma responsabilidade foi atribuída aos vários níveis de governo. (HADDAD, p.8, 1997)

As mudanças implementadas no Brasil durante os governos Collor, Itamar e FHC não ocorreram de forma isolada. Elas expressam o aprofundamento da subordinação do país ao domínio do capital financeiro e dos organismos internacionais que ditavam as políticas de ajuste

³¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/1996) rebaixou a idade mínima para prestação dos exames supletivos de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio, o que aponta para a priorização da certificação em massa, em detrimento da oferta de uma educação adequada e de qualidade aos educandos jovens e adultos.

estrutural. As transformações na educação brasileira, portanto, devem ser compreendidas como parte de um movimento mais amplo de adequação dos Estados nacionais às diretrizes neoliberais em escala global.

A burguesia, em nível internacional, se encarregou de promover ações no sentido de adaptar os países, especialmente os países periféricos, ao novo modelo de produção hegemônico. Para tanto, coordenaram ações que fomentaram a adoção, por parte dos países periféricos, aos preceitos neoliberais que seriam necessários a essa nova etapa de produção e acumulação capitalista. Entre as ações propostas, estava inscrita, a implementação da Reforma do Estado. (LEHER, 2003)

A tese defendida pelas elites capitalistas era a de que o Estado Nação havia se tornado inoperante frente às demandas do mercado internacional globalizado. Nessa perspectiva, a solução única e inequívoca seria a Reforma do Estado, para que ele se tornasse capaz de atender às demandas da sociedade moderna e dinâmica que o próximo século anunciava. Para consolidar todas essas transformações foi necessário que o capital iniciasse uma ofensiva generalizada contra a classe trabalhadora .

O neoliberalismo passou então a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional (ANTUNES, 2001, p.40)

Essa discussão se estabeleceu primeiro nos países centrais, com destaque para os Estados Unidos e a Inglaterra. Na América Latina, Chile e Argentina iniciaram suas reformas ainda na década de 1980. No Brasil, a execução desse retrocesso foi ligeiramente postergada se iniciando em 1990, no governo Fernando Collor, mas sendo concretizada, de fato, apenas no governo FHC, com a aprovação de seu Plano Diretor.

O ideário neoliberal, sob o qual o governo Fernando Henrique Cardoso se encontrava totalmente imerso, pregava que a crise do Estado brasileiro estava pautada no modelo desenvolvimentista que estava saturado. Nesse sentido, a crise do Estado foi vinculada à crise fiscal (COSTA, 2000). Fazer com que o Estado se tornasse menor e mais eficiente era a meta anunciada pelo governo, e a reforma do Estado foi difundida no discurso oficial como uma questão meramente técnica, gerencial, administrativa e, portanto, desprovida de qualquer conteúdo político.

Entretanto, dentro de uma sociedade de classes, o Estado não pode ser entendido como uma entidade neutra. Afinal as ações dos governos que dirigem o Estado afetam diretamente ou indiretamente os interesses das classes em disputa.

a exemplo do que ocorreu na quase totalidade dos países periféricos, a reforma do Estado brasileiro foi, em diversos sentidos, mais ortodoxa em relação ao credo neoliberal do que a de países centrais: renunciou ao seu papel dinamizador da economia, incluindo C&T, educação de alta qualidade, política industrial, planejamento e coordenação de ações etc. (LEHER, 2003, p. 2014)

Nesse sentido, a contrarreforma do Estado consolida a hegemonia do neoliberalismo no Brasil aprofundando as disparidades sociais que fundamentam o capitalismo tanto do ponto de vista interno, quanto do ponto de vista internacional. O resultado dessa dinâmica é um aprofundamento de nossa dependência em relação aos países centrais. Para entendermos mais concretamente como se deu a relação entre os interesses de classe e a ação do governo no que diz respeito à reforma do Estado, se faz necessário observarmos o documento norteador dessa ação: o plano diretor formulado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) durante a gestão do ex-Ministro Luís Carlos Bresser Pereira e do bloco no poder do Governo Fernando Henrique Cardoso. Tal documento aponta como necessárias e inadiáveis as seguintes medidas:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua "governança", ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas" (PLANO DIRETOR, 1995, p.16).

Ora, apenas pela menção abstrata à "inovação dos instrumentos de política social" não podemos inferir que o governo tenha se comprometido a sério com a questão social do país. O que se expressa concretamente no plano diretor é a liberalização radical da economia nacional orientada predominantemente para o mercado, para a retirada dos direitos conquistados pela classe trabalhadora materializados na reforma da previdência e para a privatização que, como foi comprovado historicamente, não propiciou maior eficiência e/ou menor burocratização, mas possibilitou lucros estrondosos para as burguesias internacionais a partir da entrega escandalosa do patrimônio do povo brasileiro (BIONDI, 2003). Além disso, as privatizações não reduziram

as dívidas do país, como foi propagado durante o governo FHC, muito ao contrário. “O governo ficou com dívidas – e sem as fontes de lucros para pagá-las” (BIONDI, p.24, 2003).

A dinâmica que coloca o Brasil na rota do neoliberalismo tem determinações amplas e complexas, que não são meramente técnicas, mas fundamentalmente políticas. Também por isso, não existem soluções fáceis e de curto prazo para reverter esse processo que é estruturado pela lógica imperialista que organiza o mundo e as relações sociais no nosso tempo. A busca pela atração de capital estrangeiro, que orienta em muito o processo de liberalização da economia em nosso país, se dá, em grande parte, porque a América Latina não tem condições de financiar sozinha um novo ciclo de crescimento econômico³². Entretanto, além de não resolver definitivamente o problema fiscal brasileiro, a relação de dependência que o Brasil estabelece com o mercado financeiro internacional acaba por, concretamente, diminuir a soberania nacional. (RODRIGUES; JUNGENFELD, 2019). Os interesses do país acabam subordinados aos interesses do grande capital internacional.

Com a liberalização da economia, o capital especulativo vem para os países em desenvolvimento atraídos pelas altas taxas de juros, que mais prejudicam do que favorecem as economias endividadas. Ao primeiro sinal de risco saem e afetam as taxas de câmbio gerando maior insegurança na economia, sem ter criado novos projetos de investimentos e gerado empregos. Neste sentido, a ação dos governos favorecendo a entrada de capital de curto prazo é nociva para os interesses nacionais. É preciso criar limites para a aplicação do capital especulativo nos países em desenvolvimento, e isso pressupõe um Estado com poder de regulamentar a economia e não apenas uma política liberalizante e irresponsável que fragiliza o país frente ao capital especulativo. (COSTA, 2000, p.59)

A contrarreforma do Estado, dessa forma, contribuiu para a manutenção do Brasil na lógica do imperialismo mundial. Longe de aumentar a autonomia e soberania nacional, o que a reforma promoveu foi a agudização da condição de dependência do Brasil. (LEHER, 2003)

A demagogia por trás da contrarreforma do Estado era que o crescimento econômico do país levaria necessariamente a uma melhora qualitativa da vida dos trabalhadores. O discurso era de que se o Estado transferisse as empresas públicas para as mãos do setor privado, que seria mais eficiente e menos burocrático, o próprio Estado teria mais condições de se preocupar com o fator social (COSTA,2000). Essa perspectiva, que não tem lastro na realidade, é constante na história do país e costuma aparecer nos períodos de crise. A classe trabalhadora

³² Isso se deve às dinâmicas próprias de nossa condição de dependência, que estabelece o processo estrutural de transferência de valor do nosso país para os países centrais e nos posiciona de maneira específica (e subordinada) na dinâmica capitalista global. Para Marini, (2013) a única possibilidade de rompimento com essa formação societária na América Latina é a revolução da classe trabalhadora.

nesses momentos é chamada a ser resiliente, compreensiva, e aceitar os retrocessos que são sempre anunciados como absolutamente necessários para o bem geral. A promessa é que o crescimento econômico trará bonança para todos e a desigualdade social será enfim superada, mas apenas quando o crescimento econômico chegar.

Verificamos que o governo FHC estabeleceu uma relação direta entre crescimento econômico e desenvolvimento social, ao atestar que o Estado ao se "desviar" de suas funções prejudica os mais pobres, já que impede o crescimento da economia. Está implícita a ideia de "derrame" dos benefícios do crescimento econômico. O Estado, ao permitir a retomada do crescimento econômico, através da eficiência do mercado, levaria a um processo de desenvolvimento social. Como se, por si só, o crescimento econômico resolvesse o problema social do país. Este modelo do "Derrame" já foi defendido no Brasil, com a tese de que o bolo deveria crescer, para depois ser dividido. O bolo cresceu e nunca foi dividido, conforme atestam os índices de concentração da riqueza e rendas no país. (COSTA, 2000, p.70)

Um dos elementos mais importantes da contrarreforma do Estado e da educação na década de 1990 é a concepção de *público não estatal*. Essa concepção se estabeleceu a partir do entendimento de que seria necessário efetivar uma transferência de responsabilidades em relação às demandas sociais. Nesse processo, o Estado (entendido como burocrático, paternalista e ineficiente) perderia o espaço de executor das ações destinadas à garantia de direitos, como a saúde e a educação. Com a ausência do Estado, o chamado “terceiro setor”³³ se encarregaria de ofertar tais serviços à população.

Os defensores dessa transferência de responsabilidade argumentam que a diminuição da intervenção estatal não prejudicaria os mais pobres, dado que a sociedade civil ocuparia esse espaço.

Na verdade, a função das parcerias entre o Estado e as ONGs não é a de “compensar”, mas a de encobrir e a de gerar a aceitação da população a um processo que, como vimos, tem clara participação da estratégia atual de reestruturação do capital. É uma função ideológica (MONTAÑO, p.224, 2003)

Se faz importante destacarmos a perversidade da lógica privatista que orienta esse processo. A transformação dos direitos sociais em serviços submetidos à lógica privada

³³ O termo “terceiro setor” é bastante amplo e engloba um sem número de instituições que tem atuado de maneira extremamente intensa dentro do espaço institucional-governamental. Sua influência é tão grande que essas organizações têm se tornado, basicamente, as maiores protagonistas na elaboração de políticas sociais em nosso país. Entre elas estão várias instituições como fundações empresariais, organizações não governamentais, instituições filantrópicas e até mesmo as autointituladas “organizações sem fins lucrativos”, que muitas vezes são “sustentadas por corporações” (FONTES, 2017, p.414). Para um maior aprofundamento sobre o avanço do terceiro setor na dinâmica política e social brasileira ver o livro: *O Terceiro Setor e a Questão Social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social*, de Carlos Montaña, publicado em 2003.

promove a precarização, pois a busca pela eficiência leva à constante tentativa de “fazer mais com menos recursos” o que necessariamente ataca a qualidade dos serviços prestado à população. Além disso, a má qualidade dos serviços públicos por si só é extremamente benéfica aos interesses privatistas, afinal quando os direitos sociais como saúde e educação deixam de ser ofertados ou são ofertados de maneira insuficiente a população se vê obrigada a pagar por eles, adquirindo-os como mercadorias no setor privado.

No que se refere a escola pública, sua função nesse novo momento do modo de produção capitalista é a de preparar a força de trabalho conforme às demandas atuais do sistema. Nesse sentido, se torna dever da escola, de acordo com os ditames neoliberais, formar trabalhadores capazes de solucionar problemas, se adaptar rapidamente às novidades do setor de trabalho, lidar adequadamente com situações diversas e imprevistas (KUENZER, 2017). Tudo isso, entretanto, sem questionar o sistema do capital e suas regras. Ainda que, do ponto de vista formal, a escola continue sendo um espaço público, a lógica privatista que tem se estabelecido nos espaços de formulação das políticas educacionais e no âmbito das próprias comunidades escolares, acaba por fazer com que a própria função social da escola, de construção e de perpetuação do conhecimento produzido pela humanidade, perca centralidade, sendo substituída por um projeto de formação aligeirada, que visa única e exclusivamente reproduzir a força de trabalho de acordo com as exigências do ciclo histórico de produção e acumulação capitalista.

Nesse sentido, o trabalhador precisa ter capacidade de abstração e iniciativa, precisa ser criativo e reflexivo, precisa lidar bem com a prática coletiva e ser proativo, sua formação deve contemplar todas essas exigências, mas nunca a ponto de ofertar aos trabalhadores ferramentas teóricas e conceituais que facilitem a crítica ao sistema vigente (FRIGOTTO, 2003). Toda a formação da classe trabalha continua, portanto, subjugada à lógica gerencial que coordena a reforma do Estado no Brasil.

O que fica nítido é que a contrarreforma do Estado promoveu o exato oposto do que foi anunciado pelo governo FHC. O Estado ficou menor no que diz respeito às suas responsabilidades com a área social, saúde e educação, por exemplo, mas se tornou ainda mais gigante na defesa do lucro da burguesia. “Os impostos que deveriam custear políticas consistentes e duradouras são direcionados ao pagamento do serviço da dívida, enquanto as grandes fortunas pouco ou nada contribuem para o fundo público. (LEHER, p.215, 2003).

Apesar da retórica de maior eficiência, a contrarreforma do Estado não demonstrou nenhum compromisso efetivo com a distribuição de renda ou a diminuição da desigualdade

(COSTA, 2000). O plano diretor de Fernando Henrique Cardoso buscou desmontar o Estado brasileiro transformando-o em plataforma de captação de recursos para os interesses do setor privado. (BIONDI, 2003).

Obviamente os mecanismos, métodos e sistemas que propiciaram o mergulho do Brasil no neoliberalismo e, portanto, numa lógica dependente ainda mais perversa do que a que experimentamos até então são complexos e não se organizam a partir de uma lógica maniqueísta. Dessa forma, não é possível responsabilizar apenas um governo ou governante pelo desmonte do Estado brasileiro, já que esse processo se deu em diálogo e a partir de determinações provenientes do imperialismo. Entretanto, é importante apontarmos os operadores desse processo como agentes do capital, como representantes da estrutura que beneficia a classe dominante internacional enquanto promove o desmonte das conquistas históricas da classe trabalhadora, de maneira extremamente intensa nos países periféricos. É nesse contexto, sob essa direção, que a contrarreforma do Estado se efetivou em nosso país.

No contexto da contrarreforma e sob a orientação neoliberal, a principal política do governo Fernando Henrique Cardoso no que diz respeito à alfabetização dos adultos foi o lançamento do programa Alfabetização solidária, que visava reduzir os índices de analfabetismo no Brasil especialmente entre os jovens, já que o programa priorizava a faixa etária de 12 a 18 anos (BARREYRO, 2010). O programa foi lançado em 1996, durante o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, mas sua idealização não se deu em diálogo com nenhuma instância democrática, nem levou em consideração as estratégias e desafios observados pelas entidades e pesquisadores que se dispuseram a discutir a questão da alfabetização de adultos no país. O bloco no poder do governo Fernando Henrique Cardoso desconsiderou o documento final produzido pelo seminário que consolidava as propostas para a Educação de Jovens e Adultos construídas pelos diversos setores que participaram das discussões e debates.

O Documento Final do Seminário não foi oficializado pelo governo brasileiro, que o desconsiderou e, aliás, exonerou à Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC, evidenciando discordâncias entre o governo e a sociedade civil, a respeito das políticas de educação de jovens e adultos. (BARREYRO, p.176, 2010)

Verificamos de pronto o descompromisso do governo Fernando Henrique Cardoso com a construção democrática das políticas educacionais, ao menos no que diz respeito à EJA. Mas as críticas ao programa não se resumem à sua apresentação. O primeiro e talvez o maior

problema concreto do programa era o seu financiamento, o governo tentava encampar uma solução “inovadora” que se estabelecia a partir de doações de empresas e pessoas físicas, uma vez que o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) não previa a destinação dos recursos públicos à educação de jovens e adultos. Na verdade, um veto do presidente Fernando Henrique Cardoso sentenciou a Educação de Jovens e Adultos à precariedade no que diz respeito ao seu financiamento, pois a Lei 9.424/96 foi aprovada por unanimidade no congresso (HADDAD, DI PIERRO, 2000) mas o veto do presidente não permitiu que as matrículas da EJA fossem computadas para os cálculos do FUNDEF. Dessa forma, o governo “focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos.” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.123).

É importante destacarmos, nesse sentido, que o Programa Alfabetização Solidária se insere no contexto da Reforma do Estado e, portanto, sua concepção se subordina aos preceitos de diminuição do Estado, privatização, vinculação dos serviços públicos à lógica de mercado, enfim, aos ditames neoliberais. Nessa perspectiva, a utilização da estratégia de um financiamento baseado na “solidariedade” nada mais é do que uma forma de desresponsabilizar o Estado pela Educação dos Jovens e Adultos (TRAVERSINI, 2005).

A correlação de forças que se instituiu na década de 1990 impregnou o senso comum com a falácia de que a ineficiência do Estado era a causa maior da crise do sistema capitalista. Foi esse o caminho ideológico que os setores privatistas utilizaram para encaminhar o Brasil e a educação brasileira à uma lógica gerencial, pouco preocupada com as relações humanas e os processos pedagógicos em si. Nesse sentido, alinhado à agenda neoliberal, o governo Fernando Henrique Cardoso se mostrou incapaz de oferecer aos sujeitos educandos da EJA a educação como direito.

Como vimos anteriormente, a Lei nº 9394, aprovada em 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não correspondeu em absoluto às demandas do campo popular, entretanto, isso não significa dizer que as lutas e debates travados em torno dessa pauta foram completamente perdidos. No que diz respeito à educação de jovens adultos, marcos importantes do ponto de vista formal foram alcançados, notadamente se levarmos em consideração a história da EJA no Brasil que, como vimos, sempre esteve vinculada a uma lógica propagandista e assistencialista.

No artigo 4^{o34} por exemplo, a LDB caracteriza a EJA como modalidade de ensino da educação básica e corrobora a garantia de gratuidade plena tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Nos artigos 37^o e 38^{o35}, vemos alguma preocupação em tratar a Educação de Jovens e Adultos em sua integralidade, o que avança em relação aos programas e campanhas de alfabetização aligeirados e pouco efetivos tão comuns no Brasil. Apesar de reconhecermos esses avanços, entendemos que para a construção de uma Educação de Jovens e Adultos que atenda plenamente os interesses da classe trabalhadora, ainda há um longo caminho a ser percorrido, inclusive no que diz respeito à formulação de uma Lei de Diretrizes e Bases que esteja verdadeiramente comprometida com a construção de uma educação emancipadora para a classe trabalhadora brasileira.

Mas as discussões e proposições em torno da EJA não se esgotam na LDB. O parecer CEB/CNE 11/2000 avança no sentido de compreender a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e a necessidade de uma discussão qualificada no que diz respeito ao fazer pedagógico próprio dessa modalidade (SILVA; SOUZA; BARBOSA, 2021).

Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via *oportunidades educacionais apropriadas* (BRASIL, p.27, 2000 grifos do autor)

Além disso, o parecer leva em consideração toda a riqueza social e cultural produzida pelos sujeitos excluídos do processo de escolarização/educação quando aponta que muitos destes sujeitos são protagonistas na construção de diversas manifestações culturais baseadas na oralidade, tais como: “a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena” (BRASIL, p.5, 2000). Esse reconhecimento rompe com o preconceito

34 Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (Lei nº 9.394/96, art 4º)

35 Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Lei nº 9.394/96, art 37º e 38º)

histórico que é disseminado contra aqueles que, por razões sociais e econômicas, não tiveram seu direito à educação e especialmente à alfabetização e ao letramento, assegurados. O documento também aponta para o carácter histórico/social da negação do direito à educação aos trabalhadores brasileiros e destaca a função reparadora da EJA, que significa “o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, p.7, 2000).

Há ainda outro elemento que chama atenção no documento e que entendemos ser importante pontuar aqui: **a função qualificadora da educação de jovens e adultos**. Essa função, segundo Silva, Souza e Barbosa (p.86, 2021):

fazia referência à educação para além dos objetivos normalmente elencados, geralmente restritos à qualificação para o mercado de trabalho. Tomava-se como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação visa a uma inserção social mais ampla ligada à participação política, à intervenção social e à ação transformadora da realidade, não devendo ser confundida, portanto, com as formas de qualificação profissional ou ensino profissionalizante.

Ora, essa perspectiva leva em consideração as lutas históricas travadas desde os anos 1950 em torno da educação popular. Assumindo os educandos como sujeitos históricos, produtores de cultura e potenciais transformadores da realidade social. Nesse sentido, percebemos que o parecer incorpora as pautas populares em torno da EJA e não abre mão dos acúmulos produzidos durante as experiências de educação popular produzidas nas décadas de 1950/1960 e durante as discussões a respeito da educação brasileira travadas durante os anos de 1980 a partir dos avanços da luta da classe trabalhadora que teve como resultado maior a conquista de nossa constituição.

O parecer situa a EJA, portanto, como uma modalidade de ensino que supera as iniciativas de correção de fluxo, as propostas supletivas e os projetos que historicamente estiveram vinculados à uma lógica educacional aligeirada, precarizada, instrumentalizada e orientada pela certificação somente (SILVA; SOUZA; BARBOSA, p.85, 2021). Entretanto, as condições concretas de implementação da EJA continuaram a ser bastante adversas. A correlação de forças naquele momento histórico impediu que um financiamento robusto, que desse conta das especificidades da modalidade³⁶, fosse implementado. Enquanto a dinâmica de recuo dos gastos públicos com as pautas sociais, própria da perspectiva neoliberal

³⁶ Como vimos anteriormente, a educação de jovens e adultos não entrou nos cálculos relativos ao FUNDEF, o que impediu que recursos significativos fossem destinados à modalidade.

implementada no Brasil, fizeram com que a responsabilidade do Estado com a EJA fosse relativizada, uma vez que as condições concretas para a construção de um processo pedagógico adequado não foram, de fato, garantidas.

Além disso, a própria dinâmica política e social que se desenvolve a partir da reestruturação produtiva impõe uma perspectiva de adaptabilidade dos trabalhadores, respondendo sempre às exigências do mercado. O capital, em contrapartida, tende a assimilar preceitos de cidadania e inclusão, buscando a mitigação dos conflitos sociais provenientes das desigualdades gigantescas que o próprio sistema constrói, mas sem romper nunca com a lógica de dominação capitalista. O parecer expressa essa tendência que tem se mostrado não só insuficiente para assegurar a manutenção dos direitos conquistados pelo povo brasileiro, como o direito à educação por exemplo, como também especialmente nociva para o avanço da consciência e organização da classe trabalhadora.

O desafio de construir uma EJA que corresponda aos interesses das trabalhadoras e trabalhadores brasileiros segue vivo e as disputas em torno do projeto de educação de jovens e adultos, não se encerraram no século XX. A virada do milênio trouxe construções e contradições inéditas para a EJA e a educação como um todo. Nesse século, torna-se ainda mais urgente afirmar o caráter emancipador da EJA, levando em consideração a especificidade periférica e dependente do capitalismo em nosso país, entendendo que a educação da classe trabalhadora é elemento central para a conquista de uma sociedade livre da (super) exploração.

CAPÍTULO II: O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO DIANTE DAS EXIGÊNCIAS DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA DO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS COLOCADOS PELAS ORIENTAÇÕES POLÍTICAS BRASILEIRAS

Neste capítulo, trataremos da entrada do Brasil no século XXI e das consequências da contrarreforma do Estado, do avanço da perspectiva neoliberal e também da eleição que permitiu a mudança de governo para a alfabetização de jovens e adultos em nosso país.

A reorganização do bloco no poder decorrente da vitória eleitoral da chapa Lula da Silva e José Alencar na eleição de 2002 criou a expectativa de uma construção política e social que respondesse às demandas dos trabalhadores jovens e adultos que ainda se encontravam em condições de analfabetismo era imensa. Por outro lado, a neoliberalização da economia brasileira avançava a plenos pulmões, potencializada especialmente pelos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, que providenciou não apenas a privatização de diversas empresas importantíssimas pra soberania nacional tais como a Vale do Rio Doce e a Telebrás³⁷ mas também promoveu a contrarreforma do Estado, que tinha como pressuposto abrir espaço ao setor privado para a gestão dos serviços públicos e, com isso, levar a cabo um projeto de desmonte do patrimônio público e das funções estatais ligadas aos direitos sociais, minando as possibilidades de garantir às trabalhadoras e trabalhadores o acesso aos direitos sociais conquistados nas décadas anteriores, entre eles o direito à educação de qualidade.

No seio dessas contradições, o Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003 buscou responder às demandas históricas por alfabetização para os jovens e adultos sem, entretanto, questionar os ditames da perspectiva neoliberal. São as (im)possibilidades que se apresentaram a partir dessas contradições, no que diz respeito à alfabetização de adultos, o foco de nossa discussão neste capítulo

2.1. CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E A LUTA PELA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TRABALHADORES (AS) JOVENS E ADULTOS BRASILEIROS

Para discutir a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito a alfabetização, é fundamental levarmos em consideração o processo histórico de negação do

³⁷ Para um maior aprofundamento sobre as privatizações empreendidas na década de 1990 e suas consequências para o Brasil ver o artigo de Carlos Rodrigues e Vanessa Jurgenfeld intitulado “Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC)”. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ecos/a/qMmsj7myGwszkK54T7PNDXH/?format=pdf&lang=pt>

direito à educação aos filhos e filhas da classe trabalhadora e, em consequência disso, a não conclusão do processo de alfabetização na infância, momento em que as crianças deveriam adquirir os conhecimentos necessários à apreensão da linguagem escrita e sua utilização na vida cotidiana.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2019, final da segunda década do século XXI, mostram que 11 milhões de brasileiros acima de 15 anos se encontram ainda em situação de analfabetismo³⁸.

Tais dados refletem a condução irresponsável que historicamente temos dado às políticas educacionais que dizem respeito à Educação de Jovens e Adultos, mas não só. Esses números são expressão também da proposta educacional precária que tem sido ofertada à classe trabalhadora como um todo em nosso país. As razões para a perpetuação dessa dinâmica excludente devem ser investigadas no sentido da superação desse problema importantíssimo. Afinal, como Marx nos alertou, não basta apenas interpretar o mundo, é necessário transformá-lo. (Marx, 1986).

Para começarmos a discutir a alfabetização de jovens e adultos no Brasil do século XXI é importante ter em mente que a concepção de analfabetismo vem sofrendo modificações e revisões ao longo das últimas décadas, o que se relaciona ao avanço da escolarização das massas e também às transformações na dinâmica econômico-social impostas pelo sistema capitalista nos dias atuais. Em meados do século passado, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) definia como alfabetizada a pessoa que detinha a capacidade de ler e de escrever um enunciado simples que tivesse relação com sua vida cotidiana (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002). Em 1978, essa discussão avançou dentro da entidade, que passou a considerar como *alfabetizada funcional* a pessoa que consegue participar das atividades que demandam a alfabetização, além de conseguir utilizar a escrita, a leitura e os cálculos a favor do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade³⁸.

É interessante levarmos em consideração o momento histórico em que esse documento, que revisa a concepção de alfabetismo e inaugura a discussão sobre a alfabetização funcional, foi lançado. A década de 1970 do século passado foi marcada pela eclosão da crise capitalista e também pelo surgimento de seu “remédio amargo”: a revisão do pacto societário acordado até então, o início da reestruturação produtiva, a formação das bases que estabeleceriam o neoliberalismo.

³⁸ O documento pode ser acessado a partir do link: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

Nesse momento histórico se torna eminentemente necessário a formação de um novo trabalhador. O operário fabril, especializado em uma única atividade passou a ser identificado como insuficiente às demandas do capital em crise. Nesse sentido, a concepção de educação defendida e difundida pelo capital, também precisa se modificar:

A questão não é mais apenas saber se as pessoas sabem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, emerge a preocupação com o analfabetismo funcional, ou seja, com a incapacidade de fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social (RIBEIRO, VÓVIO, MOURA, p.52, 2002).

Em 2003, uma outra reunião foi organizada pela UNESCO com a presença de diversos especialistas em alfabetização, nesse evento foi aprovada uma terceira definição. De acordo com o documento aprovado em 2003, a alfabetização é a capacidade de: “identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. (UNESCO, p.21, 2002)

Se observarmos com cuidado, veremos que essa definição se alinha com os preceitos de criatividade, flexibilidade e adaptabilidade difundidos pelo toyotismo. Todos esses elementos se vinculam à lógica de educação propagada pelos organismos internacionais, que visam preparar a força de trabalho conforme as necessidades do novo padrão de acumulação. De fato, o manejo da leitura e da escrita enquanto ferramentas funcionais, tem se tornado um elemento cada vez mais fundamental para a inserção do trabalhador no mundo do trabalho. (RUMMERT; VENTURA; 2007)

Nas últimas décadas, um novo conceito a respeito do processo de apreensão das habilidades sociais da cultura e da escrita se consolidou, o chamado letramento:

De fato, é esse o termo mais adotado no ambiente acadêmico e educacional brasileiro como correspondente ao literacy do inglês, seja para designar propostas pedagógicas que privilegiam a aprendizagem da escrita em contextos de uso, como no campo da pesquisa, principalmente nas de cunho etnográfico ou qualitativo de forma geral, mas também nas de cunho avaliativo e de grande escala (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, p. 55, 2002)

O termo letramento tem contribuído para a crítica a concepção corrente de superioridade inquestionável da cultura escrita em relação à cultura oral. Além disso, o termo também tem nos auxiliado a superar a visão universalista que corrobora para o processo de distinção entre grupos e sociedades baseada em preceitos unilaterais como, por exemplo, a escolarização ou a

não escolarização dos sujeitos. É importante deixar claro que não se trata de negar a importância do processo de escolarização ou de alfabetização, mas de abandonar a estigmatização de grupos sociais e a tentativa de universalização de padrões sociais. Isso porque tanto a escolarização quanto a prática da linguagem escrita são socialmente determinadas e não podem, portanto, ser examinadas, sem levarmos em consideração essas determinações (VÓVIO; KLEIMAN, 2013).

No Brasil, historicamente, o direito à escolarização foi negado à classe trabalhadora (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013) e a escola pública tem sido espaço de conflito, de projetos em disputa. A complexidade da alfabetização de adultos está, portanto, expressa também na discussão a respeito dos conceitos e categorias utilizados para tratar do problema.

Nesse sentido, para nós é importante trazer ao centro desse debate a definição que nos parece mais coerente não só com a teoria que envolve a alfabetização enquanto conteúdo pedagógico, mas com a prática política e social de alfabetizar. Para Paulo Freire, alfabetização é:

[...] a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora. Esse modo de compreender a alfabetização leva-me à ideia de uma alfabetização abrangente que é necessariamente política. (FREIRE e MACEDO, p.56, 2002)

Entendemos essa definição como a mais adequada por estabelecer um parâmetro muito nítido a respeito da autonomia que a alfabetização pode trazer aos sujeitos educandos, quando se trata de uma alfabetização comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Não se trata apenas de uma autonomia relativa, vinculada ao objetivo único de se integrar ao sistema dominante. Alfabetizar vai além, é construir junto aos educandos uma autonomia verdadeira, capaz de propiciar as ferramentas necessárias para que os sujeitos questionem sua própria realidade, e em última instância, a transformem construindo uma nova forma de sociabilidade que se vincule aos interesses da maior parte da sociedade.

Para construir um processo de alfabetização de jovens e adultos coerente e duradouro é necessário ultrapassar as imposições do capital sobre a formação da classe trabalhadora e, nesse sentido, romper com os estigmas sociais impostos aos educandos da EJA. É necessário efetuar um diálogo verdadeiro, levando em consideração as práticas sociais, culturais e laborais de cada comunidade.

Diversos estudos já apontaram para a ineficiência de campanhas e mesmo programas isolados que buscavam reverter os índices de analfabetismo a partir de processos formativos

aligeirados e sem conexão com a produção social e cultural dos jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O desafio da alfabetização de jovens e adultos no século XXI consiste em romper com o projeto do capital para a formação da classe trabalhadora, afinal a concepção de alfabetização defendida pelo capital não atende aos interesses dos trabalhadores. De um lado, se torna concretamente impossível promover qualquer processo educacional de qualidade sob os ditames da lógica de austeridade neoliberal que retira recursos materiais da escola pública e a impede, assim, de cumprir sua função social³⁹. De outro lado, apesar do movimento ideológico que faz da escola pública um espaço importante de reprodução da lógica alienada e alienante que estrutura a vida humana sob o capitalismo, o processo de formação/alfabetização de jovens e adultos também pode ser um caminho de disrupção, de desvelamento da alienação e abertura para a construção do novo.

Como vimos anteriormente, o governo Fernando Henrique Cardoso não se comprometeu em assegurar a educação como um direito social. A reforma do Estado e o alinhamento pleno da economia brasileira ao ideário neoliberal fortaleceu a perspectiva privatista e as lutas em torno da garantia do direito à educação foram perdendo espaço para a perspectiva gerencialista que dominou o Estado brasileiro.

Apesar do discurso que propagava que a melhora nos índices econômicos e de segurança fiscal estariam diretamente ligados ao avanço de investimentos estrangeiros e, conseqüentemente, ao aumento de empregos, a abertura ao capital internacional e o alinhamento pleno do Brasil às perspectivas neoliberais trouxeram conseqüências muito negativas para a área social. Segundo Leher (2003), cerca de 3,3 milhões de empregos formais foram extintos no governo FHC, afetando milhares de famílias brasileiras. Apesar do aumento do desemprego e das ocupações informais serem regra em todos os países capitalistas que adotaram os preceitos neoliberais, essa dinâmica se torna ainda mais perversa nos países dependentes, onde as plataformas de proteção social são mais precárias e, portanto, a classe trabalhadora fica mais sujeita a condições extremas de pobreza e segregação social (BARBOSA, 2017).

Com o aumento exponencial do desemprego, a precarização das condições de vida e de trabalho e as exigências cada vez mais intensas sobre a atuação laboral dos trabalhadores, a educação se configura como locus importante para a promoção da adaptabilidade dos sujeitos à sociabilidade capitalista em suas especificidades contemporâneas.

³⁹ Além do espaço convívio social, experimentação da cidadania e, no momento atual, até mesmo espaço de promoção da segurança alimentar de crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social, a escola pública tem como função social a socialização da cultura e dos conhecimentos que foram historicamente produzidos pela humanidade.

A política que o neoliberalismo estabeleceu trouxe diversos problemas para garantia dos direitos sociais, especialmente no que diz respeito à educação de jovens e adultos, isso porque não é apenas a redução de custos que se impõe com a chegada do ideário neoliberal, a educação passa a ser entendida a partir da dinâmica do mercado. Nesse sentido, se torna uma exigência para a educação “o retorno dos investimentos aplicados, o que, em outras palavras, significa produtividade e eficiência” (BARBOSA, 2017). A educação, portanto, deixa de ser entendida como um direito, e mesmo a concepção social democrata de educação como pressuposto do exercício da cidadania acaba sendo abandonada. O caráter coletivo do processo educacional é completamente subtraído. Nessa lógica econômica e societária, a educação é vista apenas como um meio para a reprodução material da vida de cada indivíduo e, por consequência disso, um elemento importante para o desenvolvimento (entendido como crescimento econômico) da nação. Nessa perspectiva, apenas um retorno econômico garantido e imediato justificaria a adoção de um investimento massivo em educação.

Essa concepção fica evidente quando levamos em consideração as políticas públicas direcionadas à área educacional durante o governo FHC. Durante a década de 1990, o governo promoveu o abandono da EJA, substituindo a formulação de programas consequentes de acesso e permanência de jovens e adultos à escola, por plataformas de formação aligeiradas, ineficientes e baseadas em caridade, como foi o caso do Programa Alfabetização Solidária. Exemplo nítido desse abandono foi a destinação dos recursos públicos focalizada no ensino fundamental a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996. Concretamente, o fato de o FUNDEF não contemplar a EJA impediu que a modalidade fosse financiada e se expandisse, deixando-a como um problema ainda por se resolver (BARBOSA, 2017).

Vale ressaltar, entretanto, que o fato de o FUNDEF priorizar o ensino fundamental não significou que o investimento nessa área tenha sido primoroso, ao contrário, durante os governos FHC, o Brasil investiu muito pouco no ensino fundamental se comparado a outros países da América Latina e ao restante do mundo.

Para se ter uma ideia, nos anos de 1998 e 1999, o gasto público por aluno no ensino fundamental no Brasil foi de cerca de R\$ 691,00, ao passo que na Argentina este valor foi de R\$ 1.401,00 (ajustados para a diferença de poder de compra das respectivas moedas); no Chile, em torno de R\$ 1.463,00; nos EUA, cerca de R\$ 5.661,00; e, na média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o gasto foi de R\$ 3.637. (BARBOSA, p.41, 2017)

Ora, se nem mesmo o ensino fundamental, entendido como prioridade do governo, teve avanços significativos durante os governos Fernando Henrique Cardoso, não é surpresa a constatação de que a alfabetização de jovens e adultos foi relegada ao espaço da caridade (TRAVERSINI, 2006).

Nesse sentido, o entendimento da educação como investimento somente e não como direito assegurado a todos os brasileiros e brasileiras, é insuficiente para consolidarmos uma luta consequente na Educação de Jovens e Adultos. Exatamente porque, para um governo com traços neoliberais, o investimento em EJA pode ser visto como “pouco produtivo”, dado que o retorno econômico que essa oferta traria ao país não “compensaria” o investimento gasto. Dessa forma, o investimento na Educação de Jovens e Adultos não seria tão interessante para o desenvolvimento econômico do Brasil se comparado ao investimento em outras modalidades de ensino, pois a relação “custo-benefício” seria pouco favorável (BARBOSA, 2017).

É importante compreender como essa racionalidade perversa desmancha os direitos sociais de dentro para fora, condicionando o investimento público ao retorno financeiro que, diga-se de passagem, historicamente em nosso país, beneficia apenas uma das classes em disputa na sociedade, a burguesia. O desenvolvimento humano e social que as garantias do direito à educação, à saúde, à moradia, à cultura, por exemplo proporcionam, não é levado em consideração, a não ser quando tratado como uma consequência imediata do desenvolvimento econômico.

O que verificamos é que a perspectiva educacional desenvolvida no governo FHC para a Educação de Jovens e Adultos se vinculou fortemente aos direcionamentos dos organismos internacionais como o Banco Mundial, que defendia que políticas educacionais adequadas “são aquelas que possibilitam aos países participar do mercado global e à sua população se defender do *desemprego*, o que seria supostamente alcançado com o desenvolvimento da competência empregatícia flexível do indivíduo” (BARBOZA, p. 44, 2017).

De maneira objetiva, a década de 1990 foi marcada por um acúmulo de perdas no que se refere ao direito à educação. O avanço do ideário neoliberal, as privatizações empreendidas nos governos FHC, a reforma do Estado Brasileiro, a aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) rebaixada em relação às propostas discutidas e negociadas com a sociedade e, finalmente, a retirada dos recursos da Educação de jovens e adultos a partir do veto presidencial que se seguiu a aprovação da lei do FUNDEF, expressam os imensos desafios pelos quais a educação brasileira passava na virada do século.

O governo Fernando Henrique Cardoso contribuiu fortemente para o enfraquecimento de uma perspectiva de formação humana, integral e emancipatória para o conjunto da sociedade brasileira, e especialmente para os trabalhadores/estudantes jovens e adultos do Brasil.

Apesar disso, o acúmulo de lutas construído especialmente nas décadas de 1970 e 1980 agitaram o tabuleiro político e a correlação de forças fazendo surgir, anos depois, uma nova liderança para a política institucional brasileira. Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil em 2002, tornando-se o primeiro operário a ocupar o cargo máximo da república brasileira. As expectativas eram imensas, os desafios maiores ainda, o século XXI começava com perspectivas interessantes para o Brasil.

A virada do século XX para o século XXI trouxe mais do que transformações conjunturais e formais dentro da dinâmica da luta de classes no Brasil e no mundo. A reestruturação produtiva, iniciada na segunda metade do século XX, promoveu transformações no mundo do trabalho que, de um lado possibilitaram a concentração de riquezas de uma maneira muito mais profunda e complexa do que a experimentada até então, e, de outro, construiu processos de exploração e alienação que tornam a vida da imensa maioria da população (a classe trabalhadora) quase insuportável. A urgência da superação desse sistema de metabolismo social tem se tornado cada vez mais nítida.

Algumas tendências se expressam de maneira mais evidente nesse processo de transformação do mundo do trabalho tais como: (i) a desregulamentação do trabalho e em consequência disso, a diminuição significativa de trabalhadores em empregos formais; (ii) ⁴⁰ a terceirização e a ⁴¹ uberização; (iii) o aumento do desemprego estrutural que exclui do mercado de trabalho especialmente os jovens, que acabam de se formar e não conseguem atuar em postos de trabalho formal, sendo obrigados a aceitar variados tipos de trabalho precário para conseguir sobreviver, e os “idosos” que tem uma formação para o trabalho especializado, herdeiros da cultura fordista, e acabam sendo substituídos por trabalhadores “flexíveis”. (ANTUNES; ALVES, 2004).

40 A terceirização é o movimento de contratar uma empresa para a prestação de um serviço específico ao invés de contratar um trabalhador. Essa forma de contratação, tendencialmente, promove uma maior precarização do trabalhador.

41 Uberização é o nome dado ao modelo de trabalho por demanda que experimentamos atualmente e que está se expandindo para diversas categorias profissionais. Nesse modelo os direitos trabalhistas como salário mínimo, férias, licença saúde e muitos outros são suprimidos e o trabalhador é, muitas vezes ludibriado pelo discurso alienante de que ele não é trabalhador, é, ao contrário, patrão de si mesmo. Esse termo, uberização, se vincula a empresa Uber, pioneira nesse formato de exploração do trabalho.

42 A Pejotização se relaciona tanto com a terceirização quanto com a uberização, mas tem como agravante a formação de que o trabalhador se registra para o Estado como uma empresa, ou melhor, uma pessoa jurídica (PJ), e a venda de sua força de trabalho é reconhecida legalmente não como uma relação entre patrão e empregado, mas uma relação entre empresas. Essa formatação também isenta o capitalista de suas obrigações legais com a proteção do trabalhador, e acrescenta uma camada ainda mais complexa no processo de alienação do trabalho já que o próprio Estado referenda a dinâmica falsa de que a relação social de trabalho é apenas uma relação de troca entre entidades jurídicas.

Entendemos que essas mudanças no mundo do trabalho atingem de maneira muito profunda a educação brasileira, dado que o projeto educacional hegemônico em nosso país responde às demandas provenientes das forças sociais comprometidas com o neoliberalismo. Dessa forma, se faz fundamental compreendermos como essas transformações atingem a educação de jovens e adultos, especialmente no âmbito da alfabetização.

Em primeiro lugar é importante termos em conta o caráter basilar do desemprego na manutenção da condição de dependência dos países periféricos em relação aos países centrais.

O capitalismo sempre produziu “uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente” (MARX, p. 732, 1989). Entretanto, com a incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo, a produtividade do trabalho aumentou vertiginosamente o que permitiu que o capital expandisse de maneira nunca antes vista a massa de trabalhadores que são, forçadamente, retirados, ou mesmo nunca incorporados plenamente, ao mercado formal de trabalho.

Ruy Braga tem contribuído de maneira significativa com o debate aqui posto a partir de sua identificação do precariado. Para o autor, o precariado se configura como a fração mais frágil do proletariado, sendo, portanto, a camada mais explorada e mal paga da classe trabalhadora (BRAGA, 2012). Levando em consideração essa definição nos parece importante pensar sobre a historicidade desse elemento social, o precariado, já que as trabalhadoras e trabalhadores que compõem essa camada superexplorada do sistema capitalista hoje, são também, em grande medida, o público-alvo majoritário da EJA.

Nesse sentido, se torna importante observarmos a relação entre o precariado e o exército industrial de reserva. Segundo Trindade (2017, p. 232),

[...] o emprego e o desemprego estão numa linha tênue e o jovem trabalhador a percorre guiado pela insegurança. Dito de outra forma: o trabalho precário, orquestrado pelo capital, tem a sua disposição, atualmente, um conjunto de homens e mulheres relativamente qualificados (ou, quando não, em uma busca constante e ininterrupta por ela) e dispostos a ocupar esses postos.

Dito de outra forma, não há lado de fora do capitalismo, o que significa que mesmo os sujeitos que por diversos motivos não se inserem na dinâmica padrão de exploração/expropriação, ou seja, não estão subordinados a uma relação de empregabilidade direta, são também fundamentais para a manutenção do metabolismo social do capital.

Como vimos anteriormente, a superexploração da força de trabalho, é um dos elementos centrais da continuidade da dinâmica da dependência no Brasil e para que o rebaixamento do valor da força de trabalho continue se perpetuando é primordial que o desemprego seja expressivo em nosso país, afinal ele é um dos principais mecanismos de pressão do capital sobre o trabalho.

O atual aumento do desemprego é um processo social, não tecnológico. Vem estimulado pela necessidade capitalista de gerar reservas de desempregados, pressionar em direção do barateamento dos salários, aumentar a taxa de mais-valia e assim restabelecer uma taxa de benefício ascendente de longo prazo. A nova população flutuante, latente e estacionária de homens sem trabalho não é requisito da informática, mas do capital. (COGGIOLA, p.86, 1996)

O apontamento de Coggiola (1996) é fundamental para compreender que o aumento do desemprego não diz respeito à tecnologia somente, mas tanto sua origem quanto suas determinações estão vinculadas profundamente à luta de classes. A regulamentação da jornada de trabalho que continua estacionada, a 80 anos⁴³, nas 8 horas diárias é uma das provas disso.

Fica nítido, portanto, que maiores níveis de produtividade possibilitados pela incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo, não reduzem, necessariamente, a jornada de trabalho dos trabalhadores alocados na produção de um determinado conjunto de mercadorias. Reduzem, sim, o tempo de trabalho necessário à produção destes itens. São, na verdade, os arranjos econômicos e políticos da nossa sociedade, e em última instância, a luta de classes, que impõe as jornadas de trabalho extenuantes tal como verificamos hoje e não a falta de produtividade. A incorporação de tecnologias ao processo produtivo poderia ser utilizada para diminuir a jornada de trabalho geral, garantindo ainda o pleno emprego à sociedade como um todo. Mas, no modelo societário que nós experimentamos atualmente, o avanço da produtividade do trabalho só serve ao aumento das taxas de lucro. (COGGIOLA, 1996)

Nesse sentido, fica evidente que são as especificidades do capitalismo em nosso momento histórico que produzem tanto o desemprego, quanto o aprofundamento da exploração dos trabalhadores empregados. Além disso, também fica nítido também que transformações no mundo do trabalho têm se mostrado úteis não apenas ao novo modelo de acumulação capitalista, implantado na década de 1970, mas elas servem também como arma da burguesia (que hoje controla essas tecnologias) para pressionar a classe trabalhadora e não permitir que suas reivindicações sejam conquistadas.

⁴³ O decreto 5.452 que instituiu a jornada de trabalho de 8 horas semanais no Brasil data de 1943.

Pensando no Brasil, em sua especificidade de capitalismo dependente, verificamos que esse contingente de trabalhadores desempregados ou em situação de emprego extremamente precário, no momento atual do capitalismo, tem se tornado um elemento decisivo na dinâmica da luta de classes.

O precariado, que tende a ser composto por um conjunto de trabalhadores jovens e adultos qualificados (BRAGA, 2012), pode ser entendido como uma das camadas do gigantesco exército industrial de reserva contemporâneo, mas não é a única. Os alfabetizados da EJA, também se encontram em uma condição de insegurança extrema, já que compartilham da fragilidade econômica que o desemprego efetivo ou iminente impõe e, além disso, não tem a qualificação escolar, que a tempos se tornou fundamental para a grande maioria das ocupações urbanas e rurais.

A qualificação é um dos elementos característicos do massivo contingente que compõe o precariado hoje e sua razão de ser não está inscrita no acaso. Para que o medo do desemprego seja uma arma concreta dos capitalistas para o rebaixamento da luta coletiva dos trabalhadores, é necessário não só que exista força de trabalho disponível e desesperada à procura de meios de sobrevivência, mas que esses trabalhadores possuam a qualificação necessária para ocupar adequadamente os cargos necessários ao processo produtivo (BRAGA, 2012).

Nesse sentido, inclusive para se enquadrarem plenamente na perspectiva frágil e rebaixada, na qual estão todos os trabalhadores pertencentes ao precariado atual, um certo grau de qualificação tem sido exigido. Ora, se isso é verdade, o questionamento que nos cabe é: A alfabetização de jovens e adultos no capitalismo dependente do Brasil tem sido formulada e executada com vistas a promover o emprego dos educandos? Ou é o desemprego útil ao sistema, ou seja, a inserção plena desses trabalhadores, agora minimamente qualificados, às fileiras do precariado contemporâneo, o real objetivo das políticas de Educação de Jovens e Adultos em voga no Brasil?

Vejamos as alternativas construídas nas primeiras décadas do século XXI para a alfabetização dos jovens e adultos.

2.2 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BLOCO NO PODER DO GOVERNO LULA (2003-2006 E 2007-2010): INCLUSÃO DO TRABALHO PRECÁRIO NAS PROPOSIÇÕES NEODESENVOLVIMENTISTAS

O Partido dos Trabalhadores chega ao poder assumindo a perspectiva democrático popular como horizonte político. Dessa forma, se faz necessário compreendermos as origens dessa estratégia para analisarmos de maneira mais rigorosa as potencialidades e os limites dos governos do Partido dos Trabalhadores na condução das políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos.

Com o avanço da guerra fria e a posterior queda da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), a perspectiva de uma revolução socialista mundial se torna menos palpável e novas estratégias de organização societária são apresentadas pelos agentes políticos em disputa. Nesse sentido é importante compreendermos o papel da perspectiva do *neodesenvolvimentismo* na construção dessas estratégias (SAMPAIO JR, 2012).

Prado (2019) afirma que a existência de uma elite militar com um projeto de poder nacional, a formação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a perspectiva tática do desenvolvimento capitalista como parte da estratégia democrático nacional encampada pelo Partido Comunista Brasileiro foram fatores determinantes para o enraizamento da ideologia do desenvolvimento em nosso país.

Na disputa pela direção intelectual e organizacional da esquerda no período pós-ditadura, o campo não marxista e não revolucionário se esforçou vigorosamente para exterminar qualquer perspectiva anti-imperialista do horizonte político naquele momento histórico. Segundo Rodrigo Castelo:

As especificidades históricas do subdesenvolvimento latino-americano e suas formas de produção da riqueza saíam de cena para dar lugar a um projeto político estatista e de recorte eurocêntrico, no qual as estruturas produtivas não seriam alvo de mudanças radicais e a etapa final das transformações sociais seria o Welfare State (CASTELO, p.68, 2019).

Por mais que o campo intelectual marxista não tenha aceitado de maneira passiva a tese do fim da história⁴⁴, os atravessamentos da crítica ao “modelo burocrático” soviético e a perspectiva do modelo de Estado de bem-estar social constituído nos países centrais do capitalismo, influenciaram significativamente o senso comum e, conseqüentemente, a luta de classes. Do ponto de vista dos países periféricos do capitalismo, especialmente na América

⁴⁴ Francis Fukuyama elaborou, em 1989, um ensaio intitulado “fim da história” em que defende a tese de que com a derrocada dos regimes fascistas na Europa e com o fim do socialismo real na URSS o capitalismo teria “encerrado” a história, se tornando o grande vencedor das disputas ideológicas no que diz respeito à organização social da humanidade.

Latina, observamos diversas tentativas de uma transformação social constituída a partir da luta não contra o sistema, mas em seu interior⁴⁵.

No Brasil, essa tentativa também ocorreu com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e com os governos de Dilma Rousseff (2011-2016), apontando mais uma vez para o desenvolvimento econômico como caminho e solução para os problemas sociais enfrentados pela classe trabalhadora brasileira.

Um relato de Paul Singer, um dos formuladores da estratégia econômica do Partido dos Trabalhadores, traz nitidez a essa questão:

Neste momento, dirigi, por incumbência do Lula, e da direção do Partido, uma equipe para fazer um programa econômico. Isso foi em 1982. O [Antônio] Kandir me ajudou. Eu reuni os meus amigos, o Chico de Oliveira, e fizemos juntos um programa econômico para o PT que colocava como grande questão a redistribuição da renda. Não o socialismo, mas um programa de desenvolvimento que teria o mercado interno como base, como fator dinâmico. A ampliação do mercado interno via inclusão social. (...) mas era um programa reformista, não se falava em socialismo diretamente. Claro, a proposta de marchar para o socialismo, sim. Mas a marcha para o socialismo consistia em ampliar a democracia, aprofundar a democracia para redistribuir a renda. (SINGER, p.81, 1999)

Ao fim e ao cabo, o horizonte socialista foi progressivamente se perdendo dentro da dinâmica de luta pela conquista do espaço institucional. O Partido dos Trabalhadores apostou todas as fichas na democracia liberal burguesa.

É verdade que o momento histórico experimentado pelas forças de esquerda no momento de ascensão e amadurecimento do Partido dos Trabalhadores enquanto instrumento de condução política da classe trabalhadora foi desafiador. O PT se ergue, quando a classe trabalhadora está sendo derrotada mundialmente. O fim da experiência socialista na URSS impõe um processo duro de recrudescimento das forças liberais e o recuo das forças revolucionárias. Entretanto, “não são apenas as contingências externas que atuam sobre o fenômeno, mas as ações dos sujeitos diretamente envolvidos igualmente imprimem sua marca no produto final” (IASI, p.530, 2012).

A ampla aliança constituída em torno da figura de Luiz Inácio Lula da Silva para consolidar a vitória eleitoral em 2003, expressa a responsabilidade do Partido dos

⁴⁵ A disputa no interior do sistema diz respeito à construção e consolidação de reformas estruturais, mas que ainda se inscrevem dentro da dinâmica capitalista, tais como a reforma educacional, a reforma agrária, o combate à fome, à extrema pobreza e etc. todas essas lutas são fundamentais, apesar disso, elas são também parciais. Para sua verdadeira e completa emancipação é necessário que a classe trabalhadora realize também e acima de tudo uma luta contra o sistema capitalista, construindo uma nova forma de sociabilidade que acabe com apropriação privada dos meios de produção da vida e que, dessa forma, possibilite a auto-organização da sociedade.

Trabalhadores na perspectiva conciliatória e na conseqüente desmobilização popular que se seguiu. A famosa “Carta ao Povo Brasileiro”⁴⁶ já anunciava que as alianças seriam amplas e o espaço para o empresariado imenso no novo governo. Pouco do tom aguerrido e revolucionário do metalúrgico, sindicalista, intelectual orgânico da classe trabalhadora pode ser ainda observado nesse documento histórico que apresenta tão bem a transformação do Partido dos Trabalhadores.

Não podemos negar que o projeto político encampado pelo PT foi muito efetivo, e não só do ponto de vista eleitoral, dado que além dos mandatos conquistados tanto no poder Executivo, quanto no poder Legislativo, o Partido dos Trabalhadores se tornou o polo hegemônico da esquerda brasileira.

Entretanto, as escolhas políticas necessárias para a construção dessas vitórias não podem ser negligenciadas, especialmente se nos atentarmos às conseqüências, em termos de mobilização popular, provenientes dessas escolhas. Afinal, a incorporação dessa perspectiva pró-sistema e pró-desenvolvimento capitalista, relegou ao espaço da utopia a luta pelo poder popular de fato (CASTELO, 2019). Do ponto de vista mais imediato, a incorporação do desenvolvimento como projeto final para o país colocou as demandas do mercado como prioritárias em relação às demandas do campo popular, o lugar da Educação de Jovens e Adultos, nessa perspectiva, se torna, então, bastante fragilizado.

O primeiro problema que observarmos se refere a alfabetização de jovens e adultos dentro de um projeto de desenvolvimento nacional capitalista é a contradição entre os recursos investidos e o retorno dado pela política educacional. A teoria do capital humano propaga que o aumento dos níveis educacionais dos indivíduos favorecerá o desenvolvimento econômico dos países periféricos, a parte a falácia desse discurso que, como comprovado por Frigotto (2018), tem sua lógica invertida para mascarar as causas reais da desigualdade econômicas e sociais entre os países, a relação imediata entre o aumento de recursos investidos e o retorno econômico/financeiro obtido a partir desse investimento coloca a EJA continuamente como um investimento “menos vantajoso” em relação à educação básica regular, o que retroalimenta a contraposição inócua entre essas duas modalidades educacionais e justifica a desresponsabilização do Estado com a camada mais precarizada da classe trabalhadora brasileira, os jovens e adultos analfabetos.

Dessa forma, ainda que o discurso de investimento em educação como meio de garantir a médio e longo prazo um maior desenvolvimento econômico para o país, possa contribuir de

⁴⁶ O documento pode ser acessado em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/cartaao povobrasileiro.pdf>

maneira imediata para o aumento de recursos para a educação em geral, dentro da perspectiva neoliberal nem de maneira imediata esse recurso retórico se mostra interessante para a EJA. Afinal, para as forças sociais neoliberais, o discurso de maior eficiência (que significa maior resultado com menor dispêndio de recursos) pode significar uma justificativa para o descompromisso com a educação dos trabalhadores jovens e adultos. Nesse sentido, o alinhamento entre o Partido dos Trabalhadores e a perspectiva neodesenvolvimentista, que enxerga o desenvolvimento econômico do país como fim último da política, tende a colocar a alfabetização de jovens e adultos em um espaço muito frágil (BARBOSA, 2017). É necessário, portanto, depois de 20 anos do início do primeiro mandato de Luiz Inácio da Silva como presidente do Brasil, questionar qual foi o lugar da alfabetização de jovens e adultos em seu governo.

Antes de discutirmos propriamente o Programa Brasil Alfabetizado, programa destinado de fato a alfabetização de adultos, entendemos ser pertinente discutir as ações do governo que se propuseram a garantir a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora, uma vez que é impossível pensar a educação de maneira autônoma ou desarticulada das outras dimensões da vida social. Programas como o Fome zero⁴⁷, Bolsa Família⁴⁸, Luz para Todos⁴⁹, Farmácia popular⁵⁰ e o aumento real e significativo do salário mínimo, com certeza devem ser mencionados quando pensamos na promoção da alfabetização de jovens e adultos, dado que a parcela da sociedade que não teve seu direito à educação e à alfabetização assegurados na infância é também a parcela social e economicamente mais fragilizada do país e, portanto, público alvo dos programas sociais citados acima. Sem a garantia de moradia decente, alimentação de qualidade, saúde e trabalho nenhuma política pública focalizada poderia promover a alfabetização de uma fatia significativa da população⁵¹.

47 O Programa *Fome Zero* foi lançado em 2003 como política de promoção da segurança alimentar para a população brasileira. A execução desse programa deu de forma conjunta, articulando “ as políticas estruturais, voltadas para as causas mais profundas da fome e da pobreza; as políticas específicas, voltadas para atender as famílias sem segurança alimentar; e as políticas locais que podem ser implantadas imediatamente, através da ação das prefeituras e da sociedade civil. ” (Freitas, p.70, 2007). Apesar das críticas que apontavam acertadamente o caráter pontual e pouco efetivo de várias ações previstas no programa, o Fome Zero contribuiu de forma significativa no combate à fome e à pobreza extrema no país.

48 O *Bolsa Família* é o maior programa de distribuição direta de renda do país. Ativo desde 2003, o programa contribui decisivamente para a melhoria da vida de famílias que vivem sob a extrema pobreza no país, sendo internacionalmente reconhecidas por seus efeitos sociais relevantes.

49 O programa *Luz para Todos* foi lançado em 2003 com o objetivo de levar energia elétrica à população que ainda não tinha acesso a ela. De 2003 a 2017 foram atendidos mais de 3,3 milhões de domicílios, o que beneficiou cerca de 16 milhões de pessoas.

50 O programa *farmácia popular* foi lançado em 2004 com o objetivo de oferecer medicamentos gratuitos e/ou a preços mais acessíveis à população brasileira, por meio de parcerias com redes privadas de farmácias e drogarias. Medicamentos para o tratamento de doenças como diabetes, asma e hipertensão, por exemplo, constam na lista de drogas fornecidas pelo programa de maneira gratuita.

51 Diversos estudos refletem sobre os determinantes sociais que se relacionam com o sucesso e o fracasso escolar. Para citar apenas um estudo, mais recente, que se debruça sobre esse tema, indicamos a leitura do artigo *Análise dos determinantes de eficiência educacional do estado do Ceará*, de 2017. Nesse artigo, a autora nos apresenta os seguintes resultados: as variáveis que mais impulsionaram a eficiência dos municípios são: gasto per capita, educação das mães e renda. Já as variáveis mais importantes para

Nesse sentido, os méritos do governo Lula em conduzir iniciativas que buscaram contribuir com o aumento da qualidade de vida da classe trabalhadora são inegáveis e seu legado, nessa dimensão específica, é inquestionável na história recente de nosso país.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado no dia 08 de setembro de 2003, a partir do Decreto nº 4.834, foi a principal iniciativa construída no século XXI para tratar do problema do analfabetismo brasileiro. Segundo os documentos do programa, a finalidade do programa era superar o analfabetismo entre jovens de 15 anos ou mais que não tiveram condições de se apropriar da leitura e da escrita na infância. A efetivação do programa se deu a partir da transferência de recursos do governo federal para entes federativos (Distrito Federal, estados e municípios) e até empresas privadas ou organizações sem fins lucrativos. Esses recursos se destinavam exclusivamente a duas ações: capacitar os alfabetizadores e alfabetizar os educandos. Para tudo o mais como alimentação, transporte, material didático, entre outros não havia recursos discriminados no lançamento do programa. A carga horária estimada para a alfabetização dos educandos era de 240 a 320 horas, perfazendo um período de até 8 meses (RUMMERT, VENTURA, 2007) entre a entrada dos estudantes no programa e o encerramento da atividade pedagógica de alfabetização.

Para os pesquisadores e os movimentos sociais preocupados em debater a Educação de Jovens e Adultos, as semelhanças entre as premissas do programa e as velhas campanhas de caráter aligeirado e pouco eficiente que se acumulam na história da educação brasileira, se tornaram preocupantes desde o anúncio feito pelo governo federal, ainda em 2004. Os estudos que questionavam os limites de iniciativas como essa sequer foram considerados pelo governo na criação do PBA, o que gerou diversos questionamentos por parte da comunidade acadêmica e também dos movimentos envolvidos nas discussões a respeito da alfabetização de adultos, que pressionaram o governo a rever parte das formulações anunciadas até então (RUMMERT, VENTURA, 2007).

Para começar, não houve nenhuma perspectiva de rompimento com os preceitos da contrarreforma do Estado que impôs, como vimos, a transferência de responsabilidade do governo federal para com as questões sociais, delegando a outros entes, especialmente grupos empresariais, a execução dos serviços públicos para a população. Por outro lado, mesmo o envio de recursos financeiros a essas entidades foi bastante limitado, uma vez que nem mesmo os materiais didáticos necessários à execução das atividades pedagógicas foram, em um primeiro

determinar a ineficiência dos municípios foram: o número de escolas com acesso a esgoto sanitário e o número de professores com Licenciatura na área em que atuam. (GRAMANI, 2017)

momento, custeados pelo governo federal. Essa negligência assumida pelo Estado brasileiro em relação às necessidades concretas na construção de um processo pedagógico efetivo para os educandos jovens e adultos mostrou que a EJA continuava relegada ao espaço da educação de segunda linha, negligenciada e tratada de maneira precária (RUMMERT, VENTURA, 2007).

A concepção de alfabetização que estruturava o programa era bastante frágil. Especialistas e lideranças sociais apontavam os limites gigantescos que o programa apresentava, especialmente em sua semelhança com as famosas campanhas, que buscavam aumentar o índice de pessoas alfabetizadas no país sem que esse processo estivesse vinculado a um projeto educacional, político e social maior, voltado a transformação da realidade social brasileira de maneira estrutural. O PBA também tinha como principal objetivo a melhora de índices educacionais, e por isso a perspectiva de uma articulação mais estruturada entre a alfabetização e a continuidade dos estudos para os jovens e adultos era quase inexistente, de maneira que a responsabilidade sobre a continuidade de sua formação era relegada ao indivíduo.

Para Gadotti:

A alfabetização é um projeto político para a construção de um projeto de mundo, de uma nação. É preciso não imputar o analfabetismo ao próprio analfabeto, responsabilizando-o por um direito que ele não teve na chamada “idade própria”. (GADOTTI, 2009, p. 21).

O profundo alinhamento entre governo federal e os organismos unilaterais no que se relaciona à educação, apenas reforçou essa perspectiva individualista que condena os sujeitos sem apresentar, entretanto, as causas mais profundas dos problemas sociais e educacionais que nos atingem enquanto sociedade. Nesse movimento, medidas insuficientes são apresentadas como soluções “técnicas” e toda a discussão política é abandonada em prol de um “bem comum”.

Na educação, isso se expressa, por exemplo, no progressivo avanço do setor empresarial nos espaços de proposição e controle das políticas públicas destinadas à educação da classe trabalhadora. Apesar do slogan enganoso, “todos pela educação” sabemos, que as classes em disputa na sociedade têm projetos políticos antagônicos também para a área educacional. A construção e o crescimento da organização Todos Pela Educação (TPE) demonstra a impossibilidade de se constituir um espaço de harmonia entre os interesses da classe trabalhadora e do empresariado.

Os representantes de frações da burguesia nacional não podem ser vistos apenas como empresários desprovidos de interesse de classe. Antes disso são sujeitos influentes, com capacidade de mobilizar lideranças e redes de

parceiros de diversos tipos. Esses intelectuais têm atuado na construção de um consenso, favorável à defesa de uma proposta educacional de acordo com a concepção de mundo que defendem; para tanto, pautam-se na colaboração entre setores da sociedade, nas vontades individuais e em uma nova postura de sensibilidade ou “nova consciência social” do empresariado frente às questões sociais. Tais sujeitos, em seu conjunto, buscam agir como classe dirigente, organizando e conferindo um direcionamento moral e intelectual à educação pública nacional (MARTINS, p.27, 2016)

É exatamente nesse movimento que a organização Todos Pela Educação foi se tornando o guia fundamental na definição da política educacional do governo Lula, inclusive no que tange à alfabetização de adultos.

É verdade que as críticas ao PBA se refletiram na reestruturação do programa. A SECADI, em diálogo com especialistas e críticos, buscou construir caminhos que levassem em consideração os limites apontados, mas as alterações caminharam no sentido de mitigar os problemas sem, entretanto, romper com a lógica historicamente emergencial e fracassada que estruturou o programa. Isso porque o governo federal, nesse momento, trabalhava no lançamento de uma política pública ampliada, que abrigasse a diversidade de programas educacionais que estavam sendo propostos para as diversas etapas e modalidades da educação. Não fazia sentido que o PBA se distanciasse da lógica que se apresentava como linha definidora das políticas sociais e educacionais desenvolvidas pelo governo. Dessa forma, ainda que reformulado, o PBA precisaria responder aos limites da lógica predominantemente empresarial que se difundia no interior do MEC.

No dia 24 de abril de 2007 foram lançados concomitantemente o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)⁵² e como uma das ações inscritas nesse plano o PBA foi reformulado. Simultaneamente ao lançamento do PDE, o governo anuncia também o *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*, formalizado por meio do Decreto nº 6094/2007.

A proximidade entre o nome do plano e o grupo empresarial não pode, obviamente, ser lida como uma mera coincidência. O alinhamento entre o governo e o setor empresarial no que diz respeito à educação foi tão intenso e evidente que os próprios empresários se surpreenderam. Segundo Priscila Cruz, diretora-executiva do Todos Pela Educação:

Rapidamente, de forma muito intensa e bem-sucedida, ele (Fernando Haddad) fez o PDE. E os decretos que regulam o PDE têm o nome de Compromisso de Metas Todos pela Educação. Surgiram críticas ao governo,

⁵² O PDE define-se, segundo Aaviani: “como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. (SAVIANI, p.27, 2009)

críticas ao Todos Pela Educação, ou aplausos ao governo, aplausos ao Todos Pela Educação. Teve reações muito intensas de ambos os lados. E eu entendo ambas as reações, porque até a gente ficou um pouco assustado. A gente não sabia que ia ter um alinhamento tão forte e tão explícito por parte do Fernando Haddad. Se você for olhar, o Ideb, as metas do Ideb, o que compõe o PDE, são totalmente alinhados com as metas do Todos Pela Educação. (MOREIRA, p.97, 2016)

No que diz respeito à Alfabetização de Jovens e Adultos, a reformulação do PBA não foi tão significativa. Os objetivos fundamentais do programa não foram modificados, o caráter aligeirado, fragmentário e pouco comprometido com a emancipação dos educandos tampouco alterado.

Uma das modificações construídas a partir das críticas incorporadas foi a indicação de que a maior parte dos professores formadores do Programa Brasil Alfabetizado deveria ser constituída por professores das redes públicas de ensino⁵³. Entretanto, a precariedade que pode ser comprovada a partir da remuneração instituída por meio de bolsas a esses profissionais, deixa claro que uma alteração significativa em direção à qualificação dos formadores do PBA não aconteceu de fato. Também por isso quem acabava assumindo o trabalho de alfabetizar os jovens e adultos muitas vezes não tinha formação específica para isso. Nesse sentido, a alfabetização no contexto do programa:

assume um caráter de “bico”, nos casos em que o alfabetizador/a é empregado, e no caso daqueles que são desempregados, transforma-se em uma “espécie” de trabalho do tipo flexível, já que essa é a única fonte de renda que dispõem, mas sem nenhum contrato de trabalho formal. (PINCANO e BARBARA 2008, p. 303).

Essa perspectiva apenas reitera o lugar precário destinado à alfabetização de jovens e adultos em nosso país, ainda que os recursos financeiros para essa modalidade tenham aumentado.

É inegável que a Educação de Jovens e Adultos como um todo recebeu uma atenção bem maior dos governos petistas se compararmos as iniciativas implementadas, por exemplo, no governo FHC. Programas como PROJOVEM⁵⁴, PROEJA⁵⁵ e o próprio Programa Brasil

⁵³ O Decreto n. 6.093, de 25/04/2007, institui que, no mínimo, 70% dos alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizados deveriam ser professores da rede pública.

⁵⁴ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) tem como público alvo jovens de 18 a 29 anos, alfabetizados, que não concluíram o ensino fundamental. O objetivo do programa é elevar a escolaridade desses estudantes integrando o ensino fundamental à qualificação profissional.

⁵⁵ O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) tinha como objetivo articular a oferta de educação técnica profissional à educação básica.

Alfabetizado comprovam que a amplitude das ações e os recursos públicos despendidos nessas iniciativas são significativamente maiores do que nos governos anteriores.

A abertura da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) em 2004 também demonstra a preocupação e o empenho do governo petista na construção de alternativas educacionais específicas para grupos sociais diversos. A criação dessa secretaria representa um avanço social importante, especialmente se levarmos em consideração que as desigualdades sociais, o racismo, as discriminações de gênero e etc nunca foram concretamente levados em consideração no debate e na promoção de políticas educacionais no Brasil (Carreira, 2019).

Entretanto, ainda que os recursos financeiros tenham aumentado, e a SECADI tenha se constituído como um polo de disputa, dentro do governo, no que diz respeito a construção de propostas que colocassem os sujeitos históricos excluídos no centro das formulações educacionais brasileiras, a concepção dominante dentro do governo federal era extremamente favorável aos ditames da ideologia do capital, portanto, o que se estabeleceu hegemonicamente na formulação dos programas citados acima, foi a perspectiva neoliberal que buscava a formação de um trabalhador que respondesse plenamente às dinâmicas da reestruturação produtiva.

A negação do trabalho como fundamento ontológico e o não rompimento com o ideário neoliberal que ordena o mundo do trabalho no século XXI apontam para a fragilidade dessas iniciativas do ponto de vista da construção de um projeto educacional alinhado aos interesses da classe trabalhadora (GASPPAR, 2019). Dessa forma, o simples aumento dos investimentos, sem uma preocupação concreta com os sentidos da formação para o trabalho, não pode ser entendido como suficiente para garantir à classe trabalhadora jovem e adulta a educação como direito social, direito esse que durante anos lhos foi negado.

Rummert, Algebaile e Ventura (2013) nos alertam sobre as dinâmicas que estruturam e promovem a manutenção das desigualdades educacionais nos dias atuais. Segundo elas:

As significativas cisões que atravessam a educação no país encobrem, sob a forma de múltiplas e renovadas possibilidades, o que permanece constante: a ausência de compromissos efetivos do Estado, tal como compreendido por Gramsci, com a garantia de acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico. Tais cisões não se assentam mais no binário

ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e combinada, visam a tornar mais próxima a universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, p.724, 2013)

O Programa Brasil Alfabetizado não fugiu dessa lógica de fragmentação, uma vez que não havia uma estratégia concreta que proporcionasse ao educando as condições necessárias para a continuidade de sua formação após a sua alfabetização. A alfabetização era, portanto, entendida no programa como um fim em si mesma e não o momento inicial de um processo amplo e profundo de contato do educando com os conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade.

Essa dualidade educacional pode ser observada também, por exemplo, na condição dos trabalhadores que estão na ponta do processo educacional de Alfabetização dos Jovens e Adultos: os professores alfabetizadores.

Como demonstramos anteriormente a condição da educação pública brasileira é muito precária, e isso se reflete de maneira direta nas condições de vida e de trabalho dos professores brasileiros⁵⁶. Entretanto, se levarmos em consideração a Educação de Jovens e Adultos no país, veremos que essa situação se torna ainda mais dramática.

A formação do professor alfabetizador também não foi, ao longo da história, motivo de grande preocupação para os programas que pretendiam aumentar os índices de alfabetização brasileiros. No início do século XXI, essa perspectiva continuava extremamente presente. Os estudos de Di Pierro e Graciano (2004) apontam que a qualificação profissional dos professores alfabetizadores da EJA nos anos 2000 ainda era bastante precária. Cerca de 12,2% dos alfabetizadores haviam concluído o ensino superior, 78,3% concluíram o ensino médio. 7,1% terminaram o ensino fundamental, e 2,4% alfabetizavam outros jovens e adultos sem nem mesmo concluir o ensino fundamental. As autoras ainda nos alertam para os limites dos dados analisados, e as imprecisões provenientes da não cobertura do contingente de educadores populares que atuavam voluntariamente em projetos de alfabetização desenvolvidos por igrejas, movimentos sociais e organizações de diversas naturezas. “As estatísticas disponíveis sobre educadores que atuam com jovens e adultos cobrem apenas os serviços de ensino básico formal,

⁵⁶ Um estudo produzido pela OCDE aponta que o salário dos professores brasileiros é um dos piores do mundo, ficando acima apenas dos salários praticados na Eslováquia. O Estudo analisou dados dos 38 países membros da OCDE, além do Brasil, Argentina, China, África do Sul, Indonésia, Índia e Arábia Saudita. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/professoras-brasileiros-tem-os-menores-salarios-entre-os-45-paises-pesquisados-pela-ocde/#:~:text=Os%20dados%20apontam%20sal%C3%A1rios%20anuais%20de%2014.345%20d%C3%B3lares%2C%20abaixo%20de,tem%20sal%C3%A1rios%20inferiores%20aos%20brasileiros.>

compreendendo os docentes que mantêm vínculo empregatício com escolas públicas e privadas” (DI Pierro; GRACIANO. 2004, p.16). Ou seja, todos esses outros sujeitos que se empenharam na alfabetização de jovens e adultos em todo o território nacional, mas não tinham vínculo formal com instituições de ensino, não foram, nem mesmo, contabilizados nestes estudos.

Os resultados da sinopse estatística da educação básica⁵⁷ de 2002, um ano antes de Lula tomar posse como presidente do país, apontavam que apenas 21,9% dos professores que trabalhavam em séries de alfabetização na EJA (1º a 4º série) possuíam o diploma de ensino superior, os que completaram o ensino médio representavam 73,9% do total, já os que haviam completado o ensino fundamental representavam 3,5% e 0,6% não tinham nem mesmo terminado o ensino fundamental.

Dados de 2004, mostram que com o aumento de recursos disponíveis para a alfabetização de adultos, a qualificação dos alfabetizadores da EJA melhorou. 27,2% dos docentes que lecionavam em turmas de 1º a 4º série já detinham diploma de ensino superior, 69,8% haviam concluído o ensino médio, 2,4% concluíram o ensino fundamental e 0,4% não tinham concluído sequer o ensino fundamental. Em 2006, os números eram os seguintes: 35,2% dos professores que atuavam em turmas de 1º a 4º série detinham formação de ensino superior, 62,1% haviam completado o ensino médio, 2,2% tinham o ensino fundamental completo e apenas 0,2% não tinham completado nem mesmo essa etapa de ensino. Além disso, o aumento no número de professores em turmas de 1º a 4º série foi significativo, um pouco mais de 15 mil docentes se compararmos os dados de 2002 a 2006.

Tabela 1 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por data e por nível de formação

Ano	Total	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Completo	Superior Completo
2002	52.552	332	1.848	38.839	11.533
2004	64.720	307	1.598	45.214	17.601

⁵⁷ As sinopses estatísticas da educação básica de 2002 - 2022 podem ser acessadas no seguinte link: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

2006	68.004	203	1.539	42.287	23.975
------	--------	-----	-------	--------	--------

Fonte: MEC/INEP

É importante salientar que a melhora nos níveis de formação dos docentes que atuavam na Educação de Jovens e Adultos pode estar associada ao aumento da escolaridade da população como um todo, às iniciativas relacionadas à valorização do magistério e às políticas de ampliação do acesso à universidade⁵⁸.

Apesar de ainda estarmos muito aquém do necessário, o aumento no número de professores e a elevação dos índices de escolarização dos docentes que atuavam na EJA, e especialmente nas primeiras séries do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos indicava, ao menos, uma tendência de crescimento e valorização da educação oferecida aos alfabetizando da EJA.

A variação no número de matrículas também se revela um dado relevante para analisarmos o impacto do governo Lula na alfabetização de adultos em nosso país.

Tabela 2 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por ano e etapa de ensino

Ano	Total	Ensino fundamental	1º- 4º série
2002	3.779.593	2.778.113	1.353.463
2004	4.577.268	3.419.675	1.553.483
2006	4.861.390	3.516.225	1.487.072

Fonte: MEC/INEP

Diante dos dados, observamos um aumento significativo das matrículas de EJA nos primeiros anos do ensino fundamental (1º a 4º série) no biênio 2002-2004, entretanto, em 2006, as matrículas já apresentam uma tendência de queda, o que aponta para o pouco fôlego das

⁵⁸ A ampliação do acesso a universidade no Brasil pode ser verificada a partir da implementação de programas como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), programa que reestrutura e expande as vagas em universidades federais, o PROUNI (Programa Universidade para Todos), programa que concede bolsas de estudo integrais e parciais nas instituições de ensino superior privadas e mesmo o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), programa de financiamento estudantil para a educação superior.

iniciativas de promoção e investimento na Educação de Jovens e Adultos, notadamente na primeira etapa de formação que corresponde ao momento de alfabetização desses sujeitos.

No que diz respeito ao segundo mandato do governo Lula (2007-2010), tivemos dificuldades em encontrar dados específicos sobre as matrículas de EJA nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, trataremos aqui os dados referentes ao ensino fundamental como um todo da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, já que esse foi o recorte selecionado nos documentos analisados.

Tabela 3 – Número Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por ano e por modalidade de ensino

ANO	TOTAL	ENSINO FUNDAMENTAL
2008	4.989.808	3.338.349
2010	4.325.587	2.898.206

Fonte: MEC/INEP

Com a reeleição, o governo Lula conquistou mais tempo para consolidar as políticas iniciadas em 2003 e avançar no sentido de promover o programa político de conciliação de classes que caracterizou o primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores.

Uma das propostas mais importantes nesse período foi a promulgação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o FUNDEB (Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação). O fundo incorporou a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da educação básica para fins de financiamento, algo que não estava garantido no FUNDEF, política que precedeu o FUNDEB. Apesar do inegável avanço legal, dois pontos foram muito criticados por especialistas.

O primeiro se relaciona à limitação imposta pelo texto da lei nº 11.494, que determinou que apenas 15% dos recursos totais do FUNDEB poderiam efetivamente ser direcionados ao financiamento da Educação de Jovens e Adultos. E o segundo se refere a instituição de um menor fator de ponderação (0,7%) da Educação de Jovens e Adultos em relação às outras modalidades da educação básica contempladas pelo fundo, construindo, concretamente, um processo de contínua desvalorização da EJA. Nesses parâmetros, a política de financiamento exposta no FUNDEB segue a velha lógica de desestímulo à oferta de Educação de Jovens e Adultos. A trava de 15% e o rebaixamento do valor por aluno acaba por dificultar um

crescimento das matrículas em EJA, já que, pela escassez de recursos, as escolas tendem a preferir incorporar novas turmas na modalidade regular ao invés de ofertar mais vagas destinadas aos jovens e adultos que não concluíram os estudos na infância/adolescência.

Além disso, é fundamental termos em conta que o FUNDEB não considerou o valor necessário para a oferta de uma educação de qualidade aos filhos e filhas da classe trabalhadora em nenhuma das etapas ou modalidades de ensino. Ao assumir como parâmetro norteador do investimento o valor por aluno e não o custo aluno qualidade, o fundo, efetivamente, abandona o compromisso de construir uma escola adequada às necessidades dos sujeitos que usufruem daquele espaço e que permita a formação integral dos estudantes e a valorização profissional dos trabalhadores e trabalhadoras da educação (CRUZ; SALES; ALMEIDA, 2023).

Outro elemento que é significativo para entendermos a profundidade do alinhamento brasileiro à perspectiva neoliberal no âmbito da educação da classe trabalhadora, mesmo em governos ditos progressistas, é a incorporação acrítica das diretrizes dos organismos internacionais para a educação. No que se refere à EJA, a CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) é um exemplo bastante nítido desse movimento.

Em 2009, a CONFINTEA realizada em Belém do Pará abriu espaço para a consolidação de mais uma ratificação do marco neoliberal que há anos busca direcionar as políticas educacionais dos países periféricos. O documento intitulado “Marco de ação de Belém”⁵⁹, produzido a partir da conferência, expressa a perspectiva ideopolítica dos países centrais do capital no que diz respeito à preparação da força de trabalho dos países periféricos.

Nesse evento, organizado e financiado pela UNESCO, sob o slogan da “educação ao longo da vida”, a ideologia do capital humano foi reafirmada, buscando integrar plenamente a Educação de Jovens e Adultos no sistema ideológico que tem estruturado a educação como um todo nos países periféricos: moldar a classe trabalhadora para que ela responda adequadamente às demandas de flexibilidade e adaptabilidade provenientes da fase contemporânea de acumulação de capital.

Ao delinear a aprendizagem ao longo da vida com base nas competências e habilidades requeridas para a inserção de trabalhadores na reestruturação produtiva, os organismos internacionais atribuem um sentido instrumental aos processos que envolvem a educação de jovens e adultos. Especialmente as formulações produzidas pela UNESCO, buscam neutralizar as contradições econômicas, políticas, sociais e educacionais que marcam a crise estrutural capitalista, sobretudo a partir de 2007-2008. (RODRIGUES, p.12, 2023)

⁵⁹ O documento pode ser acessado no seguinte link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>

Nesse sentido, as políticas públicas desenvolvidas com base nas orientações dos organismos internacionais, especialmente vinculadas à perspectiva da “educação ao longo da vida” tem contribuído muito mais para a manutenção da lógica social que alimenta as desigualdades do que possibilitado uma educação consequente para os trabalhadores jovens e adultos nos países periféricos. Em alguma medida, esses limites se expressam também no Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

O discurso dominante tratou o programa como a solução final para o problema da alfabetização de adultos, apesar das diversas críticas que apontavam as muitas semelhanças com o programa Alfabetização Solidária (PAS) do governo FHC.

Ao final de 2 anos completos desde a implementação do programa, o Censo de 2005 constatou que os equívocos apontados pelos estudiosos da EJA e pelos movimentos sociais se refletiam também nos números do programa que, com um investimento de cerca de 330 milhões, só conseguiu reduzir os índices de analfabetismo no Brasil em cerca de 0,3% (Rummert, 2007).

Dado o resultado píffio, ficou claro que nem mesmo a expectativa mais rebaixada, de aumento de índices de alfabetismo no país, poderia ser cumprida de maneira satisfatória se o modelo de política educacional para a alfabetização de jovens e adultos não fosse revisto. É verdade que o governo reformulou algumas partes do programa incorporando as críticas de especialistas, mas manteve a estrutura de campanha que caracterizou tantas outras iniciativas fracassadas do passado. Fato é que a estrutura do Programa Brasil Alfabetizado não apresentou nenhuma verdadeira inovação no que diz respeito à garantia do direito à educação de qualidade para a classe trabalhadora brasileira, ou seja, enquanto política pública, o PBA se insere na mesma dinâmica insuficiente que se ergue em nosso país a partir da reforma do Estado.

A matriz de precariedade que fundamentou o PBA estava baseada em uma integração voluntária de organizações da sociedade civil às iniciativas governamentais de resolução do problema do analfabetismo, exatamente como é proposto pela dinâmica neoliberal. Nesse sentido, o professor não é nem mesmo entendido, respeitado e reconhecido como trabalhador. Essa perspectiva voluntarista, que se iniciou ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, com programas como “alfabetização solidária”, teve o seu núcleo ideológico preservado, ainda que mudanças tenham sido promovidas. Também por isso, a precarização, proveniente dessa lógica, seguiu se estabelecendo permanentemente na educação pública do país.

No Programa Brasil Alfabetizado, a remuneração dos docentes é constituída a partir de uma bolsa, que não assegura nenhum tipo de segurança trabalhista e, na prática, retira dos trabalhadores as conquistas empreendidas pela categoria docente ao longo dos anos. Férias, seguro-desemprego, décimo terceiro, FGTS, nenhum desses direitos é imputado ao alfabetizador bolsista que se vincula ao PBA. Trata-se do trabalho precarizado.

O valor da bolsa não segue também o Piso Nacional do Magistério⁶⁰, o que mais uma vez relativiza o direito conquistado a partir de um longo período histórico de lutas em defesa da educação e em defesa dos trabalhadores e trabalhadoras desse campo. Nem mesmo o salário-mínimo nacional é tido como parâmetro para a remuneração desses alfabetizadores. De acordo com o site oficial do Ministério da Educação, os valores variam de R\$400,00 a R\$750,00 mensais, o que atualmente, no ano de 2023, ⁶¹~~[OBJ]~~

Como fica nítido, a remuneração do programa era pouco atrativa, mas esse não era o único problema. As estruturas de trabalho precárias e a indicação ampla e vaga de que os alfabetizadores fossem professores das redes públicas de ensino, e não professores formados especialmente para atuar na alfabetização de jovens e adultos, fez com que, muitas vezes, os docentes participantes do PBA não tivessem formação adequada para alfabetizar jovens e adultos, dado que as especificidades e demandas desses sujeitos são significativamente diferentes das especificidades e demandas próprias do público infantil. Esses elementos contribuíram para que o programa estivesse qualitativamente muito aquém do que os movimentos ligados à educação da classe trabalhadora defenderam historicamente como formação mínima para a alfabetização dos jovens e adultos.

Além da ausência de qualificação para atender as especificidades da formação na EJA, da dimensão concreta dos baixos salários e da conseqüente limitação na qualidade de vida que afeta esses trabalhadores, há também um elemento subjetivo que contribui para a solidificação do arcabouço ideológico que sustenta a perspectiva neoliberal que desde a década de 1990 tem sido hegemônica em nosso país. A precarização continua e a retirada de direitos é geral. Afeta profundamente tanto alunos, quanto professores. Ora, se nem mesmo os docentes alfabetizadores do programa são plenamente reconhecidos como trabalhadores com direitos sociais garantidos, como esperar que o direito à uma educação de qualidade socialmente referenciada não seja relativizada para os trabalhadores jovens e adultos alfabetizando da EJA.

⁶⁰ A lei 11.738 de 2008 estabelece o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Hoje, o valor correspondente à jornada de 40 horas semanais é de R\$ 4.420,55

⁶¹ Essa informação pode ser acessada no seguinte link: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/19002-programa-brasil-alfabetizado-saiba-mais>

Dado que o público-alvo da EJA é formado pela camada mais precarizada da classe trabalhadora brasileira, pessoas entendidas socialmente como sujeitos de segunda linha dentro da democracia burguesa, essa mesma lógica de exclusão e fracionamento acaba sendo transferida para os espaços sociais ocupados por esses sujeitos, incluindo o espaço educacional. A qualidade dos materiais didáticos muda, a remuneração dos professores muda, vai se formando exatamente o que Rummert, Algebaile e Ventura chamaram de “dualidade-educacional de novo tipo” (2013).

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos é tratada, de fato, como modalidade de segunda linha, dentro do já precário sistema educacional público brasileiro.

Olhando de maneira retrospectiva, veremos que o horizonte da educação de adultos como prioridade nacional nunca passou de retórica na história republicana de nosso país (PAIVA, 1987). Pelo contrário, a tentativa de naturalizar uma educação bancária, aligeirada, subfinanciada e pouco comprometida com a criticidade, infelizmente, tem sido bem-sucedida no Brasil.

Sem uma perspectiva de educação como direito social, que contribua de forma significativa não apenas para o desenvolvimento econômico, mas para a emancipação humana, a educação de jovens e adultos estará, como sempre esteve em nossa história, fadada ao fracasso.

2.3. A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BLOCO NO PODER DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF (2011-2014)

Em 2011, após um percurso de relativo sucesso do governo Lula, Dilma Rousseff se torna a primeira mulher eleita como presidenta do Brasil. A chapa formada por Dilma (PT) e Michel Temer (MDB) foi a vencedora das eleições de 2010 e consolidou a hegemonia política-institucional do partido dos trabalhadores, assim como reforçou a perspectiva conciliatória que orientou os dois primeiros mandatos de Lula.

Especialmente no que diz respeito à educação, várias iniciativas que buscavam promover a expansão da escolarização no país (tanto iniciativas sociais, como propriamente educacionais) foram incorporadas pelo governo da presidenta Dilma, ainda que com enfoques diferentes ou com dimensões reduzidas. No que se refere à alfabetização de adultos, de maneira

geral, poucos avanços e inovações foram sentidos. Isso fica expresso, especialmente, nos índices de alfabetização apurados entre os anos de 2011 a 2016⁶².

Ainda que isso seja verdade, entendemos que é fundamental tratar, nesse período histórico, da promulgação de um dos dispositivos legais mais importantes da educação como um todo e da alfabetização de adultos, em especial: o Plano Nacional de Educação (PNE).

Para justificar sua importância, tanto concreta como simbólica, é importante remontarmos ao ano de 1997, quando o documento conhecido como *PNE: Proposta da sociedade Brasileira* foi lançado a partir das contribuições de setores populares e de pesquisadores que buscavam construir as propostas imprescindíveis para o avanço da educação brasileira. No que diz respeito a alfabetização de jovens e adultos, a discussão promovida por esse PNE a respeito da concepção de alfabetização e dos mecanismos necessários para a superação dessa condição tão presente em nosso país pode ser considerada bastante qualificada, especialmente se a compararmos com as concepções utilitárias defendidas por programas e campanhas governamentais ao longo da história do Brasil. O documento defendia que o financiamento das ações educacionais para a alfabetização de jovens e adultos deve ser responsabilidade do poder público, conforme assegurado pela constituição federal. Defendia também a formação específica – técnica e política – para os profissionais que iriam atuar na alfabetização de jovens e adultos, reconhecendo as especificidades dessa modalidade de ensino em relação às demais modalidades da educação básica. Defendia, ainda, que os programas de alfabetização se comprometessem com um processo de ensino e aprendizagem gradativo, que apresentasse aos alunos não apenas o conteúdo específico da língua portuguesa, mas também da história, das ciências e da matemática “enquanto instrumentos de compreensão da realidade social e do mundo do trabalho, e de melhoria da qualidade de vida” (PNE, p.63).

Entretanto, simultaneamente a esse projeto, um outro PNE foi lançado pelo governo FHC e apresentado à Câmara dos deputados em fevereiro de 1998. A tramitação do projeto enviado pelo Executivo seguiu e o texto foi aprovado por intermédio da Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

Apesar do momento histórico de recrudescimento das forças conservadoras e de avanço do neoliberalismo que impediu a efetivação das propostas expressas no documento, é necessário reconhecer que o PNE da sociedade brasileira abriu uma perspectiva orientadora para a dinâmica da educação brasileira (BOLLMANN, 2010).

⁶² Dados da PNAD informam que a taxa de analfabetismo no Brasil em 2011 era de 8,6% da população e em 2016 essa taxa caiu para 7,2%. Ou seja, em 5 anos, a diminuição da taxa de analfabetos no país não chegou nem mesmo em 1,5%.

As concepções expressas no PNE da sociedade brasileira estavam profundamente vinculadas aos acúmulos construídos a partir das lutas encampadas pelos fóruns nacionais em defesa da educação e manifestavam também a perspectiva democrática e popular que esteve presente nas discussões sociais que tiveram maior protagonismo nas décadas de 1970-1990. Já o Plano Nacional de Educação apresentado pelo governo Fernando Henrique Cardoso “expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo” (VALENTE; ROMANO, p.98, 2002).

Á proposta original do governo se associa também os vetos do presidente da república que impossibilitaram em grande medida a concretização das propostas do PNE. Entre esses vetos vale destacar o que se direciona ao financiamento e gestão da educação, segundo o texto, o governo ficaria obrigado a ampliar o percentual de gastos públicos com educação de 5% para 7% do PIB. Com o veto presidencial essa obrigação deixa de existir e a tarefa de promover educação de qualidade à classe trabalhadora brasileira é mais uma vez negligenciada pelo Estado em prol da chama “responsabilidade orçamentária”.

O PNE/2014-2024 entra em vigor no dia 25 de junho de 2014 mediante a Lei nº 13.005 e é resultado de uma série de modificações do projeto original que incorporam de maneira muito limitada as proposições construídas na (CONAE) Conferência Nacional de Educação 2010 (MINTO, 2018). As discussões que dizem respeito à educação de jovens e adultos estão expressas nas metas 8, 9 e 10 e expressam, em alguma medida, as contradições e os limites do Plano. A Meta 8⁶³ busca ampliar a escolarização média dos jovens e adultos e reduzir desigualdades educacionais. A Meta 10⁶⁴ busca integrar de maneira mais orgânica a educação profissional à educação de jovens e adultos.

A Meta número 9, que trata da alfabetização de adultos e, portanto, é a mais importante para nossa análise, tem como proposição central: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (PNE, p.159). Em relação às estratégias para alcançar tais objetivos, o documento aponta que é necessário:

diagnosticar a demanda ativa e realizar a chamada escolar e a busca ativa; assegurar a oferta de alfabetização e continuidade da educação básica (fazendo menção explícita à provisão de ensino em estabelecimentos penais, assegurada

⁶³ Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Plano Nacional de Educação)

⁶⁴ Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (PNE, p.179)

a formação docente para esse fim); promover inovações pedagógicas e modelos de atendimento adequados às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, com atenção às necessidades singulares das pessoas idosas e com deficiências; manter programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde; realizar exames específicos para aferir o grau de alfabetização da população jovem e adulta; criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização; e articular e incentivar empregadores para compatibilizar as jornadas de trabalho e estudo dos trabalhadores. (EDUCATIVA, CENPEC, FREIRE, p.36-37, 2022)

Ora, por mais que essa perspectiva seja bastante tímida, dado as condições materiais do Brasil nesse momento histórico, essa meta tem se mostrado um desafio cada vez mais difícil de ser concluído, uma vez que as prioridades políticas e econômicas dos governos, incluindo os governos do Partido dos Trabalhadores, não têm se comprometido seriamente com a alfabetização dos jovens e adultos brasileiros. Segundo os dados do INEP, no ano de 2014, o número de matrículas na EJA era de 2.985.304, em 2015 uma queda bastante significativa, de 6,4% se estabeleceu, e apenas 2.792.758 foram contabilizadas. Esses dados demonstram que a contradição entre as metas propostas e as prioridades do governo em relação à educação, estava colocada já no primeiro ano de validade do Plano. Nesse sentido, não basta apenas caracterizar as metas como cumpridas plenamente, cumpridas parcialmente ou não cumpridas, é necessário avaliarmos os impedimentos estruturais e conjunturais para a concretização das políticas públicas que buscam alterar, ainda que parcialmente, o cenário de precariedade no qual se encontra a educação pública brasileira. Para discutirmos esses impedimentos estruturais e conjunturais, se torna importante apontarmos, mais uma vez, os limites do próprio capitalismo.

No próximo capítulo trataremos nos momentos mais sombrios da história recente de nosso país, o golpe empreendido pela extrema direita brasileira e o desmonte do Estado acelerado pelo governo Jair Bolsonaro. Discutiremos, portanto, o lugar da alfabetização de jovens e adultos nessa conjuntura trágica e os desafios para a reconstrução de um projeto educacional digno aos trabalhadores e trabalhadora brasileiras.

CAPÍTULO III: O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: DA INCLUSÃO AO RETROCESSO

Neste capítulo discutiremos as consequências do golpe de 2016 para a educação de jovens e adultos, os retrocessos que se estabeleceram na EJA a partir do governo Temer e do governo Bolsonaro e trataremos também da disputa em torno das concepções de alfabetização que se apresentam em nosso momento histórico.

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO GOLPE, A ASCENSÃO DO BLOCO NO PODER DO GOVERNO BOLSONARO E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As classes em disputa na sociedade, ou seja, a burguesia e a classe trabalhadora, possuem interesses extremamente antagônicos, inconciliáveis. Apesar da ideologia dominante em nosso tempo histórico afirmar que a conciliação é, precisamente, a função do Estado, Lenin nos alerta que: “O Estado é o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge precisamente onde, quando e na medida em que as contradições de classe objetivamente não podem ser conciliadas.” (LENIN, p.4, 2011).

Partindo desse pressuposto, entendemos que os conflitos sociais provenientes do modo de produção capitalista não podem ser plenamente resolvidos sem uma transformação radical da sociedade, isso não significa, entretanto, que não há diferenças qualitativas entre as propostas governamentais experimentadas durante a chamada nova república. É verdade que avanços formais e concretos foram conquistados durante os governos Lula e Dilma, mas a crise social que emergiu na democracia brasileira no ano de 2014 se relaciona profundamente com as contradições apresentadas no interior do projeto econômico encampado pelo partido dos trabalhadores e com o desnudamento da impossibilidade concreta de uma lógica política permanente baseada na conciliação de classes em nosso país (BRAZ, 2017).

Nesse sentido, é importante compreender que a ascensão dos governos reacionários que se estabeleceram em nosso país se relaciona, em alguma medida, com a repolitização da política (NEVES, 2011) promovida ao longo dos últimos 20 anos e a forma como a educação da classe trabalhadora foi tratada nesse contexto pode revelar muito sobre os caminhos percorridos para a consolidação dessa repolitização. No mesmo sentido, é importante levarmos em consideração que as políticas educacionais constituídas em torno da Educação de Jovens e Adultos fazem parte de um projeto educacional maior, que leva em consideração a formação da classe trabalhadora brasileira como um todo. Portanto, para analisarmos os caminhos e sentidos da

alfabetização de jovens e adultos brasileiros no século XXI, se faz necessário observarmos as dinâmicas concretas da luta de classes no âmbito da educação e a direção do projeto educacional brasileiro, levando em consideração a vinculação entre a formação da classe trabalhadora e o projeto de país que se pretende construir.

Como abordamos anteriormente, o investimento em políticas educacionais promovido pelos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2012-2016), não veio acompanhado de nenhuma discussão ou ação que buscasse suprimir a gigantesca superexploração da força de trabalho brasileira, muito ao contrário, a grande maioria das políticas educacionais construídas durante neste século, notadamente as políticas vinculadas à Educação de Jovens e Adultos, tinham como horizonte imediato apenas a empregabilidade dos estudantes e a formação de força de trabalho de acordo com as demandas do capital. Ao não construirmos uma crítica contundente sobre as relações sociais de produção que são a raiz das desigualdades experimentadas no Brasil, o discurso em prol da construção de um país socialmente mais justo foi sendo esvaziado. Os valores neoliberais foram sendo incorporados na formação da classe trabalhadora ao longo dos anos dentro e fora da escola, enquanto o projeto educacional brasileiro foi sendo cada vez mais subordinado aos interesses da burguesia a partir das cartilhas propostas pelos organismos multilaterais. (MORTATTI, 2013)

Nesse sentido, ainda que compreendamos os avanços no que diz respeito ao dispêndio de recursos para a concretização de políticas educacionais voltadas para a classe trabalhadora, é importante salientar que grande parte da dinâmica de expansão da educação se deu à custa de um imenso rebaixamento do projeto educacional brasileiro, que assumiu todas as premissas neoliberais de naturalização das desigualdades, promoção das noções de equidade em detrimento de uma discussão a respeito da igualdade enquanto horizonte social, priorização de parâmetros econômicos vinculados ao sucesso educacional e desvinculação total com qualquer perspectiva de emancipação popular. Essa escolha política não veio sem consequências. No início dos anos 2000, ainda no auge do governo Lula, quando o volume de investimentos públicos anunciava uma “nova era” para a educação brasileira, uma contradição significativa, que se inicia ainda nos primeiros anos do século XXI, evidencia certa negligência do governo com os sentidos da formação política da classe trabalhadora: a escalada do neoconservadorismo em nosso país.

Para situar historicamente o problema em questão, é importante compreender que o neoconservadorismo guarda uma relação muito íntima com a doutrina neoliberal. Em meados do século XX, nos países centrais do capitalismo e especialmente nos Estados Unidos da

América, o alinhamento entre conservadores e neoliberais se apresentou como uma aliança que se estruturou com o objetivo de derrubar o chamado Estado de Bem-Estar Social. Os neoliberais centravam sua preocupação na orientação política e econômica do Estado, buscando atrelar a perspectiva estatal aos interesses do “mercado” de forma cada vez mais radical. Já os neoconservadores se pautavam pela retomada de tradições, costumes e valores do passado, entendendo que o avanço de pautas progressistas degenerou a estrutura social. Segundo Moll:

Na lógica neoconservadora, as políticas sociais liberais atribuíam ao Estado papéis que deveriam ser assumidos pelos familiares, pela Igreja e pela comunidade. Nesse sentido, o Estado destinava recursos para os programas sociais, ao invés de incentivar a livre iniciativa e o emprego, sendo assim condescendente com a criminalidade, uma vez que abandonava a sua verdadeira função, a manutenção da ordem pública, em nome de outras atividades utópicas. Como consequência, as famílias se desestruturavam, os jovens perdiam as esperanças e passavam a valorizar a leniência e o consumo de drogas e a sociedade se fragilizava diante da criminalidade. Os neoconservadores criminalizaram os programas sociais, as políticas públicas e os pobres. As pessoas, principalmente mulheres e negros, que participavam dos programas sociais, inclusive daqueles abertos a todos os estadunidenses (como a educação pública), foram classificados como desajustados socialmente, dependentes, vagabundos, drogados, criminosos e destruidores de lares. (MOLL, p.3, 2015)

A partir de 2010, uma articulação entre as perspectivas econômicas provenientes da chamada escola austríaca, ou seja, o neoliberalismo, o fundamentalismo religioso e o anticomunismo ganha força no Brasil e o neoconservadorismo vai se consolidando como uma das forças políticas mais poderosas em nosso país (MIGUEL, 2016). Sem que uma estratégia clara e forte de contenção dessas ideias no senso comum da população brasileira fosse empreendida, esse movimento escala durante a crise do governo Dilma contribuindo significativamente para a concretização do projeto de golpe efetivado no país.

Uma das mais significativas expressões do avanço das pautas conservadoras no espaço educacional brasileiro é o movimento Escola Sem Partido (ESP). Criado na primeira década do século XXI, o objetivo do movimento era atuar na formação do senso comum, notadamente no que diz respeito à pauta moral, econômica e religiosa que, de acordo com os proponentes desse movimento, deveriam ser estruturadas a partir de um horizonte ideológico que desse ênfase à concepção conservadora de família, a negação das diversidades de gênero e sexualidade e a aceitação e naturalização dos preceitos econômicos liberais e neoliberais como caminho inequívoco para o avanço da sociedade brasileira (SEVERO; GONÇALVES; ESTRADA, 2019). Além disso, o movimento também busca criminalizar a atuação de professoras e

professores, restringindo a liberdade de cátedra e tentando estabelecer uma versão “neutra” e, portanto, acrítica e ahistórica da memória e da realidade contemporânea. Para o ESP “os conhecimentos que não são instrumentais, num sentido capitalista de formação da força de trabalho, são meramente uma forma de doutrinação” (SEVERO; GONÇALVES; ESTRADA, p.2, 2019). Essas ideias foram sendo, lenta e gradualmente, alimentadas no seio do povo trabalhador brasileiro a partir de uma série de instituições (igrejas, movimentos sociais, partidos políticos) que acabaram por atuar muito significativamente na formação do um senso comum extremamente rebaixado e orientado pelos preceitos neoliberais.

De maneira mais ou menos direta, essas concepções neoliberais e conservadoras estão expressas na educação da classe trabalhadora brasileira produzida e reproduzida em nosso tempo histórico. A desorganização dos espaços de resistência da sociedade brasileira e o recrudescimento das forças reacionárias no senso comum são alimentados por e servem de arcabouço ideológico para o avanço de uma educação aligeirada, acrítica, preocupada apenas com a formação de trabalhadores passivos e produtivos para a manutenção dos lucros escandalosos da burguesia brasileira e internacional.

Isso se tornou possível também porque o processo histórico de avanço do neoliberalismo no Brasil fez com que, progressivamente, uma descaracterização teórica e política da concepção desenvolvimentista fosse tomando forma nos marcos da nova república. Nas décadas de 70 e 80 do século XX, o desenvolvimentismo carregava perspectivas que, apesar de não serem revolucionárias, levavam em consideração os limites que uma relação de subserviência e dependência em relação às potências econômicas traziam para o desenvolvimento do Brasil enquanto nação autônoma. Já no século XXI e após assumirmos os preceitos neoliberais como regra base para o funcionamento estável da economia, a discussão sobre a contradição entre os interesses do capital internacional e o desenvolvimento autônomo do Brasil foi suprimida. Também a contradição entre a pobreza e o desenvolvimento autodeterminado perdeu centralidade e, ao fim e ao cabo, o desenvolvimentismo foi reduzido ao processo de modernização e industrialização, sendo ignorado qualquer debate a respeito da autonomia nacional e da integração social (SAMPAIO JR, p.667, 2012).

Nesse sentido, a partir da virada do milênio uma nova perspectiva teórica parece surgir no horizonte do pensamento econômico brasileiro: o neodesenvolvimentismo.

Acima de suas diferenças e idiossincrasias de ordem teórica e prática, os economistas que reivindicam o novo desenvolvimentismo compartilham um denominador comum: procuram uma terceira via que evite o que consideram o grave problema do neoliberalismo — a cumplicidade com o rentismo — e o

que atribuem como as inaceitáveis perversidades do velho desenvolvimentismo — o nacionalismo anacrônico, a complacência com a inflação e o populismo fiscal. O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo — compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional — com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo — comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social. (SAMPAIO JR, p.670, 2012)

Afirmado concretamente pelo crescimento econômico modesto experimentado pelo país nos governos do Partido dos Trabalhadores, pela mudança no padrão de consumo possibilitado pela valorização real do salário mínimo, mas também pelo endividamento das famílias que foi facilitado nesse período (RIBEIRO; LARA, 2016), o neodesenvolvimentismo acabou se tornando uma ferramenta teórica muito presente nas análises de conjuntura elaboradas na primeira e segunda década do século XXI. Além disso, a força que a economia brasileira demonstrou, ao menos provisoriamente, ao resistir à crise de 2008, contribuir para que essa nova perspectiva de desenvolvimento ganhasse força no país. Os parâmetros que poderiam ser considerados negativos eram quase sempre ignorados e o mito do novo desenvolvimento foi se erguendo até a realidade concreta desnudar as contradições que já emergiam de maneira muito expressiva no tecido social brasileiro.

Apesar do crescimento econômico e da modesta distribuição de renda promovida, a perspectiva neodesenvolvimentista não se configura como uma contraposição ao neoliberalismo, ao contrário, as premissas mais fundamentais do ideário neoliberal têm sido incorporadas pelo neodesenvolvimentismo sem que críticas significativas sejam pontuadas.

Não se questiona a possibilidade de a igualdade social e a soberania nacional serem simplesmente antagônicas com a estabilidade da moeda, a austeridade fiscal, a disciplina monetária, a busca incessante da competitividade internacional, a liberalização da economia” (SAMPAIO JR, p.680, 2012).

Todos esses limites foram negligenciados durante as primeiras duas décadas desse século e, portanto, um projeto consequente e viável de transformação das estruturas sociais que atuam direta e indiretamente na manutenção de nossa dependência econômica enquanto nação nunca esteve em questão. Nesse sentido, apesar das iniciativas importantes no que diz respeito a melhora nas condições de vida da classe trabalhadora, as contradições entre o capital e trabalho não foram sanadas nos períodos de crescimento econômico experimentados no início dos anos 2000, pelo contrário, as contradições se agudizaram fazendo emergir uma enorme

crise social na metade da década de 2010. Apesar da aparente resistência, não tardou muito até que as consequências da crise econômica internacional chegassem ao Brasil.

De fato, em 2015-2016 a economia sofreu uma série de choques – deterioração dos termos de troca, ajuste fiscal, crise hídrica, desvalorização da moeda, o aumento da taxa de juros Selic etc. – que contribuíram para reduzir ainda mais o crescimento econômico, que desacelerou acentuadamente para -3,6% em média no período. Vários outros efeitos secundários aprofundaram a recessão como o aumento da taxa de juros, aumento do desemprego, a queda da renda, a contração do mercado de crédito e a redução dos investimentos públicos (PAULA; PIRES, p.132, 2017)

Já em junho de 2013, o governo, a oposição e os meios de comunicação foram pegos de surpresa pelas manifestações de massa que agitaram diversas cidades do país (VAINER, 2013). As pautas eram muitas e muito dispersas, e a direção do movimento não era clara em seu início. Obviamente, havia uma relação bastante estreita entre o despontar das manifestações e os investimentos estrondosos mobilizados em prol da realização da Copa do Mundo de 2014. Os despejos realizados para a construção dos estádios⁶⁵, a negligência em relação à melhoria dos serviços de saúde e a educação e o dispêndio de recursos vultuosos na construção de equipamentos esportivos⁶⁶ que beneficiaram muito pouco a população mais pobre foram forjando o solo fértil para a revolta que se estabeleceu a partir de 2013.

Quando a repressão se tornou ineficaz e as manifestações se mostraram resistentes à violência do Estado e a difamação produzida e reproduzida pelas organizações midiáticas, a saída que a burguesia encontrou para minar a força popular presente nos protestos foi redirecionar a revolta das massas para a corrupção, em sentido abstrato, e fomentar o ódio como potência política. Com um senso comum extremamente afetado pelos anos de fomento aos preceitos neoliberais e ao conservadorismo, o resultado foi bastante interessante para a burguesia brasileira, mas um desastre para a classe trabalhadora como um todo. O cenário de revolta e frustração nacional que explodiu em 2013 foi suprimido, mas não pacificado, e a cultura conservadora, baseada no ódio às minorias e no individualismo, foi sendo alimentada no seio do povo durante os anos que se seguiram às manifestações com ainda mais potência.

⁶⁵ Um dossiê elaborado pela Articulação Nacional de Comitês Populares estimou que a construção dos equipamentos esportivos utilizados na Copa do Mundo de 2014 e nas Olimpíadas de 2016 levariam ao despejo de até 170 mil pessoas (BASTOS, 2011). Também uma reportagem do jornal UOU Esportes, de autoria de Guilherme Boulos, traz a estimativa de que cerca de 70 mil famílias perderiam sua moradia em decorrência da Copa do Mundo de 2014 (BOULOS, 2011). Os links podem ser acessados aqui: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/14611-olimpiada-e-copa-vaio-despejar-ate-170-mil.shtml> <https://blogdojuca.uol.com.br/2011/08/a-copa-do-mundo-ja-tem-seus-derrotados/>

⁶⁶ Em 2010, a projeção do Ministério do Esporte era de que o aporte financeiro total para as obras de infraestrutura, mobilidade urbana, reforma e construção de estádios ficaria em torno de R\$ 10,1 bilhões. A maior parte desse montante viria do governo, ou seja, do fundo público (DOMINGUES; JUNIOR; MAGALHÃES, 2011)

Apesar das grandes contradições que permaneceram no governo Dilma, e que também estiveram presentes no governo Lula, e do aprofundamento, a partir de 2015 da agenda econômica orientada pelo viés neoliberal, a classe dominante clamava por um governo genuinamente burguês (BRAZ, 2017), focado na intensificação da superexploração e no avanço sobre o fundo público. Um governo que levasse a cabo um projeto capitalista sem concessões. Para os trabalhadores, não deveria restar nem mesmo as migalhas. Para a consolidação desse projeto, o Partido dos Trabalhadores deveria ser expurgado do poder Executivo, inclusive porque:

Por mais que tenha prestado enormes serviços à burguesia brasileira, o PT não é um lídimo filho dela e, do mesmo modo que uma empregada doméstica pode até jantar na mesa da sala, mas não deve dar pitacos nas temáticas encetadas na refeição, Lula, Dirceu, Genoíno, Dilma e Cia. não deveriam ter ousado mostrar aos políticos da classe dominante como realmente se defende os interesses dela. Empolgado como um novato, o petista talvez tenha ido longe demais nos seus planos de governar para nossa oligárquica burguesia, profundamente ingrata. (DEMIER, p.85, 2017)

Em agosto de 2016 se consolida, de maneira absolutamente cruel e aviltante⁶⁷, o golpe jurídico-parlamentar que retirou Dilma Rousseff da presidência do Brasil, primeira mulher a ocupar o cargo mais alto do executivo federal brasileiro, eleita legítima e democraticamente. Obviamente, o processo de desgaste da figura da presidenta e de seu governo começou bem antes, com a mobilização midiática que deturpou as perspectivas reivindicatórias presentes nas manifestações de junho de 2013 e se agravou com o questionamento do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) sobre a legitimidade do resultado das eleições que deram a Dilma Rousseff a vitória eleitoral sobre o candidato Aécio Neves (PSDB) no segundo turno das eleições de 2014. Após isso, a corrida midiática de difamação do governo se aprofundou desgastando ainda mais a imagem de Dilma e do Partido dos Trabalhadores abrindo um espaço ainda maior para o crescimento de figuras vinculadas ao conservadorismo e ao reacionarismo que, em meio a uma crise de representação institucional, mobilizaram o discurso anticorrupção e as pautas morais/religiosas como arma ideológica de convencimento e autopromoção. (CALIL, 2020)

Todo esse movimento foi profundamente prejudicial para a politização da sociedade brasileira e as pautas fundamentais para a construção de um país digno para a classe trabalhadora foram sendo abandonadas quando o discurso de que a resolução do problema da

⁶⁷ Em uma fala repugnante, durante seu voto a favor do golpe jurídico-parlamentar, o então deputado Jair Bolsonaro prestou homenagens ao torturador Carlos Alberto Brilhante Ustra. Nessa fala o deputado demonstrou todo o seu desprezo pela democracia e pela vida das pessoas torturadas, presas, mortas e desaparecidas em decorrência do golpe militar que se iniciou em 1964 no Brasil.

corrupção e a retirada do Partido dos Trabalhadores do poder seriam a panaceia para todos os males do país. A consolidação do golpe trouxe à tona os reais objetivos da elite econômica do Brasil: o aprofundamento do neoliberalismo e o avanço sobre os direitos e as conquistas da classe trabalhadora brasileira. (DUARTE, 2023)

O processo que se segue ao golpe jurídico-parlamentar de 2016 é de contínua derrota da classe trabalhadora. Afinal, a busca pela retomada das altas taxas de lucro da burguesia se efetivou a partir da retirada de direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras. Em menos de dois anos de mandato, o presidente Ilegítimo Michel Temer aprovou, por meio da Lei 13.467/2017, uma contrarreforma trabalhista que *flexibilizou* os contratos de trabalho, incentivando a “negociação” livre entre patrão e funcionários. Na prática, a medida abriu espaço para o patronato explorar de maneira ainda mais intensa as trabalhadoras e os trabalhadores, sem garantir o mínimo de seguridade social, reforçando a assimetria gigantesca de poder na relação capital-trabalho: “a lógica da reforma é reduzir os custos do trabalho, rebaixando os salários e os direitos dos trabalhadores, o que contribuirá para agravar ainda mais a desigual distribuição da riqueza entre capital e trabalho” (TEIXEIRA; GALVÃO; KREIN, BIAVASCHI; ALMEIDA; ANDRADE, p. 88, 2017).

Como demonstrado anteriormente, a classe dominante brasileira tem, estruturalmente, se utilizado da superexploração da força trabalho como plataforma de compensação e acumulação de capital. Entretanto, em momentos de crise, esse mecanismo se agrava respondendo às demandas da burguesia por mais lucro. Com a diminuição do crescimento econômico, a burguesia brasileira se propôs a atacar as conquistas sociais no sentido de contornar a crise às custas da vida dos trabalhadores. (SAMPAIO JR, 2012)

Uma das primeiras medidas do presidente ilegítimo Michel Temer foi suspender programas ligados à proteção dos direitos da população mais vulnerável, entre eles, o objeto de nossas análises: Programa Brasil Alfabetizado. O governo bloqueou o sistema de cadastro do PBA ainda em agosto de 2016, inviabilizando a alfabetização de milhares de jovens e adultos no país a partir dessa ação. O que se estabelece a partir daí é um verdadeiro apagão das políticas de promoção de alfabetização para jovens e adultos e um recuo brusco e violento na EJA como um todo. (AÇÃO EDUCATIVA, 2022)

A alfabetização de jovens e adultos não pode ser compreendida de maneira isolada, dado que o ataque à Educação de Jovens e Adultos não se restringiu ao contingente de trabalhadoras e trabalhadores que não tiveram acesso à alfabetização no decorrer da infância. A suspensão do

PBA foi apenas uma dentre as muitas ações de desmonte da estrutura educacional em nosso país após o golpe jurídico-parlamentar de 2016. (LEHER, 2020)

A extinção da SECADI, provavelmente o movimento mais significativo do ponto de vista do desmonte das políticas de promoção da Educação de Jovens e Adultos, denuncia a derrocada do projeto de educação que se anunciava nos inícios dos anos 2000: a consolidação da educação como direito subjetivo da classe trabalhadora mais pauperizada, deixa de ser um horizonte para o Ministério da Educação. Ainda que possamos discordar das estratégias empregadas pelos governos Lula da Silva e governos Dilma Rousseff na condução de um projeto educacional para a nação brasileira, ou mesmo denunciar a influência de grupos empresariais e outros setores da burguesia nas decisões importantes do Ministério da Educação, a existência da SECADI demarcava a resistência das pautas populares, internamente ao espaço do governo. Com a extinção da SECADI, a Educação de Jovens e Adultos deixa de ter lugar dentro da estrutura do MEC⁶⁸.

Não por acaso o desmonte da Educação de Jovens e Adultos se estabelece concomitantemente ao processo de efetivação de reformas educacionais que visam orientar de maneira radical a formação do trabalhador para responder às demandas do capital em expansão no momento histórico neoliberal, como por exemplo a base nacional comum curricular (BNCC)⁶⁹, e de reformas jurídico-legais que desmontam as leis de proteção da força de trabalho ampliando o poderio do patronato sobre o trabalhador como por exemplo a reforma trabalhista. Todas essas políticas fazem parte de um mesmo projeto de aprofundamento da dependência nacional, subordinação total e irrestrita à lógica neoliberal e domesticação da classe trabalhadora interna. O objetivo imediato de aumento das taxas de lucro para a burguesia interna se estabeleceu, portanto, a partir da subordinação e do controle político, geográfico, econômico e social do Brasil à classe dominante dos países centrais. Nesse sentido, as consequências da conquista do poder político pelas frações mais conservadoras da burguesia, que já são imediatamente terríveis para a classe trabalhadora, se tornam potencialmente ainda mais assombrosas a longo prazo. (DUARTE,2023)

⁶⁸ E uma reportagem concedida à revista Carta Capital Sonia Couto conto que no governo Bolsonaro não havia diretoria ou coordenação responsável pela educação de jovens e adultos, o que fez com que a EJA não tivesse um lugar dentro do ministério da educação. A reportagem pode ser acessada no seguinte link:

<https://www.cartacapital.com.br/educacaoeducacaoemdisputa/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto-2/>

⁶⁹ A BNCC se constitui por meio da lei 13.415/2017 e se anuncia como a base curricular que integraria os conhecimentos básicos necessários para a constituição de uma educação de qualidade para os estudantes brasileiros, entretanto, o que está por trás dessa política educacional “são reformas curriculares de cunho neoliberal com o objetivo de formação de um novo consenso social –sociabilidade –, voltadas para a conformação e para a aquisição de saberes e conhecimentos específicos subordinados à lógica de violação de direitos e de submissão do mercado de trabalho e/ou para composição do que Marx chamou de “exército industrial de reserva”” (GIARETA; LIMA; PEREIRA, p.747, 2022).

O projeto de desmonte das políticas educacionais intitulado “Ponte para o Futuro” previa a dissociação de verbas constitucionais que garantiriam o sustento da educação pública brasileira⁷⁰. Essa iniciativa pode ser vista como um ensaio do que se tornaria o maior dos retrocessos experimentado pela classe trabalhadora brasileira, ao menos no campo econômico: a emenda constitucional N° 95, aprovada em 15 de dezembro de 2016. Também chamada de PEC da morte, essa proposta “congelou” os gastos sociais (entre eles os vinculados à saúde e à educação) por 20 anos, condicionando o aumento dos repasses unicamente à inflação do ano anterior. Essa perspectiva acabou estabelecendo, na verdade, um processo de desinvestimento, visto que o crescimento da população por si só, já não permitiria que os gastos públicos do ano anterior, ainda que corrigidos pela inflação, fossem suficientes para manter os serviços públicos funcionando corretamente. (GOMES; PEREIRA; BEZERRA; LUCIO; SARAIVA, 2020).

Se levarmos em consideração que modelo socialdemocrata de “Estado de bem estar social” nunca se estabeleceu verdadeiramente em nosso país, e que uma crise sanitária se instaurou no mundo inteiro em 2020, fica nítido que as políticas de austeridade e contenção de recursos como a PEC N°95 teriam consequências absolutamente desiguais, e mesmo radicalmente opostas, a depender das classes sociais de cada sujeito. Enquanto, nos últimos anos, os setores rentistas da sociedade lucravam com a ampliação das desigualdades⁷¹, para as camadas mais pauperizadas da sociedade, a vida no Brasil se tornava cada dia mais difícil⁷².

Com o Estado orientado para o desinvestimento e o desmonte da já precária plataforma de serviços públicos no país, a tendência de precarização da Educação de Jovens e Adultos acabou se aprofundando ainda mais. Levando em consideração a quadra histórica e o recrudescimento das forças neoliberais e conservadoras no seio do Estado brasileiro, estava claro que a alfabetização de jovens e adultos, enquanto projeto político de reconhecimento do direito à educação para a parcela da classe trabalhadora mais fragilizada, não teria lugar no governo golpista de Michel Temer. Com uma política inteiramente alinhada ao capital, a educação historicamente precária que vinha sendo ofertada aos jovens e adultos trabalhadores se torna um gasto inviável para o Estado que concentra todas as suas forças na retomada das

⁷⁰ De acordo com a constituição federal 18% da arrecadação de todos os impostos brasileiros deve ser destinado ao financiamento da educação.

⁷¹ Segundo a OCFAM, a fortuna dos Bilionários brasileiros cresceu US\$ 34 bilhões durante a pandemia. A notícia pode ser acessada a partir do seguinte link: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/07/27/patrimonio-dos-super-ricos-brasileiros-cresce-us-34-bilhoes-durante-a-pandemia-diz-oxfam.ghtml>

⁷² Durante a pandemia, o número de pessoas vivendo em situação de extrema pobreza no Brasil aumentou em quase 50%. A notícia pode ser acessada no seguinte link: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/12/02/extrema-pobreza-bate-recorde-no-brasil-em-dois-anos-de-pandemia-diz-ibge.ghtml>

taxas de lucro da grande burguesia. A alfabetização de jovens e adultos, nesse contexto, é quase que completamente desconsiderada⁷³.

Quando Jair Messias Bolsonaro é eleito presidente do Brasil vemos surgir um governo abertamente orientado para a destruição, inclusive em seu discurso. São expressões dessa orientação os ataques a Universidades Públicas, o desinvestimento nas áreas de Ciência e Tecnologia, o avanço das escolas cívico-militares, a pauta do chamado homeschooling e a completa e deliberada falta de diálogo com os pesquisadores e as entidades educacionais de luta pela educação. A contínua substituição de ministros da educação também aponta para a gestão baseada no caos e pouco preocupada com a consolidação de um projeto educacional de qualidade direcionado ao povo trabalhador brasileiro⁷⁴. (LEHER, 2023)

No que diz respeito à alfabetização não apenas a EJA foi atingida, em 2018 o (PNAIC) Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa foi desmontado, levando consigo todo um acervo de obras de literatura infantil de qualidade estética amplamente reconhecida (RAMALHETE, 2023). Além disso, em 2019, o MEC extinguiu o Conselho Consultivo do Plano Nacional do Livro e Leitura, demonstrando uma vez mais que não existia, por parte do governo, nenhum compromisso com o incentivo à leitura no país. No lugar do (PNAIC) foi instituída a (PNA) Política Nacional de Alfabetização com características muito convergentes com o ideário neoliberal e conservador presente no governo e focada quase que exclusivamente na alfabetização de crianças, fazendo menções rasas e pouco elaboradas a respeito das especificidades da alfabetização de jovens e adultos, como já era de se esperar. Por um lado, as noções de “habilidades e competências”, se faziam presentes nos documentos norteadores da PNA abarcando a lógica neoliberal e satisfazendo as demandas dos organismos multilaterais, por outro lado, o retorno ao método fônico expressa o completo reducionismo do governo no tratamento da alfabetização, mesmo na infância (CHRAIM; PEDRALLI, 2023).

Se é verdade que, a partir de 2010, o neoconservadorismo começa a se organizar de maneira mais efetiva no país ganhando status de projeto político para a nação, é fato também que no seio do senso comum a herança conservadora, colonial e escravocrata nunca foi realmente suprimida. “Como nunca exortamos de nossa história as raízes conservadoras de nossa formação social, a semente fascista e ortodoxa aguardava, nos subterrâneos, o momento

⁷³ Isso se mostra nitidamente na publicação do documento intitulado Política Nacional de Alfabetização (PNA), onde à alfabetização de jovens e adultos é reservada apenas 1 página com discussões superficiais.

⁷⁴ Oficialmente o governo Bolsonaro nomeou 4 ministros da educação. Foram eles: Ricardo Velez Rodrigues (de janeiro a abril de 2019); Abraham Weintraub (de abril de 2019 a junho de 2020); Carlos Decotelli, que não chegou a tomar posse (de 25 de junho de 2020 a 30 de junho de 2020) e Milton Ribeiro (de julho de 2020 a março de 2022). Após a saída de Milton Ribeiro, Victor Godoy Veiga se tornou o ministro da educação interino até a derrota de Jair Bolsonaro nas eleições.

de eclodir (SHIROMA; DANTAS; SOUZA, p.52, 2023). E eclodiu. Numa aliança firme e bem articulada entre o projeto conservador e o neoliberalismo mais predatório a educação brasileira mergulhou num profundo retrocesso.

O Novo Ensino Médio, a BNCC e o desmonte da EJA expressam a importância que o campo educacional tem dentro do projeto político maior que conforma os interesses das burguesias (interna e externa) para o Brasil. O avanço sobre o fundo público não é a única motivação do capital. Levar a frente de um projeto educacional que perpetue a ideologia dominante no seio da classe trabalhadora é tão fundamental quanto ter acesso irrestrito ao orçamento da educação pública.

Desse modo, o capital realiza dois movimentos sincronizados: de um lado, busca elevar seus lucros, por meio da espoliação dos recursos públicos destinados à educação; paralelamente, desempenha o controle ideológico, por meio da desqualificação dos conhecimentos mais desenvolvidos (científico, artístico, filosófico e humanístico) produzidos pela humanidade e que deveriam ser o aspecto nodal na formação qualificada da classe trabalhadora (RAMALHETE, p.3, 2023)

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, essa dinâmica se torna muito nítida. Nos documentos educacionais destinados à EJA ao longo do século XXI, a herança de Paulo Freire a respeito da reflexão sobre a sociedade e as possibilidades de transformação do mundo se tornam cada vez mais uma retórica vazia, isso quando não é totalmente substituída pelo discurso da empregabilidade e empreendedorismo, como acontece nos documentos oficiais sobre alfabetização no governo Bolsonaro. Educar criticamente a classe trabalhadora em um momento histórico onde a junção do neoliberalismo e do conservadorismo se estabelecem de maneira tão estreita se torna uma afronta aos “donos do poder”. A EJA, nesse sentido, foi progressivamente perdendo espaço dentro da estrutura educacional do governo brasileiro e o direito subjetivo a educação, tal como postulado em nossa constituição federal, foi sendo deliberadamente, mais uma vez, negado à classe trabalhadora brasileira.

3.2. ANÁLISE DA ALFABETIZAÇÃO DO JOVENS E ADULTOS ENTRE 2014 A 2022

Como revelamos anteriormente, a crise política que se estabelece mais concretamente no Brasil a partir de 2014 traz à tona uma série de problemas que já se apresentavam como tendência antes mesmo das eleições presidenciais. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, os números tanto de recursos dispensados, quanto de matrículas já começam a decair

em 2007, ainda no segundo mandato de Lula. A tabela abaixo, construída a partir das sinopses estatísticas da educação básica, retrata a diminuição das matrículas na Educação de Jovens e Adultos de 2006 a 2022.

Tabela 4 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos do ano de 2006 ao ano de 2022.

Ano	Total de matrícula	Matrículas: Ensino Fundamental
2006	4.861.390	3.516.225
2007	5.034.606	3.415.188
2008	4.989.808	3.338.349
2009	4.701.245	3.133.959
2010	4.325.587	2.898.206
2011	4.082.528	2.717.960
2012	3.961.925	2.615.710
2013	3.820.207	2.504.890
2014	3.653.530	2.344.484
2015	3.491.869	2.182.611
2016	3.482.174	2.105.535
2017	3.598.716	2.172.904
2018	3.5459.88	2.108.155
2019	3.273.668	1.937.583
2020	3.002.749	1.750.169
2021	2.962.322	1.725.179
2022	2.774.428	1.691.821

Fonte: IBGE

Como podemos ver na tabela acima, a crise que se constitui na EJA, notadamente no âmbito da alfabetização dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil, não pode ser compreendida como um raio em céu azul, antes é necessário levarmos em consideração a desvalorização enorme que essa modalidade da educação tem sofrido ao longo da história, inclusive da história recente. Mas convém também destacarmos que essa desvalorização não pode ser apontada como obra exclusiva de um ou outro governo, uma vez que os ditames da perspectiva neoliberal impõem uma lógica econômica que torna insustentável qualquer avanço

significativo e duradouro no sentido de assegurar o direito à educação para a classe trabalhadora. O golpe de 2016 é prova disso.

Quando Michel Temer assume o poder e toma a direção do projeto perverso de destruição nacional, a situação da Educação de Jovens e Adultos se torna ainda mais calamitosa. A EJA fica sem projeto, e as denúncias produzidas e reproduzidas por especialistas do tema, pelos movimentos sociais e por partidos políticos comprometidos com a educação da classe trabalhadora não são sequer consideradas pelo governo.

Os investimentos na Educação de Jovens e Adultos seguem a mesma tendência das matrículas, começam a diminuir muito a partir de 2012 e continuam até que a condução de políticas públicas voltadas à EJA se torna insustentável. De acordo com o dossiê construído pelas instituições: CENPEQ, Instituto Paulo Freire e Ação Educativa, a partir dos dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), em 2012, o gasto total do governo com a EJA girava em torno de 1,4 bilhão de reais, em 2022 o total de investimentos na Educação de Jovens e Adultos não chegou a R\$ 40 milhões. Não é apenas uma quantia absolutamente insuficiente, um orçamento tão diminuto constata um projeto de desmonte, de apagamento, a EJA no Brasil morre por inanição.

Se nos focarmos no recorte da alfabetização de jovens e adultos, os dados são ainda mais alarmantes. A maior parte dos 1,4 bilhão de reais dispensados à EJA em 2012 foram utilizados para a manutenção do PROJOVEM, R\$670 milhões, o que corresponde a cerca de 45%. O segundo maior orçamento era destinado às bolsas que remuneravam os alfabetizadores, R\$453 milhões. Para o apoio à alfabetização e Educação de Jovens e Adultos o orçamento era de apenas R\$342 milhões. A diminuição desses já insuficientes recursos se deu de maneira progressiva, até o golpe empreendido em 2016. Em 2017, a cifra que correspondia ao apoio à alfabetização e Educação de Adultos não passou dos R\$86 milhões, uma queda brutal de 74% em relação ao orçamento de 2012. Em 2021, com Bolsonaro no executivo federal, essa diminuição foi ainda mais acentuada, e os recursos para o apoio à alfabetização e educação da EJA mal chegaram à casa dos R\$5 milhões.

Outro elemento orçamentário que demonstra o descaso completo com a formação de trabalhadores e trabalhadoras jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na infância é o investimento nos programas de certificação em massa que além de não contribuírem para a construção de um processo formativo de qualidade, atestam a formação ou não da classe trabalhadora brasileira a partir de critérios aligeirados, distantes da realidade cotidiana dos sujeitos e que assumem como resultado apenas a certificação, não se preocupando em resolver

ou contribuir para a resolução da reiterada ausência do direito à educação e a escolarização para as camadas mais fragilizadas da população brasileira. Do ponto de vista do orçamento público, o Governo Bolsonaro assume esse projeto como o único realmente relevante dentro da Educação de Jovens e Adultos. Antes de 2018, o dispêndio de recursos para a construção e aplicação desses exames não excedia os repasses que já eram destinados ao trabalho do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2018, enquanto o orçamento da EJA era de R\$65 milhões, os recursos destinados especificamente ao ENCEJA chegaram a casa dos R\$117 milhões (AÇÃO EDUCATIVA, 2022).

Obviamente o aumento do investimento se reflete no aumento do alcance da política pública. A parte as críticas que podemos e devemos destinar às políticas de certificação em massa promovidas durante os governos do Partido dos Trabalhadores, é nítido certa preocupação com o equilíbrio entre a condução dessas políticas e a construção de propostas formativas concretas, ainda que o sentido dessa formação possa ser questionado. Com o governo Bolsonaro, o que se deu foi um avanço absolutamente inédito nas políticas de certificação em detrimento total da formação dos alunos da EJA. Para se ter uma ideia mais nítida recorreremos aos números de inscritos nas provas:

que passa de 366 mil, em 2012, para 2,9 milhões, em 2019. Em 2021, em meio à pandemia do coronavírus, foi 1,6 milhão. Esse crescimento foi acompanhado do fortalecimento da divulgação do exame pelo governo federal, que em 2022 passou a divulgá-lo por meio de campanha publicitária em rádio e televisão (AÇÃO EDUCATIVA, p.24, 2022)

Com a pandemia de COVID 19 que atingiu avassaladoramente o Brasil e o mundo a partir de 2020, a situação educacional, que já se encontrava em uma situação crítica, se tornou ainda mais alarmante. Além das mais de 700 mil vidas perdidas, a condução desastrosa do governo federal aprofundou as desigualdades, abandonou milhões de famílias brasileiras à própria sorte, contribuiu fortemente para o aumento da fome e da insegurança alimentar e desestruturou ainda mais o precário sistema de segurança social nacional. Graças ao SUS, política pública constituída a partir das lutas sociais da década de 1980, a vacinação foi efetivada com sucesso, apesar do atraso promovido pelo governo anticientífico e antipovo liderado por Jair Messias Bolsonaro.

No que diz respeito à escola pública, a dinâmica de desinvestimento prolongada que experimentamos no Brasil impediu que qualquer iniciativa mais efetiva no sentido de dar continuidade a formação de nossos estudantes no período da quarentena fosse concretizada.

A situação terrível que enfrentamos na pandemia se deve fundamentalmente à condução desastrosa do governo federal, mas é fato que a negligência em relação ao investimento educacional no Brasil vem de tempos bem anteriores. Basta que nos recordemos da luta histórica encampada pelas trabalhadoras e trabalhadores brasileiros, movimentos sociais e partidos políticos pela destinação de 10% do PIB para o investimento em educação⁷⁵. Se essa destinação estivesse acontecendo adequadamente, esses recursos poderiam garantir a construção de alternativas viáveis a promoção de educação para a classe trabalhadora brasileira, respeitando o isolamento social, que durante meses a fio foi a única alternativa de segurança e promoção de saúde relacionada a pandemia, já que não tínhamos vacina. Esses recursos poderiam contribuir também, de maneira decisiva, para a melhora da qualidade educacional em momentos outros, que não o pandêmico, uma vez que uma parte significativa da péssima qualidade educacional ofertada a maior parte dos trabalhadores brasileiros se expressa nas estruturas físicas desgastadas das escolas públicas⁷⁶, na falta de recursos pedagógicos básicos para a condução das atividades dentro das salas de aula e nos baixos salários ofertados aos professores⁷⁷. Entretanto, o que imperou no Brasil ao longo de toda a nossa história, inclusive durante a pandemia de COVID19, foi a falta de recursos, a precarização do trabalho docente e o abandono de um horizonte educacional de qualidade. Em tempos pandêmicos, a única alternativa encampada pelas redes de ensino brasileiras foi um ensino remoto ineficiente e improvisado, que foi se mostrando absolutamente incapaz de se configurar como regra na educação brasileira, apesar da sanha empresarial que buscava o contrário. A EJA, que já não se configurava como prioridade, foi ainda mais abandonada como mostram os dados abaixo:

Uma das poucas pesquisas que examinaram a situação da EJA na pandemia, realizada pela rede estadual de ensino de Minas Gerais em 2020 com 5.661 estudantes matriculados na modalidade (5,7% do total), evidenciou que: 55% tinham renda familiar mensal de até 1 salário mínimo; a maioria era composta de negros, mulheres e trabalhadores; 43,2% estavam desempregados, e só 36% tinham proteção trabalhista; 65% não tinham computador, e o meio dominante de acesso ao ensino remoto eram os materiais impressos oferecidos pelos professores e o celular, embora uma parcela não conseguisse usar para estudar, provavelmente devido ao limite do pacote de dados móveis (AÇÃO EDUCATIVA, p.31, 2022)

⁷⁵ A Meta 20 do PNE 2014-2024 orienta que até 2024 o percentual de 10% do PIB seja destinado à educação. Entretanto, segundo os dados do INEP de 2022, o dispêndio de recursos chegou apenas a 5,5%, ou seja, muito abaixo do necessário para o cumprimento da meta.

⁷⁶ Dados do Censo Escolar de 2022 apontam para a falta de estrutura das escolas públicas brasileiras. A maior parte das escolas que ofertam educação infantil não tem espaços como biblioteca, refeitório e parque. Também faltam banheiros adequados e material pedagógico voltado ao aprendizado infantil. A reportagem é do Todos Pela Educação (TPE) e pode ser acessada no seguinte link: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/maioria-das-escolas-com-educacao-infantil-nao-tem-estruturas-basicas/>

⁷⁷ Brasil tem o pior piso salarial para professores entre os 40 países estudados pela OCDE. A reportagem pode ser acessada no seguinte link: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/estudo-da-OCDE-aponta-que-brasil-tem-o-pior-piso-salarial-para-educacao-entre-40-paises1>

Essa pesquisa evidenciou mais uma vez que as condições de vida dos estudantes da EJA dificultam significativamente a continuidade de um processo educação de qualidade e alternativas contundentes para garantir os estudos desses sujeitos em meio à pandemia não foram ofertadas. Nesse sentido, fica nítido que a tentativa de reduzir a educação a processos de ensino sem levar em consideração a realidade social experimentadas pelos sujeitos que vivenciam esses processos só pode levar a insuficiências gravíssimas tanto na análise dos problemas educacionais, quanto na construção de respostas a esses problemas, como políticas educacionais, por exemplo.

Como comentado anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos não teve nenhum protagonismo no governo Bolsonaro, isso pode ser inferido também ao analisarmos as legislações e pronunciamentos oficiais vinculados a esse tema. No âmbito do Ministério da Educação, apenas quatro menções à EJA foram feitas no período de 2019 a 2022. Entre essas menções estão a abertura, por parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de uma consulta pública que buscava tratar da minuta de um edital do Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA) para 2021, edital esse que nunca foi lançado. Na verdade, de 2013 a 2023, nenhuma edição de livros didáticos foi aprovada para a EJA, o que evidencia mais uma vez o abandono da modalidade nos últimos anos.

Outra menção a EJA ocorreu no final de 2019 quando o MEC, a partir da nota técnica de Nº 81/2019/CTTEBI/DPR/SEB/SEB⁷⁸, reivindicou a necessidade de adequação das Diretrizes Nacionais para EJA à Base Nacional Comum Curricular e à Reforma do Ensino Médio. Tal iniciativa é significativa pois busca promover uma maior flexibilização da carga horária da EJA e do registro de frequência, o que se reflete na descaracterização de um processo educacional que, como vimos, já tem se concretizado de maneira extremamente precária e insuficiente. A Câmara Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação se manifestaram a partir dos pareceres nº 6/2020 e nº 1/2021, sendo que o último documento chegou a ser homologado.

⁷⁸ Tanto o parecer de nº 6/2020, quanto o parecer de nº 1/2021 fazem referência à nota técnica de nº 81, entretanto ela não está disponível para consulta online. Os pareceres podem ser acessados a partir dos seguintes links:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN62020.pdfhttps://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN12021.pdf

As outras duas menções dizem respeito à política de alfabetização de jovens e adultos sendo, portanto, mais significativas para nossa análise.

Em abril de 2019, o governo apresentou o decreto nº 9.765 que instituía a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Nesse documento, o governo menciona a meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional em 50%. Apesar dessa menção, a discussão sobre a alfabetização de adultos é quase insignificante, apenas uma página é dedicada ao tema. As causas da perpetuação do analfabetismo entre a população jovem e adulta em nosso território não são discutidas e propostas concretas para lidar com essa questão não são levantadas, o que resta é de fato uma menção, uma reflexão bastante rasa que, ao fim e ao cabo, apenas responsabiliza o sujeito pela sua formação (e não formação). Além disso, a falta de proposição de uma política educacional que se apresente como alternativa para solucionar esse problema mostra que o discurso proferido pelo governo é vazio, pois carece de intencionalidade e materialidade.

A última menção do governo às políticas de EJA se deu partir do Decreto nº 10.949 de 8 de fevereiro de 2022. Nesse instrumento, o governo retoma o Programa Brasil Alfabetizado. Entretanto, para a retomada e manutenção do programa, atitudes concretas precisariam ser tomadas de maneira que a execução do programa se tornasse viável. Nesse sentido, medidas como a publicação de editais para a confecção de materiais didáticos relativos à alfabetização de adultos, o reajuste do valor das bolsas pagas aos trabalhadores que atuam na alfabetização dos jovens e adultos e a atualização de informações relativas ao programa nos sites oficiais do governo seriam necessárias caso a retomada do programa acontecesse de maneira concreta. Nada disso ocorreu.

A política de alfabetização de jovens e adultos em nosso país seguiu sendo absolutamente negligenciada concretamente e mais uma vez sendo utilizada como plataforma eleitoral, já que a única menção à retomada do programa mais significativo do tempo recente para a alfabetização da classe trabalhadora brasileira, se deu em ano eleitoral, juntamente com uma série de medidas que ofereciam, momentaneamente, certo alívio à população⁷⁹, enquanto propostas estruturais de retirada de direitos e entrega do patrimônio público eram costuradas dentro dos muros do congresso federal e do palácio do planalto⁸⁰.

⁷⁹ Algumas dessas medidas foram a ampliação do auxílio emergencial, o pagamento do benefício a taxistas e caminhoneiros, e o desconto de 90% das dívidas que a caixa econômica concedeu a cerca de 4 milhões de devedores. Todas elas efetuadas em 2022, ano em que a eleição para a presidência da república ocorreria.

⁸⁰ Propostas como a reforma administrativa e a privatização de bancos públicos foram apresentadas como prioridade do governo e diversas iniciativas no sentido de levar a frente tais ações foram organizadas pela alta cúpula da presidência da república. Entretanto, o governo Bolsonaro não conseguiu angariar força política suficiente para levar a cabo destruição de tal magnitude em apenas 4 anos de governo.

Entretanto, ainda que possamos considerar que a alfabetização de jovens e adultos foi desconsiderada concretamente tanto no governo Temer, quanto no governo Bolsonaro, uma vez que nenhum dos dois se propôs a organizar e executar uma política de alfabetização que atendesse a população jovem e adulta do nosso país, seria equivocado não levar em consideração a disputa em torno da concepção de alfabetização que esteve presente nesses governos. A Política Nacional de Alfabetização deixa claro que o governo Bolsonaro buscou intervir nos sentidos da alfabetização ofertada à classe trabalhadora brasileira, ainda que a EJA tenha sido abandonada. Essa intervenção, entretanto, carrega as marcas dos interesses de classe aos quais o governo se filia. Segundo o Caderno Final da Política Nacional de Alfabetização:

São várias as razões que levam jovens e adultos analfabetos absolutos, ou com níveis rudimentares de leitura e escrita, a buscar a educação de jovens e adultos ou outras alternativas de alfabetização. Uns anseiam por inserir-se no mercado de trabalho, outros desejam adquirir independência nas tarefas rotineiras, como pegar ônibus, tomar remédios ou ler e escrever recados. Alguns ainda querem participar mais ativamente em sua comunidade. Enfim, a motivação para o retorno aos estudos em idade adulta é muitas vezes fruto da consciência de que o domínio da leitura e da escrita abre um leque de oportunidades (Brasil, p.35, 2019).

Ainda que a discussão em torno da alfabetização de adultos seja bastante curta no documento, é possível inferimos, a partir do que é dito e, principalmente, do que é omitido, as perspectivas e concepções ideológicas que balizam a condução do governo no que se refere à EJA. Em primeiro lugar o documento apresenta uma visão bastante individualizante da questão da alfabetização. O texto aborda motivações subjetivas e utilitaristas para a alfabetização e declara que a busca por tal formação em idade adulta se dá a partir da consciência individual de cada sujeito, o que obviamente, transfere para o indivíduo a responsabilização por um direito que lhe foi negado durante toda a sua vida e segue sendo negado concretamente até hoje, como comprovam os números que apresentamos anteriormente neste mesmo capítulo.

A alfabetização é apresentada no caderno como a habilidade de ler e escrever apenas, uma visão extremamente reducionista, especialmente levando em consideração o vasto e complexo campo de discussão científica em torno do tema em nosso país⁸¹. Como era de se esperar, inclusive, Paulo Freire, nome importantíssimo para alfabetização de jovens e adultos no Brasil e no mundo, não é mencionado no documento. O debate educacional, portanto, se reduz à uma visão utilitária, alinhada à perspectiva neoliberal mais rasteira. O sentido da

⁸¹ Para compreender melhor o conceito, os processos e as condicionantes da alfabetização ver o artigo de Magda Soares, intitulado “As Muitas Facetas da Alfabetização”, publicado em 1985. O texto pode ser acessado a partir do seguinte link: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/640.pdf>

alfabetização fica restrito aos usos da leitura e escrita em atividades cotidianas e no discurso vazio e abstrato de um suposto “desenvolvimento pessoal e profissional” (Brasil, p.35, 2019).

O direito à educação, instituído pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado por diversos dispositivos legais em nosso país, não é nem mesmo mencionado na única página do caderno que se propõe a discutir a alfabetização de jovens e adultos. Essa omissão sustenta o discurso de culpabilização dos indivíduos pela não conclusão de sua escolarização e, em última instância, desresponsabiliza o Estado pela formação educacional que deveria ter sido ofertada de maneira qualificada a esses sujeitos ainda na infância. Nesse mesmo sentido nenhuma proposta concreta é apresentada para a alfabetização dos jovens e adultos brasileiros.

A especificidade da alfabetização de pessoas jovens e adultas e suas diferenças em relação a alfabetização de crianças também não passa de um discurso vazio de conteúdo, uma vez que o documento declara que os mesmos componentes utilizados na alfabetização de crianças devem ser utilizados na alfabetização de jovens e adultos. Segundo o Caderno, apenas a abordagem em sala de aula e os materiais didáticos devem ser específicos para os estudantes jovens e adultos Brasil, 2019). Segundo Maciel e Rezende:

Dizer que os componentes do processo de alfabetização de crianças são os mesmos para os adultos é aproximar por demais e, ao mesmo tempo, desconhecer as especificidades das crianças e dos adultos, sem levar em consideração os tempos, a memória, a organização e a reorganização desses componentes - consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita - no processo de aprendizagem dos adultos. (MACIEL; RESENDE, p.131, 2019)

A respeito desses componentes, o texto também é problemático ao estabelecer o método fônico e, portanto, os componentes que o constituem, como o único válido para a alfabetização, tanto de crianças, quanto de adolescentes. Diversos especialistas teceram críticas a esse infeliz direcionamento que fere não só as diversas construções teóricas que discutem as contribuições de outros métodos para a alfabetização de crianças e também de pessoas jovens e adultas, mas também fere o pluralismo de concepções pedagógicas preconizado nos documentos oficiais que tratam da educação brasileira, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A dimensão política, inerente a qualquer prática pedagógica e/ou de formação humana, inclusive a alfabetização, não é discutida no PNA, o que não significa que ela não esteja presente. É importante lembrar que essa prática de negar as dimensões políticas de qualquer

atividade social é bastante comum no espectro mais conservador da política. A defesa de um discurso técnico, científico, especializado, em contraposição a exposição de qualquer “Ideologia” é recorrente na história da educação brasileira e está, via de regra, relacionada à tentativa de legitimar uma concepção educacional rasteira, acrítica, que não busca dialogar com a realidade concreta dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, a perspectiva apresentada pela Política Nacional de Alfabetização é fundamentalmente ideológica, apesar dos discursos oficiais do governo buscarem sempre negar essa dimensão. Alguns elementos presentes (ou ausentes) no PNA nos informam sobre a concepção ideológica à qual o governo se filia na construção de sua política educacional: a recusa em assumir o legado e as concepções pedagógicas de referências como Paulo Freire, a tentativa de suprimir de seu discurso as determinantes sociais que fundamentam as desigualdades sociais e o analfabetismo, a busca pela legitimação da individualidade como valor supremo e a responsabilização dos sujeitos pelo fracasso escolar. Todos esses elementos dizem respeito à lógica política que estruturou o governo Bolsonaro: o alinhamento entre o discurso conservador e o neoliberalismo em sua forma mais aguda. A aliança firmada entre os neoliberais e os neoconservadores busca afirmar o lugar do Estado como ente promotor dos interesses do mercado e garantidor dos costumes e valores tradicionais.

3.3 AS DISPUTAS EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORÇAS POLÍTICAS, CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E PERSPECTIVAS.

Na atual fase do capitalismo, a educação e a escolarização se tornam elementos centrais de disputa para as forças políticas brasileiras. De um lado, a educação garante a formação da classe trabalhadora para a reprodução do capital e a sustentação do sistema de exploração e expropriação do trabalho humano vigente em nosso tempo histórico. De outro lado, a educação pública brasileira, se orientada pelos ditames neoliberais, se consolida como espaço privilegiado para a formação do consenso em torno da ideologia dominante, levando o trabalhador a defender os valores, a moral e a lógica que o condenam à espoliação e expropriação, o que é a base do sistema de reprodução social do capital. Ainda que, em contextos de organização e revolta da classe trabalhadora, a escola pública possa se tornar ambiente de promoção da criatividade e criticidade humana, espaço de indignação e luta em prol da construção de outras formas de produção e reprodução social da vida, a conjuntura atual

é de recrudescimento das forças conservadoras, dessa forma projetos políticos aligeirados e reacionários tem ganhado projeção dentro da sociedade o que faz com que a escola pública esteja constantemente sob ataque.

No âmbito da alfabetização, o projeto mais significativo encampado pelo governo Bolsonaro foi a reativação da discussão em torno do método fônico e a defesa de sua superioridade em relação aos processos de apreensão da leitura e da escrita que se vinculam a perspectivas educacionais que levam em consideração o contexto e as relações sociais da criança e dos jovens e adultos no seu processo de alfabetização.

O método fônico compreende que o ensino da relação entre a grafia (a representação escrita da língua) e os fonemas (o som correspondente a essa grafia) é o aspecto primordial para a condução de um processo de alfabetização tanto no que se refere às crianças, quanto no que se refere a jovens e adultos. Tal condução precisa ser organizada numa ordem determinada pela complexidade da relação entre fonemas e grafemas no sistema de escrita (FRADES, 2005), aspectos sociais, culturais e históricos são negligenciados nesse processo. É necessário destacar que o método não corresponde a um conjunto de procedimentos práticos que levariam a um objetivo final, nesse caso, à alfabetização. Esse entendimento é extremamente reducionista no que se refere à educação da classe trabalhadora e é também politicamente equivocado ao retirar dos professores a tarefa fundamental de “definição, a partir dos fundamentos teóricos e filosóficos, de estratégias metodológicas consequentes para que se garanta a aprendizagem discente. Uma aprendizagem que não se reduz à aquisição do sistema de escrita, que fique claro” (CHRAIM; PEDRALLI, 2023, p.5). A concepção de alfabetização, entendida de maneira ampla, precisa compreender dois processos distintos e articulados que são fundamentais para a apreensão do mundo de maneira qualificada: a compreensão por parte do aluno do sistema complexo de representação do som a partir da grafia, ou seja, o entendimento da relação entre a escrita e os sons das palavras, mas também a fundamental e inescapável experimentação e compreensão das diversas funções sociais da língua escrita, levando em consideração os interesses e a realidade social e cultural do estudante (FRADE, 2005.).

Historicamente em nosso país, a defesa dos métodos sintéticos, incluindo o método fônico, esteve associada à construção e utilização de cartilhas de ensino exclusivamente pautadas na correlação entre letras e sons que não levavam em consideração a realidade social dos educandos que, na maioria das vezes, já estavam de alguma forma imersos em um mundo letrado. Além disso, esse modelo de alfabetização abre mão de reflexões críticas sobre as condições políticas e econômicas que fundamentam as desigualdades experimentadas em nosso

país. É interessante notar que, apesar do avanço das discussões a respeito da alfabetização e dos usos sociais da língua, especialmente a partir da divulgação dos estudos sobre o letramento, no momento histórico atual, a tentativa de reanimar o método fônico não entra em conflito frontal, por exemplo, com a Base Nacional Comum Curricular, muito pelo contrário, na verdade a perspectiva de uma educação que se estabelece fundamentalmente a partir de materiais didáticos fechados e de complexidade progressiva, pautados na aquisição de conhecimento limitados e aligeirados, tal como as antigas cartilhas, está inteiramente presente na BNCC.

Quando as proposições acerca do método fônico trazem, no seu bojo, um delineamento etapístico, do menos complexo para o mais complexo, por meio da estratificação da língua em segmentos sonoros, coincide com o que a BNCC (Brasil, 2017, p. 93) estabelece, por exemplo, sobre os gêneros do discurso “próprios” do processo de alfabetização, no qual devem prevalecer os “mais simples”, “[...] tais como listas [...], bilhetes, convites, fotolegendas, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais.”. Nesse sentido, em que é vislumbrada uma progressão por etapas estabelecidas de antemão — e não por meio do planejamento docente —, os materiais didáticos se adequam fundamentalmente, trazendo lucros exorbitantes aos empresários do mercado editorial (os mesmos que tiveram intensa participação na produção de tais políticas públicas) e relegando às apostilas o trabalho pedagógico, esvaziando-se profundamente (...) o papel do professor. (CHRAIM; PEDRALLI 2023, p.11)

As críticas à BNCC também no que se refere a alfabetização expressam exatamente essa contradição. Uma alfabetização verdadeiramente transformadora, que enxergue o estudante como sujeito histórico e político e não como mera força de trabalho que precisa ser ajustada, adaptada e aquietada para servir adequadamente às demandas do capital não pode ser conduzida a partir de receitas prontas, que não dialogam verdadeiramente com as realidades sociais dos estudantes e não se comprometem com a real superação dessas realidades. Nesse sentido, no âmbito da alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular segue a tendência neoliberal de “reduzir o que é aprendido nas escolas públicas a um aparato técnico que serve de base para a perpetuação das relações sociais e de produção existentes na sociedade contemporânea.” (Gontijo, Costa e Perovano, 2020, p. 4)

É interessante ter em mente que, no âmbito do governo Bolsonaro, o motivo declarado para a defesa do retorno ao método fônico se ancora numa pretensa tentativa de trazer eficácia para a alfabetização brasileira. A escolha por essa abordagem, muito ironicamente, se ancora na justificativa de que esse seria o método de alfabetização “baseado em evidências científicas” e, portanto, esse seria o método ideal para levar a cabo uma alfabetização eficaz para a população brasileira. De maneira imediata, poderia parecer contraditório que um governo

famoso por suas posições anticientíficas no que diz respeito à saúde pública se posicionasse a favor de uma pretensa perspectiva científica no que diz respeito à alfabetização de adultos, mas se nos atentarmos às camadas mais profundas desse debate concluímos que não há contradição nessas defesas. É importante compreender que a perspectiva anticientífica do governo esteve sempre a serviço de seus interesses políticos e econômicos, até mesmo porque a ciência e, portanto, seus resultados e conclusões, é atravessada pelos interesses políticos e econômicos que comandam a sociedade na qual estamos inseridos. Por diversas vezes na história, o discurso científico foi mobilizado pelos setores dominantes a fim de legitimar políticas de exclusão e retirada de direitos das populações subalternas, exemplo disso foi o desenvolvimento no chamado Darwinismo social e de seu produto: o racismo “científico”. Essa “teoria” foi construída pelo antropólogo francês George Vacher de Lapouche (1854-1936) que buscou legitimar, a partir da perspectiva do Darwinismo Social, uma superioridade da raça ariana em relação às outras raças e grupos sociais existentes como os negros e judeus, por exemplo. Estudiosos de diversos ramos da ciência como a genética e a psicologia contribuíram na disseminação dessas ideias. Tal concepção foi refutada, mas serviu de maneira muito eficaz a projetos políticos de dominação e expropriação que, em alguma medida, seguem vivos até hoje.

Observa-se com amarga ironia que o desenvolvimento do darwinismo, do racismo científico e da eugenia, foi paralelo ao do ideal liberal democrático, os quais apelaram para o novel prestígio da ciência quando foi preciso justificar as desigualdades e acalmar as consciências pesadas ante a recusa do reconhecimento ou a flagrante violação dos direitos de uma parte da humanidade. (BOLSANELO, p.155, 1996).

No campo da educação também não faltam exemplos de usos enviesados do discurso científico em prol dos interesses da classe dominante. O Nobel da economia, Theodore Schultz, com sua teoria do capital humano, contribuiu significativamente para a naturalização das desigualdades ao desconsiderar os conflitos de classe que estão por trás do desenvolvimento ou subdesenvolvimento das nações.

Assim, a desigualdade entre os países não é uma questão estrutural, decorrente das relações imperialistas, mas uma questão conjuntural que poderá ser resolvida com o tempo, através de estratégias adequadas, como a formação de recursos humanos e o intervencionismo do Estado no planejamento da educação (KUENZER, 1997, p. 59).

Tal concepção não apenas responsabiliza os sujeitos individualmente por seu fracasso/sucesso dentro da dinâmica capitalista, mas também mascara os processos históricos e

sociais que fundamentam o modo de produção vigente e as causas reais das desigualdades sociais. Nesse sentido, mobilizar uma pretensa cientificidade para defender uma perspectiva de alfabetização acrítica, apolítica e rebaixada para a classe trabalhadora brasileira faz todo sentido para um governo como o de Jair Bolsonaro, alinhado aos interesses da burguesia. Além disso, o retorno a uma perspectiva reducionista no âmbito da educação não foi um projeto exclusivo para a alfabetização de jovens e adultos, mas vai ao encontro de toda a formulação educacional restritiva, homogeneizadora e acrítica que se estabeleceu como via de regra durante todo o pós-golpe. Concretamente essas formulações se materializaram em políticas e propostas educacionais tal como o chamado “homeschooling”, o NEM (Novo Ensino Médio e a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

Os projetos educacionais vinculados à classe dominante têm ganhado muita visibilidade nessa quadra histórica, exatamente porque o recrudescimento das forças conservadoras tem movimentado o tabuleiro político de forma que as concepções de educação/alfabetização das frações mais poderosas da classe dominante têm sido apresentadas como alternativa ao modelo precário de educação que é ofertado à classe trabalhadora brasileira atualmente, especialmente aos jovens e adultos.

Um desses projetos, por exemplo, é o chamado “homeschooling”. Aclamado pelos setores mais conservadores da sociedade, especialmente grupos religiosos, essa perspectiva educacional que nasce nos Estados Unidos da América por volta dos anos 1970 defende que a educação básica possa ser desenvolvida no âmbito doméstico o que, de acordo com os grupos que reivindicam esse projeto, possibilitaria liberdade de escolha dos pais em relação à educação dos filhos e preservaria a criança do contato com ideias, conceitos e valores que não são os professados e defendidos pelo núcleo familiar. Apesar da aparente busca pela liberdade na oferta de uma educação adequada às crianças, o que fica implícito é o caráter neoliberal dessa concepção que fomenta a desescolarização ao retirar do Estado a obrigatoriedade do oferecimento da educação básica para todos os cidadãos brasileiros (ALMEIDA, 2022). Isso se torna ainda mais nítido quando levamos em consideração as concepções mais estruturantes da lógica capitalista e os sentidos da incorporação da lógica neoliberal à educação da classe trabalhadora. Segundo Almeida:

o projeto de educação neoliberal busca apenas formar mão de obra adequada à demanda do capitalismo, de acordo com sua necessidade, sem nenhuma preocupação com a formação humana. Portanto, assim como na economia, a educação deve ser apenas regulada, e não ofertada pelo Estado. (ALMEIDA, 2022, p. 66)

Nesse sentido, o que impera é a flexibilização, a desescolarização e a desresponsabilização do Estado com a educação da classe trabalhadora. Todas essas tendências estão presentes também na Educação de Jovens e Adultos, com especial destaque para a desescolarização que cresce significativamente nos últimos tempos, como se pode inferir a partir da valorização de políticas de avaliação e certificação como o ENCCEJA em detrimento de propostas que buscam ofertar educação escolar aos estudantes jovens e adultos. Com o golpe jurídico-parlamentar de 2016 e a ascensão de Bolsonaro ao poder houve uma ampliação da divulgação do ENCCEJA como mecanismo certificador, o que gerou uma maior procura pelo exame. O agravante disso é que com essa ampliação o ENCCEJA passou a ser muito buscado não só pelos jovens e adultos em déficit de escolarização que já estavam fora da escola, mas também se tornou uma alternativa de certificação facilitada para os estudantes da EJA. Ao fim e ao cabo, o ENCCEJA acabou se tornando um mecanismo importante de afastamento dos jovens e adultos trabalhadores da experiência escolar (FERNANDES, ALVARENGA, 2020).

A experiência da educação na pandemia revelou o quão necessário é a escolarização para a constituição de um processo de ensino-aprendizagem minimamente qualificado. Educação não é apenas a veiculação de conteúdos, mas diz respeito a um processo social que envolve a troca e a interação entre seres humanos. De acordo com os números divulgados pelo [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira \(Inep\)](#) a respeito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021[6], houve uma regressão no aprendizado dos estudantes em todas as séries avaliadas. Ou seja, o ensino constituído fora do processo de escolarização não produziu nenhum efeito positivo no aprendizado dos estudantes brasileiros, nem mesmo se nos limitarmos a discutir aspectos quantitativos como os aferidos por avaliações em larga escala. Na verdade, o ensino remoto se mostrou absolutamente insuficiente como modelo educacional. Nesse sentido, é fundamental que lutemos pela educação e pela garantia da escolarização dos jovens e adultos inclusive porque as perspectivas que se apresentam no horizonte imediato não se constituem como caminhos promissores para uma formação integral da classe trabalhadora, antes aprofundam as desigualdades sociais e educacionais que estruturam nossa sociedade.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO A PARTIR DAS CATEGORIAS DE CONTEÚDO

O presente capítulo tem como objetivo central analisar a situação atual do Programa Brasil Alfabetizado, inserindo-o no contexto mais amplo do desmonte das políticas sociais e educacionais operado no Brasil pela ofensiva neoliberal. Para auxiliar na compreensão dos sentidos e da trajetória do PBA, a análise também contemplará o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e qualificação da Educação de Jovens e adultos, política pública mais geral na qual o PBA se insere atualmente. A precarização do programa se expressa no subfinanciamento crônico, na opção pela certificação em massa e na negação da identidade profissional e, conseqüentemente, na negação dos direitos trabalhistas de seus alfabetizadores. Para decifrar as raízes e os sentidos deste programa, o capítulo se estrutura a partir de três categorias analíticas fundamentais: a categoria Trabalho como Princípio Educativo, nos auxilia na compreensão da relação trabalho/educação estruturada dentro do PBA; a categoria Finalidade da Educação, que nos ajuda a desvendar os sentidos últimos do programa e sua orientação para a emancipação ou para a mera adaptação; e a categoria Gestão Educacional, nos permite analisar como a organização e o financiamento do PBA materializam seu projeto político-pedagógico. A articulação dessas categorias permitirá desvelar o sentido ideopolítico do Programa, demonstrando como ele se insere em uma tradição de políticas fragmentadas e instáveis para a EJA, subordinando o direito à alfabetização da classe trabalhadora aos interesses e demandas do capital.

Como observamos no capítulo anterior, o golpe de 2016, que culminou no impeachment de Dilma Rousseff, marcou o início de um processo acelerado de desmonte das políticas sociais no Brasil, com conseqüências diretas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em especial, para o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Em agosto de 2016, o governo bloqueou o sistema de cadastro do programa, impedindo a abertura de novas turmas e deixando milhares de jovens e adultos sem acesso à alfabetização (Ação Educativa, 2022). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, responsável pelas políticas de EJA, também foi extinta, simbolizando o abandono dessa modalidade de ensino como prioridade governamental. E, por último, mas não menos importante, a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 (PEC do Teto dos Gastos)

congelou os investimentos em educação por 20 anos, afetando drasticamente o financiamento de programas como o PBA (Gomes, et al, 2020).

Além dos impactos imediatos do golpe e do governo Michel Temer para as políticas de promoção da educação para trabalhadores jovens e adultos, o recrudescimento das forças conservadoras que também foi acelerado em nosso país a partir de 2016 se materializou na eleição de Jair Bolsonaro, que se empenhou no aprofundamento do desmonte dos direitos sociais no Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos deixou de ter uma coordenação específica no MEC, ficando sem representação na estrutura ministerial. O orçamento para alfabetização de adultos foi drasticamente reduzido, correspondendo a apenas R\$5 milhões em 2021, o que significou uma queda de 99% em relação a 2012 (Ação Educativa, 2022). A política Nacional de Alfabetização também se mostrou extremamente precária, desvinculada das questões reais da educação brasileira e comprometida com um projeto de nação que não levava em consideração as necessidades reais dos trabalhadores jovens e adultos. O documento dedicou apenas uma página à alfabetização na EJA, reduzindo o problema do analfabetismo no Brasil a uma abordagem técnica e desvinculando-o de qualquer perspectiva crítica ou minimamente consequente. Outro aspecto a ser ressaltado é a substituição da formação escolar pela certificação em massa via ENCCEJA. Em 2018, enquanto toda a EJA recebia R\$ 65 milhões, o exame de certificação sozinho recebeu R\$ 117 milhões (Ação Educativa, 2022). Essa inversão de prioridades revela uma opção por um modelo de "educação" que privilegia a aparência de escolarização em detrimento do processo formativo real. Na prática, significa que o Estado passou a gastar mais para testar e certificar do que para efetivamente educar, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por um direito que lhe foi historicamente negado.

O PBA foi retomado a partir da resolução nº 20, de 9 de setembro de 2024, após a derrota de Jair Messias Bolsonaro e a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022. A mudança no posto mais alto do executivo federal representou uma transformação significativa no discurso oficial do país, mas não uma verdadeira virada na política econômica, social e educacional. Prova disso é a continuidade da política de teto de gastos (agora denominada arcabouço fiscal), que apesar de uma nova roupagem instituída pela lei complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023, conserva grande parte das problemáticas originais inauguradas na PEC 95/2016 que estrangulam o poder do Estado no que se refere ao financiamento das políticas sociais e da máquina pública como um todo sem limitar, entretanto, o pagamento dos juros da dívida pública. Tal medida, mais uma vez, beneficia enormemente a burguesia rentista enquanto

destrói por dentro todo o conjunto de políticas e programas que, ainda que de maneira muito precária, asseguram à população brasileira o mínimo de dignidade⁸². A falta de uma política de financiamento consequente, obviamente, afeta de maneira muito direta o Programa Brasil Alfabetizado que tem sido, juntamente com as demais políticas educacionais destinadas às camadas mais vulnerabilizadas da classe trabalhadora, subfinanciado.

A análise quantitativa dos últimos 16 anos revela um cenário de desmonte sistemático da EJA e, em especial, da alfabetização de jovens e adultos. Esses dados, quando cruzados, desenham um quadro claro: Trata-se de um projeto político de destruição do direito social à educação, conquistado na Constituição de 1988.

Nesse contexto, o caso dos professores alfabetizadores é emblemático e reflete de maneira muito nítida a desigualdade que se impõe na formação dos trabalhadores que integram o PBA. A bolsa ofertada aos alfabetizadores continua sendo vista como uma “compensação de despesas decorrentes do exercício das atividades no âmbito do Programa e não configuram, em hipótese alguma, salário ou contraprestação de trabalho” (BRASIL, 2024). Ou seja, ainda que na prática os alfabetizadores atuem como professores, sua identidade profissional continua a ser negada, bem como os direitos sociais e previdenciários que deveriam compor sua base salarial. A bolsa, que foi reajustada, segue sendo 4 vezes menor do que o piso profissional do magistério do ano atual (2025) e não é equivalente nem mesmo ao salário mínimo vigente nesse momento⁸³.

Sua identidade profissional também não está assegurada, já que eles não são vistos ou tratados como professores, mas como alfabetizadores voluntários, que nem sequer precisam obrigatoriamente ter formação específica para atuar no campo da alfabetização, muito menos da alfabetização de jovens e adultos. A formação aligeirada que lhes é oferecida como requisito para a atuação no programa dispõe de uma carga horária extremamente reduzida, se comparada a um curso superior de pedagogia que é a formação adequada para a capacitação do profissional alfabetizador de jovens e adultos. As conquistas históricas dos profissionais da educação brasileira tal como o piso nacional do magistério e a garantia de $\frac{1}{3}$ da carga horária semanal para planejamento das atividades pedagógicas não lhes é garantida. Nem mesmo os direitos que

⁸² A insustentabilidade do novo teto de gastos é ponto pacífico. Assim como no governo anterior as notícias sobre cortes e contingenciamento de gastos públicos não cessam. Além disso, a dificuldade em manter as metas fiscais por parte do governo tem levado à ameaças aos pisos constitucionais da saúde e da educação. As reportagens podem ser acessadas a partir dos seguinte links: ;

⁸³ A bolsa paga aos alfabetizadores voluntários corresponde a R\$ 1.200,00; A título de comparação, o salário mínimo nacional no ano de 2025 tem o valor de R\$1.518,00; Já o piso nacional do Magistério foi reajustado para o valor de R\$ 4.867,77, com base na Lei 11.738/08.

são direcionados aos trabalhadores em geral como férias remuneradas, fundo de garantia por tempo de serviço, décimo terceiro e seguro desemprego estão disponíveis a esses trabalhadores.

A negação desses direitos aos trabalhadores do PBA, por si só, já é passível de questionamento e revolta. Entretanto, levando em consideração que esses trabalhadores lidam diretamente com jovens e adultos que já tiveram seu direito à educação negado na infância, a indignação se torna ainda mais significativa. Afinal, o que se verifica é que o descompromisso com a oferta de uma educação de qualidade para esses sujeitos segue em nosso tempo histórico.

O tratamento dispensado aos trabalhadores do PBA evidencia a falta de compromisso dos governos com a alfabetização de jovens e adultos. A intensa precarização do trabalho promovida pelos novos vínculos trabalhistas, tal como o modelo de voluntariado empregado no Programa Brasil Alfabetizado, promove a alienação e não contribui com uma formação humana omnilateral. Ao manter, ao longo de toda a história do PBA, uma proposta de alfabetização alicerçada na utilização de força de trabalho precarizada, o governo expressa sua concepção rasteira e pouco crítica do que significa o trabalho e a educação para a classe trabalhadora.

A educação brasileira tem sido marcada por uma contradição importante: mesmo com a redução dos índices de analfabetismo absoluto, os níveis mais elevados de letramento, aqueles que permitem uma compreensão crítica e autônoma do mundo, permanecem estagnados ou em declínio. Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) revelam que, embora a população brasileira tenha tido mais acesso a habilidades básicas de leitura e escrita, a alfabetização plena permanece um desafio a ser alcançado. Essa tendência não é acidental, ela reflete um projeto educacional específico, que se compromete em preparar trabalhadores para a dinâmica produtiva atual que é organizada a partir da flexibilidade e desregulamentação das condições de trabalho, especialmente em países de capitalismo dependente, mas que se furta de ofertar uma educação crítica, de qualidade socialmente referenciada.

A alfabetização sem preponderância crítica, que garante apenas a capacidade de seguir instruções, preencher formulários e operar sistemas digitais elementares, mas não oferta aos estudantes o acesso aos conhecimentos históricos e sociais mais complexos, preparando-os para a luta contra as opressões, cumpre um papel apenas adaptativo. Os números do INAF mostram que, enquanto o nível elementar (o mínimo para se manter ativo economicamente, ou seja, inserido ainda que de maneira precária e desregulamentada no mundo do trabalho contemporâneo) avança, o nível de alfabetização proficiente regride. Isso sugere que a EJA, em

sua forma atual, está mais alinhada com as demandas de um capitalismo flexível do que com a construção de uma educação verdadeiramente libertadora.

Essa dinâmica educacional não pode ser dissociada da expansão do precariado no capitalismo contemporâneo. Como aponta Marx (1989), o capital produz sistematicamente uma população trabalhadora excedente, condição agravada pela reestruturação produtiva e pela financeirização, que intensifica a precarização e o desemprego estrutural (BRAGA, 2012). Nesse contexto, os dados indicam que a alfabetização que tem sido oferecida para a classe trabalhadora brasileira "qualifica" minimamente para tarefas elementares, mas não têm contribuído significativamente para a crítica e a contestação das relações sociais de produção que mantém esses trabalhadores sob constante aviltamento no mundo do trabalho contemporâneo. Essa contradição entre avanço da alfabetização básica e estagnação dos níveis críticos fica ainda mais evidente quando analisamos os dados específicos do INAF.

O INAF classifica os níveis de alfabetismo da seguinte forma: Nível analfabeto⁸⁴; Nível rudimentar⁸⁵; Nível elementar⁸⁶; Nível intermediário⁸⁷; Nível proficiente⁸⁸. Os dados apontam

⁸⁴ São consideradas analfabetas pessoas que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela delas consiga ler números familiares como o do telefone, da casa, de preços etc. Apresentam muita dificuldade em reconhecer e realizar operações básicas próprias das ferramentas digitais (*hiperlink, touch, scroll*, ampliação de texto ou imagem) para resolver tarefas mais simples da vida social contemporânea. (TODOS PELA EDUCAÇÃO; INEP, 2024)

⁸⁵ A pessoa com alfabetismo rudimentar é capaz de localizar informações explícitas, expressas de forma literal, em textos compostos essencialmente de sentenças ou palavras. Além disso, consegue comparar, ler e escrever números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefones) identificando o maior e o menor valor e resolver problemas que exploram situações do dia a dia que envolvem operações matemáticas mais elementares. No entanto, não consegue realizar tarefas do cotidiano que envolvam textos um pouco mais longos e complexos, ou que exijam alguma operação matemática mais elaborada. Conseguem realizar tarefas da vida social mais básicas que requeiram o uso de ferramentas digitais. (TODOS PELA EDUCAÇÃO; INEP, 2024)

⁸⁶ É considerado alfabetizado em nível elementar o indivíduo capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências. Ele também resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle. O alfabetizado funcional em nível elementar tem condição de comparar e relacionar informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. Conseguem realizar tarefas da vida social mais básicas que requeiram o uso de ferramentas digitais. (TODOS PELA EDUCAÇÃO; INEP, 2024)

⁸⁷ É considerado alfabetizado no nível intermediário o indivíduo capaz de localizar informação expressa de forma explícita ou não em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. Ele também está apto a resolver problemas matemáticos envolvendo porcentagem e proporção, que exigem critérios de seleção, elaboração e controle. Além disso, o alfabetizado intermediário interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos ou científicos), relacionando regras com casos particulares, reconhece evidências e argumentos e confronta a moral da história com a própria opinião ou com o senso comum. Por fim, ele reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou de sinais de pontuação. Aqueles que estão no nível intermediário de alfabetismo conseguem realizar procedimentos com várias etapas em ambiente digital para avançar ou concluir uma tarefa. (TODOS PELA EDUCAÇÃO; INEP, 2024)

⁸⁸ O indivíduo proficiente, no topo da escala de alfabetismo funcional, elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. É capaz de interpretar tabelas e gráficos envolvendo mais de duas

para uma redução dos níveis de analfabetismo (de 12% em 2001-2002 para 7% em 2024) e de redução também dos índices de alfabetização rudimentar (de 27% em 2001-2002 para 22% em 2024). A alfabetização elementar aumentou (de 28% em 2000 para 36% em 2024). Contudo, esse índice atingiu seu pico em 2015, com 42%, o que revela uma queda nos últimos anos, mesmo que os números de 2024 ainda sejam superiores aos do início do século.

A melhora dos índices do alfabetismo intermediário foi sutil, de apenas 5%, enquanto em 2000 tínhamos 20% da população nessa condição, em 2024 a porcentagem chega a 25%. A alfabetização plena, ou seja, o nível de alfabetismo proficiente quase não se alterou: Do ano 2001 a 2024 foi verificada uma variação de 2% da tabela para menos, ou seja, enquanto no início do século 12% da população brasileira poderia ser considerada plenamente alfabetizada, hoje apenas 10% da população se enquadra nessa situação.

Tabela 5 - Níveis de analfabetismo de 2001 a 2024

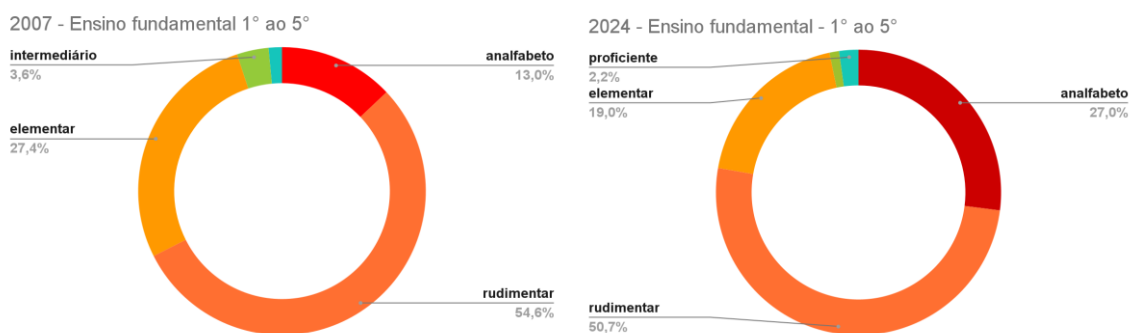
níveis	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011	2015	2018	2024
analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%	7%
rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%	22%
elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%	36%
intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%	25%
proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%	10%
Base	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2480

variáveis, compreendendo a representação de informação quantitativa (intervalo, escala, sistema de medidas) e reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções).

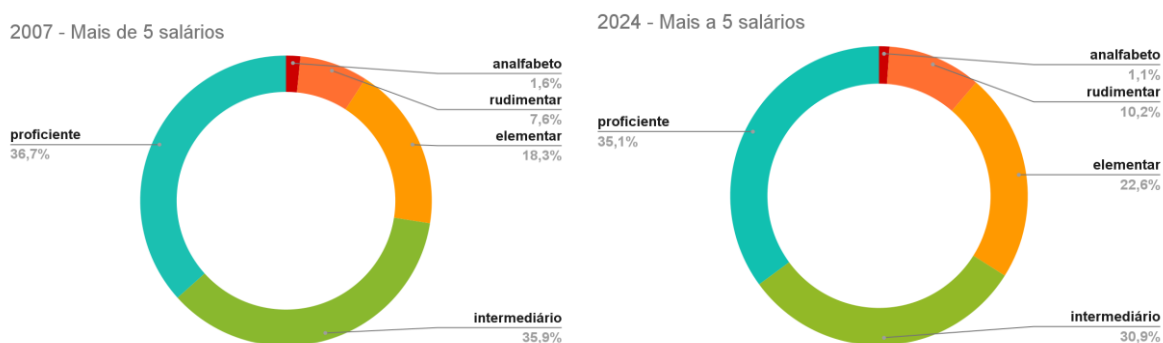
A pessoa proficiente também está apta a resolver situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração e que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências. Espera-se que reconheçam elementos textuais e quantitativos que permitam avaliar indícios para avaliar a veracidade de uma narrativa ou informação, situações que implicam em riscos (vírus, golpes, links, mensagens enviadas, *fake news*) e elaborem textos (mensagem/*post*, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos do texto ou contexto dado. (TODOS PELA EDUCAÇÃO; INEP, 2024)

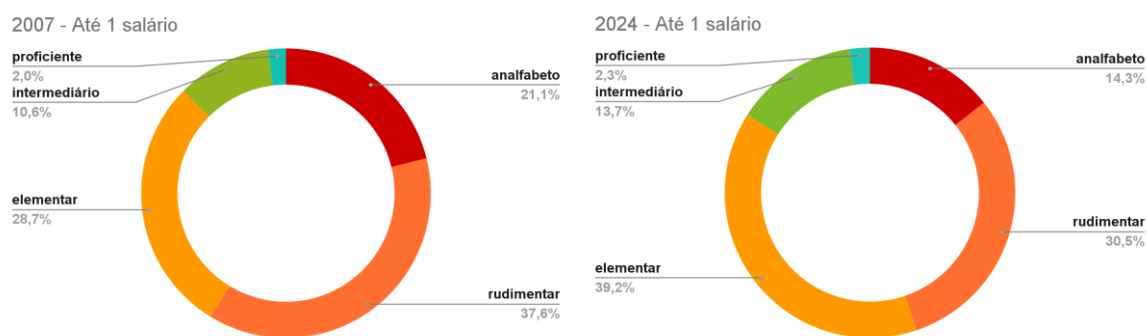
Fonte: INAF

Esses dados demonstram que ainda que o acesso à escolarização tenha sido expandido e camadas mais precarizadas da classe trabalhadora tenham ingressado na educação básica e até mesmo no ensino superior, o acesso pleno à educação de qualidade socialmente referenciada não está nem perto de ser uma realidade para a população brasileira como um todo. Ao analisarmos os dados da população que possui apenas os anos iniciais do ensino fundamental - etapa em que, idealmente, as crianças deveriam ser alfabetizadas - os dados do INAF demonstram que o nível de analfabetismo aumentou.



Ao analisarmos os gráficos que isolam a faixa de renda acima de 5 salários mínimos, entretanto, as mudanças não são tão significativas, especialmente quando se trata do nível de alfabetismo pleno ou proficiente, que tem variação de apenas 2% para menos de 2007 à 2024. Já a população que ganha até 1 salário mínimo teve uma melhora de cerca de 6% no nível de analfabetismo, mas no que se refere ao nível proficiente a variação não chegou nem mesmo a 0,5% no mesmo período.





A metodologia utilizada pelo INAF leva em consideração os usos sociais da língua em contextos cotidianos e, no ano de 2024, avaliou também o letramento digital da população brasileira. Seus resultados apontam para uma tendência de melhora na alfabetização brasileira já que os níveis de analfabetismo e alfabetização rudimentar foram reduzidos, entretanto a permanência dos níveis de alfabetismo proficiente em torno de 10-12% indicam que ainda temos um longo caminho a percorrer no sentido de oferecer uma alfabetização de qualidade para a classe trabalhadora brasileira. Além disso, a permanência desses níveis com pouca ou nenhuma alteração ao longo de quase duas décadas expressa a insuficiência dos projetos e políticas educacionais destinados especialmente à alfabetização, tanto no que se refere às crianças, quanto aos jovens e adultos.

Os índices isolados de alfabetismo nas etapas da educação básica, ensino médio e ensino superior indicam ainda que a qualidade da educação está decaindo, uma vez que a educação brasileira tem permitido que mais estudantes saiam da escola sem apreender os elementos básicos do processo de alfabetização e letramento.

O Programa Brasil Alfabetizado tem se mostrado insuficiente como instrumento de oferta de alfabetização para os trabalhadores jovens e adultos que não tiveram acesso a esse direito anteriormente e suas mudanças e/ou atualizações não modificam essa constatação. De maneira similar, os dados apontam para a insuficiência do processo de escolarização brasileiro que é pouco comprometido com a qualidade educacional. Pior ainda são as certificações em massa que ao atestar o cumprimento dos processos educacionais a partir de provas acabam por desresponsabilizar o Estado do dever de ofertar as condições mínimas para uma educação consequente, crítica e de qualidade socialmente referenciada para todas e todos os brasileiros.

É importante termos em mente, portanto, que todos esses elementos indicam que no horizonte de curto e médio prazo, pelo menos, a educação de jovens e adultos continuará sendo fundamental inclusive para dar conta dos déficits educacionais que estão sendo construídos no

presente. Ao mesmo tempo sua importância enquanto modalidade de ensino vem sendo cada vez mais reduzida em termos concretos, isso se expressa especialmente na falta de investimento adequado para a execução de seus projetos e programas principais.

Nesse sentido, entendemos que a situação atual do Programa Brasil Alfabetizado, inserido no contexto social e político brasileiro é dramática. Suas diretrizes seguem extremamente desvinculadas de um projeto educacional consequente, e seus objetivos se orientam pelo alcance de certos índices de alfabetização, mas não estão alinhados com as demandas reais da classe trabalhadora: uma formação qualificada para a prática social democrática e para a crítica e transformação do mundo do trabalho contemporâneo.

Muito distante disso, o que o PBA de fato oferece é uma formação aligeirada, rudimentar e desconectada da educação de jovens e adultos como um todo. Os recursos despendidos pelo programa continuam sendo insuficientes e as diretrizes de execução do programa, notadamente a lógica de precarização com a qual os trabalhadores alfabetizadores são tratados, demonstra que o projeto educacional da nação não incorpora plenamente os trabalhadores jovens e adultos que não tiveram acesso a alfabetização na infância como detentores do direito à educação de qualidade. O Programa Brasil Alfabetizado, portanto, apenas caminha, de maneira tímida, na direção do cumprimento das metas formais de alfabetização e na preparação e adaptação dos trabalhadores para os postos mais rebaixados disponíveis no mundo do trabalho. É uma formação para a precarização.

Tendo delineado o cenário de desmonte e precarização que caracteriza a situação atual do Programa Brasil Alfabetizado, faz-se necessário, agora, avançar na construção do instrumental teórico que nos permitirá decifrar as contradições e os fundamentos que orientam essa realidade. Para tanto, partimos para a definição das categorias de análise que serão centrais para compreendermos a perspectiva política e pedagógica que o Programa Brasil Alfabetizado, explícita ou implicitamente, reproduz.

4.1.1 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O trabalho, em sentido mais amplo, pode ser entendido como o ato de transformar a natureza a fim de satisfazer as necessidades humanas, sejam essas necessidades de ordem biológica, social, estética, etc. Se compreendemos o ser humano como parte da natureza e não como ser apartado e superior, entendemos também que, ao modificar os meios de vida a partir

do trabalho, o ser humano transforma a si mesmo. Dessa maneira, o trabalho diz respeito à própria forma de ser e de se reproduzir do ser humano. Nas palavras de Manacorda:

O homem não nasce homem: isto o sabem hoje tanto a filosofia quanto a psicologia. Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida, ou melhor, durante o seu longo treinamento por tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, forma-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas - nervosas e musculares - não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o homem chega a executar atos, tanto "humanos" quanto "não naturais" , como o falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo. Ou talvez o homem nasça homem, mas apenas enquanto possibilidade, que, para se atualizar, requer, sem dúvida, uma aprendizagem num contexto social adequado. (MANACORDA, 2017, p.82)

Nesse processo de "longo treinamento" que se encontra a gênese da relação entre trabalho e educação. Ao transformar a natureza, o homem não apenas produz o que precisa para viver, mas também desenvolve suas capacidades intelectuais, sua consciência e seu próprio ser. A educação, então, surge como a formalização desse processo, como a sistematização dos conhecimentos e das habilidades que a humanidade acumulou historicamente por meio do trabalho. Dessa forma, a verdadeira educação não pode se separar do trabalho, porque é através dele que o homem se forma e compreende o mundo. O trabalho é, portanto, o meio pelo qual o ser humano se humaniza.

Entretanto, no capitalismo, essa relação se altera profundamente. O trabalho humano é sequestrado e direcionado para a produção de mais valor indefinidamente, enquanto ao trabalhador é reservado apenas o mínimo necessário para a manutenção de sua existência de forma que ele possa continuar servindo ao capital. Com o avanço do neoliberalismo essa dinâmica se aprofunda e o aviltamento da classe trabalhadora se torna ainda mais avassalador. A educação, nesse sentido, também vai sendo subordinada de maneira cada vez mais imediata à lógica capitalista que tem conformado o mundo e as relações sociais em nosso tempo histórico. Esse processo é ainda mais agressivo na EJA.

Afinal, no processo regular de escolarização, ao longo de sua trajetória educacional os estudantes compreendem que o domínio da língua, a compreensão dos fenômenos históricos e sociais e o poder de reflexão são elementos fundamentais para a sua profissionalização e inserção no mundo do trabalho, mas isso se estabelece de forma processual e não imediata. Esse processo é muito diferente para os trabalhadores jovens e adultos privados do direito à educação na infância e na adolescência.

Para eles, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, s/p, 2005)

Com o avanço do neoliberalismo, a precarização generalizada, o aumento do desemprego e das formas atuais de desregulamentação do trabalho, essa contradição se torna ainda mais latente, uma vez que a aquisição de conhecimentos se torna mais urgente e a instrumentalização desses conhecimentos se apresenta como promessa de segurança para os sujeitos que já estão expostos aos maiores aviltamentos e explorações, como é o caso dos estudantes da EJA, especialmente os jovens e adultos em processo de alfabetização.

A educação, nessa perspectiva, assume um caráter extremamente utilitarista, além de ilusório. A ideia de que a educação, enquanto aquisição de conhecimentos específicos, garantiria por si só, a entrada e a permanência de trabalhadores jovens e adultos no mercado de trabalho não se sustenta na realidade.

A educação deve ser organizada a partir da articulação entre cultura, conhecimento e trabalho, de forma que o estudante tenha condições de, a partir da materialidade, construir seu saber. Uma educação emancipatória precisa, necessariamente, conduzir o sujeito a uma compreensão crítica da sua realidade material e das relações de produção que conformam o mundo. Essa leitura é o que permite ao educando compreender que, enquanto ser humano, ele tem a possibilidade de coletivamente criar e recriar seu meio a partir de seu trabalho, alterando sua existência.

Exatamente por isso, o trabalho não pode ser entendido apenas como atividade laboral ou emprego. O trabalho é, antes, o princípio pelo qual o ser humano transforma a sua realidade e esse princípio não pode ser abandonado em um processo educativo que se pretenda comprometido com a formação qualificada e emancipatória dos jovens e adultos trabalhadores do Brasil.

Até aqui, a experiência do Programa Brasil Alfabetizado não se propôs a contribuir para essa apreensão crítica dos sentidos e das potencialidades do trabalho pelos estudantes. Sem um conjunto de ações que vincule o Programa Brasil Alfabetizado ao mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos como um todo o que se expressa concretamente, do ponto de vista do projeto pedagógico, continua sendo a manutenção da lógica da suplência, a separação entre a noção de trabalho e a noção de alfabetização, além da continuidade de uma formação

aligeirada e insuficiente para a classe trabalhadora brasileira privada de acesso à alfabetização e escolarização na infância.

A categoria Trabalho como Princípio Educativo é, portanto, indispensável para a compreensão da relação trabalho/educação no Âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

FINALIDADE DA EDUCAÇÃO

A próxima categoria de análise que elegemos para o exame dos documentos oficiais do Programa Brasil Alfabetizado é a finalidade da educação. Segundo Saviani:

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, p.287, 2015)

Nesse sentido, a educação tem como pressuposto a produção e reprodução dos conhecimentos necessários para a produção e reprodução da vida humana e para a satisfação das necessidades individuais e sociais. Desse ponto de vista, a educação é o locus de compartilhamento dos conhecimentos sócio historicamente produzidos pela humanidade e espaço de construção de novos conhecimentos.

Nesse processo de apreensão, troca e produção de novos conhecimentos o ser humano se defronta com a realidade e suas mediações ao mesmo tempo em que se apropria dos elementos necessários para a intervenção nessa mesma realidade. A educação se torna nesse sentido elemento fundamental para a transformação da sociedade. Transformação essa, que só pode ser de fato empreendida pela ação concreta dos sujeitos sociais inseridos em um dado momento histórico. A finalidade da educação é, portanto, ofertar os elementos necessários para a apreensão crítica da realidade e sua posterior superação.

No capitalismo e especialmente no momento histórico neoliberal, essa finalidade tem sido alterada de forma que a educação atenda aos interesses do capital em expansão. Para tanto, a função última da educação tem sido preparar a classe trabalhadora para ingressar no mundo do trabalho segundo a lógica de precarização que impera atualmente. Nesse sentido, o trabalhador é educado para a flexibilidade, a adaptação, a subordinação aos mais diversos aviltamentos que se tornam ainda mais frequentes em países de capitalismo dependente, tal como o Brasil. Para construir e manter a hegemonia do capital sobre o trabalho, a educação

também tem papel determinante, uma vez que ela tem sido utilizada para a disseminação de uma série de mitos que precisam ser estruturados e difundidos de forma que a classe trabalhadora se mantenha refém do poder ideológico exercido pela classe dominante.

Esses mitos dizem respeito à ideia de que o empreendedorismo seria uma solução viável para a pobreza individual, de que o Estado é ineficiente e portanto a privatização dos serviços públicos seria vantajosa para a população em geral, de que os sindicatos são corruptos e inaptos e, portanto, a negociação patrão-empregado seria mais eficiente do que a organização coletiva dos trabalhadores, entre outros. Esses mitos são determinantes para a consolidação das novas e aprofundadas formas de precarização tal como a uberização, os trabalhos intermitentes, a pejetização entre outras formas desregulamentadas ou com regulamentações extremamente favoráveis ao capital. Essa dinâmica, que tem por objetivo último reduzir os custos da força de trabalho, estrutura a nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2018).

Na educação de jovens e adultos a vinculação entre o mundo do trabalho e a aquisição de conhecimentos, especialmente a alfabetização é muito imediata, dado que a maioria dos alunos já está ou esteve inserido na dinâmica produtiva social de alguma forma. Na EJA, portanto, a educação deve se estruturar observando atentamente as experiências dos estudantes afim de dialogar de maneira efetiva com as suas realidades. A finalidade da educação na EJA é possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento socialmente construído e construir caminhos que possibilitem o questionamento a respeito das estruturas sociais que fomentam a desigualdade, a exploração e a ausência de direitos sociais, inclusive o direito à educação que lhes foi negado na infância.

Mais do que compreender os códigos que estruturam a linguagem escrita, a educação de jovens e adultos precisa ofertar os elementos fundamentais para a decodificação das relações sociais de produção e reprodução que orientam a vida na sociedade atual. A educação na EJA, portanto, precisa ser ferramenta de conscientização, o que para Gadotti significa ultrapassar:

“o nível da tomada de consciência através na análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação para constituir-se em ação transformadora desta realidade” (Gadotti, 1996, p.81)

A categoria Finalidade da Educação, portanto, se mostra fundamental para essa análise, na medida em que possibilita decifrar os sentidos últimos do programa e a concepção de educação para a classe trabalhadora que orienta seu projeto pedagógico.

A última categoria de conteúdo que elegemos para a análise da documentação é a gestão educacional, de forma que possamos analisar de maneira mais rigorosa a estrutura, a forma de organização e a distribuição dos recursos que conformam o programa Brasil Alfabetizado.

A gestão educacional consiste na organização das atividades educativas, sendo compreendida também como administração escolar, ou seja, como “a utilização racional de recursos para alcançar objetivos determinados” (PARO, 2010a, p. 25).

Tendo em vista essa concepção compreende-se que a gestão educacional se estrutura a partir de elementos que são fundamentais para a construção adequada da atividade escolar. Dentre eles se destacam os recursos financeiros, essenciais para viabilizar a manutenção do espaço físico onde as ações pedagógicas são construídas, para a aquisição dos materiais necessários para a construção da atividade educacional e para a adequação das práticas pedagógicas às realidades dos estudantes. Os recursos financeiros são também fundamentais para a implementação de políticas públicas que visam a melhoria educacional, notadamente no que diz respeito à valorização dos profissionais que atuam diretamente na condução do processo educacional e que, portanto, junto aos estudantes dão sentido à educação de maneira geral.

Nesse sentido, a gestão educacional deve contribuir para a garantia de remuneração justa ao corpo docente e aos demais profissionais que compõem as redes de educação, dado que a valorização docente é um dos pilares mais fundamentais de qualquer projeto educacional consequente. Além disso, cabe à gestão contribuir para a democratização da educação, não apenas mediante a eleição para os cargos gestores, mas principalmente através da defesa intransigente do direito à educação - que deve se materializar não somente nos discursos, mas em ações concretas que garantam o acesso e a permanência digna dos estudantes trabalhadores no processo educativo. Isso exige estratégias que dialoguem com suas necessidades cotidianas e criem condições reais para sua efetiva participação na vida escolar.

Dessa forma, é necessário ainda que a perspectiva da descentralização, ou seja, a distribuição real de poder para instâncias periféricas e/ou locais do poder público, seja constituída a partir de um horizonte de construção de autonomia, de poder popular. No neoliberalismo, entretanto, o que se apresenta costumeiramente é a deturpação do processo de descentralização e sua substituição pela mera desconcentração. Longe de ser orientado pelas demandas específicas da população, a desconcentração se pauta na transferência não de poder, decisão ou recursos, mas sim da responsabilidade na execução das políticas públicas para os entes com menor poder político e econômico, de forma a dificultar ainda mais o acesso da classe trabalhadora ao direito social à educação.

No ponto de vista da gestão do trabalho coletivo é fundamental ainda observarmos que uma perspectiva emancipadora da gestão educacional se constitui para muito além da mera participação nas decisões coletivas do processo educacional, mas se vincula a uma ruptura com a perspectiva fragmentada e hierarquizada que hegemonicamente organiza o processo educacional no mundo capitalista. Nesse sentido, o ponto de partida para a construção de uma gestão educacional consequente é que a escola construa seus objetivos e diretrizes a partir “das condições de existência, da forma de pensar, e das atividades desenvolvidas pela participação decisiva de seus integrantes e não pelas pressões de qualificação da força de trabalho em virtude da concorrência intercapitalista”(RODRIGUES, 2012, p.103).

Entretanto, no momento histórico atual sob a égide do neoliberalismo, a gestão educacional tem sido orientada para a “otimização de recursos”, o que na prática significa a diminuição dos recursos financeiros, a sobrecarga de trabalho aos profissionais da educação, a inobservância de qualquer necessidade educacional específica e a consequente queda na qualidade da educação.

Para a Educação de Jovens e Adultos essa lógica contribui para a deterioração cada vez mais aprofundada da modalidade como um todo e reforça a desigualdade educacional.

A Gestão Educacional constitui, portanto, uma categoria analítica essencial para este estudo, uma vez que o exame da organização dos recursos e do trabalho pedagógico do PBA é elemento determinante para elucidar as características do programa, sua interface com o público-alvo e os limites impostos pelo próprio modelo organizacional adotado.

4.1.2 SENTIDO IDEOPOLÍTICO

Ao longo do século XXI uma série de programas no âmbito da EJA buscaram dar conta do desafio educacional brasileiro. Ainda que em alguns aspectos o Programa Brasil Alfabetizado tenha se distanciado das concepções e práticas comuns a esse grupo de programas, ele está inserido nessa dinâmica e faz parte desse projeto educacional mais geral. Portanto, nos parece adequado, tratarmos primeiramente do caráter mais geral da condição da EJA para então apresentarmos o sentido ideopolítico específico do PBA.

O que se percebe primeiramente na Educação de Jovens e Adultos como um todo é a intensa diferenciação interna entre os programas e projetos desenvolvidos ao longo desse século, mas que se iniciaram ainda nos anos 1990. Essa diferenciação pode ser justificada pela pulverização das iniciativas que são geradas a partir da indução direta dos governos -

especialmente pelos recursos disponibilizados - mas que não possuem um caráter unitário nem do ponto de vista da gestão educacional, nem do ponto de vista de seus sentidos, resultados e finalidades.

A instabilidade é uma constante em torno desses programas por vários fatores: sua duração é incerta em significativa parte dos casos, seus objetivos também não são plenamente definidos de forma que alguns se propõe a construir "apelos ao civismo, ao suposto protagonismo juvenil, ao engajamento comunitário, ao combate à violência, ao empreendedorismo, à preservação ambiental ou aos cuidados com a saúde etc" (RUMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013, p.720) sem, contudo, ofertarem uma proposta objetiva de formação para a classe trabalhadora, compreendendo suas necessidades materiais, para além de paradigmas morais. Além disso, as origens do financiamento desses programas são diversas, o que também denuncia o caráter fragmentado das propostas e as instabiliza. Mais do que insuficientes, essas alternativas pulverizadas dizem respeito a um projeto de educação de jovens e adultos que responde a interesses específicos, que reiteram a lógica da dependência a partir também da subordinação ideológica da classe trabalhadora à hegemonia do capital.

Com o recrudescimento das forças neoliberais e a entrada de governos menos sensíveis às demandas da educação de jovens e adultos os programas veem sua condição de existência ser destruída, como aconteceu com o PBA sob as gestões Temer e Bolsonaro.

Desde a virada do século a orientação geral das políticas educacionais brasileiras estava subordinada a interesses internacionais, tal como expressam os documentos orientadores do PBA que se alinham de maneira bastante evidente com as perspectivas impostas pelos organismos multilaterais, especialmente a ONU e a UNESCO. A busca por uma agenda comum que direcione as práticas e sentidos educacionais em cada nação tem funções específicas para a gestão do capital global e, ainda que esses documentos não possuam caráter impositivo, as consequências mediatas e imediatas na adesão ou não às suas formulações impactam as nações de maneira desigual. Segundo Di Pierro e Haddad:

Mesmo não tendo caráter impositivo, acordos internacionais assinados pelos governos nacionais podem se constituir em instrumentos para que a sociedade civil – em cada país ou nas redes globais – exerça pressão para a garantia de direitos, mudança de leis e comportamentos, acesso a informações ou reivindicação de políticas públicas. As metas internacionais associadas a esses acordos direcionam a cooperação internacional bilateral e multilateral, estimulando governos nacionais a perseguir os compromissos para acessar tais recursos, responder às pressões ou evitar sanções externas. (...), a comparação

com outros países pode fornecer argumentos para a advocacia por direitos e o exercício da pressão política. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p.200)

Nesse sentido, observamos que esses documentos se colocam de maneira muito significativa na disputa política global pelos sentidos da educação da classe trabalhadora. Orientam, portanto, não apenas as políticas públicas que são constituídas em cada país, mas também disputam o senso comum e se transformam, em muitos casos, no horizonte de lutas das categorias laborais. Seu poder na conformação da hegemonia no campo educacional e especialmente na educação de Jovens e Adultos é inegável.

Em momentos de crise estrutural do capital as concepções defendidas por essas organizações cooperam para a conformação de uma sociedade pautada nos interesses restritos e imediatos do capital, reduzindo os sentidos da educação à instrumental “formação para o trabalho”. A educação profissional, desde os anos 2000, ganha contornos específicos e centralidade no debate - e no financiamento - sobre a educação de jovens e adultos, enquanto que a alfabetização dos trabalhadores jovens e adultos vai perdendo protagonismo, inclusive financeiro, e se torna extremamente fragilizada.

Mesmo em momentos conjunturais de crescimento econômico e maior dispêndio de recursos, como ocorreu no início do século XXI, as iniciativas governamentais no âmbito da EJA se mostraram insuficientes para dar conta das demandas históricas da educação da classe trabalhadora, especialmente no que se refere à alfabetização.

A lógica de campanha que imperou durante todo o século XX em nosso país⁸⁹, denunciada pelos movimentos sociais, entidades sindicais e especialistas na alfabetização de jovens e adultos, esteve firmemente presente também no Programa Brasil Alfabetizado. Se no século passado a alfabetização crítica e consequente, ou seja, a capacidade de ler a palavra e o mundo e de escrever e reescrever ambos (FREIRE, 1989) era entendida como ameaçadora para a elite brasileira, ainda hoje possibilitar que a classe trabalhadora tenha acesso pleno ao conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado aparece como uma barreira significativamente difícil de ser ultrapassada.

⁸⁹ A exceção a essa regra foram as louváveis iniciativas: “De pé no Chão também se aprende a ler” e o projeto de alfabetização de Angicos, ambas conduzidas a partir do método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire.

Apesar dos esforços empreendidos ao longo dos últimos 20 anos pelos pesquisadores da educação de jovens e adultos e entidades representativas da classe trabalhadora que reivindicavam melhorias no programa e denunciavam a sua insuficiência como proposta de alfabetização para os trabalhadores privados do direito à escolarização na infância, as alterações promovidas pelo governo foram no mínimo, tímidas. A manutenção da lógica aligeirada, precária e instrumental que alicerçou o programa desde a sua manutenção foi assumida pelo governo. Nas últimas duas décadas, nos momentos de maior alívio social e econômico, como nos primeiros mandatos do Partido dos Trabalhadores à frente da presidência da república, o programa se beneficiou de um orçamento sutilmente mais robusto e de uma maior abertura para o diálogo e a crítica, empreendidos especialmente no âmbito da SECADI. Em momentos de maior instabilidade social e econômica, como o momento imediatamente posterior ao golpe e a eleição do governo Bolsonaro, o programa foi suprimido completamente sendo destituído de qualquer financiamento ou contraproposta que permitisse a sua execução.

Obviamente, entre não termos enquanto nação qualquer alternativa governamental de alfabetização de jovens e adultos e termos como única alternativa o Programa Brasil Alfabetizado, devemos lutar pela segunda opção. Entretanto, a profunda devastação promovida a partir do governo Bolsonaro no âmbito da EJA não apaga as insuficiências que já existiam antes mesmo da chegada de Michel Temer ao poder.

O desmonte rápido e facilitado empreendido nas políticas públicas destinadas à educação da classe trabalhadora denuncia inclusive o frágil sistema de segurança social e educacional brasileiro, tanto do ponto de vista institucional, já que a maior parte das políticas e programas da EJA se constituíram como políticas de governo e não como políticas de Estado, quanto do ponto de vista ideológico, visto que a sociedade como um todo não estava politicamente preparada/organizada para defender as conquistas sociais e educacionais que se estabeleceram no país a partir da redemocratização.

Nesse sentido, a formação aligeirada que alicerça o Programa Brasil Alfabetizado não pode ser compreendida apenas como consequência do subfinanciamento do programa, da precarização do trabalho dos professores alfabetizadores e da desresponsabilização do governo com a oferta de alfabetização aos trabalhadores que não tiveram acesso a esse direito na infância. A precariedade de formação que se expressa no programa é também uma das estratégias de manutenção da ordem social vigente e de aprofundamento da desigualdade promovida pelo sistema capitalista.

Uma formação voltada para o trabalho simples, incapaz de proporcionar as ferramentas necessárias para a conscientização crítica a respeito das relações sociais que produzem e reproduzem as opressões cotidianas, é extremamente funcional para o sistema do capital. Longe de contribuir para a formação humana integral e omnilateral, o Programa Brasil Alfabetizado oferece aos trabalhadores apenas migalhas de educação e reflete o desprezo com o qual o Estado sempre tratou e segue tratando as parcelas mais vulneráveis da sociedade.

O entendimento dos alfabetizadores como voluntários segue a mesma lógica. Não se trata apenas de precarização do trabalho, o que por si só já demonstra um sério descompromisso do governo com a classe trabalhadora de forma geral e especialmente com os professores, mas demonstra também e acima de tudo, que o governo reforça a ideia de que aos trabalhadores jovens e adultos não alfabetizados basta uma formação utilitária, aligeirada, deficiente de potencial crítico e de especificidade, levando em consideração que os alfabetizadores não precisam nem mesmo ser formados na área para atuar no programa. Isso promove uma nítida desigualdade entre as modalidades da educação, reforçando a dualidade educacional (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013) no Brasil.

Diante desse cenário, fica evidente que o sentido ideopolítico do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é fundamentalmente marcado por uma contradição estrutural. Por um lado, o programa tem se mostrado insuficiente, restrito a uma lógica de campanhas, caracterizado pela precariedade, pelo aligeiramento e por uma formação instrumental que atende aos interesses imediatos do capital, conformando-se como uma política de atingimento de metas e não de promoção de educação como um direito social. Por outro lado, sua existência, ainda que insuficiente, representa uma conquista da classe trabalhadora diante da alternativa do completo abandono estatal, especialmente porque suas diretrizes têm sido constantemente alvo de disputa por sentidos mais críticos e emancipatórios. Entendemos que a materialidade dos documentos oficiais expressa essa contradição. Portanto, para observar de forma mais precisa como essas determinações ideopolíticas se operacionalizam na prática do Programa, torna-se necessário analisar os documentos normativos que orientam sua execução. Para tanto, na próxima seção, analisaremos os documentos listados a partir das seguintes categorias de conteúdo: trabalho como princípio educativo, finalidade da educação e gestão educacional, com o objetivo de identificar como os elementos discutidos até então se manifestam textual e normativamente, conferindo materialidade ao projeto de educação para a classe trabalhadora que o PBA propõe.

4.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE CONTEÚDO

Os documentos selecionados para a análise foram: (i) Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022; (II) Lei nº 10.880 de 09 de junho de 2004; (III) Resolução nº 1 de 31 de janeiro de 2024; (IV) Resolução nº 20 de 9 setembro de 2024; (V) Manual de orientações do Programa Brasil Alfabetizado; (VI) Decreto nº 12.048; (VII) Cartilha do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos; (VIII) Trilha de Alfabetização: Quem sou eu? Quem somos nós? | Os nomes da gente; (IX) Trilha de Alfabetização: Quem sou eu? Quem somos nós? | A gente tem sobrenome; (X) Trilha de Alfabetização: Quem sou eu? Quem somos nós? | Nomes e sobrenomes carregam histórias.

Os documentos de (I) a (V) tratam especificamente do programa Brasil alfabetizado e orientam sua execução. Os documentos de (VI) a (X) tratam do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, política de adesão obrigatória para os entes que participam do PBA

4.2.1 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A questão do trabalho nos documentos oficiais do Programa Brasil Alfabetizado é bastante complexa, tanto do ponto de vista da alfabetização dos jovens e adultos que são, em sua grande maioria, trabalhadores, quanto do ponto de vista da validação do efetivo trabalho pedagógico dos alfabetizadores.

De acordo com o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022 em seu artigo 3º uma das diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado é a “valorização do alfabetizador como ator voluntário promotor de cidadania” (Brasil, 2022). O que se apresenta, entretanto, é a completa precarização do trabalho desses sujeitos e a recusa em oferecer não apenas reconhecimento da atividade laboral, mas também segurança social e trabalhista para esses sujeitos. Vejamos como:

De acordo com o decreto:

§ 2º: A atuação dos alfabetizadores no Programa Brasil Alfabetizado:

I - será considerada de caráter voluntário;

II - não configurará vínculo empregatício para qualquer fim;

Isso significa que os profissionais que atuam na alfabetização de jovens e adultos a partir do programa estão impedidos de gozar de todo e qualquer direito social adquirido pela luta da classe trabalhadora, quais sejam: férias, décimo terceiro, estabilidade do trabalho, seguro-desemprego, auxílio financeiro à alimentação e ao transporte, entre outros. A valorização anunciada pelo documento, portanto, não se revela concreta nem mesmo no que se refere ao conteúdo do texto. conforme exposto do artigo 24 da Resolução nº 20, de 9 de setembro de 2024:

A participação dos voluntários no Programa não gera vínculo empregatício de qualquer natureza com a União, estados, Distrito Federal, municípios, não possuindo direito a qualquer remuneração, benefícios trabalhistas, previdenciários ou quaisquer outros direitos inerentes a vínculos de emprego, sendo sua atuação regida pelo disposto na Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

Parágrafo único. As bolsas concedidas aos voluntários visam exclusivamente à compensação de despesas decorrentes do exercício das atividades no âmbito do Programa e não configuram, em hipótese alguma, salário ou contraprestação de trabalho. (BRASIL, 2024b)

O pagamento pelo trabalho prestado por esses alfabetizadores, também segundo a Resolução nº 20, de 9 de setembro de 2024, “consiste em um instrumento de apoio à atuação dos voluntários” (BRASIL, 2024b), o que exige legalmente o governo federal e os entes executores de quaisquer responsabilidades com os trabalhadores. A recíproca, entretanto, não é verdadeira. Os alfabetizadores, ainda que sejam denominados como voluntários, prestam serviços específicos e altamente gerenciados de forma que suas obrigações para com os entes executores são rigidamente monitoradas. Essa mesma resolução estabelece que uma das funções do ente executor é exatamente a de “monitorar e atestar mensalmente a atuação dos alfabetizadores, alfabetizadores tradutores intérpretes de Libras e dos alfabetizados, de acordo com as orientações do Manual de Orientações do PBA” (BRASIL, 2024b). A autorização para o pagamento de bolsa aos voluntários só se concretiza “após verificação do devido cumprimento das atribuições estabelecidas no Manual de Orientações do PBA para cada bolsista” (BRASIL, 2024b).

A principal atribuição dos alfabetizadores é conduzir o trabalho pedagógico de alfabetização com uma turma de, no mínimo, 10 alunos e, no máximo 25 alunos em área rural

e, no mínimo, 15 alunos e, no máximo 25 alunos em área urbana. As turmas têm duração de 12 (doze) meses de aula e, no mínimo, 600 (seiscentas) horas presenciais. Mas é também função do alfabetizador, de acordo com o manual, frequentar as etapas iniciais e continuadas de formação, além de ministrar, no mínimo 15 (quinze) dias de aula na turma. A autorização da bolsa aos alfabetizadores fica condicionada ao cumprimento desses parâmetros (Brasil, 2024c). Ademais, no termo de compromissos firmado entre os voluntários e o Estado, ainda fica reservado ao alfabetizador a tarefa de desenvolver ações relacionadas ao controle mensal da frequência dos alfabetizandos, de maneira a manter atualizados os Diários de Acompanhamento de Turma de Alfabetização (Brasil, 2024c).

Ao observarmos essas atribuições se torna nítido que os alfabetizadores voluntários cumprem de fato a função de professores. Suas obrigações se relacionam profundamente com o que é esperado do exercício profissional docente, uma vez que esses sujeitos constroem o processo pedagógico juntos aos educandos e conduzem a alfabetização dos estudantes jovens e adultos sem, no entanto, serem reconhecidos como professores nos documentos oficiais. Essa dinâmica, que é muito própria do momento histórico atual orientado pela “eficiência na gestão de recursos”, ou seja, pela redução contínua e progressiva do investimento público em educação, se materializa na produção de relações trabalhistas extremamente precárias e insuficientes para suprir as demandas históricas da classe trabalhadora brasileira. A identidade profissional desses sujeitos e, conseqüentemente, os direitos sociais a ela atribuídos são completamente negados pelo governo em nome da contenção de despesas.

A precarização do trabalho é confirmada no capítulo IV da Resolução nº 20, de 9 de setembro de 2024, que trata da utilização e aplicação dos recursos de custeio no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. O documento informa que entre os insumos que podem ser adquiridos com os recursos federais estão: “gêneros alimentícios destinados, **exclusivamente**, aos alfabetizandos” (BRASIL, 2024b). Ora, ao excluir da redação os alfabetizadores, o governo orienta que nem mesmo a alimentação dos trabalhadores que estão imediatamente envolvidos no processo de alfabetização deve ser garantida em seu local de trabalho. Levando em consideração a remuneração precária desses profissionais e a ausência de quaisquer outros direitos trabalhistas a orientação pela não disponibilização de orçamento para a alimentação desses sujeitos no ambiente laboral se torna ainda mais aviltante.

Essa dinâmica de desresponsabilização do governo com o trabalhador alfabetizador pode ser verificada ainda no termo de compromisso firmado entre a os alfabetizadores e o PBA. Nesse documento o trabalhador deve obrigatoriamente declarar o seguinte:

- c) que está ciente de que o pagamento da bolsa poderá ser automaticamente interrompido caso não seja cumprida quaisquer das condições estabelecidas neste Termo de Compromisso; e
- d) que o trabalho voluntário será realizado sem nenhum tipo de remuneração, não se considerando para este efeito a bolsa que lhe será concedida, nos termos do § 2º art. 10 do Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, e da Resolução. (Brasil, 2024c)

Essa declaração se soma aos outros documentos vinculados ao programa e evidencia que as diretrizes do PBA estão em absoluta contradição com a perspectiva de valorização do alfabetizador.

Ainda no último momento do ciclo, quando o trabalho dos alfabetizadores termina, cabe ao órgão executor informar a situação final dos alfabetizados por meio de um relatório. A produção desse relatório é também apresentada como condição obrigatória para o pagamento da última parcela da bolsa dos voluntários vinculados à turma. (Brasil, 2024c).

Obviamente, essa dinâmica de precarização do trabalho dos alfabetizadores expressa os limites do programa com relação ao entendimento da educação para os jovens e adultos. compreender e assumir a especificidade da alfabetização de jovens e adultos é fundamental para a produção de um processo educacional coerente com as demandas desse público. Para tanto, é importante observar que as particularidades étnicas, sociais, culturais, raciais, de gênero e sexualidade... são o ponto de referência para a conformação da identidade profissional dos alfabetizadores jovens e adultos (ARROYO, 2006). Sem uma formação que prepare o sujeito alfabetizador para o encontro dialógico com essas histórias e realidades múltiplas, ricas e diversas que cada alfabetizando já possui o processo educacional não pode se dar de maneira adequada. Exatamente por isso é fundamental destacar que as teorias pedagógicas desenvolvidas para a alfabetização das infâncias não atendem as características inerentes à EJA. Afinal:

os saberes que os educandos trazem de sua vivência têm centralidade no processo educativo, uma vez que o conteúdo escolar, selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis não têm se adequado à

realidade do público jovem e adulto. Isso se torna ainda mais evidente ao legitimarmos a herança deixada pelos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA, um legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas. (Soares, p.259, 2016)

Entretanto, ao invés de se aproximar de uma perspectiva crítica e consequente em relação às demandas desses trabalhadores e conduzir um projeto que valorize as especificidades dessa modalidade da educação, o PBA se contenta em manter a mesma lógica de formação aligeirada e inespecífica que tem sido criticada ao longo das últimas décadas no que se refere à formação dos alfabetizadores de jovens e adultos.

Nesse sentido, aos alfabetizandos do programa é oferecida uma educação de menor qualidade em relação a outras modalidades da educação básica. Aos trabalhadores jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização depois de anos trabalhando incessantemente é oferecida uma formação rebaixada, construída e executada a toque de caixa, sem maiores preocupações com a qualidade educacional. Se os alfabetizandos são formados por trabalhadores que de um lado não tem formação específica para atender às características próprias dessa modalidade e, de outro, não tem nem mesmo os seus direitos trabalhistas garantidos, como a educação em si pode ser apresentada como direito social para os trabalhadores jovens e adultos?

Do ponto de vista do projeto educacional, o trabalho também não é entendido como elemento central no processo de formação dos alfabetizandos nem nos documentos oficiais do Pacto nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, nem nas diretrizes do PBA.

Ainda que a estrutura organizativa do pacto, composta por coordenadores pedagógicos, articuladores regionais, Formadores Regionais para os Municípios, e Formadores Regionais para os Estados seja constituída por professores da educação básica, o que é uma melhoria significativa se levarmos em consideração que o PBA se sustenta a partir do trabalho voluntário de profissionais que não são necessariamente habilitados para o exercício da docência, as orientações na construção das formações não têm como horizonte uma perspectiva crítica e vinculada ao mundo do trabalho. No que diz respeito à formação no âmbito do pacto, o apoio financeiro da União se restringe a:

“elaboração de diretrizes e de orientações para a estruturação e a implementação de ações de formação focadas nas práticas pedagógicas e

práticas de gestão escolar destinadas aos gestores educacionais, professores e educadores populares que atuem na EJA” (Brasil, 2024d)

O que se apresenta, portanto, é uma perspectiva de formação utilitarista, que se relaciona unicamente com os aspectos técnicos da questão educacional, mas se distancia de um horizonte político nítido, compreendendo o trabalho como elemento fundamental para a construção de uma alfabetização consequente, especialmente se tratando da alfabetização de jovens e adultos.

Nas “trilhas para alfabetização”, os materiais didáticos do Pacto Nacional Pela superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos destinados à alfabetização de jovens e adultos vemos mais uma vez que o trabalho não tem uma dimensão significativa dentro do projeto educacional. De fato, no decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024 o governo cita que uma das diretrizes do Pacto é: “IX - a integração das ações do Poder Público e a articulação intersetorial para o estímulo ao acesso e à permanência do trabalhador na escola” (BRASIL, 2024d). Além disso, o documento declara que um dos objetivos do pacto é: “ampliar a aprendizagem ao longo da vida, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2024d). Por último o documento expressa que:

“No âmbito da União, o Pacto poderá contar com o apoio de outros Ministérios para a execução das ações de articulação intersetorial, para o estímulo do acesso e da permanência na escola, inclusive do trabalhador, com a finalidade de efetivar os objetivos estabelecidos no art. 3º” (BRASIL, 2024d).

Entretanto, além dessas menções, poucas propostas concretas que dialoguem verdadeiramente com a realidade dos trabalhadores educandos podem ser verificadas na cartilha do pacto, que expressa as estratégias para expansão e qualificação da alfabetização e da EJA. Da mesma maneira, nos materiais didáticos disponibilizados para a alfabetização também não está expressa uma preocupação central com a crítica à forma atual do trabalho em nosso momento histórico.

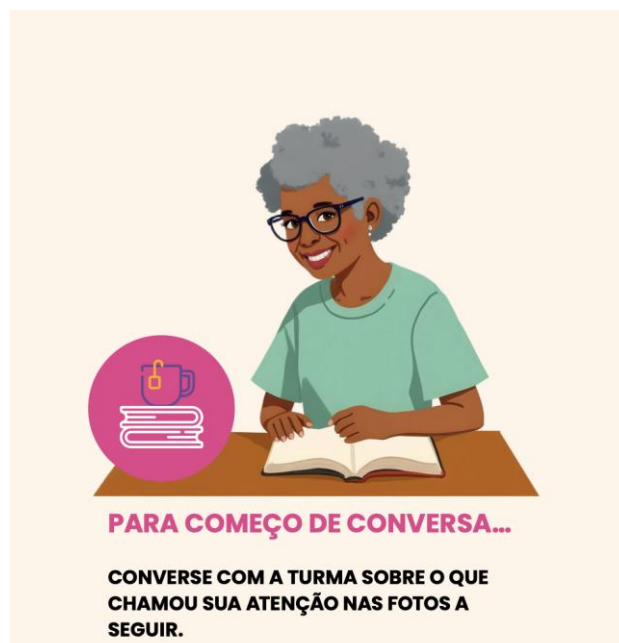
Na cartilha, no que se refere à alfabetização, uma proposta assume destaque:

5. EJA integrada à educação profissional e tecnológica (ept)
O Pacto vai estimular parcerias entre redes de ensino e instituições que ofertam EPT para a oferta da EJA com arranjos curriculares que integrem a formação geral e a capacitação profissional, de maneira a promover a elevação da escolaridade simultaneamente à qualificação profissional inicial, com cursos de 160 horas, desde o processo de alfabetização, na etapa inicial da EJA, até o Ensino Médio. (BRASIL, 2024e)

É verdade que essa proposta tem relação intrínseca com o trabalho, mas é importante questionar de que maneira essa relação está posta. A forma como a proposta está sendo estruturada, com cursos de curta duração que tem como objetivo último a qualificação profissional dos educandos, evidencia não a perspectiva do trabalho como princípio educativo. Expor relação de contradição entre o trabalho e o capital não é a da proposta, ao contrário, nesses moldes o que se estabelece é a subordinação do trabalho às demandas do capital. De fato, o que temos não é a formação para a emancipação a partir da crítica à forma do trabalho na sociedade atual, mas a formação para a adaptação e a aceitação do trabalho simples, precário, instrumental. Sem uma construção pedagógica sofisticada, orientada pela emancipação humana e vinculada aos interesses da classe trabalhadora, a vinculação da alfabetização de jovens e adultos à educação profissional apenas reproduz a desigualdade educacional que tem estruturado a nossa sociedade. Enquanto a elite tem acesso a uma formação ampla (humanista, científica), a classe trabalhadora recebe uma educação pragmática, voltada para empregos de baixa qualificação. Uma formação para o trabalho precário.

Nesse sentido, a alfabetização, que já era vista de maneira fragmentada no PBA, segue afastada da educação como um todo e sendo entendida como tendo um fim em si mesma no Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Essa perspectiva reforça a negligência do Estado com os sujeitos alfabetizados, e demonstra a concepção rasteira de alfabetização, escolarização e educação reservada à classe trabalhadora jovem e adulta brasileira.

Nas trilhas da alfabetização, ainda que o material didático utilize fotos que retratam situações de pobreza, falta de acesso à moradia, luta por território, entre outros, a denúncia dessas situações em si não expressa uma perspectiva crítica, nem vincula essas condições à retirada do direito ao trabalho, por exemplo.





imagens retiradas do documento “Trilhas da Alfabetização: Quem sou eu? Quem somos nós?”

É verdade que a condução dos professores alfabetizadores pode proporcionar um caminho de crítica ao mundo do trabalho e as condições de precarização da vida que são experimentadas pelas pessoas retratadas nas fotos e pelos estudantes, entretanto isso demanda a formação crítica dos alfabetizadores. Não basta apenas que uma identificação seja estabelecida entre os sujeitos alfabetizando e os sujeitos representados nas ilustrações do material didático, é necessário que um processo de decodificação das dinâmicas sociais que causam tais condições seja construído. Mais uma vez, o descompromisso com a formação qualificada dos alfabetizadores é o elemento mais importante no que diz respeito ao processo efetivo de alfabetização. O mesmo pode ser dito sobre as discussões a respeito dos nomes e sobrenomes das pessoas ou da representatividade de mulheres negras no material didático. A discussão sobre a escrita e leitura dos nomes para a utilização de documentos civis que é rasa e utilitária no material didático, poderia se tornar uma discussão mais qualificada e politicamente assertiva a partir da condução dos alfabetizadores, mas isso demanda preparo não apenas prático pedagógico de gestão escolar, como orienta a normativa do PBA, mas político, filosófico e histórico.

Da mesma maneira, a utilização de figuras negras de máxima importância para a literatura e o teatro brasileiro como é o caso de Carolina Maria de Jesus e Ruth de Souza não é suficiente para construir um processo de alfabetização antirracista. Para isso é fundamental que sejam discutidas as causas e os efeitos do racismo atualmente, quais são os sujeitos sociais que

se beneficiam dele hoje e quais são as formas de luta construídas em nosso momento histórico pela classe trabalhadora negra organizada. Nenhum desses elementos está presente nem nas trilhas para a alfabetização nem na cartilha do Pacto Nacional pela Alfabetização e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos.

As trilhas também não partem da realidade concreta dos estudantes, se fixando em elementos importantes, mas genéricos, ao invés de abrirem espaço para que os conhecimentos, interesses e reflexões dos estudantes sejam elementos estruturantes da prática de alfabetização. Por mais que as trilhas tratem de questões importantes como racismo, estabeleçam um diálogo importante com a cultura nacional a partir de obras artísticas como a peça “Morte e Vida Severina” e não se furtem de apresentar temas como a desigualdade social ou a fome, não é possível sob nenhum prisma prescindir da prática docente engajada e crítica se buscamos uma alfabetização de adultos consequente. O Brasil é um país imenso, com diversidade cultural gigantesca e com realidades muito distintas também. Sem uma formação específica para a alfabetização de jovens e adultos, que dialogue profundamente com a perspectiva da educação popular, que prepare os professores para o diálogo, a troca, a construção de conhecimento a partir da realidade das alunas e alunos da EJA em processo de alfabetização, não teremos mais do que uma educação genérica, aligeirada e incapaz de fomentar a rigorosa análise da realidade que é tão necessária para a classe trabalhadora em nosso momento histórico.

A análise dos documentos do Programa Brasil Alfabetizado e do Pacto Nacional pela Alfabetização e Qualificação da EJA revela, portanto, que o trabalho não é tratado como princípio educativo em sua dimensão emancipatória, crítica e transformadora nos documentos oficiais que envolvem o PBA. Pelo contrário, o que se observa é uma subordinação da alfabetização de jovens e adultos às demandas imediatas do mercado, aliada a uma precarização estrutural do trabalho docente, que inviabiliza qualquer projeto pedagógico verdadeiramente comprometido com a formação humana integral. Para uma educação verdadeiramente libertadora, seria necessário: (i) Reconhecer o trabalho dos alfabetizadores como atividade profissional, com direitos garantidos. (ii) Vincular a alfabetização a continuidade da escolarização, promovendo ações concretas que permitam a permanência dos estudantes trabalhadores na escola, com financiamento coerente com essa demanda. (iii) Superar a lógica da "qualificação rápida", integrando a alfabetização a EJA e a educação profissional de forma crítica, não subordinada ao mercado, mas superando a lógica da adaptação neoliberal e reconhecendo a contradição capital x trabalho. (iv) Garantir formação docente robusta e crítica

para os professores da que atuam na alfabetização da EJA, de maneira que eles estejam preparados para contribuir na oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada para os jovens e adultos trabalhadores que não tiveram direito à alfabetização na infância. Sem essas premissas, a perspectiva do trabalho como princípio educativo seguirá ausente no Programa Brasil Alfabetizado.

4.2.2 FINALIDADE DA EDUCAÇÃO

A questão da finalidade da educação nos documentos do Programa Brasil Alfabetizado levanta questionamentos importantes. No decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022 que regulamenta o PBA está expresso que:

O Programa Brasil Alfabetizado consiste em instrumento complementar para consecução da meta de alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos que esteja fora das redes regulares de ensino, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022)

Isso significa que, conforme os documentos oficiais, a intencionalidade última do programa é o cumprimento de metas de alfabetização para pessoas jovens e adultas que não estejam em processo de escolarização. Nesse sentido e em sintonia com o objetivo principal do PBA, as diretrizes do programa priorizam:

a alfabetização por localidades, regiões ou entes federativos com grandes índices de analfabetismo, considerados os dados mais atualizados do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2022)

Nessa perspectiva, o programa direciona toda a sua atuação para a diminuição dos índices de analfabetismo, conforme descrito pelo IBGE, sem avançar, entretanto, nas discussões a respeito da garantia do direito pleno à educação ou da compreensão mais precisa do que o programa entende por alfabetização. Essa lógica de priorização de metas quantitativas, entretanto, sofreu pressões ao longo do tempo e alterações importantes foram conquistadas, o que fica demonstrado na evolução da carga horária estipulada para o processo de alfabetização dentro do PBA.

No momento da implementação do Programa Brasil Alfabetizado, em 2003, o período estipulado para a alfabetização era de “até oito meses, com uma carga horária estimada entre 240 e 320 horas” (Rummert, Ventura. p.34, 2007), o que é um tempo curto para a construção

de um processo de alfabetização de jovens e adultos consequente com a incorporação de uma série de críticas, no ciclo de alfabetização atual o programa compreende “12 (doze) meses de duração com, no mínimo, 600 (seiscentas) horas presenciais” (BRASIL, 2022c). Tal modificação, que basicamente dobrou a carga horária do PBA, pode ser entendida como um avanço importante e uma conquista da classe trabalhadora e dos movimentos sociais organizados em torno da pauta da alfabetização de jovens e adultos. Isso não significa, entretanto, que as demandas e necessidades específicas de cada turma são de fato observadas no que se refere ao tempo necessário para a alfabetização dos estudantes já que os entes executores precisam se comprometer a atender as metas estabelecidas pelo programa e concluir o trabalho pedagógico no conjunto das turmas vinculadas no tempo máximo de 16 meses, “sob pena de o EEx não vir a receber futuros repasses”(Brasil, 2022c).

Em essência, o que observamos é uma mudança pontual, e não uma transformação do sentido mais geral da política pública no que diz respeito à finalidade da educação. Da mesma maneira, uma outra mudança, agora conceitual, surge no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e qualificação da Educação de Jovens e Adultos, sem, no entanto, transformar significativamente a perspectiva ideopolítica das políticas de alfabetização de adultos construídas ao longo dos últimos 25 anos, notadamente o PBA.

Essa mudança, que de maneira imediata poderia ser compreendida como um avanço, diz respeito à assimilação da ideia de educação popular nos processos de alfabetização conduzidos a partir do Pacto. De fato, as contribuições das práticas de educação popular na história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil são imensas e devem ser valorizadas e reconhecidas por uma política pública que se preocupe com a formação da classe trabalhadora. Entretanto, para fins do decreto acima sinalizado, a educação popular é definida da seguinte forma: “as práticas educativas realizadas por movimentos sociais e organizações da sociedade civil com o objetivo de promover a alfabetização de jovens, adultos e idosos.” (BRASIL, 2024). Ora, tal definição é, no mínimo, extremamente limitada se levarmos em consideração as práticas históricas de educação popular no âmbito da alfabetização de jovens e adultos brasileiros. Segundo Paulo Freire:

Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o

ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 1992, P.16)

Ao suprimir a dimensão política da práxis pedagógica o documento não apenas descaracteriza a educação popular, mas também deturpa a sua função primordial que é a crítica à forma social que propicia a opressão em nosso momento histórico. Dessa forma, no âmbito do Pacto, a educação popular é instrumentalizada como um discurso de legitimação para a insuficiência na formação de alfabetizadores e para a precarização do trabalho docente.

Além disso, nos chama atenção, ainda, a forma como a alfabetização é negligenciada nos documentos oficiais do Pacto, o que nos ajuda a compreender de maneira um pouco mais qualificada a finalidade da educação que está expressa nos documentos oficiais. Entre as diretrizes do Pacto estão descritas as seguintes:

- I - a colaboração entre os entes federativos, observado o disposto no art. 211 da Constituição;
- II - o fortalecimento das formas de colaboração de que trata o art. 10, **caput**, inciso II, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - a integração da EJA com a educação profissional e tecnológica - EPT, com a finalidade de promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- IV - a equidade nas condições de oferta da EJA;
- V - a prioridade no atendimento aos grupos sociais em maior situação de vulnerabilidade, observados os aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;
- VI - a multiplicidade de metodologias, abordagens, instrumental pedagógico e recursos didáticos que sejam coerentes com o perfil e o contexto dos sujeitos;
- VII - o reconhecimento da diversidade de público da EJA, observadas as características étnicas, raciais, etárias, de gênero, de renda, de local de moradia, das pessoas privadas de liberdade e em cumprimento de medidas socioeducativas, pessoas com deficiência e de outras condições e contextos específicos;
- VIII - a valorização dos profissionais da EJA;
- IX - a integração das ações do Poder Público e a articulação intersetorial para o estímulo ao acesso e à permanência do trabalhador na escola;
- X - a mobilização e o engajamento dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada; e
- XI - a valorização e o reconhecimento da contribuição da **Educação Popular nas ações de alfabetização**. (BRASIL, 2024d) **grifos nossos**

Apesar de carregar no título a ideia de “superação do analfabetismo” como objetivo primeiro do Pacto, a menção à alfabetização só é feita em sua última diretriz. Tal movimento expressa, unicamente, a vinculação da alfabetização à ideia de educação popular que, como vimos, tem uma compreensão bastante aligeirada nos documentos oficiais do Pacto e não rompe de forma alguma com os principais limites já apresentados no Programa Brasil Alfabetizado,

pelo contrário, reafirma o que provavelmente é o maior problema do Programa: a ideia de que seria possível alfabetizar com qualidade os jovens e adultos brasileiros sem que para isso os alfabetizadores tenham formação específica e sejam compreendidos como educadores de fato. Ao observarmos as diretrizes do Pacto, o que aparece, novamente, é a alfabetização sendo entendida como sendo uma etapa de menor importância em relação à EJA como um todo.

O material didático que o Pacto propõe como apoio para a prática pedagógica da alfabetização também demonstra que a concepção de educação que orienta essa política pública está bastante distante de uma perspectiva crítica e alinhada à tradição da educação popular, conforme descrita por Paulo Freire. Em primeiro lugar, a ideia da produção de trilhas de alfabetização que poderão ser utilizadas em todo o território nacional para a alfabetização de milhares de pessoas é, no mínimo, questionável. O Brasil é um país imenso em território e cultura e ainda que o material didático construído para a alfabetização seja qualificado, ele necessariamente será insuficiente para abrigar a multiplicidade de percepções, interesses e desafios que se relacionam diretamente com as vivências e os saberes produzidos pelos alfabetizados jovens e adultos. Um material único acaba por apagar ou suprimir especificidades que são fundamentais para um processo de alfabetização crítico e consequente.

Em segundo lugar, ao escolher a padronização à formação qualificada e específica dos alfabetizadores, o Pacto demonstra que não está de fato alinhado à uma perspectiva crítica e emancipadora de educação para a classe trabalhadora brasileira, a opção por uma lógica curricular universal e descontextualizada não compreende os educandos como detentores de conhecimento. Ao ignorar seus saberes, suas histórias de vida e seu mundo sociocultural, o Pacto nega a própria essência dialógica de uma educação popular. Os alunos são entendidos como objetos passivos do processo pedagógico e não como sujeitos históricos, capazes de intervir não apenas em seu aprendizado, mas na transformação da própria sociedade. Esse é outro elemento muito limitador do material didático, a falta de uma perspectiva crítica radical, pautada no questionamento dos processos sociais que estruturam as opressões apresentadas no material, alinha as trilhas pedagógicas à concepção pouco robusta do ponto de vista político-pedagógico que tem estruturado o PBA até aqui.

Essa opção por uma perspectiva instrumental e pouco crítica fica explícita, por exemplo, na forma como o material didático das trilhas propõe a "confecção de crachás" como uma das primeiras atividades de alfabetização e contato com a escrita (BRASIL, 2024f).

EM VÁRIAS SITUAÇÕES DA VIDA COTIDIANA, NOS APRESENTAMOS ORALMENTE E FALAMOS O NOSSO NOME. JÁ EM OUTRAS SITUAÇÕES MAIS FORMAIS OU NO TRABALHO, NOSSOS NOMES APARECEM EM CRACHÁS.

O CRACHÁ É UM CARTÃO DE IDENTIDADE QUE, GERALMENTE, USAMOS PENDURADO NO PEITO EM AMBIENTES ESPECÍFICOS.

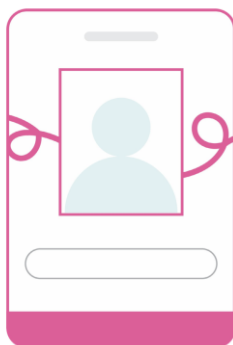


FOTOGRAFIA 10
Seppro Brasil/Wikimedia Commons



FOTOGRAFIA 11
Alex Carvalho/Wikimedia Commons

COM O APOIO DO(A) EDUCADOR(A), ESCREVA NO CRACHÁ O SEU NOME.



FINALIZADA A CONFECÇÃO DOS CRACHÁS, ESCOLHA UM DELES E PROCURE IDENTIFICAR DE QUEM É, A FIM DE ENTREGÁ-LO PARA O(A) COLEGA.

VOCÊ OBSERVOU QUE PARA ESCREVER OS NOMES NOS CRACHÁS E EM OUTRAS SITUAÇÕES USAMOS SINAIS GRÁFICOS QUE CHAMAMOS DE **LETRAS**?

O NOME **MARIA**, POR EXEMPLO, É ESCRITO COM **CINCO LETRAS DO ALFABETO**. JÁ O NOME **MARA** POSSUI **QUATRO LETRAS DO ALFABETO**.

M	A	R	I	A
1	2	3	4	5

M	A	R	A
1	2	3	4

NO BRASIL, A LÍNGUA PORTUGUESA E AS LÍNGUAS INDÍGENAS USAM UM **ALFABETO** CHAMADO DE **LATINO**. ESSE ALFABETO É USADO TAMBÉM PARA ESCREVER OUTRAS LÍNGUAS DO MUNDO, COMO O ESPANHOL E O INGLÊS.

O ALFABETO LATINO É COMPOSTO POR **26 LETRAS DIFERENTES** E COM ELE PODEMOS ESCREVER QUALQUER PALAVRA EM PORTUGUÊS.

*imagens retiradas do documento “Trilhas da Alfabetização: Quem sou eu? Quem somos nós?”

A atividade se reduz à mera reprodução de uma prática burocrática típica do mundo do trabalho assalariado. O crachá, nesse contexto, não é um símbolo de pertencimento, mas de simples identificação dentro de um emprego formal. Como apontado em nossas discussões iniciais, essa abordagem subestima os educandos, inserindo-os na cultura escrita por meio de um artefato que representa sua inserção ao mundo do trabalho de maneira abstrata, mas não parte das experiências dos alfabetizandos e em nenhum momento questiona a forma social do que o trabalho assume em nossa sociedade. Em última instância, o que vemos a partir dessa proposta de atividade é um processo de alfabetização instrumental.

Não por acaso, essa visão fragmentada e aligeirada da alfabetização de jovens e adultos não se esgota na sala de aula, mas pode ser verificada na própria estrutura do programa. A falta de articulação entre o PBA e a educação de jovens e adultos como um todo, nesse sentido, é o maior desafio para a continuidade dos estudos dos alfabetizandos do programa. Ainda que a carga horária tenha aumentado, a insistência na desarticulação entre o período de mobilização (RUMMERT, VENTURA, 2007), representado pela alfabetização construída dentro do PBA, e o período de consolidação, que diz respeito ao processo de escolarização como um todo, onde os estudantes não apenas consolidam os conhecimentos apreendidos durante o processo de alfabetização, mas aprofundam reflexões, se aproximam de maneira mais sistemática do pensamento científico e tem acesso ao conhecimento produzido e acumulado pela sociedade ao longo dos séculos, denuncia que o Estado brasileiro permanece compreendendo a Educação de Jovens e Adultos como um espaço compensatório, de pouca importância e não como elemento fundamental para a formação humana e para a transformação social.

É verdade que o programa em seu Manual de Orientações fala da preocupação com a continuidade dos estudos dos alfabetizados do programa. Segundo o documento, o Programa Brasil Alfabetizado se propõe a:

contribuir para a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios; (BRASIL, 2022b)

Entretanto, a palavra contribuir demonstra, na verdade, a desresponsabilização do governo com essa proposta que acaba se tornando nada mais do que uma expectativa abstrata, dado que propostas concretas para esse fim não são encontradas nos documentos oficiais que tratam do programa. A única menção mais incisiva no que se refere à continuidade dos estudos dos alfabetizados se dá a partir da responsabilização do gestor local pela construção do Plano de Alfabetização (PALFA) que segundo o Manual de orientações: “deverá prever estratégias e ações para o atendimento dos egressos em turmas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos na rede pública de ensino” (BRASIL, 2022b) Essa previsão, na prática, não garante nem a entrada nem a permanência dos alfabetizados em turmas regulares da EJA, haja vista que as condições necessárias para essa inserção são concretas e não dependem somente da sugestão do ente federativo.

O Pacto Nacional pela superação do analfabetismo e qualificação da EJA caminha na mesma direção que o PBA vem trilhando até aqui. No Decreto nº 12.048, de 5 de Junho de 2024, que institui o Pacto, temos mais uma vez a desresponsabilização do governo expressa já nas primeiras linhas que definem os objetivos da política pública. Segundo o documento, a finalidade do Pacto é “apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na superação do analfabetismo e na qualificação da educação de jovens e adultos - EJA” (BRASIL, 2024d). Esse apoio não tem se expressado em atitudes concretas que atendam de fato as demandas históricas e urgentes da EJA, especialmente as trabalhadoras e os trabalhadores que tiveram o seu direito à alfabetização e a escolarização cerceado ainda na infância.

Uma preocupação verdadeira com a continuidade dos estudos da classe trabalhadora jovem e adulta em processo de alfabetização deve se refletir em ações concretas e urgentes para a garantia da permanência dos estudantes no processo de escolarização. É necessário, portanto, que as turmas de EJA estejam localizadas nas comunidades dos estudantes, que políticas de incentivo à permanência estudantil na EJA sejam criadas e garantam a diminuição da carga

horária de trabalho sem a diminuição salarial para renda para estudantes trabalhadores. É fundamental também a criação de bolsas e auxílios estudantis que permitam que os estudantes tenham acesso ao mínimo de dignidade para se dedicarem aos estudos. E, acima de tudo, é necessário que essas e outras propostas estejam postas dentro do Programa Brasil Alfabetizado em articulação com a Educação de Jovens e Adultos para que, de fato, a continuidade dos estudos desses alfabetizando se firme como um direito social garantido aos trabalhadores que não tiveram acesso à educação.

Em síntese, o que os documentos oficiais expressam é uma concepção de educação bastante instrumental e afastada de uma perspectiva de qualidade socialmente referenciada para os trabalhadores jovens e adultos. Longe de vincular a alfabetização a um processo de apropriação crítica da realidade oficial, o foco em metas e índices de redução do analfabetismo abstrata se sobrepõe a qualquer preocupação concreta com a garantia do direito social à educação. Apesar do uso de terminologias caras ao campo popular, a alfabetização defendida pelo PBA e pelo Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos segue sendo fundamentada na precarização e instrumentalização.

4.2.3 GESTÃO EDUCACIONAL:

No que se refere à gestão educacional, os documentos oficiais expõem contradições significativas no que se refere à alfabetização de jovens e adultos, as quais tentaremos apresentar aqui. Em primeiro lugar, é importante destacar que a implementação do PBA se dá a partir de três agentes principais. São eles: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e os Entes Executores (prefeituras, estados e o Distrito Federal). À SECADI, que é compreendida como a formuladora e **indutora** do programa cabe o processo de organização, avaliação e condução nacional do PBA. Ou seja, ela constrói as diretrizes operacionais que orientam a execução do programa e assegura o cumprimento delas a partir de instrumentos burocráticos. Ao FNDE cabe a transferência de recursos para custeio do programa e a operacionalização dos processos financeiros necessários à sua execução. Os Entes Executores são responsáveis pela execução do programa em si, a eles cabe a efetivação das atividades de alfabetização previstas no PBA, o acompanhamento e monitoramento tanto da atuação dos alfabetizadores quando a execução dos recursos para o seu

pagamento e a comunicação com os demais agentes sobre a efetivação ou não das atividades propostas pelo programa.

O que se apresenta aqui é um processo de desconcentração e não de descentralização, pois o que se estabelece não é o compartilhamento real de poder entre os entes federativos envolvidos na implementação da política, mas a facilitação de ações locais mantendo o poder concentrado no âmbito da administração central (GUILLARDUCCI, COELHO, 2023). Apesar de qualquer construção de autonomia pedagógica por parte da comunidade escolar, o que se promove com esse tipo de ação é nada mais que um processo de encargo da execução de ações em âmbito local e regional e, conseqüentemente, uma sobrecarga de tarefas. Ao responsabilizar os entes executores pela concretização das atividades propostas pela política pública sem permitir, entretanto, que eles tenham parte na decisão e na proposta de construção dessas mesmas atividades, o PBA mantém a concentração de poder no âmbito da administração central enquanto deturpa o papel do Estado na promoção do direito social à educação. Essa perspectiva configura-se, portanto:

como estratégia de afastamento do Estado em relação às suas obrigações sociais e acompanhada de novas formas de controle, conforme vem se configurando na gestão dos gastos públicos no Brasil, não pressupõe necessariamente a participação do cidadão na formulação e realização das políticas públicas, não garante a eficácia e eficiência dos serviços oferecidos e não se constitui uma estratégia obrigatória para a consolidação da gestão democrática, conforme expresso no discurso atual (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p. 35-36).

A precarização da alfabetização de jovens e adultos passa também, portanto, pela forma de organização que o PBA assume, delegando ao ente com menor aporte econômico e político a execução das ações do programa, mas concentrando o controle e a direção da política nas esferas mais elevadas do poder público.

Nesse sentido, ainda nos chama atenção a caracterização da SECADI como instância indutora da política pública. Essa perspectiva reforça ainda mais a desresponsabilização do executivo federal com a concretização da alfabetização. Mais uma vez é fundamental ressaltar que nem o Programa Brasil Alfabetizado nem o Pacto Nacional pela superação do analfabetismo expressam como objetivo central **promover** ou **ofertar** alfabetização para os brasileiros não alfabetizados, as políticas públicas se limitam a ser tão somente instrumentos complementares, de apoio ou contribuição, mas a construção do processo de alfabetização em

si acaba ficando completamente sob competência do ente executor. Segundo Guilarducci e Coelho as ações indutoras “se afastam da compreensão da educação como direito social e, por conseguinte, não apontam para um caminho de redução das desigualdades e injustiças sociais” (GUILARDUCCI; COELHO, 2023, p.536)

Nesse sentido, é também importante notar que os processos de controle, monitoramento e fiscalização do programa aparecem com bastante frequência nos documentos oficiais, notadamente no Manual de orientações do PBA (BRASIL, 2022). Todo esse controle, entretanto, não tem se convertido em uma maior eficácia já que como vimos os índices de alfabetização em nosso país têm aumentado muito timidamente ao longo dos últimos 20 anos. Indo ao encontro dessa forma de controle e monitoramento se encontram também os processos de avaliação do programa que se concentram, basicamente, no alcance ou não de metas específicas. O Pacto Nacional pela superação do analfabetismo e qualificação da educação de jovens e adultos caminha no mesmo sentido e aprofunda o sentido de controle financeiro e burocrático das políticas educacionais para EJA, dado que no âmbito do Pacto a estrutura de acompanhamento e monitoramento das ações será constituída pela COPEDUC - Comissão Permanente de Educação do Conselho Nacional dos Procuradores-Gerais de Justiça, ATRICON – Associação dos Membros dos Tribunais de Contas e CGU – Controladoria Geral da União (BRASIL, 2024e). Mais uma vez a qualidade educacional é secundarizada em prol de uma perspectiva pouco crítica que só se orienta a partir das noções de eficácia típicas do neoliberalismo.

O Pacto prevê a retomada do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com a oferta de 60 mil bolsas para alfabetizadores, o que reforça o quadro de **precarização do trabalho docente** e de **desresponsabilização do Estado quanto à qualidade da alfabetização**, já discutido anteriormente. Contudo, o documento apresenta uma novidade significativa. Historicamente, o PBA enfrentou sérios desafios no que se refere à **infraestrutura física necessária à execução das ações pedagógicas**, responsabilidade que recaía sobre o ente executor. Essa exigência já se mostrava problemática diante do baixo investimento do Brasil em infraestrutura educacional, sobretudo nas redes municipais e estaduais de ensino.

A inovação proposta pelo Pacto é a possibilidade de instalação das turmas do PBA diretamente em espaços comunitários, sob o argumento de facilitar o acesso dos jovens e adultos ao programa (BRASIL, 2024e). Embora essa alternativa possa, em tese, ampliar a capilaridade e aproximar a alfabetização da vida comunitária, ela se mostra extremamente problemática ao

percebermos que não há do âmbito do pacto previsão de transferência de recursos para investimento em infraestrutura, custeio ou manutenção desses espaços. Da mesma forma, também nos documentos do PBA não estão previstos dispositivos que assegurem custos de manutenção, adequação ou reformas nos locais onde as turmas serão instaladas. Assim, a responsabilidade recai não somente sobre o ente executor, o que já se mostrava danoso para os processos pedagógicos, mas sobre as próprias comunidades.

A perspectiva de terceirização da responsabilidade infraestrutural da alfabetização de jovens e adultos para a sociedade civil contribui seriamente para o reforço das desigualdades educacionais e reafirma o descaso do Estado com o direito social à educação da classe trabalhadora brasileira. No limite, o que ocorre é a naturalização da precariedade histórica que segue atrelada à alfabetização de jovens e adultos em nosso país, dado que o Estado se recusa, mais uma vez, a garantir minimamente os padrões que se verificam em outras modalidades da educação básica.

Ainda no que se refere ao apoio financeiro da União no âmbito do pacto, o documento estabelece que, especificamente para a alfabetização de jovens e adultos os recursos poderão ser alocados em três ações. São elas:

“IV - repasse de recursos por meio do Programa Brasil Alfabetizado, de que trata a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004; V - provimento de bolsas para alfabetizadores, nos termos do disposto na Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004; [...] XIII - campanhas nacionais de mobilização para o engajamento da sociedade civil na superação do analfabetismo e na promoção da EJA”(Brasil 2024c)”

Além do PBA, que como vimos está muito aquém das demandas históricas de alfabetização para os trabalhadores jovens e adultos, o único apoio financeiro da união é destinado a promoção de campanhas “de mobilização para engajamento da sociedade civil na superação do analfabetismo”, ou seja, o governo mais uma vez demonstra que não tem compromisso real com a alfabetização e à educação da classe trabalhadora. Além de seguir compreendendo o analfabetismo como um problema a ser superado, e não como a consequência da negação do direito social à educação que foi retirado dos sujeitos trabalhadores ainda na infância, o decreto ainda desresponsabiliza o Estado pela educação, transferindo essa tarefa para a sociedade que, conforme o documento, deve ser mobilizada no sentido de promover a alfabetização dos jovens e adultos.

Na mesma direção o Pacto conta, para a sua implementação, com: “a articulação intersetorial e a participação voluntária da sociedade civil organizada, dos organismos internacionais e do setor produtivo” (BRASIL, 2022d). Ou seja, o Pacto não busca de fato promover a qualificação da educação de jovens e adultos como declara em seu título, mas transfere o controle e a responsabilidade pelo financiamento das ações destinadas à expansão da EJA e a alfabetização de jovens e adultos à sociedade civil organizada, aos organismos internacionais e ao chamado setor produtivo. Todos esses entes representam em grande medida interesses empresariais, mercadológicos, antagônicos às demandas históricas da classe trabalhadora brasileira no que se refere à educação e a alfabetização.

Longe de prever recursos específicos para a constituição das ações, o documento se estrutura a partir de uma série de dispositivos legais, os quais dispõem de recursos já insuficientes para atender as necessidades básicas da educação brasileira, como por exemplo o Programa Dinheiro Direto na Escola, de que trata a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, o Plano de Ações Articuladas, de que trata a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, de que trata a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, de que trata a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, de que trata o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, de que trata a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, o Programa Brasil Alfabetizado, de que trata a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, entre outros (Brasil, 2024d).

Como novidade, no que se refere ao financiamento dos programas, só observamos no âmbito do documento a declaração de promoção do “incentivo financeiro-educacional aos estudantes da EJA no ensino médio para apoiar a permanência e a conclusão deles nessa modalidade, nos termos do disposto na Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024.” Tal ação, entretanto, não tem nenhuma vinculação direta com a alfabetização de jovens e adultos. É essa, precisamente, a maior limitação expressa no pacto.

Nenhuma das ações do pacto se orienta no sentido da promoção da integração entre a alfabetização dos jovens e adultos e a continuidade dos seus estudos. É verdade que entre as estratégias para a qualificação da EJA no âmbito do Pacto, está expressa a intenção de incentivar a educação profissional desde o processo de alfabetização, conforme informado na cartilha:

O Pacto vai estimular parcerias entre redes de ensino e instituições que ofertam EPT para a oferta da EJA com arranjos curriculares que integrem a formação geral e a capacitação profissional, de maneira a promover a elevação da escolaridade simultaneamente à qualificação profissional inicial, com cursos de 160 horas, desde o processo de alfabetização, na etapa inicial da EJA, até o Ensino Médio (BRASIL, 2024e)

Entretanto, mais uma vez os documentos oficiais não se comprometem verdadeiramente com a oferta da educação, se contentando com um abstrato “estímulo” à instituições que ofertam educação profissional e tecnológica sem, no entanto, apresentarem uma preocupação verdadeira com a qualidade dessa formação e seus sentidos no que se refere tanto aos interesses dos trabalhadores jovens e adultos quanto aos interesses da nação como um todo. A coordenação coletiva do trabalho pedagógico é, assim, suprimida, em favor de um amontoado de propostas abstratas, que não atendem plenamente a nenhuma das necessidades reais do público da EJA.

Por último, mas não menos importante, é fundamental pontuarmos que a justificativa para uma gestão baseada na escassez de recursos, na transferência de responsabilidades e no descompromisso tanto com a continuidade quanto com a qualidade da educação de jovens e adultos em processo de alfabetização se localiza na perspectiva neoliberal que alicerça o Programa Brasil Alfabetizado e o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Isso se expressa de maneira bastante nítida no estudo publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/Ministério da Educação – MEC), intitulado: impacto da conclusão da alfabetização e da educação de jovens e adultos sobre indicadores do mercado de trabalho no Brasil, cuja autoria é de Fabiana de Felício. O estudo se baseia inteiramente na chamada teoria do capital humano:

A ideia de “capital humano” é uma “quantidade” ou um grau de educação e qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento, em “capital humano” é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 2010, p. 41)

Baseado nessa teoria, o estudo apresentado não propõe nenhuma crítica significativa ao modelo de educação construído pelos programas de alfabetização de jovens e adultos, mas se limita a “incentivar” a busca e a conclusão dos estudos por parte dos jovens e adultos se

baseando em supostos ganhos econômicos por parte dos educandos. Tal perspectiva implica não só a responsabilização dos estudantes pela sua não escolarização, como os responsabiliza também por sua condição social frágil, dado que a pobreza e a desigualdade social são indiretamente naturalizadas e justificadas pela não alfabetização. Uma série de pesquisadores como “Rossi (1978), Galvan (1979), Arapicara (1982), Langoni (1974), Simosen (1969) e Castro (1976)” (FRIGOTTO,2010, p.46) já se debruçaram sobre as fragilidades teóricas dessa perspectiva.

O que se apresenta neste estudo é a contínua negação do direito à educação e, muito especialmente, à alfabetização de qualidade, afinal a escola é entendida como empresa de “produção” de instrução, e a educação como espaço de obtenção de conhecimentos e habilidades que garantiriam um retorno econômico como objetivo principal. Nesse sentido, o princípio fundamental da escola não seria formar para a vida, pois os próprios estudantes não são compreendidos como sujeitos de suas histórias, aptos a transformar não apenas a sua condição social, mas a realidade material que os circunda. Para essa teoria, os estudantes são detentores de “capital humano”, portanto os custos e os benefícios correspondentes à expansão ou não de seu “capital” seriam sua responsabilidade. Se torna nítido, portanto, que se baseando nessa teoria a gestão educacional não terá como preocupação central a evasão escolar, a precariedade de ensino ou a remuneração digna dos professores, afinal, a educação deixa de ser entendida como direito social e passa a ser vista como mercadoria.

Diante disso, entendemos que a gestão educacional do Programa Brasil Alfabetizado e do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos contribui para a desresponsabilização do Estado sobre a EJA e com a precarização da alfabetização de jovens e adultos. A desconcentração além de não fortalecer a autonomia das redes de ensino no atendimento das demandas específicas da alfabetização, acaba por sobrecarregar os entes executores. Essa lógica é agravada no PBA pela transferência de encargos infraestruturais para as comunidades e pelo financiamento insuficiente do programa, que prioriza o controle burocrático em detrimento da qualidade pedagógica. Por fim, a perspectiva neoliberal ancorada na ideologia do capital humano reforça a responsabilização dos trabalhadores jovens e adultos por seu fracasso escolar enquanto naturaliza o sistema que produz as desigualdades sociais. Dessa maneira, O PBA se distancia radicalmente de uma perspectiva de gestão democrática e comprometida com a qualidade social da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo desta tese nos permitiu compreender que a alfabetização de jovens e adultos, no contexto brasileiro, não pode ser interpretada apenas como uma política educacional isolada ou como um esforço técnico de superação do analfabetismo. Ao buscar responder à questão central desse trabalho, ou seja, qual o sentido ideopolítico que a alfabetização de jovens e adultos assumiu no contexto do projeto educacional do neoliberalismo para a classe trabalhadora brasileira, foi possível constatar que as políticas voltadas à alfabetização, especialmente o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, têm se configurado como instrumentos de atualização do consenso em torno da ordem neoliberal, contribuindo para manter a subordinação da educação ao projeto dominante de sociedade que insiste em manter a condição do Brasil como país de capitalismo dependente.

O percurso histórico analisado demonstrou que a alfabetização de jovens e adultos em nosso país tem sido progressivamente assimilada e reconfigurada para atender as demandas estruturais do capital. Desde as campanhas contra o analfabetismo nas primeiras décadas do século XX, passando pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) durante a ditadura empresarial-militar e chegando às políticas recentes, observa-se uma relação constante entre a necessidade de ampliação do contingente de trabalhadores alfabetizados e os imperativos de expansão capitalista. Com raras e louváveis exceções, como os movimentos de alfabetização popular construídos da década de 1960, as rupturas aparentes entre diferentes períodos históricos escondem uma profunda continuidade: a educação da classe trabalhadora é tratada, majoritariamente, como meio para a adequação produtiva, e não como caminho para a emancipação humana.

A consolidação do neoliberalismo na formação social brasileira representou o aprofundamento dessa tendência. As forças sociais neoliberais em atuação nas décadas de 1990 e 2000, redefiniu o papel do Estado, transferindo à esfera privada e ao chamado “terceiro setor” responsabilidades que antes pertenciam ao poder público. No campo educacional, esse processo se expressou pela ênfase em políticas focalizadas, de caráter compensatório e de curto prazo, guiadas pela lógica da eficiência, da mensuração de resultados e da racionalidade gerencial. A alfabetização de jovens e adultos foi incorporada a esse paradigma, sendo concebida como uma

intervenção pontual no déficit educacional, e não como um direito social indissociável de um projeto nacional de superação da dependência brasileira.

O **Programa Brasil Alfabetizado**, criado em 2003, insere-se precisamente nesse contexto. Embora tenha sido apresentado como um programa de ampliação de direitos e de democratização do acesso à educação, sua materialidade revela um conjunto de contradições que o aproximam das formulações anteriores. Ao se valer do trabalho voluntário, desvalorizar o trabalho docente e estimular uma perspectiva pedagógica aligeirada, reforçou a concepção equivocada de que a alfabetização de jovens e adultos seria uma tarefa residual, uma ação emergencial, sem integração orgânica ao sistema público de ensino como um todo. A ausência de continuidade entre a alfabetização inicial e a escolarização formal reforçou a fragmentação do percurso educativo dos trabalhadores, convertendo o PBA em um programa de baixa densidade formativa, ainda que de ampla visibilidade social.

A partir da análise documental e bibliográfica, identificamos que o PBA, ao incorporar o discurso da inclusão e da cidadania, procurou sustentar a imagem de comprometimento do Estado com os trabalhadores que vivem historicamente os efeitos mais intensos da superexploração e da desigualdade social. Entretanto, ao subordinar seus objetivos e métodos à lógica da produtividade e da mensuração de resultados, ajustou-se às exigências da racionalidade neoliberal, transformando a alfabetização em indicador de desempenho e não em processo de formação crítica para os estudantes da EJA. Esse fato revela o núcleo ideopolítico do programa: um discurso de ampliação de direitos que, na prática, limita-se a garantir a funcionalidade mínima da força de trabalho em um contexto de crescente precarização laboral.

Ao analisar as rupturas e continuidades da alfabetização de jovens e adultos no período da hegemonia neoliberal foi possível observar que a noção de educação como direito foi progressivamente substituída pela de educação como oportunidade. Essa mudança expressa uma profunda transformação ideológica. No paradigma neoliberal, o direito ao trabalho é suprimido e o indivíduo é responsabilizado por sua própria inserção no mundo do trabalho. Assim, o analfabetismo passa a ser tratado como deficiência individual, e não como resultado das contradições estruturais de uma sociedade fundada na desigualdade. Logo, a alfabetização, nesse processo, passa a ser concebida como mecanismo de correção de tal suposta deficiência a partir da lógica da competitividade e da eficiência nos marcos da lógica neoliberal.

A disputa em torno das políticas de alfabetização de jovens e adultos, portanto, é expressão das lutas mais amplas pela direção moral e intelectual da sociedade. Enquanto o campo da educação popular compreende a alfabetização como momento inicial da consciência crítica e da inserção política dos sujeitos na vida social, o projeto neoliberal a reduz a um processo técnico de aquisição de conhecimentos mínimos para o trabalho precarizado. O Programa Brasil Alfabetizado, ao priorizar metas quantitativas e ao manter frágil articulação com os processos de escolarização continuada, se insere na mesma lógica de educação instrumental e aligeirada, que marca a trajetória da alfabetização de jovens e adultos em nosso país.

Através das categorias “trabalho como princípio educativo”, “finalidade da educação” e “gestão educacional” revelamos que, no interior das políticas neoliberais, a alfabetização de jovens e adultos tem sido ressignificada para atender às determinações do capital. O trabalho é esvaziado de seu sentido formativo e não se estabelece como instrumento de mediação para a compreensão crítica da realidade. A finalidade da educação, em vez de ser a formação omnilateral do ser humano, converte-se na formação de sujeitos adaptáveis e flexíveis, aptos a desempenhar múltiplas funções em um mundo do trabalho marcado pelo aprofundamento da precarização e da instabilidade. A gestão educacional, por sua vez, incorpora a lógica da gestão empresarial, privilegiando a desconcentração sem construção de autonomia, o financiamento condicionado a resultados, a responsabilização dos sujeitos (gestores, educadores e alunos) pelo fracasso do processo educacional e o contínuo corte de gastos. Todas essas ações comprometem profundamente a qualidade da educação em nosso país.

O esvaziamento da concepção de educação como direito social, somado à fragmentação das políticas educacionais e ao rebaixamento das condições de trabalho docente, produziu um cenário de descontinuidade e de precarização intensa na alfabetização de jovens e adultos. O PBA, nesse sentido, reflete tanto as contradições do projeto neoliberal quanto os limites das políticas educacionais implementadas sob governos que, embora se apresentassem como progressistas, mantiveram os fundamentos macroeconômicos do neoliberalismo. O PBA expressa o fracasso e a contradição das políticas de conciliação de classes no âmbito da EJA.

Ao longo desta pesquisa, verificou-se também que a permanência do analfabetismo no Brasil não decorre de falhas pontuais de gestão, mas de uma determinação estrutural: a educação da classe trabalhadora nunca foi prioridade em um país cuja base econômica e as estratégias políticas da classe burguesa repousam na condição de dependência, que se desdobra na

superexploração da força de trabalho. A alfabetização, nesse contexto, cumpre a função de manter o trabalhador em um patamar mínimo de integração produtiva, sem, contudo, oferecer-lhe os instrumentos críticos necessários à transformação de sua realidade.

Nesse sentido, entendemos que o sentido ideopolítico predominante da alfabetização de jovens e adultos no contexto neoliberal é o da manutenção da ordem social, pela via da adequação e da integração subordinada dos trabalhadores à dinâmica do capital. Contudo, as fissuras abertas por perspectivas educativas comprometidas com a emancipação da classe trabalhadora, apontam para a possibilidade de outro horizonte: o da alfabetização como ato político de libertação, no qual a leitura do mundo precede e fundamenta a leitura da palavra. Nessa perspectiva, a alfabetização de jovens e adultos deixa de ser uma política compensatória e se torna parte de um projeto histórico de superação da sociabilidade capitalista.

A defesa de uma educação de jovens e adultos orientada pelo trabalho como princípio educativo exige, portanto, a ruptura com a lógica da focalização, fragmentação e adaptação dos sujeitos à sociabilidade neoliberal. Significa posicionar a educação no campo da luta contra o capital, compreendendo que a formação humana não se realiza plenamente sob as condições de exploração e alienação impostas por esse sistema. A alfabetização da classe trabalhadora só poderá cumprir um papel verdadeiramente emancipador se estiver articulada a um projeto de transformação social que questione as bases materiais da desigualdade e a própria forma de produção e reprodução da vida em nosso tempo histórico.

Encerrando este percurso, reafirmamos que compreender o sentido ideopolítico da alfabetização no contexto neoliberal é compreender a função que a educação cumpre na produção e reprodução da hegemonia burguesa. O Programa Brasil Alfabetizado, como expressão particular dessa hegemonia, revela tanto os limites das políticas de democratização formal quanto as contradições que abrem espaço para a disputa por um outro projeto educacional. A tarefa que se impõe aos educadores e pesquisadores comprometidos com a classe trabalhadora é a de desvendar essas contradições e de construir, no interior delas, práticas e teorias que resgatem a dimensão política, histórica e emancipadora da alfabetização.

A alfabetização, enquanto prática social e política, carrega em si a possibilidade da crítica e da transformação. Reivindicar essa dimensão é reivindicar o direito de aprender e ensinar como parte da luta mais ampla pela emancipação humana. Em tempos de recrudescimento do autoritarismo e de aprofundamento da lógica neoliberal, retomar a

educação como campo de resistência e de construção de consciência de classe é condição essencial para a construção de uma sociedade justa, solidária e verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA.** Iniciativa Movimento pela Base. Apoio Cenpec e Instituto Paulo Freire, 2022.

ALMEIDA, Emanuel Rodrigues. **Homeschooling: Uma Proposta do Estado Neoliberal Para a Educação Brasileira,** *Ciência em Movimento*, v.24, n.50, 2022.

ANDRADE, Maria Carolina.; MOTTA, Vania . **Base Nacional Comum Curricular e a Crise Orgânica do Capital: elementos para pensar o Ensino Religioso.** Anais IX Colóquio Internacional Marx e Engels. Universidade Estadual de Campinas, 17 a 20 julho 2018.

ANDRADE, Maria Carolina.; MOTTA, Vania Cardoso da. **Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais e Guerra Cultural na Educação Brasileira,** In: LEHER, Roberto (org), *Educação no Governo Bolsonaro: Inventário da Devastação.* São Paulo: Expressão Popular, p.77-98. 2023.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital,** *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.87, p.335-352, 2004

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio Sobre as Metamorfoses e as Centralidades do Mundo do Trabalho.** Campinas: Editora Cortez, 2006.

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

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal.** In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho.* 2ª ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001.

ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos.** In: SOARES,

BARBOSA, Carlos Soares. **A política neoliberal e a contrarreforma na educação dos trabalhadores no governo Fernando Henrique Cardoso,** *Educação em Debate*, Fortaleza, n.74, p. 35-50, 2017.

BARREYRO. Gladys Beatriz. **O “Programa Alfabetização Solidária”:** **Terceirização no Contexto da Reforma do Estado,** *Educar em Revista*, n. 38, p. 175-19, 2010.

BASTOS, Mariana. **Olimpíadas e Copa vão despejar até 170 mil.** Folha de São Paulo, São Paulo, 13 Dez. 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos.** Revista Brasileira de Educação, p. 26-34, 1997

BIONDI, Aloysio, **O Brasil: Um balanço do desmonte do Estado**, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Revedo o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira**, Educação e Sociedade, Campinas, n.112, p. 657-676, 2010.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo Social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras.** Educar: Curitiba, n.12, p-153-165, 1996.

BOULOS, Guilherme. **Copa do Mundo Fifa de Futebol Masculino já tem seus perdedores.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 23 Dez. 2011.

BRAGA, Lucelma Silva. **A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): Obstáculos, dilemas e lições à luz da história**, Marília: Lutas Anticapital, 2020.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista.** São Paulo: Boitempo, 2012.

BRAGA, Ruy. **Rebeldia do Precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global.** São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL, **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília: Presidencial da República, 1995

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRAZ, Marcelo. **O Golpe nas Ilusões Democráticas.** Serviço Social e Sociedade, n.128, p.85-103. 2017.

CABRAL NETO, A.; ALMEIDA, M. D. **Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escola, projeto político - pedagógico.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35 - 45, Jun. 2000. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2635/2373>. Acesso em 22/09/2025.

CALIL, Gilberto. **Brasil: o negacionismo da pandemia como estratégia de fascistização**. Materialismo Stórico, n.2, 2020.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. **O ATUAL RESGATE CRÍTICO DA TEORIA MARXISTA DA DEPENDÊNCIA**, Revista Trabalho, Educação e Saúde, v. 11, n.1, p.191-205, 2013.

CARREIRA, Denise. **Histórico**. In: DAHER, Júlia. Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especialistas-avaliam-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/> acesso em 12/10/2023.

CARVALHO, M. E. G; BARBOSA, M. G. C. **Memórias da Educação: Alfabetização de Jovens e Adultos em 40 Horas (Angicos/RN, 1963)**, Revista HISTEDBR, n.43, 2011, p.66-77. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639928/7491> acesso em: 03/02/2023.

CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela. **Alfabetização baseada em evidências: a defesa da cientificidade como conveniente para naturalizar o inconveniente?** Revista Brasileira de Educação, v.28, p. 1-25, 2023

CODATO, Adriano Nervo. **Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia**, Curitiba, Revista de Sociologia e Política, p. 83-106, 2005.

COGGIOLA, Oswaldo e KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã: 1996

COSTA, Lúcia Cortes da. **O governo FHC e a reforma do Estado brasileiro**, Pesquisa & Debate, v. 11, n. 1, p.49-78, 2000.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Luciene Rodrigues Vasconcelos Borges de. **O financiamento da EJA no fundeb: A política que reiterou a negação do direito**, Educação em Revista, v.39, p. 1-22, 2023.

DEMIER, Felipe. **Depois do Golpe: A Dialética da Democracia Blindada no Brasil**, Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariangela; ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Seis Anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os Compromissos e a Realidade**, Observatório de Educação e Juventude, São Paulo, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**, Cadernos Cedes, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/admin,+art_1-Carla+Cristina+Jacinto+da+Silva-Sandra+Cristina+Fagundes+de+Lima%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/admin,+art_1-Carla+Cristina+Jacinto+da+Silva-Sandra+Cristina+Fagundes+de+Lima%20(2).pdf) Acesso em: 03/04/2023.

DI PIERRO; HADDAD, S. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, 2015.

DOMINGUES, Edson Paulo. JUNIOR, Admin Antônio Batarelli. MAGALHAES, Aline Souza. **Quanto vale o show?: Impactos econômicos dos investimentos da Copa do Mundo 2014 no Brasil**, Estudos Econômicos, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-439, 2011.

DUARTE, Kamilla Alves. **Dominação burguesa entre o velho e o novo: a ascensão da extrema-direita no Brasil**, Serviço Social e Sociedade. São Paulo, v.146, p.1-19, 2023.

ENGELS, F. : **Anti-Dühring**, São Paulo: Boitempo, 2015.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis; ALVARENGA, Marcia Soares de. **O ENCCEJA em contraponto: Entre democratização e desescolarização de jovens e adultos**. 3º SENPE Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 2020.

FIORI, José Luís. **Estado de Bem-Estar Social: Padrões e Crises**, Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, p.129-147, 1997.

FONTES, Virgínia. **Capitalismo, Crises e Conjuntura**, Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 130, p. 409-425, 2017.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Caderno do Professor, Ceale/Fae/UFMG: Belo horizonte. 2005

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Escola pública e educação popular**. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1992. p. 47-52

FREITAS, Rosana de C. Martinelli. **O Governo Lula e a Proteção Social no Brasil: Desafios e Perspectivas**, Florianópolis: Revista Katál, v.10, n.1, p.65-74, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria, RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, p. 63-71, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: SUBORDINAÇÃO ATIVA E CONSENTIDA À LÓGICA DO MERCADO**, Campinas, Educação e Sociedade, v. 24, n. 82, p.93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**, Cortez Editora, 2010.

GADOTTI, Moacir. **A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho**. In: GADOTTI, Moacir. (org.). Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GASPAR, Leandro. **Projovem Urbano: A precarização mascarada sob o signo da formação inicial para o trabalho simples**, Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 2019.

GHALUC Maria Terezinha Bellanda; SFORN, Marta Sueli de Faria. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**, Práxis Educativa, v.6, n.1, p. 55-6 2011.

GOMES, José Weligton Félix; PEREIRA, Ricardo A. de Castro; BEZERRA, Arley Rodrigues; LUCIO, Francisco Germano Carvalho; SARAIVA, Francisco Assuero Monteiro. **Efeitos fiscais e macroeconômicos da emenda constitucional do teto dos gastos (nº 95/2016)**, Nova Economia, v.30, n.3, p. 893-920, 2020.

GOMES, José Wellington Félix; PEREIRA, Ricardo A. de Castro; BEZERRA, Arley Rodrigues; LUCIO, Francisco Germano Carvalho; SARAIVA, Francisco Assuero Monteiro. **Efeitos fiscais e macroeconômicos da emenda constitucional do teto dos gastos (nº 95/2016)**, Nova Economia, v.30. n.3, p.893-920, 2020.

GRAMANI, Maria Cristina, **Análise dos determinantes de eficiência educacional do estado do Ceará**, Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.25, n.95, p. 507-526, 2017

GUILARDUCCI, Raphael Henrique Mota, COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Indução da Jornada Escolar de Tempo Integral no Brasil: Descentralização ou Desconcentração?** Inter-ação, Goiania, v.48, n.2, p. 522 - 543, maio/ago. 2023. Disponível em: [_https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/75588/40198](https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/75588/40198) . Acesso em 22/09/2025

HADDAD, Sérgio, **Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**, 1997.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**, Revista Brasileira de Educação, n.14, p.108-130. 2000.

HADDAD, Sérgio. **Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In.: MEC-INEPSEF/UNESCO, Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS), Brasília, p.86-108, 1994.

Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

HORTA, J. S. B. O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e educação no Brasil (1930-1945). 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

IASI, Mauro, **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento**, Lutas Anticapital, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e Escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**, Educação e Sociedade, v. 38, nº. 139, p.331-354, 2017.

LEHER, Roberto, **Reforma do Estado: O privado contra o público**, Trabalho, Educação e Saúde, p. 203-228, 2003.

LEHER, Roberto. **Forjando Alternativas Diante da Ofensiva Autocrática do Governo Bolsonaro**, In: LEHER, Roberto (org), Educação no Governo Bolsonaro: Inventário da Devastação. São Paulo: Expressão Popular, p.77-98. 2023.

LENIN, V. **Imperialismo: Etapa Superior do Capitalismo**. Campinas: Fe/Unicamp, 2011.

LENIN, Vladimir. **O Estado e a Revolução**, navegando publicações, 2011.

Leôncio José Gomes (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo

LIMA. SILVA **História da Educação de Adolescentes e Adultos: campanhas de alfabetização, escolas noturnas e representações do analfabeto e de analfabetismo em Uberlândia-MG (1947-1963)**, Cadernos de História da Educação, v.16, n.1, 2017, p.103-124.

LIVRE, Movimento Passe. **Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo**. In: Cidades Rebeldes: Passe Livre e as Manifestações que Tomaram as Ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013, p 29- 44.

LUXEMBURGO, R. "Os Congressos da II Internacional Stuttgart - 1907". In: Edgard Carone. A Segunda Internacional. 1922. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/carone/1992/04/congresso-1907.htm> acesso em: 01/04/2023

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade**. In: REUNIAO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. Trabalhos apresentados... São Paulo: ANPED, 1998.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; RESENDE, Valéria Barbosa de. **Alfabetização de Jovens e Adultos na Política Nacional de Alfabetização**. Revista brasileira de Alfabetização, v.1, n.10, p. 129-133. 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2017.

MARINI, R. M.. **Subdesenvolvimento e Revolução**. Florianópolis: Insular, 2013.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. Expressão popular, 2005.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos Pela Educação? Como os Empresários Estão Determinando a Política Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, K. **O capital- livro I**, São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã (Feuerbach). Trad. de José C. Bruni e Marco A. Nogueira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política -livro 1**, São Paulo Boitempo, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero": Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro**. Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v.7, n.15, p.590-621, 2016.

MINTO, Lalo Watanabe, **Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas**, Revista Brasileira de Educação, v.23, 2018.

MOLL, Roberto. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda?**, UNESP, 2015.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e a Questão Social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social**, São Paulo, Cortez, 2003.

MOREIRA, Erika Martins. **Todos Pela Educação: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**, Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo **Um balanço crítico da “Década da Educação” no Brasil**, Cadernos Cedes, Campinas, v.33, n.89, p.15-34, 2013.

MOURA, Clovis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NEVES, Lúcia. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. *Perspectiva*, v.29, n.1, p.229-242, 2011.

PAIVA, Vanilda. 1981, **Mobral: A falácia dos números**, Síntese Revista de filosofia, v.9, n.24, 1982, p. 51-72. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2172/4201> acesso em: 03/04/2023.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda. **MOBRAL: A falácia dos números (um desacerto autoritário II)**, 1981.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010

PAULA, Luiz Fernando; PIRES, Manoel. **Crise e Perspectivas para a Economia Brasileira**. Estudos Avançados, n.31, v.89, p.125-144, 2017

PRADO, Fernando Correa. **Ideologia do Desenvolvimento, Teoria Marxista da Dependência e Crítica da Estratégia Democrático-Popular**. In: Iasi M, Figueiredo I, Neves V. A estratégia democrático-popular: um inventário crítico. Marília: Lutas Anticapital; p.101-124, 2019.

RAMALHETE, Mariana Passos. **Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022)**, v.18, p.1-23, *Práxis Educativa*, 2023.

RIBEIRO, Rodrigo Fernandes; LARA, Ricardo. **O endividamento da classe trabalhadora no Brasil e o capitalismo manipulatório**, Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n.126, p.340-359, 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayara Patrícia. **Letramento no Brasil: Alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional**, Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p.49-70, 2002.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JUNGENSELD, Vanessa Follmann. **Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC)**, Economia e Sociedade, v.28, n. 2, p.393-420, 2019.

RODRIGUES, Rubens Luiz. 2023. **Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015)**, Educação em Foco, Belo Horizonte, n.48, p.1-26, 2023.

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

RUMMERT, Sônia; ALGEBAILLE, Eveline VENTURA, Jaqueline. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado**, Revista Brasileira de Educação, v.18, n.54, p. 717-738, 2013.

RUMMERT, Sônia; VENTURA, Jaqueline. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**, Educar em Revista, 2007.

SAMPAIO JR, Plinio de Arruda. **Desenvolvimentismo e Neodesenvolvimentismo: Tragédia e Farsa**, Serviço Social e Sociedade, p. 672- 688, 2012.

SANTANA, Marco Aurélio. **Ditadura Militar e resistência operária: O movimento sindical brasileiro do golpe à transição democrática**, Política e Sociedade, n. 13, p. 279-309, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores associados. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **PDE Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise Crítica da Política do MEC**, Campinas, SP: Autores Associados. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional no Brasil após a Ditadura militar** Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v. 18, n. 2, p.291-304, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**, Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p.286 - 293, 2015.

SCOCUGLIA, A. C. A Cruzada ABC contra o sistema Paulo Freire e a esquerda no pós-golpe de 1964. *In: Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60*. Brasília: Plano Editora, p.79-160, 2003.

SEVERO, Ricardo Gonçalves. GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. ESTRADA, Rodrigo Duque, **A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira**. Educação e Realidade, v.44, n.3, p.1-28, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; DANTAS, Jeferson Silveira; SOUZA, Rodrigo Diego de. **Crise do Capital, Conservadorismo e Contrarreformas na Educação Brasileira (2016-2022)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

SILVA, Jaqueline Luzia de SOUZA, José Carlos Lima de BARBOSA, Carlos Soares. **Vinte anos do parecer CNE/CEB N. 11/2000: Dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA**, E-MOSAICOS, v.10, n. 24, p. 81-95, 2021.

SINGER, Paul. **Entrevista**. In: Conversas com economistas brasileiros II. MANTEGA, G; REGO, J. M (orgs.). São Paulo: Editora 34, 1999. p.55-89.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando Contextos e Tecendo Possibilidades**, Educação em Revista v.32, n.04, p. 251-268, Outubro-Dezembro, 2016.

SOARES, Magda Becker. **As Muitas Facetas da Alfabetização**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, p.19-24, 1985.

TEIXEIRA, Marilane Oliveira; GALVÃO, Andréia; KREIN, José Dari; BIAVASCHI, Magda; ALMEIDA, Paula Freitas de; ANDRADE, Hélio Rodrigues de (ORG). **Contribuição crítica à reforma trabalhista**, Campinas: UNICAMP/IE/CESIT, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo: Todos Pela Educação; Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade com estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado.** Educação em Revista, n.46, p. 73-94, 2006.

TRINDADE, Hiago. **Crise do capital, exército industrial de reserva e precariado no Brasil contemporâneo,** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n.129, p.225-244, 2017.

VAINER, Carlos. **Quando a Cidade Vai às Ruas,** *In:* Cidades Rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil, São Paulo: Boitempo, 2013.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. **PNE: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO OU CARTA DE INTENÇÃO?**, Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.96-107, 2002.

VIDAL, D. G. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate,** Educação e Pesquisa, 2013.

Aportes documentais:

BRASIL. Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 fev. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D10959.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.959%2C%20DE%208,%2C%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20nos%20art. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Brasil Alfabetizado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2024. Estabelece critérios para utilização de saldos remanescentes do Programa Brasil Alfabetizado em 2024. Brasília, DF, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/publicacao-da-resolucao-no-01-de-31-de-janeiro-de-2024.pdf/view> . Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Resolução nº 20, de 9 de setembro de 2024. Define procedimentos para transferência de recursos do Programa Brasil Alfabetizado (2024-2027). Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/resolucao-no-20-de-9-de-setembro-de-2024/view> . Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Manual de Orientações do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF, 2024c. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpMNsWDC_67910bc4480cd.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12048-5-junho-2024-795727-publicacaooriginal-171981-pe.html> . Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Cartilha do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2024e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/cartilha-pacto-eja.pdf> . Acesso em: 17 de ago. 2025.

BRASIL. Trilha de Alfabetização: Quem sou eu? Quem somos nós? | Os nomes da gente . Brasília, DF, 2024f. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/demanda_1924_PBAUT1_CE1_.pdf . Acesso em 17 de ago. 2025.

BRASIL. Trilha de Alfabetização: Quem sou eu? Quem somos nós? | A gente tem sobrenome. Brasília, DF, 2024g. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/demanda_1924_PBAUT1_CE2_.pdf . Acesso em: 17 de ago. 2025

BRASIL. Trilha de Alfabetização: Quem sou eu? Quem somos nós? | Nomes e sobrenomes carregam histórias. Brasília, DF, 2024h. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/demanda_1924_PBAUT1_CE3_o.pdf . Acesso em: 17 de ago. 2025.