

# A EJA QUE INCLUI É TAMBÉM A EJA QUE EXCLUI: CONTRADIÇÕES, PRECARIZAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

**NATHALIA DELIBERATO ASPASIO SARTORI**  
UNIFESP GUARULHOS  
[nathalia.sartori@unifesp.br](mailto:nathalia.sartori@unifesp.br)

**MARIAN ÁVILA DE LIMA E DIAS**  
UNIFESP GUARULHOS  
[marian.dias@unifesp.br](mailto:marian.dias@unifesp.br)

## INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa, no campo das políticas educacionais brasileiras, uma posição historicamente marcada pela marginalização, refletindo desigualdades estruturais presentes na formação social do país. Ao longo da história, amplos segmentos da população, especialmente trabalhadores das camadas populares, tiveram o acesso à escolarização sistematicamente limitado, configurando um persistente quadro de exclusão educacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse percurso, a educação destinada a jovens e adultos raramente foi concebida como expressão plena de um direito social. Em diferentes momentos, esteve vinculada a iniciativas voltadas à adaptação dos sujeitos às exigências do mundo do trabalho, priorizando uma formação funcional e restrita (ARROYO, 2006).

No cenário contemporâneo, a EJA apresenta-se como uma modalidade atravessada por contradições. Embora represente o reconhecimento do direito à educação para aqueles que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, sua oferta tem sido progressivamente fragilizada. Sob o discurso da ampliação do acesso, determinadas formas de organização da modalidade tendem a reduzir a centralidade do espaço escolar e da mediação pedagógica.

Diante disso, esta comunicação tem por objetivo problematizar de que maneira tais arranjos institucionais podem produzir ganhos efetivos na formação dos estudantes



da EJA por meio de uma inclusão formal no espaço escolar ao mesmo tempo em que tal modalidade expõe o fracasso do potencial formativo da escola. Como observa Adorno, quando a educação se limita à adaptação dos indivíduos às estruturas sociais existentes, ela deixa de cumprir sua tarefa mais profunda que, para além da mera transmissão de valores, é aquela que trabalha em direção à formação de uma consciência plenamente desenvolvida, capaz de reconhecer as origens da frieza prevalente nas relações dos indivíduos com eles mesmos e nas relações sociais do mundo contemporâneo. (ADORNO, 1995).

## DESENVOLVIMENTO

A análise das políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser compreendida a partir da crítica à racionalidade instrumental desenvolvida por Theodor Adorno e Max Horkheimer. A proposta pedagógica da EJA tem se sustentado, vida de regra, na obra de Paulo Freire que se propõe a romper com a lógica autoritária que historicamente marcou a educação de adultos ao reconhecer que os sujeitos não escolarizados são portadores de experiências e saberes socialmente construídos. A alfabetização, nesse sentido, ultrapassaria a dimensão técnica da aprendizagem da leitura e da escrita e assumiria um caráter político, voltado à conscientização e à humanização por meio de uma relação dialógica entre educador e educando.

Contudo, Adorno (1995) alerta para os riscos da subordinação da educação à racionalidade instrumental e para a adoção de uma perspectiva utópica. A proposta freireana, por exemplo, corre o risco de favorecer exatamente aquilo que busca combater, trabalhando numa perspectiva adaptativa da classe trabalhadora às condições de subordinação e, portanto, de manutenção da estrutura de classes nesta sociedade em que a proposta de leitura do mundo a partir do cotidiano destes educandos ainda manteria um traço fortemente instrumental. Para Adorno e Horkheimer (1985), quando a razão passa a operar principalmente segundo critérios de eficiência técnica e adaptação funcional, instituições sociais como a escola tendem a se converter em mecanismos de reprodução das estruturas de dominação. Nessa lógica, quando o ensino se orienta pela formação de competências voltadas ao existente ou pela busca de eficiência para lidar imediatamente



com o existente, enfraquece-se a dimensão de ruptura com aquilo que está dado, aplacando seu potencial emancipador.

Destarte, a trajetória recente das políticas destinadas à EJA no Brasil revela um progressivo enfraquecimento de suas bases materiais e pedagógicas. Nas últimas décadas houve uma retração significativa do financiamento público destinado à modalidade. Entre 2012 e 2021, os recursos federais direcionados à EJA foram reduzidos de aproximadamente R\$ 1,5 bilhão para cerca de R\$ 38,9 milhões. Esse processo foi acompanhado pela diminuição da rede de atendimento, com a queda do número de escolas que ofertavam a modalidade de 38.769 unidades em 2010 para 27.472 em 2021, além de interrupções no fornecimento regular de materiais didáticos específicos (COLOCAR A REFERÊNCIA, de onde foram retiradas as informações sobre esses investimentos?).

Nesse cenário de retração do investimento público, ganharam espaço estratégias administrativas baseadas na chamada flexibilização da oferta educacional. No estado de São Paulo, destaca-se a consolidação dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs), cuja organização privilegia o autoestudo e estabelece vínculos mais esporádicos entre estudantes e escola. Nesse modelo, o processo educativo tende a se concentrar na obtenção de certificações, frequentemente vinculadas ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Como consequência, o papel do professor passa a se aproximar da função de tutor responsável por orientar dúvidas pontuais, o que enfraquece os espaços de construção coletiva do conhecimento. Indica Adorno (1995):

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo. Uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (op. cit., p.133)

Outro mecanismo que contribui para a fragilização da modalidade é a adoção das chamadas escolas-polo. Em diversos municípios, a oferta da EJA passou a ser concentrada em poucas unidades escolares, geralmente localizadas em regiões centrais. Essa estratégia, apresentada como forma de racionalização de recursos, desconsidera as



dificuldades concretas enfrentadas pelos estudantes, como longos deslocamentos, custos de transporte e o desgaste de conciliar trabalho, família e estudo. Em vez de ampliar o acesso à educação, a centralização da oferta tende a criar novos obstáculos à permanência dos alunos na escola.

Essas tendências tornam-se ainda mais evidentes em iniciativas recentes de reorganização da modalidade, como o modelo denominado EJA Flexível, implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Nessa proposta, os estudantes precisam comparecer presencialmente à escola apenas uma vez por mês e realizam grande parte das atividades de forma autônoma. Embora apresentada como estratégia de ampliação do acesso, essa organização tende a aprofundar o isolamento pedagógico e a fragilizar os vínculos formativos estabelecidos no espaço escolar. Além disso, observa-se um uso instrumental da modalidade no interior das políticas de avaliação educacional. Ao transferir para a EJA estudantes do ensino médio regular que apresentam maior defasagem idade-série, o sistema reduz o número de alunos submetidos a avaliações externas como o SAEB. Como consequência, indicadores como o Ideb podem apresentar melhorias artificiais, evidenciando uma lógica de gestão em que o direito à educação se subordina à produção de resultados estatísticos.

Esta série de alterações nas políticas voltadas à EJA indicam a força do movimento presente na educação escolar em geral – que na EJA parecem se exprimir de modo mais evidenciado – em que a principal tarefa dos educandos passa a ser a de adaptar-se às condições de permanente mudança.

## CONCLUSÕES

Ao investigar as transformações contemporâneas da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que as reformas baseadas na flexibilização e na modularização não apenas não enfrentam de fato as desigualdades educacionais como parecem aprofundá-las. Sob o discurso de facilitar o acesso e adaptar a escola à realidade do aluno trabalhador, o Estado de São Paulo e diversos municípios têm estruturado modelos que, na prática, reduzem a responsabilidade do poder público e limitam a experiência educativa a um processo essencialmente certificatório.



A centralização da oferta em escolas-polo, a ampliação do autoestudo e a exigência de presença presencial mínima revelam uma lógica de contenção social. E, contrariamente ao que pode parecer, reforçaria a posição de heteronomia por parte dos educandos, constantemente à espera de novas regras a serem cumpridas. Ao esvaziarem a convivência coletiva, o vínculo com a escola e a troca de saberes entre estudantes e professores, essas políticas acabam afastando os sujeitos da EJA de uma experiência pedagógica mais rica e formativa. Assim, uma modalidade que formalmente inclui por meio da matrícula pode, na prática, produzir novas formas de exclusão ao fragilizar as condições de permanência e a qualidade da formação.

Diante disso, avaliamos que as modificações nas políticas da EJA têm aprofundado a sua visão tecnicista, reduzindo os estudantes da EJA a receptores de conteúdos acelerados ou a números em indicadores educacionais, retirando a autonomia destes em seu processo formativo. Reafirmar a EJA como política de Estado implica reconhecê-la como um espaço fundamental de formação humana, capaz de fomentar o pensamento crítico e enfrentar desigualdades históricas, em vez de apenas acomodar sujeitos às exigências de um sistema que frequentemente naturaliza a exclusão.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108–130, maio/ago. 2000.

