

A AGENDA NEOLIBERAL E OS SUJEITOS DA EJA: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO (1995-2018) ¹

Lucas Andrade de Souza ²
Caio Cabral da Silva ³
Vanessa Santana dos Santos ⁴

Resumo: Este trabalho tem como objeto de estudo os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas políticas educacionais no estado de São Paulo entre 1995 a 2018. O objetivo da pesquisa é compreender como as especificidades dos sujeitos da EJA foram levadas em consideração na política educacional paulista do período em questão, a partir da análise dos programas e das resoluções elaborados pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo (Seduc-SP) nos governos do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira). Trata-se de pesquisa longitudinal, de caráter qualitativo, com realização de estudo bibliográfico e documental. Utilizou-se como referencial teórico os estudos de Araújo e Jardimino (2014), Carmo *et al.* (2011), Di Pierro (2005), Oliveira (1999) e Santos e Silva (2020), bem como o levantamento realizado por Souza, Silva e Santos (2021) a respeito das principais iniciativas da Seduc-SP para EJA entre 1995 a 2018, além dos trabalhos de Pastore (2014) e Vieira (2011) sobre as políticas para EJA no estado de São Paulo. Constatou-se que os programas e resoluções da Seduc-SP para EJA não levaram em consideração as aspirações e diversidades dos sujeitos desta modalidade, tendo em vista a desresponsabilização do Estado e adoção sistemática de parcerias.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sujeitos da EJA. Política Educacional. Seduc-SP

Introdução

Este trabalho procura contribuir com as pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando dialogar com as análises que discorrem sobre as especificidades dos sujeitos presentes nesta modalidade de ensino, delimitando dessa forma como os educandos da

¹ Trabalho produzido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (PIBIFSP), com dados da pesquisa “Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)”, financiada pela Fapesp, Processo 2018/09983-0, coordenada pela Profa. Dra. Márcia Aparecida Jacomini (Unifesp).

² Graduando em Geografia (Licenciatura) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus São Paulo, SP, Brasil. E-mail: lucasemail03@gmail.com

³ Doutorando e mestre em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-Unifesp), Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), SP, Brasil. E-mail: cabralcaio@ifsp.edu.br

⁴ Doutoranda e mestre em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-Unifesp), Professora do Departamento de Ciências Humanas do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: vanessa.santana@ufjf.br

EJA foram atendidos nas políticas educacionais no estado de São Paulo entre 1995 a 2018 para compreender se a diversidade desses sujeitos foi levada em consideração.

Compreender a pluralidade dos sujeitos inseridos na EJA não é tarefa simples, tendo em vista que o tema “[...] não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária mas, primordialmente, uma questão de especificidade cultural. [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 59). Portanto, é necessário levar em consideração os estudos que procuram entender quem são estes sujeitos que encontram na EJA uma oportunidade para alfabetização e conclusão da sua formação na educação básica, interrompidas por questões econômicas, sociais, culturais, territoriais, étnicas, de gênero, entre outras.

O recorte atribuído neste trabalho para as políticas educacionais da EJA em São Paulo entre 1995-2018 leva em consideração alguns fatores que evidenciam o peso do estado no cenário político-econômico nacional. São Paulo tem a maior população do país, em 2018 possuía uma população estimada de 45,5 milhões de pessoas - cerca de 22% da população nacional (IBGE, 2019). Além disso, destaca-se como o mais rico da nação, com cerca de um terço do valor dos bens e serviços produzidos no país. Não obstante, o estado ocupa a posição 21ª como maior economia do mundo (SÃO PAULO, 2020). Em 2017, o Produto Interno Bruto (PIB) de São Paulo foi de R\$ 2,120 tri, enquanto o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro para o período foi de R\$ 6,583 tri (IBGE, 2020).

São Paulo conta com a maior rede de ensino público do Brasil. Em 2018, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo (Seduc-SP) era responsável pela gestão de 3.634 milhões matrículas de estudantes nas diferentes etapas e modalidades da educação básica⁵, 5.374 escolas⁶ e 243.289 profissionais da educação⁷. Outro fator fundamental para o período analisado é que ao longo desses 23 anos o estado foi governado, consecutivamente, pelos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)⁸, o que faz com que seja possível entender qual a orientação adotada nas políticas educacionais para EJA no estado.

O presente trabalho foi estruturado em três tópicos. No primeiro momento, discorreu-se sobre a contextualização histórica da modalidade, suas principais experiências pedagógicas e a

⁵ Com base nos dados do Censo Escolar/Inep 2018.

⁶ Com base nos dados do Censo Escolar/Inep 2018.

⁷ Com base nos dados da Seduc-SP.

⁸ Exceto no curto intervalo de tempo entre os anos 2006 e 2007, quando o vice-governador Cláudio Lembo, do Partido da Frente Liberal, assumiu o posto por ocasião da renúncia do governador Geraldo Alckmin para concorrer à presidência da República.

conquista legal reivindicada pelos movimentos sociais com o direito à Educação para todos a partir de 1988. Em seguida, caracterizou-se quem são os sujeitos da EJA com base na produção teórica produzida sobre a temática e, por fim, a análise das políticas promovidas no campo da EJA no estado de São Paulo entre 1995-2018, a partir dos programas e das resoluções da Seduc-SP, orientada pelos governos do PSDB, levando em consideração o perfil dos jovens e adultos desta modalidade.

Ressalta-se a perspectiva que este trabalho contribua com as pesquisas e estudos no campo da EJA, em razão da necessidade de que as análises sobre as políticas educacionais para a modalidade levem em consideração as demandas, aspirações e diversidades desses sujeitos, pois “identificar os potenciais educandos para disponibilizar oportunidades educativas é apenas o primeiro passo na garantia do direito humano à educação.” (GRACIANO; LUGLI, 2017, p. 15).

A conquista social e as garantias legais da Educação de Jovens e Adultos

Apesar da modalidade Educação de Jovens e Adultos ter sido garantida só em 1996 a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), a educação de adultos, ou educação popular, conforme aponta Paiva (2015), remonta aos tempos do Brasil Colônia, porém, a atenção dada ao assunto é praticamente inexistente na época, ganhando maior relevância nacionalmente a partir de 1870.

A contextualização histórica da educação de jovens e adultos terá o recorte temporal entre os anos 1940 até 2018, pois é neste período que emergem importantes iniciativas do governo federal, com destaque para a intensa participação dos setores populares e movimentos sociais. Pretende-se com isso entender que as políticas para educação de jovens e adultos devem ser apreendidas num cenário mais amplo, levando em consideração as transformações econômicas, políticas e sociais nacionais (ARAÚJO; JARDILINO, 2014).

A história da EJA deve ser vista não apenas como a marginalização e exclusão do acesso à escolarização, do ponto de vista seja das ações do Estado, seja da luta pelas classes marginalizadas pelo acesso à escolarização, mas como um fenômeno muito mais abrangente: a luta pela superação das condições de miserabilidade e opressão no seio da sociedade, por meio das quais as classes “oprimidas” se formam e se educam. (REZENDE, 2013, p. 114-115)

O período entre os anos 1940 até 1963, também denominado de período de campanhas, tem como marca uma série de iniciativas promovidas no campo da alfabetização e educação de jovens e adultos a nível federal. Com o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) intensificam-se propostas de educação para as massas populares, assegurando maior relevância e preocupação com a alfabetização de jovens e adultos não escolarizados. A educação passa a ser garantida como um direito universal fundamental para o desenvolvimento da personalidade humana, conforme o artigo 26º da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948). Com a sociedade moderna impondo estruturas ocupacionais diversificadas e demandando maior qualificação profissional, “[...] caberia à educação um importante papel no processo de modernização; a expansão e democratização da educação seria necessária a esse processo.” (PAIVA, 2015, p. 316).

No Brasil, surgem as primeiras campanhas de alfabetização nacional com destaque para a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963), Campanha de Educação Rural (1952-1963) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963), além de importantes experiências como o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949) e os 1º e 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947 e 1958, respectivamente).

Os jovens e adultos que não sabiam ler e escrever passaram a ganhar relevância nas políticas educacionais do período, sendo fundamental destacar o papel exercido pelos setores populares e movimentos sociais na construção das garantias legais e de reconhecimento destes sujeitos. A perspectiva educativa desses grupos tinha como característica o “realismo”, com métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política (PAIVA, 2015).

Destacam-se no período importantes movimentos, tais como: Movimento de Cultura Popular (1960), Movimento de Educação de Base (1961), Centro Popular de Cultura (1962), Comissão Nacional de Alfabetização (1963), 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (1963) e a experiência de Paulo Freire em Angicos, Rio Grande do Norte (1963).

Muitos destes movimentos inspiraram-se no pensamento pedagógico de Paulo Freire, tendo como eixo central a emancipação da população, inserindo-os criticamente na sociedade, relegando a sua condição de ‘objeto’ e passando a reconhecê-los como ‘sujeitos’ da história. Neste contexto, Freire (1981) afirma que o analfabetismo é um problema político, destacando que



Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (p. 13).

De acordo com os preceitos freireanos, a alfabetização das classes populares não poderia ser aquela da classe dominante. Ela ocorreria na ação e busca pela consciência de luta por direitos e seria aquela que possibilitaria desafios para a descoberta do sentido da linguagem e da palavra mediada por palavras/temas geradores de vivência cotidiana que proporcione uma relação dialógica entre educadores e educando com a finalidade da compreensão da leitura (FREIRE, 1981). Desta forma, a alfabetização de jovens e adultos não esteve mais limitada apenas ao letramento e à escolarização, tornando-se uma ferramenta para reivindicação de melhores condições de vida, salário, emprego, moradia e saúde (ARAÚJO; JARDILINO, 2014).

Com o golpe civil-militar de 1964 esses movimentos passaram a sofrer perseguições e repressões, fator que desencadeou a estagnação das inovações pedagógicas desenvolvidas na alfabetização de jovens e adultos. Com o avanço autoritário do regime militar, a participação dos setores populares e movimentos sociais arrefece, reforçando-se a concepção do analfabeto como uma ‘chaga social’ e responsável pelo baixo desempenho econômico do país (SILVA, 2018). A questão do analfabetismo passou a ocupar menor relevância nas políticas nacionais, destacando-se poucos programas para o período, como a Cruzada da Ação Básica Cristã (1965), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (1968) e o Ensino Supletivo (1971).

O período de 1964 a 1985 foi marcado pela constante crise econômica do país, cerceamento de liberdades individuais, proibição de organizações políticas, sindicais e populares. Após 19 anos de ditadura militar e intensa resistência da classe trabalhadora, a pressão pela garantia de liberdades democráticas no país culmina na Assembleia Constituinte de 1985, antessala da Constituição Federal de 1988 (CF 88), atendendo às inúmeras demandas represadas por redistribuição de renda e garantia de direitos sociais e políticos (CATELLI JR.; DI PIERRO, 2017).

Com a Constituição Federal de 1988 a educação é assegurada como um direito de todos e dever do Estado, fundamentando o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho

(BRASIL, 1988). O analfabeto passa a ter direito ao voto, sendo reconhecido legalmente como cidadão ativo. Estes direitos são reafirmados com a LDB nº 9.394/1996, que garante:

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. (Inciso VII do Artigo 4º)

Art. 37. 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. (BRASIL, 1996)

Com a redemocratização, novos programas foram implementados a nível nacional para conter a questão do analfabetismo e atender as demandas da Educação de Jovens e Adultos, com destaque para o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (1995), Programa Alfabetização Solidária (1996), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (2005), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA (2005) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (2011).

Neste íterim firmaram-se importantes movimentos que buscavam fiscalizar e contribuir com as políticas no campo da EJA, como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo (1989), que depois expandiu-se para 629 municípios no interior de 11 estados com a Rede Mova-Brasil (2003), a Ação Educativa (1994), os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (1999).

Embora a contextualização da educação de jovens e adultos tenha sido apresentada brevemente, ressalta-se a necessidade da apreensão histórica das lutas e conquistas reivindicadas pelos setores populares e os movimentos sociais na garantia legal da modalidade EJA. Compreender os sujeitos da EJA como seres historicamente ativos é o primeiro passo para analisar a pluralidade que os compõem.

Afinal, quem são os sujeitos da EJA?

Definir os sujeitos da EJA não é tarefa trivial, considerando que essa definição ocorre sob diferentes perspectivas de análise. A diversidade e as especificidades destes sujeitos podem ser interpretadas a partir de questões legais, aspectos cognoscitivos, econômicos, políticos, condições de classe, gênero, etnia/raça. Apesar do amplo leque de análise:

[...] a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos. (DI PIERRO, 2005, p. 1120)

A história da modalidade foi construída sem articulação com todo o sistema educacional e sem ser contemplada pelas políticas públicas, tornando-se um reduto formal do sistema de ensino para o qual encaminham-se os excluídos (ARAÚJO; JARDILINO, 2014). Portanto, a formulação de políticas para EJA comprometidas com a formação humana, inevitavelmente precisa entender quem são estes sujeitos e quais propostas pedagógicas serão desenvolvidas para dar conta de suas necessidades e desejos.

Oliveira (1999) aponta três fatores para a definição do lugar social dos jovens e adultos da EJA: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. A inadequação da escola para jovens e adultos reforça a sua condição de exclusão na aprendizagem, levando em conta que:

[...] currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como Instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento [...]”. (OLIVEIRA, 1999, p. 61)

Buscando maior dialogicidade com os estudos da Educação de Jovens e Adultos que procuram entender quem são os sujeitos desta modalidade de ensino, destacam-se os trabalhos de Carmo *et al.* (2011) e Santos e Silva (2020) que analisam a produção acadêmica sobre a temática.

Carmo *et al.* (2011) analisam alguns artigos sobre os sujeitos da EJA apresentados na Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED) entre 1998 a 2008. Os trabalhos foram classificados a partir das faixas geracionais examinadas (jovens,

jovens/adultos, idosos) e suas especificidades. Constatou-se que os estudos sobre os sujeitos sociais enfocam necessariamente a questão da identidade cultural, diversidade e diferença cultural, fator que contribui positivamente para o fazer pedagógico da EJA, rompendo com a homogeneização atribuída aos educandos da modalidade. Apesar disso, as autoras identificaram um número acanhado de trabalhos que focalizam os sujeitos da EJA.

Já o trabalho de Santos e Silva (2020) refere-se ao estado do conhecimento das produções científicas sobre sujeitos da EJA no Brasil, procurando entender quais são os principais fundamentos teórico-metodológicos presentes nestas produções. As autoras também identificaram poucos estudos no campo dos sujeitos da EJA, porém, dos 13 artigos analisados foi possível notar que os trabalhos se debruçam sobre os grupos geracionais, processos identitários, discursividades, representações sociais, currículo e formação profissional e técnica.

Refletir sobre os jovens e adultos que frequentam a EJA, como eles pensam e aprendem envolve construir um novo olhar para esses sujeitos, um olhar que não os veja apenas pelas carências de percurso escolar, pelas dificuldades e necessidades no âmbito educacional, mas que consiga superar o conceito de “suplência” que por anos marcou a sociedade brasileira. Um conceito que carrega em seu interior a ideia de continuísmo e de que esses sujeitos precisam de uma segunda oportunidade. (ARAÚJO; JARDILINO, 2014, p. 174)

Levar em consideração as características dos sujeitos da EJA revela-se um exercício fundamental para auxiliar na compreensão e proposição de políticas educacionais para a modalidade, enriquecendo dessa forma as discussões acadêmicas no campo da EJA.

A seguir serão analisadas como as políticas educacionais para EJA no estado de São Paulo entre 1995 a 2018 consideraram a diversidade histórico-cultural dos sujeitos jovens e adultos que utilizam a modalidade, a partir dos principais programas e resoluções da Seduc-SP para o período.

Os sujeitos da EJA na política educacional paulista (1995-2018)

A década de 1990 tem como característica a consolidação da agenda neoliberal no Brasil, marcada por reformas no aparelho do Estado, reestruturação produtiva e reorientação dos padrões de gerenciamento nas políticas públicas das entidades federativas. Neste processo de reformas gerencialistas, há uma indicação de que seja transposta a lógica do setor privado para o público, como os sistemas de metas e avaliações, padrões de eficiência e eficácia e descentralização na atuação do Estado (CAVALCANTE, 2017). Este processo, segundo os

reformistas, é fundamental para o desenvolvimento econômico colocando a educação também na lógica de mercado.

As reformas neoliberais tem como marco o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sob o comando do Ministro Luiz Bresser-Pereira, tendo como eixos centrais a terceirização, privatização e “publicização” (BRESSER-PEREIRA, 1998). O campo da educação também passou pelas reformas educacionais no período, seguindo os mesmos trâmites das demais políticas sociais públicas, que tiveram como norte:

Descentralização da gestão e do financiamento; focalização dos programas e populações beneficiárias; privatização seletiva dos serviços; e desregulamentação, que, nesse âmbito, implica a supressão ou flexibilização de direitos legais e a permissão de ingresso do setor privado em âmbitos antes monopolizados pelo Estado. (DI PIERRO, 2001, p. 323)

Di Pierro (2001) aponta que o reflexo desta tendência na educação de jovens e adultos vai se dar no estabelecimento de parcerias para o atendimento da modalidade. Evidencia-se a precarização atribuída à EJA com a exclusão da modalidade no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) em 1996, desconcentrando o seu financiamento. Só em 2006 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) a EJA passou a ser incluída nos repasses do financiamento da União para educação básica.

O estado de São Paulo torna-se um importante reflexo das reformas desencadeadas no aparelho do Estado ao longo da década de 1990. Ainda hoje no poder (2021), o PSDB assume o governo paulista em 1995, alinhando-se às reformas do governo FHC (PSDB), inaugurando um período marcado pela lógica gerencialista e intensa participação de setores privados nas políticas do estado, fator que reforça a orientação neoliberal do partido nas políticas educacionais.

Com a finalidade de compreender como ocorreram as políticas para EJA no período de 1995 a 2018 à luz das transformações destacadas anteriormente, será utilizado como base o trabalho de Souza, Silva e Santos (2021), no qual foram apresentadas as principais iniciativas da Seduc-SP no campo da educação de jovens e adultos para o período, permitindo interpretar como essas políticas levaram em consideração as especificidades dos sujeitos da EJA.

A primeira medida a ser destacada foi o processo de reorganização da rede em 1996, a partir da Resolução nº 169/96 (SÃO PAULO, 1996) que extinguiu as classes de EJA nas etapas de alfabetização e do Ensino Fundamental I, tendo como marca desse período um largo processo de municipalização. A reorganização ampliou as desigualdades existentes na alfabetização de adultos, repassando a responsabilidade do seu atendimento para os municípios, o que não configurou necessariamente uma melhora para os educandos. Não à toa, em 2010 o estado de São Paulo concentrava 10,08% dos analfabetos do país, o que correspondia a mais de 1,4 milhão de pessoas (DI PIERRO; SERRÃO, 2014).

No que diz respeito aos programas formulados para EJA ao longo do período analisado, que diga-se de passagem foram escassos, destacam-se: Programa Alfabetiza São Paulo (1997-2013), Programa Escola da Juventude (2005-2006) e Programa EJA Mundo do Trabalho (2013).

Em sua dissertação sobre o Programa Alfabetiza São Paulo, Pastore (2014) observa o entrave acerca do lugar social, político e cultural que os sujeitos da EJA ocupam no desenho do programa, em razão da dicotomia presente na concepção destes educandos entre a Seduc-SP e as ONGs parceiras⁹. Novamente o governo paulista isenta-se da questão do analfabetismo no estado, transferindo a responsabilidade para ONGs parceiras da Seduc-SP. O baixo investimento para o programa, convertido em valores pífios para Seduc-SP, além de precária infraestrutura para os núcleos voltados para estes educandos e a persistência da visão compensatória para modalidade, marginalizam o analfabeto, ignorando as suas demandas e especificidades.

O Frágil sistema de monitoramento e avaliação dos resultados do Programa, entretanto, não proporciona informação fidedigna que permita aferir efetividade do processo alfabetização, mensurando o fluxo e o número de concluintes efetivamente alfabetizados e encaminhados para continuidade de estudos ou, ainda, o impacto do Programa nas condições de vida da população atendida. Malgrado a relativa longevidade do Programa, [...] o Alfabetiza São Paulo não sofreu aperfeiçoamentos substantivos, [...] exceto pelo aumento da duração do processo de alfabetização e pela progressiva redução do número mínimo de alunos para abertura de turmas (PASTORE, 2014, p. 149)

⁹ Foram cinco no total: Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário Queiroz Filho (IBEAC), Comunidade Kolping São Francisco de Guaianases (Kolping Guaianases), Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social da Grande São Paulo (CCECAS da Grande São Paulo), Instituto Tecnológico Diocesano Santo Amaro (ITD) e Associação Alfabetização Solidária (AlfaSol).

Já o Programa Escola da Juventude tinha como objetivo atender jovens de 18 a 29 anos, no ensino médio, com aulas aos finais de semana, articulando-se com o Programa Escola da Família nas escolas da rede estadual de ensino e ministradas por estudantes de cursos de licenciatura, denominados “orientadores de estudo”. Apesar de reivindicar uma proposta inovadora de escolarização, aliada a inclusão digital e que dialoga com as carências particulares dos jovens e adultos da modalidade EJA, o Programa não logrou êxito em sua curta duração.

[...] A SEE/SP solicitou uma avaliação externa da etapa piloto do programa, realizada pelo Grupo de Pesquisa de Informática Aplicada à Gestão Educacional na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (IAGE/UNESP). Os resultados desta avaliação, divulgadas em março de 2007, apontam [...]: precariedade dos laboratórios de informática nas escolas envolvidas, baixa qualidade do material didático adotado, falta de envolvimento da comunidade escolar com o programa, transtornos causados à dinâmica das aulas em virtude da movimentação dos demais frequentadores do Programa Escola da Família, tensões decorrentes da co-gestão do programa entre SEE/SP e uma empresa privada e formação insuficiente dos orientadores de estudos (VIEIRA, 2011, p. 135)

O Programa EJA Mundo do Trabalho é ofertado pela Seduc-SP em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia (SDECT) do estado de São Paulo, oferecendo à educação de jovens e adultos conteúdos que dialoguem diretamente com o mundo do trabalho. Conforme apontado por Di Pierro e Serrão (2014), é de responsabilidade da SDECT fornecer os materiais didáticos para as aulas e, ainda, capacitar os professores no que se refere à concepção e à proposta metodológica do programa. Ainda que o Programa se apresente como uma proposta pedagógica amparada no aperfeiçoamento técnico dos educandos visando uma melhor inserção no mercado de trabalho, é importante frisar que o Programa ainda carrega traços clientelistas da Seduc-SP no atendimento da modalidade, considerando que a Fundação Vanzolini é a responsável pela orientação do programa e seus cuidados.

Evidencia-se nas políticas do período a ausência de material pedagógico adequado às necessidades dos educandos da EJA presencial, não havendo um currículo paulista exclusivo que os contemple. Conforme demonstrado por Souza, Silva e Santos (2021), não houve nenhum programa de formação docente que atendesse às demandas socioculturais inerentes aos sujeitos desta modalidade de ensino, nem sequer materiais didáticos formulados pela própria Seduc-SP para atendê-los. O governo paulista persiste em negar as aspirações destes sujeitos ao desresponsabilizar-se no atendimento adequado para EJA, relegando-os à condição de não existência nas políticas educacionais para o estado e caminhando na contramão das proposições

exigidas pelo Fórum Paulista de EJA para a modalidade (FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

Considerações finais

A análise dos programas e resoluções elaborados pela Seduc-SP no campo da EJA demonstrou como os sujeitos desta modalidade de ensino foram contemplados nas políticas educacionais no estado de São Paulo entre 1995-2018. Nota-se que a lógica gerencialista nas políticas neoliberais do PSDB seguiram uma tendência nacional já apontada por Di Pierro (2001) referente à descentralização e estabelecimento de parcerias no atendimento da modalidade e, que, conforme apontado por Souza, Silva e Santos (2021), orientou toda a política educacional da Seduc-SP para EJA no período de 1995-2018.

Tais tendências refletiram alguns impasses na formulação de políticas que levassem em consideração a diversidade sociocultural dos educandos da EJA, caracterizando a marginalização ocupada pela modalidade na política educacional paulista, tendo em vista o escasso número de programas, parco financiamento, baixo investimento na formação inicial e continuada de educadores e falta de materiais pedagógicos e espaços adequados às especificidades destes sujeitos.

O estado de São Paulo ainda tem uma enorme dívida com a população jovem e adulta analfabeta e não escolarizada, cabendo à Seduc-SP dar maior prioridade para a modalidade EJA no estado e levar em consideração os estudos e reivindicações dos movimentos sociais que enfatizam as necessidades singulares desta modalidade de ensino.

Referências

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; JARDILINO, José Rubens Lima. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2015. – (Coleção docência em formação: educação de jovens e adultos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394. **Diário Oficial da União**, Brasília, dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3xsk1Ex>. Acesso em: 28/04/2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a Cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

CARMO, Helen Cristina do; *et al.* Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. *In:* SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção estudos em EJA, 11).

CATELLI JR., Roberto; DI PIERRO, Maria Clara. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente. *In:* GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. Genta (Orgs.). **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Alameda, 2017.

CAVALCANTE, Pedro. **Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao pós-NPM.** Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3vt9vuC>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2Sa6EbO>. Acesso em: 07/04/2021.

DI PIERRO, Maria Clara; SERRAO, Luis Felipe Soares. **Contribuições para o diagnóstico da EJA no estado de São Paulo (2014).** Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos – SP. São Paulo, maio de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/35DTfwF>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FREIRE. Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Compromisso com a educação de jovens, adultos e idosos no estado de São Paulo.** São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/333Omew>. Acesso em: 30/04/2021.

GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. Genta. Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social: algumas reflexões. *In:* GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. Genta (Orgs.). **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Alameda, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil em Síntese.** São Paulo: panorama [online]. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3nmHa6o>. Acesso em: 13 jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto - PIB.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3xrr1kV>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3u7HVmk>. Acesso em: 08/04/2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos.** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PASTORE, Juliana Dias. **Programa Alfabetiza São Paulo: análise da política estadual de alfabetização de jovens e adultos (1997/2013).** 171p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2014.

REZENDE, Roberto Márcio Gomes de. A Educação de Jovens e Adultos e os Movimentos Sociais: alguns apontamentos / A Youth and Adults Education and social movements: some notes. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 105–124, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3sXwT1I>. Acesso em: 06/04/2021.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação e Realidade**. v. 45, n. 2, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3gKyFkC>. Acesso em: 07/04/2021.

SÃO PAULO é a 21ª maior economia do mundo. **Casa Civil**, São Paulo, 09 nov. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3dRQjAY>. Acesso em: 14/04/2021.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução nº 169, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes para a continuidade do Programa de Reorganização da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. DOE, Poder Executivo, 106 (223). SÃO PAULO, 1996.

SILVA, Caio Cabral da. **Produção acadêmica sobre Educação de Jovens e Adultos (2000-2010).** 2018. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

SOUZA, Lucas Andrade de; SILVA, Caio Cabral da; SANTOS, Vanessa Santana dos. Iniciativas para Educação de Jovens e Adultos no estado de São Paulo (1995-2018). Especial V EICPOG. In: **REGRASP (ISSN 2526-1045)**, v. 6, n. 1, mar. 2021, p. 16-31. Disponível em: <https://bit.ly/3gQ2RdZ>. Acesso em: 23/04/2021.

VIEIRA, Rosilene Silva. **As relações federativas e as políticas de EJA no estado de São Paulo no período 2003-2009.** -171f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.