

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS NO PARANÁ ENTRE 2007 E 2023*

**RURAL YOUTH AND ADULT EDUCATION: NEOLIBERALISM AND COMPENSATORY POLICIES IN
PARANÁ BETWEEN 2007 AND 2023**

Mariani Strapazzon dos Santos Freitas¹

Leonel Toshio Clemente²

Adalberto Penha de Paula³

Resumo

Este artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo paranaense a partir dos anos 2000, destacando sua transformação sob a lógica neoliberal. Partindo de uma perspectiva marxista, demonstra-se como a EJA, inicialmente concebida como política compensatória, foi progressivamente subsumida à dinâmica do capital, com crescente participação do setor privado e redução do papel do Estado. Os dados revelam que, enquanto as matrículas públicas declinaram, as privadas saltaram de 8% (2007) para 49% (2023). A análise evidencia a contradição entre a promessa emancipatória da educação e sua função reproduutora da força de trabalho sob o capitalismo, com o neoliberalismo acelerando sua mercantilização. Conclui-se que a privatização da EJA do campo reflete a subsunção da educação à acumulação capitalista, comprometendo sua qualidade de educação emancipatória.

Palavras-chave: EJA do campo; Marxismo; Privatização da Educação.

Dossiê: Artigo Original: Recebido em 13/05/2025 – Aprovado em 11/11/2025 – Publicado em: 29/12/2025

¹ Mestranda em Educação. Pedagoga no município de Pinhais/SEMED. Pinhais, Paraná, Brasil. e-mail: mariani.ss.freitas@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7703-0496>

² Doutor em Economia. Professor adjunto do departamento de Economia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. e-mail: leonetclemente@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8032-1530>

³ Professor doutor em Educação. Professor adjunto da UFPR Litoral. Matinhos, Paraná, Brasil. e-mail: mariani.ss.freitas@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9906-3989>

***Apóio financeiro:** Bolsista da CAPES/CNPQ

Abstract

This article examines Rural Youth and Adult Education of Paraná from the 2000s onward, highlighting its transformation under neoliberal logic. Adopting a Marxist perspective, it demonstrates how EJA, initially conceived as a compensatory policy, was progressively subsumed into the dynamics of capital, marked by growing private sector involvement and a reduced role of the State. Data reveal that while public enrollments declined, private enrollments surged from 8% (2007) to 49% (2023). The analysis underscores the contradiction between education's emancipatory promise and its role in reproducing labor power under capitalism, with neoliberalism accelerating its commodification. It concludes that the privatization of rural EJA reflects the subsumption of education under capitalist accumulation, undermining its potential as an emancipatory educational practice.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA); Marxism; Educational Privatization.

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional que se origina como resposta às contradições de uma sociedade dividida em classes, na qual a necessidade imediata de inserção no mercado de trabalho força o trabalhador a abandonar a escola. Conforme Araújo (2012, p. 252) é uma modalidade “destinada aos sujeitos do campo e da cidade aos quais foi negado ao longo de suas vidas o direito de acesso à e de permanência na educação escolar, seja na infância, na adolescência, ou na juventude.” Corroborando com Arroyo (2005, p. 223), que comprehende os sujeitos da EJA como “[...] os jovens e adultos [marcados] pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem-terra, sem teto, sem horizonte”, ou seja, são trabalhadores com direitos negados.

No entanto, o próprio desenvolvimento das forças produtivas e a precarização do trabalho exigem, posteriormente, mão de obra com maior qualificação, reinserindo-o no sistema educacional do qual foi expulso. Esse movimento paradoxal revela a dinâmica do capital: o mesmo mecanismo que exclui o trabalhador da escola sob a pressão da exploração, mais tarde o reconduz a ela, agora como requisito para sua subsistência no mercado de trabalho.

Além disso, o trabalhador — outrora jovem e agora adulto — pode, em determinado momento, tomar consciência de sua condição e dos direitos formalmente garantidos pela democracia burguesa. Impelido pelas exigências do capitalismo, retorna à escola não por mera escolha, mas como consequência de determinações materiais. Seja para melhorar sua posição no mercado, aumentar sua renda, cumprir exigências patronais ou mesmo por uma frágil ascensão social, sua reinserção na educação está sempre mediada por necessidades impostas

pela lógica do capital. Essa lógica aplica-se não apenas aos trabalhadores urbanos, mas inclusive aos trabalhadores do campo.

Historicamente, segundo Souza (2023), a EJA se estrutura em duas vertentes principais: a primeira, vinculada a programas governamentais que reproduzem a lógica dominante; a segunda, ligada à Educação Popular, que busca alternativas de organização pedagógica fora dos marcos convencionais da educação brasileira. Concordando com Arroyo ao afirmar que a escola é também um espaço de Educação Popular.

A tensão sempreposta entre experiências de educação popular de jovens e adultos e a escola tem aí um dos desencontros. Enquanto a escola pensa, que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimento, nem civilização e cultura – a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais (Arroyo, 2005, p. 228).

Nesse contexto, a educação pública — incluindo a EJA — torna-se subordinada à lógica da produtividade e reduz-se a uma formação instrumental para a empregabilidade.

Este artigo propõe uma análise crítica do avanço da iniciativa privada sobre a EJA, fenômeno intensificado durante a pandemia de Covid-19, em 2019. Mesmo com o fim da emergência sanitária, a privatização dessa modalidade não apenas persistiu como se expandiu, inclusive no campo. Nesse sentido, as reflexões apresentadas a partir de um contexto específico, ou seja, o campo, se sustentam na concepção de Educação do Campo defendida por Caldart:

[...] que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, consequentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo. (Caldart, 2009, p. 37).

Assim, pensar a EJA do campo é compreender que a mesma se relaciona com um projeto educativo, societário que visa superar o capital, contudo é preciso reconhecer a necessidade de análises das contradições para buscar avançar em uma EJA no sentido emancipador, a ponto que a mesma não seja necessária, visto que a sua existência expressa a tentativa de compensar o direito à educação negado durante a educação básica.

Para compreender esse processo, a pesquisa recorre a abordagem metodológica quantitativa e qualitativa (Severino, 2011), interpretando os dados à luz da teoria marxista, que revela como a mercantilização da educação reforça as contradições de classe inerentes ao sistema capitalista.

Diante desse cenário, a análise da expansão da iniciativa privada na EJA não se esgota na constatação de seu crescimento, mas se faz necessário demonstrar as relações de classe que

a sustentam. A mercantilização dessa modalidade educacional não é um fenômeno isolado, mas expressão da subsunção da educação à lógica do capital, isso porque, mesmo políticas aparentemente inclusivas são reconfiguradas como mecanismos de reprodução da força de trabalho alienada. Ao investigar esse processo, este artigo não apenas evidencia os dados concretos de sua materialização, mas busca elucidar, por meio da crítica marxista, como a EJA — em sua forma pública ou privatizada — reflete uma contradição do sistema: a educação como promessa de emancipação humana *versus* sua função manutenção da exploração do trabalho.

O presente trabalho divide-se em quatro seções além desta introdução. Na segunda seção discute-se teoricamente o papel da educação no capitalismo e caracteriza-se a educação no contexto neoliberal. Na terceira são apresentados dados da EJA para o Brasil e especificamente dados da EJA do campo no Paraná a partir dos anos 2000. Subsequentemente, na quarta seção, os dados são analisados de forma crítica a partir da perspectiva teórica marxista. Por fim, as principais conclusões e considerações são apresentadas.

2 A educação no contexto do neoliberalismo

O neoliberalismo é uma forma avançada de capitalismo originada na década de 1970. Essa forma avançada caracteriza-se por hegemonia do setor financeiro, arrochos salariais, austeridade fiscal, privatizações e abertura de mercados. A partir da década de 1990, o neoliberalismo se consolidou no Brasil na área educacional. As políticas educacionais adotadas foram inspiradas em instituições norteamericanas, como a Lei *No Child Left Behind*, que tinha por objetivo a financeirização da educação e a terceirização da responsabilidade para empresas privadas, utilizando recursos públicos (Freitas, 2018). Neste mesmo período destaca-se o avanço da influência do Banco Mundial e do FMI no contexto brasileiro o que causa impactos no campo educacional. O acesso aos empréstimos internacionais tinha como pré-requisito a adoção de políticas econômicas e sociais neoliberais nos países que desejasse recursos (PEREIRA, 2025). Segundo o autor, “para se qualificarem a empréstimos do BM, os Estados clientes passaram a ser impelidos a reestruturar agências públicas, a reescrever legislações nacionais de água, terra e florestas, e a adotar novos protocolos científicos coerentes com o livre comércio de recursos ambientais” (Goldman citado por Pereira, 2014, p. 33).

Segundo Freitas (2018), a partir dos anos 2000, mesmo com a troca de governo, de Fernando Henrique Cardoso para Luiz Inácio Lula da Silva, apesar de haver uma diminuição do avanço dessas políticas neoliberais, não houve uma ruptura. Com o golpe jurídico-midiático na sucessora de Lula, Dilma Rousseff, houve aceleramento no processo de privatização da educação e de transferência de recursos públicos para instituições privadas.

A intensificação do caráter mercantil da educação, especialmente após o golpe jurídico-midiático de 2016, revela contradições inerentes ao próprio sistema capitalista. Para compreender tais contradições, esta seção recorre à teoria de Marx em *O Capital* sobre valor e exploração, examina as formas de ampliação da mais-valia e encerra com uma reflexão crítica sobre o modelo de educação produtivista.

2.1 A mercadoria e o valor em o capital

A mercadoria constitui a forma elementar da riqueza na sociedade capitalista, sendo portadora de uma dualidade essencial: valor e valor de uso. Ambos são produtos do trabalho, que, por sua vez, apresenta um caráter duplo. Por um lado, o trabalho abstrato é a substância do valor, enquanto o trabalho concreto ou específico é responsável pela criação dos diferentes valores de uso. O trabalho concreto não é mensurável, é qualitativo e diferencia os tipos específicos de trabalho. Em contrapartida, toda mercadoria exige um determinado tempo de trabalho para sua produção, o qual, ao ser levado ao mercado e confrontado com as mercadorias equivalentes de outros produtores, adquire um caráter social. Nesse processo, os trabalhos privados, inicialmente individuais, são equalizados socialmente no mercado, assumindo a forma de trabalho abstrato. A medida desse trabalho não é dada pelo tempo de trabalho individual, mas pelo tempo de trabalho socialmente necessário (TTSN), que corresponde ao tempo médio requerido para a produção de uma mercadoria sob condições normais de produtividade. Esse tempo de trabalho socialmente necessário, cujo conteúdo é o trabalho abstrato medido em unidades de tempo, constitui a própria essência do valor.

Contudo, o valor não possui uma existência visível em si mesmo. Sua manifestação se torna perceptível no momento em que a mercadoria é confrontada no mercado com outras mercadorias. Nessa relação, o valor se apresenta como valor de troca, expressando-se quantitativamente em termos de outra mercadoria ou especificamente em dinheiro.

Desse modo, a magnitude do valor de uma mercadoria é determinada pelo *quantum* de trabalho socialmente necessário para sua produção, considerado em sua forma abstrata. No entanto, essa determinação somente se realiza plenamente na esfera da circulação, onde o valor se exterioriza como valor de troca. Essa análise, desenvolvida por Marx (1985) em *O Capital*, revela que o valor não é uma propriedade natural da mercadoria, mas uma relação social historicamente determinada. Essa compreensão acerca do valor desvenda o fetichismo da mercadoria e é base para revelar as contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

2.2 *Valorização do capital e taxa de mais-valia*

Na produção capitalista de mercadorias, o capital é adiantado para se obter um valor maior ao final do processo produtivo. Quando a mercadoria é vendida, o capitalista realiza esse valor, que agora inclui um valor adicional criado durante a produção. Esse incremento de valor é definido como mais-valia.

No processo de circulação do capital há um adiantamento de capital na forma dinheiro (D), que é utilizado para comprar meios de produção e força de trabalho, os quais são empregado no processo produtivo (...P...) e produzem uma mercadoria cujo valor está acrescido de mais-valia (M') e será destinado à venda, ou seja, será convertido para a forma dinheiro novamente (D'). A representação desse processo em suas várias etapas é sintetizada por Marx (1991) como:

$$D - M < \frac{MP}{FT} \dots P \dots M' - D'$$

Nesse nível de abstração as trocas são consideradas trocas de valores equivalentes e, portanto, a valorização do valor somente pode ocorrer na produção. Esta forma de apresentação da valorização do capital revela que o capital em dinheiro se transforma em meios de produção e força de trabalho e apenas na produção o valor é gerado.

O valor dos meios de produção e o valor da força de trabalho equivalem respectivamente ao capital constante e ao capital variável. O capital constante representa a parte do capital investido que transfere seu valor para o produto final no processo de produção, enquanto o capital variável gera novo valor acrescido de mais-valia.

A mercadoria força de trabalho, tal como as demais mercadorias, possui duplo caráter de valor de uso e valor. O valor de uso da força de trabalho consiste em valorizar o capital. Isto

é, produzir mais-valia. O valor da força de trabalho, por outro lado, é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produção dos meios de subsistência dos trabalhadores. Ou seja, tal como as demais mercadorias, a força de trabalho tem seu valor em seu tempo de trabalho socialmente necessário para sua reprodução.

Os meios de subsistência dos trabalhadores são determinados tanto por condições físicas e biológicas dos trabalhadores, quanto pelo contexto da luta de classes. Diferentes sociedades, culturas, disponibilidades tecnológicas, situações de luta de classes e momentos históricos fazem com que os meios de reprodução da força de trabalho mudem e, consequentemente, o valor da força de trabalho.

Portanto, o novo valor gerado pelo trabalhado no processo de produção é dividido em dois: o valor da força de trabalho e a mais-valia. A taxa de mais-valia, razão entre massa de mais-valia e capital variável, expressa a proporção média entre tempo de trabalho social não pago e o tempo de trabalho pago.

Há duas formas de aumento da taxa de mais-valia: via absoluta e via relativa. O aumento da taxa de mais-valia pela via absoluta se dá pelo aumento da jornada de trabalho. A jornada de trabalho é definida como o tempo de trabalho multiplicado pela intensidade do trabalho. Portanto, um aumento da jornada de trabalho — seja devido à maior intensidade do trabalho, à ampliação do tempo trabalhado, ou a ambos — implica aumento da taxa de mais-valia pela via absoluta.

A segunda forma de aumento da taxa de mais-valia é pela via relativa. Isso ocorre quando a taxa de mais-valia aumenta por reduções no valor da força de trabalho, o que é resultado do aumento da produtividade (geral ou especificamente na produção dos meios de consumo dos trabalhadores), a qual reduz do valor dos meios de consumo dos trabalhadores. Portanto, pela via relativa, mesmo mantendo-se a jornada de trabalho constante, há aumento da taxa de mais-valia. Essa segunda forma, mais-valia relativa, está relacionada a inovações tecnológicas, aprimoramentos técnicos, treinamento de trabalhadores entre outros fatores que possam modificar a produtividade do trabalho.

2.3 Educação, capitalismo, neoliberalismo

No modelo de sociedade vigente, a educação reflete e reproduz as contradições características ao sistema capitalista em sua fase neoliberal. Nesse contexto, a formação escolar torna-se instrumentalizada, subordinada às demandas do mercado e aos imperativos da produtividade, em detrimento de uma perspectiva humanizadora e crítica. O neoliberalismo, ao defender a mínima intervenção estatal e a adoção da lógica mercantil, transforma a educação em um bem de consumo, aprofundando desigualdades e restringindo seu potencial emancipatório. Assim, as políticas educacionais passam a priorizar a eficiência econômica em vez da justiça social, reforçando mecanismos de exclusão.

A privatização da educação, tal como a palavra expressa, priva as pessoas da educação. O que era público, gratuito, passa a ser restrito, pago, privado. A privatização submete o processo produtivo da educação à lógica do capital: A educação, agora como mercadoria produzida por uma empresa privada, precisa ser produzida ao menor custo possível e deve ser vendida pelo maior preço possível. Portanto, há pressão para precarização das condições de trabalho, redução de salários, cortes de gastos e entrega de um produto que seja o mais barato possível e que atenda os critérios mínimos definidos em contrato (supondo que os contratos sejam respeitados). O aumento da exploração do trabalhador da educação se dá de duas formas: primeiro pela via absoluta, devido ao aumento da jornada de trabalho. Sabendo que a jornada de trabalho para Marx depende do número de horas trabalhadas e da intensidade média do trabalho, um aumento na jornada pode decorrer tanto de aumento do número de horas efetivamente trabalhadas, como pode decorrer de aumento da intensidade do trabalho dos trabalhadores da educação em função de, por exemplo: acúmulo de funções, aumento do controle dos trabalhadores por meio eletrônico, aumento do número de alunos nas turmas.

Tendo em vista a limitação institucional da jornada de trabalho no Brasil, o aumento da mais-valia via absoluta se dá majoritariamente por meio do aumento da intensidade do trabalho. O segundo caminho para aumento da mais-valia é o aumento pela via relativa, em decorrência do aumento da produtividade e, por conseguinte, redução do valor da força de trabalho. Neste aspecto o desenvolvimento das forças produtivas leva a uma tendência de redução do valor da força de trabalho e os trabalhadores da educação também tem seus itens de compõe sua cesta habitual de consumo barateados tendencialmente.

A educação, em especial a educação produtivista, contribui para o aumento da produtividade do trabalho e, por conseguinte, entrega ao capitalismo um resultado útil aos empregadores: aumento da produtividade do trabalho. Este aumento da produtividade do trabalho, em última instância, é expressão do desenvolvimento das forças produtivas da economia, e a educação passa a ter uma nova função no “organismo” do sistema capitalista.

Nesse cenário, as políticas educacionais compensatórias, como por exemplo a EJA, que visam corrigir assimetrias históricas e promover o acesso à escolarização, enfrentam obstáculos estruturais. Isso porque a mercantilização do ensino e a ideologia neoliberal naturalizam a competitividade e o individualismo, preparando o educando para a disciplina do trabalho assalariado.

Castro (2011) economista que trabalha no mercado da educação brasileiro, faz uma síntese da proposta neoliberal para a educação.

“[...]definir objetivos claros é importante tanto para fábricas quanto para escolas. Qualquer organização busca sempre conseguir mais ou melhores resultados com o mesmo esforço, sejam quais forem os objetivos perseguidos: mais pneus produzidos, Judiciário com decisões mais justas e rápidas, escola com melhor qualidade. Produtividade e eficiência têm que ver com essa relação entre o esforço e o resultado. [...] explicitam-se os critérios da boa gestão: 1) Definir objetivos claros (o piano sobe ou desce?); 2) quantificar as metas (sem medir não sabemos onde estamos); 3) compartilhar as metas com os colaboradores; 4) criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo; e 5) criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios. [...] Nos últimos anos houve várias iniciativas de adaptar para as escolas aquelas ferramentas que se revelaram poderosas para obter melhores resultados nas empresas. [...] Como faço parte do Conselho da Fundação Pitágoras (por causa de um envolvimento profissional anterior com o Grupo Pitágoras/Kroton), acompanho mais de perto o Sistema de Gestão Integrado (SGI) dessa fundação. Trata-se de um sistema para melhorar a gestão de redes municipais de educação. Como as escolas têm pouca clareza quanto aos seus objetivos, o primeiro passo do SGI é estabelecer prioridades (Castro, 2011).

A aplicação da lógica empresarial às escolas é defendida por Castro (2011) está alinhada com sua posição e função no mercado educacional. A opinião de Castro (2011) deixa evidente como o neoliberalismo define ações inclusive da gestão de redes municipais. Diante deste contexto de avanço neoliberal na educação, destaca-se o que vem acontecendo no Estado do Paraná no que se refere, principalmente a educação básica, desde o governo Beto Richa (2011-2018), Cida Borghetti (2018-2019) e Ratinho Júnior (2019-2023; 2024 – dias atuais). Governos alinhados aos princípios neoliberais, que promoveram privatização das políticas públicas no Paraná, principalmente em Educação e Saúde.

No caso educacional há forte presença do “empresariamento” dentro das escolas públicas, com terceirização, gestão empresarial e militarização das instituições com a

implementação das escolas cívico-militares. A mudança para “escolas empresa” ou cívico-militares é alvo de críticas por grande parte da população paranaense, além de pesquisadores e militantes de sindicatos e movimentos sociais. Denunciando a forma antidemocrática do governo transformar escolas totalmente públicas nesses formatos citados acima.

Também, destaca-se a precarização do trabalho docente e a plataformização do ensino, ou seja, uso desenfreado e desarticulado com a realidade da tecnologia na escola, com inúmeros aplicativos, plataformas que para além do que é dito, tem sido ferramentas de controle, subordinação, adoecimento docente/discente e ajustamento de um modelo educacional pautado no esvaziamento da reflexão e formação da consciência crítica.

O fechamento de turmas da educação básica, EJA e de muitas escolas públicas localizadas no campo são justificadas pelo discurso da austeridade fiscal do Estado. O avanço neoliberal no contexto educacional corrobora Castro (2011) em relação a educação, ao conhecimento, a pesquisa utilizando-se de uma generalização para “boas regras”:

[...] É irrelevante perder tempo indagando se a escola tem "produto", se ensino é "mercadoria", se "produtivismo" é neoliberal e outras fantasias do mesmo *naípe*. Importa reter que instituições das mais variadas naturezas e índoies têm muito em comum e que há boas regras e ferramentas que servem para todas. (Castro, 2011).

Dentro do escopo da teoria econômica neoclássica parece razoável generalizar desejos, aversões, boas e más práticas, universais a qualquer momento histórico e contexto geográfico. Porém, pela perspectiva marxista as boas ou más ferramentas não são boas ou más em qualquer contexto e para qualquer classe social. A discussão sobre produtivismo e ensino como mercadoria pode ser irrelevante aos que são proprietários ou gerem o capital das empresas de educação.

Por outro lado, ao trabalhador, aos profissionais da educação, aos servidores públicos da educação, o processo de mercantilização da educação tem efeitos sobre as bases curriculares, sobre as jornadas de trabalho, salários, direitos trabalhistas e ameaça políticas como a EJA. Pois, conforme defende Arroyo, os educandos da EJA estão para além dos dados relacionados a evasão escolar, a analfabetismo, o que não completaram a educação básica “[...] não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia [...]” (Arroyo, 2006, p. 22).

A privatização tem efeitos que transcendem a mera transferência de gestão para o setor privado. Como categoria central da reforma empresarial (Freitas, 2018, p. 44), a privatização impõe a lógica organizacional das corporações mesmo no âmbito público, substituindo gradativamente a noção de direito social pela de serviço transacionável. Essa transformação

não ocorre de forma isolada, mas como parte de um movimento mais amplo de financeirização da vida social, na qual a educação passa a ser regida pelas mesmas leis de mercado que comandam a circulação de mercadorias (Freitas, 2018, p. 127).

A forma mais avançada desse processo elimina a escola pública como instituição, convertendo-a em meros "provedores privados" de serviços educacionais (Freitas, 2018, p. 44). Esse modelo, que encontra sua expressão mais pura nos sistemas de vouchers e na terceirização integral, representa a etapa superior da subsunção da educação à lógica do capital. O Estado, nesse contexto, abdica progressivamente de sua função redistributiva, transferindo para o mercado a responsabilidade por um direito que deveria ser universal (Freitas, 2018, p. 140). A consequência imediata é a transformação do ato educativo em relação mercantil, onde a qualidade do ensino passa a ser medida pelos mesmos critérios de eficiência que regem qualquer outra atividade empresarial (Freitas, 2018, p. 33-34).

Essa lógica se materializa na importação acrítica de modelos de gestão empresarial para o ambiente escolar (Freitas, 2018, p. 114). Metas quantificáveis, sistemas de premiação e punição por desempenho, e a obsessão por resultados mensuráveis reconfiguram profundamente a finalidade educativa. O educando deixa de ser sujeito de direitos para se tornar uma unidade produtiva a ser moldada segundo as exigências do mercado de trabalho (Freitas, 2018, p. 114). Nesse processo, as desigualdades materiais são reinterpretadas como meros déficits de "resiliência" ou "empreendedorismo" individuais, ocultando as determinações estruturais que produzem a exclusão educacional (Freitas, 2018, p. 114). A financeirização da educação introduz novos elementos de instabilidade. Quando escolas se tornam ativos negociados em mercados globais, sujeitos a fusões, aquisições e falências como qualquer outra empresa, dessa forma o direito à educação fica à mercê das movimentações do capital financeiro.

A privatização opera assim uma dupla captura: material e ideológica. No plano material, manifesta-se na redução de custos via superlotação de salas, precarização das condições de trabalho docente e exclusão velada de estudantes considerados "não rentáveis" (Freitas, 2018, p. 140). Ideologicamente, naturaliza a noção de que melhorar de vida depende exclusivamente do mérito individual, ocultando os mecanismos de reprodução das desigualdades de classe (Freitas, 2018, p. 114). Como demonstra Freitas (2018, p. 127), a inserção da educação nos circuitos globais de acumulação amplia ainda o risco de desnacionalização do currículo e da

formação da força de trabalho, subordinando completamente os processos educativos às exigências do capital transnacional.

Esse processo atinge particularmente a EJA, onde a suposta "flexibilidade" ofertada por grupos educacionais privados mascara na verdade a adaptação do trabalhador adulto às exigências fragmentárias do mundo do trabalho precarizado (Freitas, 2018, p. 114). A financeirização da educação revela-se assim não como um desvio do neoliberalismo, mas como sua expressão mais consequente: a conversão de um direito historicamente conquistado em mais um campo de acumulação capitalista, onde a formação humana vale apenas pela sua capacidade de gerar mais-valia (Freitas, 2018, p. 127).

Ainda que a financeirização da educação avance como projeto hegemônico, é possível identificar formas de resistência que emergem nas brechas do sistema. As escolas do campo representam um exemplo paradigmático dessa contradição: mesmo sendo formalmente subordinadas ao Estado e, portanto, sujeitas às mesmas políticas de mercantilização que atingem toda a rede pública, desenvolvem práticas pedagógicas que desafiam a lógica empresarial da educação (Freitas, 2018, p. 140). No entanto, essa resistência ocorre em condições profundamente assimétricas. Por um lado, as escolas do campo mantêm viva a perspectiva da educação como direito social, vinculando o processo educativo às lutas territoriais e aos saberes dos campesinos. Por outro, são obrigadas a operar dentro de estruturas estatais cada vez mais marcadas pela lógica da *accountability* e da eficiência mercantil (Freitas, 2018, p. 33-34). Essa contradição se manifesta de forma aguda quando, por exemplo, professores precisam adequar projetos pedagógicos baseados na realidade do campo, aos sistemas padronizados de avaliação impostos pelas secretarias de educação.

3 Dados de educação no EJA do campo: Brasil e Paraná a partir dos anos 2000

Os dados das matrículas totais na EJA no Brasil entre 2020 e 2023 são disponibilizados pelo INEP (Censo Escolar, 2024, p.35). Identifica-se tendência de retração do número de matrículas ao longo do período: em 2020, foram registradas 3.002.749 matrículas, número que sofreu um leve declínio em 2021 (2.963.322) e uma queda mais acentuada em 2022 (2.774.428), chegando a 2.589.315 em 2023. Para obter os dados para 2024, fez-se necessário somar os dados desagregados entre dependências administrativas apresentados no INEP (Censo

Educacional, 2024). Em 2024 o número de matrículas retraiu-se para 2.391.319, menor valor da década de 2020.

Ao longo desse processo de retração do número de matrículas em geral, o número de matrículas na EJA em instituições privadas manteve-se aproximadamente constante.

TABELA 1 - MATRÍCULAS DA EJA POR TIPO DE INSTITUIÇÃO NO BRASIL ENTRE 2020 E 2024

Ano	Público	Privado	total
2020	2826401	176348	3002749
2021	2779642	182680	2962322
2022	2584998	189430	2774428
2023	2389458	200357	2589815
2024	2192098	199221	2391319

Fonte: INEP (2025).

Em termos de matrículas na EJA por etapa de ensino entre 2020 e 2024, Inep (Censo Escolar, 2024, p.35) apresenta, para o ensino fundamental, uma redução contínua, passando de 1.750.169 matrículas em 2020 para 1.414.929 em 2024. Já no ensino médio, os números também caíram, de 1.252.580 em 2020 para 974.390 em 2024, com uma oscilação atípica em 2022 (1.602.607). Essa queda progressiva pode refletir desafios como evasão escolar, redução da demanda ou mudanças nas políticas públicas para a EJA.

A análise da distribuição das matrículas na EJA no Brasil por dependência administrativa separa ensino fundamental e médio. A Distribuição da matrícula na EJA de ensino fundamental por dependência administrativa indica que 5% das instituições são privadas, 20% estaduais e 75% municipais. Para o ensino médio a distribuição apresenta 12% para instituições privadas, 2% para instituições municipais, 85% para estaduais e 1% para federais no ano de 2024 segundo dados do INEP (Censo Escolar, 2024).

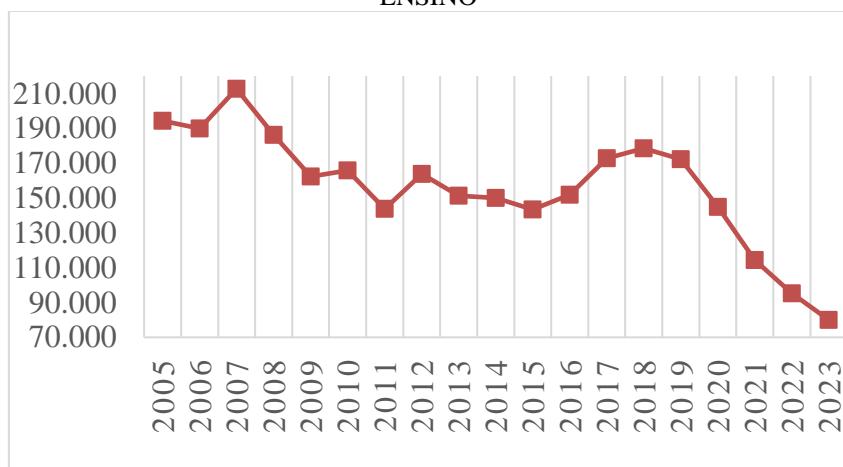
Segundo o relatório do INEP (Censo Escolar, 2024), a partir da análise da composição etária do ensino regular e EJA, pode-se constatar que os alunos que ingressam na EJA são majoritariamente provenientes dos últimos anos do ensino médio e ensino fundamental regular. De 2021 para 2022, aproximadamente 180 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 140 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio INEP (Censo Escolar, 2024, p.37)

O Paraná possui uma história de luta por terra e direito à Educação do Campo, impulsionada pela fundação do MST em 1984. Esse movimento reivindicatório fortaleceu

debates sobre a Reforma Agrária e a construção de uma educação que atendesse às necessidades dos camponeses. A partir de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência e de Roberto Requião no governo do estado, o Paraná vivenciou um período de avanços nas políticas públicas para a Educação do Campo, alinhadas à LDBEN (1996) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (2003). Nesse contexto, as Escolas Itinerantes, aprovadas em 2003 para atender aos acampamentos do MST, tornaram-se uma política no estado do Paraná, cumprindo uma dupla função: educativa e de organização política das famílias sem-terra (Sapelli; Leite; Bahnik, 2019).

Para avaliar o acesso à EJA, esta análise utiliza dados de matrículas a partir de 2005, uma vez que os registros anteriores apresentavam categorizações distintas. Foram considerados o número total de matrículas na EJA (urbana e rural) no Brasil, o número total de matrículas na EJA (urbana e rural) no Paraná, O perfil institucional das matrículas rurais no Paraná (redes federal, estadual, municipal e privada). Esses indicadores permitem não apenas mensurar a expansão da EJA do campo, mas também avaliar o impacto das políticas implementadas no período, como as Escolas Itinerantes e os programas de alfabetização. O Gráfico 1 exibe o total de matrículas na EJA no Paraná no período de 2005 a 2023.

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EJA NO PARANÁ ENTRE 2005 E 2023 POR ETAPAS DE ENSINOⁱ



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2024).

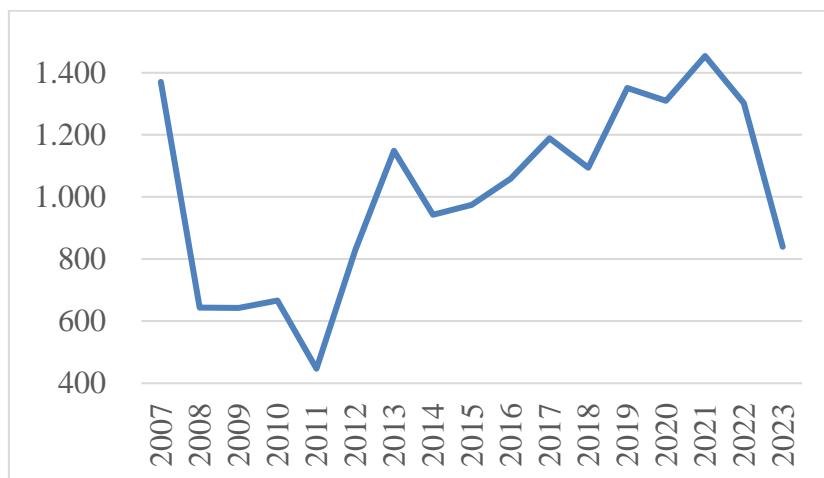
Observa-se uma redução progressiva no total de matrículas da EJA entre 2005 e 2023, com queda mais acentuada a partir de 2019. Nesse período, o ensino fundamental foi o nível que registrou a maior diminuição no número de matriculados. Os dados apresentados no Gráfico 1, também indicam que com os governos Beto Richa, Cida Borghetti e Ratinho Júnior no estado do Paraná, que desde 2011 até os dias atuais estão implantando na educação um modelo de

gestão gerencialista, com diminuição de investimento da educação, ampliação da terceirização e esvaziamento dos espaços de participação social como conselhos, comitês. Segundo (Chilante; Vieira, 2025, p. 6)

A ausência da participação da comunidade acadêmica em torno das discussões sobre a EJA no estado tem levado ao acelerado processo de descaracterização da sua oferta, enquanto proposta pedagógica apropriada às necessidades dos sujeitos que compõem a modalidade, como evidenciam as medidas tomadas pela Secretaria de Estado da Educação, como veremos. Na esteira do desmonte da EJA, encontramos [...] Instrução Normativa 008/2013/SUED/SEED, ficou estabelecido o mínimo de 20 estudantes matriculados para que uma turma de EJA fosse aberta, tanto na modalidade individual, quanto na organização coletiva, restringindo, dessa forma, o ingresso na modalidade [...] em nova Instrução, a 002/2014/SUED/SEED, que restringiu a oferta da EJA na modalidade individual e, numa tentativa de controle da organização das escolas, estabeleceu período de matrícula e fixou calendário para a oferta das disciplinas nas atividades coletivas.

No que se refere às matrículas da EJA do campo, os dados apresentam a distribuição por rede de ensino (Perfil institucional): federal, estadual, municipal e privada.

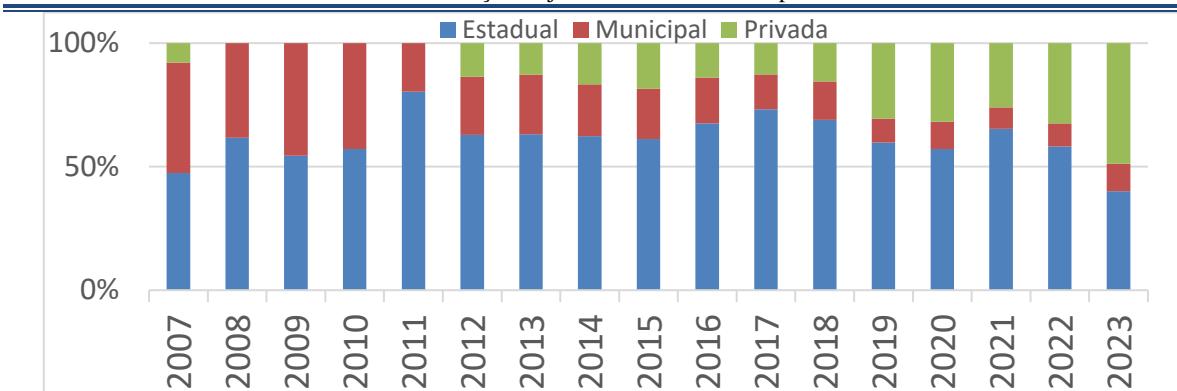
GRÁFICO 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EJA DO CAMPO NO PARANÁ ENTRE 2007 E 2023 (RURAL)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2024).

Contrapondo-se à tendência geral de matrículas da EJA em geral para o Paraná e para o Brasil, as matrículas na EJA do Campo no Paraná apresentaram trajetória ascendente entre 2011 e 2021. Porém, em 2022 e 2023 houve retração no número de matrículas da EJA do campo, seguindo a tendência geral do número de matrículas. Para analisar a participação do setor privado na EJA, apresenta-se o Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – PARTICIPAÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EJA DO CAMPO NO PARANÁ POR TIPOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2024).

O setor privado, que representava apenas 8% das matrículas em 2007, desapareceu completamente entre 2008 e 2010, mas alcançou impressionantes 49% em 2023. Paralelamente, observa-se um declínio constante na participação das redes públicas municipais e estaduais ao longo do período. Esses dados revelam uma clara tendência de privatização da EJA do campo, com progressiva substituição do papel do Estado pela iniciativa privada. Sob uma ótica materialista, esse movimento representa a conversão de uma política pública educacional em atividade mercantil, orientada para a geração de lucros.

A transição para o setor privado traz implicações significativas para a qualidade do ensino, especialmente porque as instituições particulares têm privilegiado a modalidade EaD. Essa opção pedagógica reduz drasticamente os custos operacionais, permitindo tanto a diminuição de preços quanto a ampliação das margens de lucro - fatores que estão associados ao crescimento expressivo da participação privada no período analisado.

4 Análise de dados à luz da teoria marxista

A análise dos dados da EJA do campo paranaense entre 2000 e 2023, quando interpretada a partir da teoria marxista, revela um processo contraditório no qual uma política pública da EJA, inicialmente concebida como compensatória e emancipatória, é progressivamente transformada em um mecanismo de reprodução da força de trabalho sob a lógica do capital. Os dados discutidos no Gráfico 3 demonstram uma tendência clara de privatização, com o setor privado ampliando sua participação de 8% em 2007 para 49% em 2023, enquanto as redes públicas municipais e estaduais sofreram declínio em suas participações. Essa dinâmica não é um fenômeno isolado, mas parte de um movimento mais

amplo de mercantilização da educação, acelerado pelo neoliberalismo, que subordina direitos como a educação às exigências do mercado.

A teoria marxista, ao conceber a educação como contraditória, entende que, por um lado, a educação é frequentemente apresentada como uma ferramenta de emancipação, capaz de fornecer aos trabalhadores os conhecimentos necessários para compreender e transformar sua realidade. No caso da Educação do Campo, enquanto prática social, é uma das suas dimensões as lutas contra o sistema dominante, produzindo práticas emancipadoras e teoria a partir da análise crítica da realidade. Conforme afirma Caldart (2012, p. 261) “[...] a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo”.

Por outro, no capitalismo, a educação tem papel de propiciar qualificação técnica para atender às demandas empresariais e atua como um aparato ideológico que naturaliza as relações de exploração. No caso da EJA do campo, essa tensão se manifesta de maneira aguda. Se, em sua origem, essa modalidade educacional buscava corrigir assimetrias históricas no acesso à escolarização, sua progressiva privatização a transformou em um serviço voltado para a formação rápida e barata de mão de obra, alinhada aos interesses do agronegócio e de setores empresariais que lucram com a terceirização da educação.

Mesmo diante de uma queda geral nas matrículas da EJA no Brasil após a pandemia (de 3 milhões em 2020 para 2,3 milhões em 2024), o setor privado preservou e expandiu sua atuação no campo paranaense. Isso ocorreu, em grande parte, porque a modalidade de Educação a Distância (EaD), predominante nas instituições particulares, permite reduzir custos operacionais e ampliar margens de lucro, ainda que comprometa a qualidade do ensino e aprofunde desigualdades de acesso, especialmente em regiões rurais com infraestrutura precária. Em última instância, o modelo produtivista adotado em instituições privadas aumenta a taxa de exploração por meio do aumento da produtividade do trabalho.

A migração de estudantes do ensino regular para a EJA – cerca de 180 mil dos anos finais do fundamental e 140 mil do médio entre 2021 e 2022 – evidencia outro aspecto da crise educacional: a precarização do sistema público leva ao abandono escolar precoce, e a EJA, em vez de ser uma alternativa de formação crítica, acaba funcionando como uma via de certificação acelerada para trabalhadores que não conseguiram concluir seus estudos na idade esperada.

No entanto, mesmo dentro desse cenário de avanço privatista, há resistências. As escolas itinerantes do MST, discutidas em MST (2021), por exemplo, representam uma tentativa para

construir uma pedagogia vinculada às lutas camponesas, ainda que operem sob as mesmas pressões financeiras e burocráticas que o restante da rede pública. Essas experiências mostram que, embora a subsunção da educação ao capital seja hegemônica, ela não é total – há brechas onde práticas alternativas podem surgir, ainda que de forma limitada.

5 Considerações finais: a EJA entre a emancipação humana e a reprodução do capital

O estudo da EJA do campo paranaense entre 2000 e 2023 confirma que a educação, longe de ser um espaço neutro, é um terreno de disputa entre projetos antagônicos. De um lado, há a perspectiva de uma educação emancipatória, capaz de fornecer aos trabalhadores rurais ferramentas para compreender e transformar sua realidade. De outro, prevalece a lógica capitalista, que assumiu forma neoliberal, e transforma a educação em mercadoria, reduzindo-a a um serviço precarizado e orientado para a empregabilidade imediata.

A privatização acelerada da EJA no Paraná não apenas transfere para a iniciativa privada a responsabilidade por um direito social, mas também redefine os objetivos da educação, substituindo a formação crítica por um treinamento técnico voltado para as demandas do agronegócio e do mercado flexibilizado. Uma vez privatizada, a mercadoria educação passa a ser submetida à lógica da produção capitalista. A pressão para redução de salários reais, aumento das jornadas (especialmente pelo aumento da intensidade do trabalho), precarização das condições de trabalho, o aumento do controle do processo de produção (monitoramento eletrônico dos trabalhadores) e piora na qualidade do serviço são tendências decorrentes da lógica da acumulação de capital na educação. A pandemia de Covid-19, em vez de frear a trajetória de privatização da EJA do Campo, a intensificou, com a EaD se consolidando como um modelo de baixo custo e alta rentabilidade para empresas educacionais.

Diante desse cenário, a análise marxista nos leva a concluir que a mercantilização da EJA é expressão de um sistema que subordina todas as esferas da vida social à acumulação de capital. A resistência a esse modelo exige não apenas a defesa da escola pública, mas a construção de um projeto educativo revolucionário. Caso contrário, a EJA continuará a ser, cada vez mais, um instrumento de adaptação rápida dos trabalhadores à exploração, e não um caminho para sua libertação.

Referências

ARAÚJO, M.N.R. de. Educação de Jovens e Adultos. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 361-367, 2012.

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: SECADI/MEC. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, M. G. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

BRASIL. **Brasil Alfabetizado**. Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba> Acesso em: 10 mar. 2025.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 259-267, 2012.

CALDART, R.S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CASTRO, M. C; **Escola é Empresa?**, C. M. (28 de setembro de 2011). Escola é empresa? O Estado de S. Paulo. disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniao/escola-e-empresa-imp/> Acesso em: 09 maio 2025.

CHILANTE, E. N.; VIEIRA, H. C. DE O. Controle e padronização da oferta da EJA no Paraná: a retomada da suplência como forma de organização da modalidade no estado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 28, n. 1, p. e68986, 27 maio 2025.

FILONOV, G. N., BAUER, C., BUFFA, E. **Anton Makarenko**. Recife: Massangana, 2010.

FREITAS. L. C; **A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO**. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GONÇALVES, L. D., Paludo, C. **Do Trabalho Socialmente Necessário Ao Politecnismo A Partir De Viktor Shulgin: Fundamentos De Uma Experiência Educativa Revolucionária**. Ano 13, Nº 21/2015. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 20 maio 2024.

IBGE. **Estudo revela 60 anos de transformações sociais no país**. 2007. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13300-asi-estudo-revela-60-anos-de-transformacoes-sociais-no-pais#:~:text=O%20contingente%20de%20popula%C3%A7%C3%A3o%20urbana,o%20Brasil%20contabilizava%201.574%20munic%C3%ADpios>. Acesso em: 28 set. 2024.

INEP. **Censo Escolar 2024**. Divulgação dos resultados. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 09 de abril de 2025.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 ago. 2024.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 ago. 2024.

KNOPF, J. de F. **A Relação Entre o MST - PR e o Governo Roberto Requião**: Análise da Política da Escola Itinerante (2003 – 2010). Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, Cascavel, Paraná, 2013.

MARSHALL, T. H., **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. **A Nacionalização da Terra**. Texto de 15 de junho de 1872. Práxis Comunal, v. 1, n. 1, Jan.-Dez. 2018.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. O processo de circulação do capital. Livro 2, São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Alfabetização de Jovens e Adultos - Didática da Linguagem**. Caderno n. 4, Porto Alegre, 1994.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências**. Setor de Educação do MST e Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Coordenação da Educação do Campo. 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-cadernos-da-escola-itinerante-no-01-escola-itinerante-do-mst-historia-projetos-e-experiencias/>. Acesso em: 10 maio 2025.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Itinerante: a Escola dos Sem Terra - Trajetórias e significados**. Cadernos da Escola Itinerante – MST ano I n. 2, 2008.

PEREIRA, J. M. M. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: Pereira, João Márcio Mendes (org.) **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PEREIRA, J. M. M. Como o Banco Mundial se Engajou na Neoliberalização do Capitalismo Global? Aspectos Financeiros, Políticos, Sociais e Intelectuais. **Dados**, v. 68, n. 2, p. e20230081, 2025.

SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. de J.; BAHNIUK, C. **Ensaios da Escola do Trabalho na Luta Pela Terra**: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, M.A. de. **Educação de jovens e adultos**. 2. ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2023.

¹ A apresentação dos dados de INEP (2024) apresentou mudanças significativas em 2007. Os dados coletados para os anos de 2005 e 2006 foram extraídos da planilha 1.1, enquanto os dados coletados para 2007 em diante foram extraídos da planilha 1.34 do INEP (2024). Para os anos de 2003 e 2004 não havia dados de matrícula na EJA para continuidade da série.