

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
FACULDADE SERRA DA MESA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO**

**LIÉVRÊ XIOL MORAIS SILVEIRA**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EJA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA NO  
MUNICÍPIO DE URUAÇU-GOIÁS**

**GOIÂNIA**

**2023**

**LIÉVRÊ XIOL MORAIS**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EJA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA NO  
MUNICÍPIO DE URUAÇU-GOIÁS**

Tese apresentada à Comissão Examinadora como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação, na área de Concentração Educação e Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita do Programa de Doutorado em Educação e Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUG Goiás.

**GOIÂNIA**

**2023**

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

S587p Silveira, Liévrê Xiol Morais  
A Política Educacional para a EJA: um estudo em  
uma escola no Município de Uruaçu - Goiás / Liévrê  
Xiol Morais Silveira. -- 2023.  
275 f.: il.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Escola de Formação de Professores e  
Humanidades, Goiânia, 2023.

Inclui referências: f. 215-243.

1. Educação de jovens e adultos - Uruaçu (GO). 2.  
Educação e Estado. I. Mesquita, Maria Cristina das Graças  
Dutra. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
- Programa de Pós-Graduação em Educação - 28/02/2023.  
III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 374.7(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPE  
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu - CPQSS  
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EJA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE URUAÇU-GOIÁS  
Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás,  
aprovada em 28 de fevereiro de 2023


LIÈVRÊ XIOL MORAIS SILVEIRA

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Presidente)

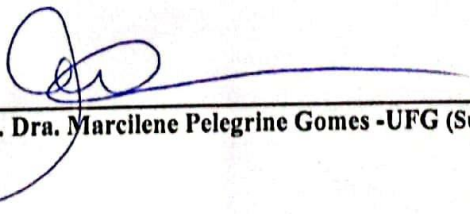
  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Amone Inácia Alves / UFG

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito / Instituto Federal de Goiás

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Suplente)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes -UFG (Suplente)

Dedico esse estudo a todos que compreendem a necessidade em revolucionar e por àqueles que sempre lutaram por Políticas Públicas sustentáveis. À minha família e a todos que almejam um porvir de glória.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estiveram presentes direta e indiretamente nesse estudo. Principalmente minha orientadora Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, pelo apoio humanístico e pelas contribuições teóricas, além da compreensão do meu tempo no caminho de minha construção como pesquisadora, incentivo e reflexões teóricas.

Agradeço aos meus pais por apoiarem e incentivarem que a educação fosse sempre uma potência em minha vida e em minhas descobertas pessoais.

Agradeço ao meu esposo e filhos pela paciência, incentivo, amor e carinho nessa etapa de ausências e imersão no meu eu.

Agradeço com muito carinho a colega Edna Liberato pelo auxílio nos quesitos documentais e por sempre ser solícita diante às intempéries.

Agradeço à PUC Goiás e à Fasem, pela oportunidade no ingresso ao Doutorado Interinstitucional. Agradeço a todas instituições participantes e coparticipantes.

Agradeço aos professores da qualificação, que contribuíram grandemente para agregar valor à minha pesquisa.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todos professores e colegas que trilharam conosco o árduo caminho das construções e desconstruções do conhecimento.

O Estado exerce sua coerção de uma forma concentrada, isto é, concentrando em suas instituições cada uma das moléculas do corpo social, uma das quais a família, no qual os pais atuam como indivíduos que são igualmente, em sua individualidade, moléculas ou elementos do Estado. Estas duas coerções não podem ser distintas no plano teórico; por conseguinte, a pedagogia e a política coincidem entre si.

(Antonio Gramsci, 1978)

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Conclusão do Ensino Médio em Goiás.....	82
<b>Figura 2</b> -Taxa Líquida – Goiás.....	82



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Indicadores no Relatório de Monitoramento do PEE de Goiás e a meta pretendida.....	85
<b>Quadro 2 -</b> Avaliação da EJA Uruaçu.....	147
<b>Quadro 3 -</b> Síntese da legislação e ações referente à EJA- Brasil Colônia, Império.....	149
<b>Quadro 3 -</b> Perfil Socioeconômico dos (as) estudantes participantes da pesquisa.....	150
<b>Quadro 4 - Parte 1:</b> Função da Escola e Escolarização dos estudantes participantes da pesquisa.....	157
<b>Quadro 5 - Parte 2:</b> Função da Escola e Escolarização dos participantes da pesquisa.....	161
<b>Quadro 6 -</b> Políticas Públicas Educacionais do Colégio Estadual Bernardo Sayão, pontos de Convergência e Divergência com as Políticas Públicas Educacionais para a modalidade.....	177
<b>Quadro 7 -</b> Expectativa de vida dos (as) estudantes da pesquisa.....	193
<b>Quadro 8 -</b> Busca através de categorias conjuntas utilizando-se o pronome e nos Bancos de Teses e Dissertações (BDT e CAPES) de 2000 a 2018.....	251
<b>Quadro 9 -</b> Principais Teses levantadas a partir da busca nos Bancos de Dados digitais de dissertações e Teses relacionadas com o assunto Política e Educação no EJA 2008 a 2018.....	252
<b>Quadro 10 -</b> Síntese da legislação e ações referente à EJA- Brasil Colônia, Império.....	267
<b>Quadro 11 -</b> Síntese da legislação e ações referente à EJA- Período Republicano.....	269

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Escolaridade média (em anos de estudo) da população de 18 anos ou mais - Goiás - 2004 a 2025.....	78
<b>Gráfico 2</b> - Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade - Goiás - 2004 a 2025.....	80
<b>Gráfico 3</b> - Ensino Básico Incompleto.....	91
<b>Gráfico 4</b> - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil de 2015 a 2019.....	94
<b>Gráfico 5</b> - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos segundo a faixa etária e sexo 2019.....	95
<b>Gráfico 6</b> - Percentual de matrículas na educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e de nível médio segundo cor/raça em 2019.....	95
<b>Gráfico 7</b> - Gênero dos participantes da pesquisa.....	149

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Goiás: Taxa de aprovação, reprovação e abandono – 2013 – Ensino Médio.....	83
<b>Tabela 2</b> - Taxa de Distorção Ensino Médio 2006/2013.....	83
<b>Tabela 3</b> - Goiás: Educação de Jovens e Adultos – Matrícula por etapa de ensino – 2007-2012.....	84
<b>Tabela 4</b> - Dados Referentes a 2014 Educação de Jovens e Adultos I Semestre, II Semestre e III Semestre.....	87
<b>Tabela 5</b> - Número de matrículas EJA Estadual.....	87
<b>Tabela 6</b> - Distribuição de matrículas EJA estadual por faixa etária.....	88
<b>Tabela 7</b> - Pessoas com 15 anos ou mais que não frequentam a escola, por nível de instrução mais elevado alcançado – Brasil – 2020.....	91
<b>Tabela 8</b> - Pessoas Analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais. Números absolutos e distribuição percentual.....	92
<b>Tabela 9</b> - Estudantes na Educação de Jovens e Adultos, por nível do curso e sexo.....	92
<b>Tabela 10</b> - Número de matrículas na EJA – Brasil – 2010 e 2020.....	96
<b>Tabela 11</b> - Número de matrículas na EJA de Nível Fundamental – Brasil – 2010 e 2020.....	96
<b>Tabela 12</b> - Número de matrículas na EJA de Nível Médio – Brasil – 2010 e 2020.....	96
<b>Tabela 13</b> - Porcentagem de matrículas na EJA integradas à Educação Profissional – Brasil – 2010-2020.....	97
<b>Tabela 14</b> - Número de matrículas na EJA e porcentagem de matrículas integradas à Educação Profissional – 2020.....	98
<b>Tabela 15</b> - Porcentagem da população de 15 anos ou mais considerada alfabetizada Brasil – 2020.....	99
<b>Tabela 16</b> - Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por dependência administrativa 2016-2020.....	99
<b>Tabela 17</b> - Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por sexo e grupo de idade.....	143

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

<b>WEA</b>	Associação Internacional de Educação de Adultos
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual De Aprendizagem
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>Art.</b>	Artigo
<b>CNDE</b>	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
<b>CNER</b>	Campanha Nacional de Educação Rural
<b>CEP</b>	Comitê de Ética e Pesquisa
<b>PNA</b>	Plano Nacional de Educação
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CONFITEA</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>CNA</b>	Comissão Nacional de Alfabetização
<b>CNAEJA</b>	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação de Goiás
<b>CAQ</b>	Custo Aluno Qualidade
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>EPT</b>	Educação Profissional Técnica
<b>EJATec</b>	Educação de Jovens e Adultos Tecnológica
<b>ENCCEJA</b>	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
<b>DOEJA</b>	Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>FIC</b>	Formação Inicial e Continuada
<b>GEEJA</b>	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
<b>IBGE</b>	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<b>IPM</b>	Inquérito Policial Militar
<b>INAF</b>	Indicador de Alfabetismo Funcional
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SEA</b>	Serviço de Educação de Adultos
<b>CEAA</b>	Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular
<b>MEB</b>	Movimento Educação de Base
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>PAF</b>	Programa de Alfabetização Funcional
<b>PBA</b>	Programa Brasil Alfabetizado
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>PROEP</b>	Programa de Expansão da Educação Profissional
<b>PIPMO</b>	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PROFAE</b>	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem
<b>PNAC</b>	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNQ</b>	Plano Nacional de Qualificação
<b>P.P</b>	Pontos Percentuais
<b>PEI</b>	Programa de Educação Integrada
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>PAS</b>	Programa Alfabetização Solidária
<b>VAAT</b>	Regulamentação do Valor Aluno Ano/ Total

<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SEEA</b>	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SIAP</b>	Sistemas de Acompanhamento Pedagógico
<b>TPE</b>	Todos pela Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>USAID</b>	<i>United States Agency for International Development</i>
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes

## RESUMO

SILVEIRA, Liévrê Xiol. **A Política Educacional Para a EJA: um estudo em uma escola no município de Uruaçu – Goiás**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Escola de Formação de Professores e Humanidades. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2023

Vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás em Parceria com a Faculdade Serra da Mesa – Fasem Goiás, a presente tese objetivou analisar e interpretar a intencionalidade das políticas públicas para a modalidade de Jovens e Adultos partindo da dimensão macro ao micro. Esse estudo teve como lócus da pesquisa um colégio que atua na Educação de Jovens e Adultos no município de Uruaçu-GO. Para tanto, entender como ocorreu o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos – EJA enquanto política pública de acesso e permanência na educação básica no Brasil é situar nossas questões problematizadora dentro do contexto dialético de sujeitos reais, que a partir do modo de produção capitalista tiveram seus direitos negados e excluídos. A introdução da Educação de Jovens e Adultos no país foi sendo consolidada por diversas lutas dos movimentos civis que trouxeram avanços nessa seara, porém, algumas políticas de governo agiram com retrocessos a partir de políticas públicas fragmentadas ou exauridas das agendas governamentais. No transcurso do estudo, foi possível conhecer as insígnias nas quais a EJA estava consolidada, as diversidades junto ao movimento da sociedade pelas mãos do trabalhador, vertente que nos traz aspectos sociais e econômicos dicotômicos amalgamados pelo capitalismo e o estrangeirismo no país. Nesse sentido, foi possível entender que a política e o Estado como órgão instrumentalizador da coisa pública se distancia dos embates educacionais do povo e o agride com desigualdade e alienação. Há emergência em se compreender o desenvolvimento das políticas públicas e nosso papel enquanto sociedade civil em lutar por condições de melhorias à população, ampliando os sentidos e a omnilateralidade da maioria dos pobres e oprimidos tolhidos do seu papel de representante da sua classe. O trabalhador precisa ser fomentado intelectualmente para ter prospectos instrumentais que o faça emergir da condição de alienado para intelectual de sua classe, prontos para transformação e libertação. No entanto, a classe opressora submete e gesta uma política pública obscurantizada ao trabalhador, que aliena milhares de pessoas que não tiveram oportunidade de se empoderar pela formação escolar de qualidade e são facilmente absorvidos pelas concepções da estrutura/superestrutura capitalista. A pesquisa empírica desvelou que o capitalismo não engendra políticas públicas educacionais de alcance as diversidades, até porque uma de suas vertentes é a manutenção da desigualdade social. Diante disso no colégio estudado foi possível perceber uma gestão que luta por melhorias e por uma ideologia de libertação, porém, os processos ditados pelas diretrizes e normas regulamentadoras neoliberais operam ao contrário da práxis de professores e gestores locais. Sendo assim, o capitalismo utiliza de intencionalidades e instrumentos para operar em consenso nessa seara, levando a evasão, desistência e sensação de fracasso dos alunos que desacreditam na educação como um meio político de formação do homem liberto. Muito das ações de EJA encontram-se fragmentadas ou foram interrompidas nas agendas políticas, de acordo com o grupo ideológico no poder, ação esta que mutilam os programas de EJA. Para tanto, precisa-se buscar além de políticas públicas que atendam aos sujeitos mas sim uma visão transformadora do concreto real.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Educação, Políticas-públicas

## ABSTRACT

SILVEIRA, Liévrê Xiol. The Educational Policy for EJA: a study in a school in the city of Uruaçu - Goiás. Thesis (Doctorate in Education). Graduate Program in Education. School of Teacher Training and Humanities. Pontifical Catholic University of Goiás. Goiânia, 2023

Linked to the research line State, Policies and Educational Institutions of the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás Pontifical Catholic University of Goiás in partnership with Faculdade Serra da Mesa – Fasem Goiás, this thesis aimed to analyze and interpret the intentionality of public policies for the modality of Youth and Adults starting from the macro to the micro dimension. This study had as research locus a college that operates in Youth and Adult Education in the municipality of Uruaçu-GO. Therefore, understanding how the historical process of Youth and Adult Education - EJA occurred as a public policy for access and permanence in basic education in Brazil is to place our problematizing questions within the dialectical context of real subjects, which from the capitalist mode of production had their rights denied and excluded. The introduction of Youth and Adult Education in the country was consolidated by various struggles of civil movements that brought advances in this area, however, some government policies acted with setbacks from public policies that were fragmented or exhausted from government agendas. During the course of the study, it was possible to know the insignias in which EJA was consolidated, the diversities with the movement of society by the hands of the worker, a strand that brings us dichotomous social and economic aspects amalgamated by capitalism and foreignness in the country. In this sense, it was possible to understand that politics and the State as an instrument that instrumentalizes public affairs distances itself from the educational clashes of the people and attacks them with inequality and alienation. There is an emergency in understanding the development of public policies and our role as civil society in fighting for better conditions for the population, expanding the senses and omnilaterality of the majority of the poor and oppressed, restricted from their role as representatives of their class. The worker needs to be intellectually fostered in order to have instrumental prospects that make him emerge from the alienated condition to become an intellectual of his class, ready for transformation and liberation. However, the oppressive class submits and manages a public policy obscurantized to the worker, which alienates thousands of people who did not have the opportunity to be empowered by quality school education and are easily absorbed by the conceptions of the capitalist structure/superstructure. Empirical research revealed that capitalism does not engender educational public policies that reach diversities, because one of its aspects is the maintenance of social inequality. In view of this, in the school studied, it was possible to perceive a management that fights for improvements and for an ideology of liberation, however, the processes dictated by neoliberal regulatory guidelines and norms operate contrary to the practice of teachers and local managers. Thus, capitalism uses intentions and instruments to operate in consensus in this area, leading to evasion, withdrawal and a sense of failure of students who disbelieve in education as a political means of training the freed man. Many of the EJA actions are fragmented or were interrupted in political agendas according to the ideological group in power, an action that mutilates EJA programs. Therefore, it is necessary to look beyond public policies that serve the subjects, but rather a transforming vision of the real concrete.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Education, Public Policy



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
Método e Metodologia .....	25
Campo de Estudo.....	28
Participantes da Pesquisa.....	28
Quanto à abordagem inicial do participante .....	29
Quanto a Entrevista Semiestruturada .....	30
Aspectos Éticos da Pesquisa.....	31
Processamento e Análise dos Dados .....	31
<b>CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO CONTEXTO HISTÓRICO DIALÉTICO.....</b>	<b>33</b>
1.1 Trajetória da EJA no Brasil .....	35
1.1.1 As políticas para EJA no período ditatorial.....	45
1.2 EJA na Legislação uma visão macropolítica.....	51
1.3 Os Planos das Políticas Públicas Educacionais para EJA: do macro ao micro .....	66
1.3.1 Plano Nacional de Educação PNE.....	67
1.3.2 Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás .....	75
1.3.4 Plano Municipal de Educação de Uruaçu-GO e as diretrizes operacionais para EJA.....	85
1.4 EJA em Dados .....	90
<b>CAPÍTULO 2 - IMERSÃO NA POLÍTICA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RELAÇÃO COM O ESTADO.....</b>	<b>101</b>
2.1 Concepção de política e sua relação com o Estado .....	103
2.2 A EJA: avanços na seara das políticas educacionais .....	114
2.3 A concretização das ações: financiamento para a EJA em destaque.....	123
2.4 Diretrizes curriculares nacionais: a observação da EJA .....	129

<b>CAPÍTULO 3 - DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a pesquisa empírica .....</b>	<b>138</b>
3.4 Pesquisa Empírica: os sujeitos que compõem a EJA- Uruaçu .....	141
3.4.1 Dimensão 1: Contexto do lócus da pesquisa e seus sujeitos .....	142
3.4.2 Dimensão 2: Escolarização e o Mundo do Trabalho X Emprego .....	157
3.4.3 Dimensão 3: Políticas públicas educacionais pontos de convergência e divergência na EJA do município de Uruaçu .....	175
3.4.4 Dimensão 4: Expectativa de vida e as Políticas Públicas Educacionais.....	191
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>198</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>209</b>
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - acadêmicos...	2400
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA -professores .....	241
APÊNCIDE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Aluno....	242
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - professores .....	246
APÊNDICE E - Estado do conhecimento .....	250
APÊNDICE F - Síntese da legislação referente à EJA.....	268

## 1 INTRODUÇÃO

Esse estudo está inserido no Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica e Faculdade Serra da Mesa GO, na linha de pesquisa de Estados, Políticas e Instituições Educacionais.

Meu processo de doutoramento descortinou de uma maneira dolorosa e necessária anos de conjunturas simbólicas mal construídas ou falsamente edificadas no campo da educação perante a sociedade brasileira. Sendo assim, na intenção em compreender os descompassos das desigualdades históricas do país aliado ao desvelamento de minha ignorância alienada enquanto intelectual orgânica da classe trabalhadora e de anos de ausência de contribuição intelectual e social é que emergiu as inquietações para este estudo.

Estudar as Políticas Públicas Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos é uma forma de manifestação e indagação quanto às mazelas na educação em nosso país, constituído, historicamente, por pessoas que não se aproximaram da luta do proletariado às condições de trabalho e a revolução. Não participaram ideologicamente e nem ativamente dos processos políticos na luta do trabalhador a espaços no mundo do trabalho e no direito ao conhecimento científico, filosófico e técnico.

Assim, no intento em compreender a distância social, política e econômica produzida às classes trabalhadoras perante os que estão no poder, foi primordial para aproximar-me do objeto Políticas Públicas Educacionais para Educação de Jovens e Adultos. O interesse inicial, no entanto, estava em estudar os (as) alunos (as) excluídos da educação, aqueles que não foram abrigados pelo processo de escolarização e ancorados pelas políticas públicas. No mais, com o advento da pandemia da Covid-19, seria praticamente nula a obtenção de dados bem como o encontro com pessoas, já que as restrições nos impediam de trabalhar ativamente em campo. Nesse sentido, compreendi os excluídos em outros sujeitos, assim iniciou a aproximação com objeto proposto.

As leituras realizadas na seara da educação e da sociologia construía e desconstruía pontes e alicerces imbuídos de sentimentos revoltosos perante as diversas mazelas do nosso Brasil perante o descaso do Estado neoliberal a milhares de pessoas desassistidas e não reconhecidas. Inclusive, inclinei-me a pensar nos meus anos de docência e na inquietude que gerou quanto às perspectivas políticas de um país descompassado em garantias ontológicas de conhecimento e emancipação. Como enfermeira, pude presenciar o caos e a desvalia do povo

na máquina pública, principalmente quando não é bem conduzida ou deixa de assistir às classes minoritárias aos interesses da elite.

Enquanto docente, pude perceber os sujeitos, os comportamentos, a exclusão nas mais diversas formas, a exploração da classe trabalhadora bem como a mercantilização da educação nas redes privadas de ensino. As dificuldades econômicas, nas condições materiais objetivas e o abandono do Estado aos desguarnecidos, motivou-me a repensar os sujeitos excluídos do sistema econômico-social, aqueles em que as “mãos” do Estado não alcançam. Pessoas pobres, que engendram o proletariado, analfabetos ou não letrados formalmente. Nesse ponto, posicionei-me na vertente das diversidades que compõem um país socialmente dicotômico em dominantes e dominados. Para tanto, fui buscar dentro da Educação de Jovens e Adultos meus sujeitos de estudo, principalmente pela diversidade do público que contempla a modalidade de educação.

Ao refletir a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Arroyo (2007) compreende que ela necessita ser preparada para receber sujeitos concretos, apropriados de realidades experienciadas, com conotações culturais e sociais. Pessoas imersas em um contexto temporal em constante movimento, ou seja, a EJA não deve ser vista como um resgate da dívida social dentro do retrospecto histórico da educação pelas falhas políticas que produziram milhares de analfabetos em nosso país. Segundo a Constituição Federal, todos são iguais perante a lei e todos em igualdade têm o direito à educação, independentemente da idade, classe social, econômica ou ideologia política (BRASIL. Resolução nº 11 CNE/CEB, 2000).

A formação humana é temporal, historicamente constituída e vivenciada. O sujeito não deve sofrer as imposições ideológicas de domínio da formação intelectual escolarizada, pertencentes à classe dominante cujo capital intelectual e condições político-sociais são remanescentes e reproduzem o aparelho de produção curvadas ao capital.

Para tanto, estudar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, remete-nos a dar voz a milhões de brasileiros expostos à miséria, privados de educação escolar básica e dos direitos inerentes à vida. Compreender por dentro do meio público os fatores que produzem exclusão social e conjuntural em um país cujas políticas públicas se sustentam em ideias assistencialistas que coíbem o povo de angariar a emancipação do *status quo*, é primordial para a luta do trabalhador diante a revolução da classe.

O período da pandemia da Covid-19 (contexto da pesquisa) salientou o que já estava posto: um sistema educacional arcaico, baseado na mundialização do capital e na mais valia, fragmentado em processos e aquém do trabalhador e a sua emancipação.

A Educação de Jovens e Adultos perpassa todos os níveis da Educação Básica do país e busca atender de forma assistencial jovens, adultos e idosos excluídos não somente da construção educacional escolar do país, mas de todo um processo de produção baseado na usurpação do trabalhador e na alienação da pessoa com seu meio. Nesse entrave e para manter as condições de existência do capitalismo, as políticas públicas educacionais configuram os aspectos geracionais e de vida do ser humano, de acordo com os moldes de dominação e exclusão daqueles que de fato necessitam ser condicionados ao baixo nivelamento intelectual (BRASIL, 2009; 2021). Por isso, os moldes e regimentos previstos nas Políticas Públicas Educacionais estão configuradas para a manutenção desse meio de produção e não a real transformação pelo proletariado. Um dos recortes exigidos para a Educação de Jovens e Adultos é a condição etária de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio o que já explora condições que desarticulam com os processos de ensino do país.

Porém, conforme assinala Oliveira (1999), o recorte etário ou geracional não é o fator determinante do arcabouço estrutural da modalidade de educação, mas sim a condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional de grande parte da população da EJA. De acordo com Catelli Júnior (2022), é preciso buscar uma identidade de EJA, que seja discutida nos diálogos das políticas públicas de educação, trazendo a EJA como um ponto de vista de uma educação regular e que assegure direitos e formação humana, meios complexos de se atingir se pensarmos nas condições dos trabalhadores no país, já que o público de EJA constitui-se basicamente por trabalhadores assalariados.

Por isso, dentre tantos aspectos, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos é vista como uma ação reparadora dentro de um sistema de ensino falho em formatos e conceitos didáticos-pedagógicos, empregada de forma “facilitada” a pessoas que se sentem fracassadas ao não terem concluído o ensino básico. Entretanto, essa visão abordada pela legislação educacional conota um arcabouço excludente que não contribui para a dimensão formativa do público que atende (GALVÃO; DI PIERRO, 2013).

Dar voz aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, na vertente das políticas públicas educacionais, reafirma o compromisso ontológico enquanto intelectual da classe trabalhadora diante da responsabilidade na luta pelo apelo transformador da sociedade e a garantia de direitos enquanto pessoas historicamente constituídas. A educação é um ato político e sua garantia é dever do Estado para todos os brasileiros segundo a Constituição Brasileira (1988), inclusive àqueles que foram excluídos do sistema escolar do ensino básico na idade considerada “apropriada”.

Paulo Freire (1987) trazia a Educação de Adultos atrelada a oferecer condições e autonomia as pessoas. Uma delas é a alfabetização com perspectiva emancipatória, compreendendo que a alfabetização está para além de uma aprendizagem mecânica da técnica de codificação e decodificação. O processo de Educação de Adultos deve vislumbrar o desenvolvimento crítico da leitura do mundo, que reitera em um trabalho político de conscientização, principalmente na formação dos trabalhadores. Ao considerarmos que um dos motivos pelos quais os sujeitos abandonam seus estudos em idade politicamente considerada “regular”, está ligado às condições de subsistência, observamos que não se pode desconsiderar as relações do trabalho, quer seja formal ou informal, para analisar a condição real destes sujeitos.

Nas margens do capitalismo, o jovem brasileiro pobre precisa garantir sustento próprio, o que o obriga, de certa forma, a ser introduzido no mercado do trabalho de forma precoce, levando-o muitas vezes a não conclusão dos estudos no ensino básico. A escola noturna apesar de facilitar o ingresso do estudante ao ensino, não conta com políticas públicas educacionais que garantam sua permanência (MANACORDA, 1996).

Uma Pesquisa do Centro de Referência em Educação Integral em 2019 apontou que quase 60% dos estudantes entre 15 e 29 anos, em algum momento de suas vidas, conciliaram trabalho e estudo com ensino médio, seja pelo Projovem, ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse índice é ainda maior dentre os estudantes da EJA. Em média, 55% dos estudantes conciliavam estudo com trabalho, 19,1% já estiveram nessa situação e 12,5% vivem entre a escola e trabalhos informais. Apenas 12,1% relataram ter estudado sem a necessidade de manter alguma atividade econômica. A pesquisa trouxe que 36,1% dos jovens do sexo masculino elegeram como principal motivo para o abandono do estudo a necessidade pelo emprego e as mulheres têm motivos que se diferenciam entre gravidez (18,1%), questões familiares (23,1%) que aparecem ao lado da questão laboral, dentre outros motivos como proibição do companheiro. Somente 20,9% das jovens brasileiras estão em escolarização na idade regular, aspectos relativamente compatíveis com os moldes de produção do capital que realiza a exclusão como ponte de equilíbrio para suas relações existenciais (LOTTA, 2019).

Nesse sentido, o trabalho, no modo de produção burguês, perde sua condição precípua de ser condicionada a uma atividade vital humana, transformando-se em atividade estranhada, que leva o homem à perda de sua essência ao objetivar-lhe nos produtos do trabalho. Dessa forma, o homem não trabalha para exercer sua criatividade e bem-estar, mas para satisfazer aos interesses do capital e suas necessidades imediatas como comer, beber, dentre outros (OLIVEIRA, 2010).

A problemática da pesquisa aponta para um Estado absorvido pelo modelo capitalista, sendo uma premissa básica para que as políticas públicas atendam aos seus semelhantes, ou seja, aqueles que estão no poder e não as minorias. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais não estão configuradas na visão da emancipação do ser humano, porém, o Estado enquanto uma instituição pública deve operar em consenso, no entanto, não sabemos até que ponto esse consenso atinge as diversidades, que é o público da EJA. Para tanto, o problema dessa pesquisa visa questionar: **Quais as ferramentas que o Estado neoliberal utiliza para configurar políticas públicas educacionais que atuem em consenso ao público da EJA?**

Grande parte dos avanços nas políticas educacionais vieram através de lutas de movimentos da sociedade civil e não conduzidos ou mantidos pelo Estado, este por sua vez, em diversos governos se distanciou e abdicou das responsabilidades. Apesar de já ter passado mais de 70 anos da Declaração dos Direitos Humanos, continuamos a vivenciar um cenário na qual o Estado absolutista ignora as reais necessidades da maioria da população e as distanciam de direitos garantidos, como a educação pública de qualidade. A crença de que a escola os receberá livres de rótulos, sem discriminação, faz com que as pessoas acreditem que estão recebendo uma nova oportunidade de estudar, são agradecidos por isso, mas não se enxergam como detentores deste direito (CARVALHO, 2009).

Por isso, é preciso defender o público, a educação de qualidade e o direito de acesso às diversidades, encontrados nesse estudo no público da EJA. Ressaltando a relevância do estudo em denunciar e lutar pelas desigualdades educacionais e sociais, que são históricas no nosso país, principalmente no que concerne ao público da EJA e a seus direitos. Requerer que as políticas públicas seja uma agenda de governo e que atendam a todos é um ato de resistência e atuação política enquanto trabalhadores que somos.

Para responder ao problema do estudo visando a relevância do mesmo, foi necessário traçar algumas questões norteadoras que conduziram a problematização e reafirmaram a relevância, a saber: **Quais os formatos que o Estado capitalista, neoliberal utiliza para atender dentro das políticas públicas o público da EJA? Em qual proporção as políticas educacionais atingem esse público? A educação como política atende a emancipação das diversidades encontradas na EJA de Uruaçu?** As questões norteadoras embasaram a construção do problema a ser respondido.

Para elucidar o problema de pesquisa, foram traçados um objetivo geral e quatro objetivos específicos. O objetivo geral se pauta em **interpretar a intencionalidade das políticas públicas para a modalidade de Jovens e Adultos partindo da dimensão macro ao micro**. Já os objetivos específicos situam em compreender dentro do espaço histórico as lutas

para a consolidação da Educação de Jovens e Adultos – EJA; compreender os avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais para EJA e os desafios sociais e políticos mediante a diversidade de seu público e interpretar o papel do Estado neoliberal nas políticas públicas educacionais de uma escola de EJA no município de Uruaçu.

O município de Uruaçu-GO está situado no centro-oeste do país. De forma resumida e para fins de compreensão, a cidade conta com uma população estimada de 40.840. Ela abrange dentro do ensino básico de educação o ensino fundamental e médio na modalidade EJA, com disponibilidade de 300 matrículas no colégio estudado. A escolha pela etapa do ensino médio está em ser uma fase da educação básica considerada como conclusiva. Além de viabilizar uma melhor compreensão dos alunos que estão a mais tempo no processo em razão daqueles que estão iniciando na modalidade e ainda não possuem tempo suficiente para explanar quanto aos questionamentos de forma com que atenda à pesquisa.

A inserção contextual da pesquisa ocorreu em âmbito local, nacional e internacional referente à análise documental quanto às Políticas Públicas Educacionais. A visibilidade das políticas voltadas para essa área passou a ocorrer, em termos mundiais, a partir da Declaração dos Direitos Humanos em 1948, das Conferências Mundiais de Educação para Todos ocorridas em 1990 e 2000, as Conferências Internacionais - CONFINTEAS, Declaração de Hamburgo nas determinações a respeito da Educação de Jovens e Adultos, 1997 e Declaração de Belém no ano de 2009. No âmbito nacional, com a Constituição Federal de 1988, promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 1996 e do Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014. No âmbito local mediante a Política Estadual de Educação e Política Municipal de Educação, além do Projeto Político Pedagógico do colégio participante da pesquisa. Autores como Paulo Freire, Gramsci, Álvaro Vieira Pinto, Marilena Chauí, Dermeval Saviani e Florestan Fernandes fomentaram a base conceitual do estudo, pautados no alicerce dos pensamentos de Marx.

A tese estrutura-se em três capítulos que visaram a objetivação do constructo teórico com alcance dos objetivos do estudo e buscando as premissas do problema de pesquisa. O primeiro capítulo se reserva à educação de jovens e adultos no contexto histórico e dialético, o capítulo está dividido em sessões secundárias que abrangem: a trajetória da EJA no Brasil; As políticas para EJA no período ditatorial, A EJA na legislação, uma visão macropolítica; Os Planos das Políticas Públicas Educacionais para EJA: do macro ao micro; Plano Nacional de Educação; Plano Estadual de Educação; Plano Municipal de Educação de Uruaçu-GO e as diretrizes operacionais para EJA; EJA em dados. Esse capítulo contou com arcabouço histórico e documental da construção da Educação de Jovens e Adultos em nosso país.



No capítulo 2, foi estudado: Imersão na Política, Políticas Educacionais e Relação com o Estado. Este capítulo foi dividido nas sessões: Concepção de Política e sua Relação com Estado; A EJA: avanços na seara das políticas educacionais; a concretização das ações: financiamento em destaque; diretrizes curriculares nacionais: a observação da EJA.

O capítulo 3 reserva-se às seguintes sessões: Diversidades na Educação de Jovens e Adultos: A pesquisa empírica. Este foi dividido em: Pesquisa Empírica: os sujeitos que compõem a EJA em Uruaçu-GO, dimensão 1: Contexto do lócus da pesquisa e seus sujeitos; dimensão 2: Escolarização e o Mundo do trabalho x emprego; dimensão 3: Políticas públicas educacionais pontos de convergência e divergência na EJA no município de Uruaçu e dimensão 4: expectativa de vida e as políticas públicas educacionais. Nesse capítulo foram trabalhados os dados encontrados na pesquisa realizada in loco. Findamos com as Considerações Finais somadas às referências, apêndices e anexos.

## **Método e Metodologia**

A escolha do método e da metodologia é imprescindível para a compreensão do arcabouço teórico e rigor científico do estudo. O rigor como princípio no desenvolvimento de ciências implica que qualquer alegação que mude os paradigmas vigentes precisa passar pelo método científico, que é restritivo, cuidadoso, extremamente detalhista e exigente.

Para sua delimitação, foi pensado no objeto e o problema do estudo. Estes subsidiaram o embasamento teórico e leituras. O estudo do método partiu do princípio das ciências sociais e políticas utilizando-se das bases do materialismo histórico dialético.

Para aprofundar na compreensão fomos em Mesquita, Carneiro e Afonso (2017) e assim, a exemplo das pesquisadoras:

Buscamos Karl Marx, o qual nos ofereceu um caminho metodológico e uma teoria da sociedade capitalista de produção, ou seja, da ordem: como ela nasce, se estrutura, se desenvolve e entra em crise. Para dar conta de apresentarmos didática e esquematicamente a Teoria Social de Marx, que tem como objeto a sociedade burguesa, sua dinâmica e como nela se constitui o ser social, sabemos dos riscos que estamos correndo. No entanto, este pode ser um instrumento para discentes em um primeiro contato com este caminho de construção do conhecimento, em que o sujeito apreende o objeto pesquisado em movimento, em suas determinações constitutivas nas relações sociais (2017, p.58).

Marx (1977) acredita em um realismo materialista, na matéria. Para ele, a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do ser humano; é a ciência das leis gerais do

movimento inerentes ao ser ontológico. A dialética em Marx não se trata somente como um método para se chegar à verdade, mas sim de uma concepção do ser humano, da sociedade e da relação com o mundo. Ele acreditava que para que sujeito se torne sujeito por meio do trabalho a construção de sua história é mediatizada pela atividade material. Marx acreditava que a dialética não tratava de um movimento espiritual no interior da compreensão das pessoas, mas pensava que havia uma determinação recíproca entre o que se pensa e as condições para sua existência. Assim, o materialismo histórico dialético “não considera a matéria e o pensamento princípios isolados, mas com aspectos de uma mesma natureza indivisível”.<sup>1</sup>

O materialismo dialético tem por objetivo a concepção do mundo no seu conjunto. Como concepção dialética, o marxismo não separa a teoria (conhecimento) da prática (ação), pois acredita que a prática é o critério da verdade da teoria, porque o conhecimento parte da prática e retorna de forma dialética. É na práxis que o ser humano deve demonstrar verdade.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. A estrutura metodológica do presente texto aborda uma estrutura histórica dentro da contextualização social e política, entremeada com a dualidade presente na formação social e política do contexto do público da EJA.

Dessa forma, quando um pesquisador (a) adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais, isso ocorre a partir do modo de produção de determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas). Assim, ele procede à interpretação dos fenômenos observados.

**O presente estudo não pretende adotar na íntegra o método do materialismo histórico-dialético, mas trabalhar, embasado nas bases que o sustenta, como compreender e refletir a realidade experienciada do momento,** com as reflexões do passado na dialética que engendra o movimento dos modos de produção capitalista que determinou, desde os primórdios das civilizações, bases excludentes educacionais aos menos favorecidos economicamente e àqueles que pouco capital cultural acumulado.

Esperamos assim como Mesquita, Carneiro e Afonso (2017), que o resultado dessa apropriação seja o objeto pensado por esta pesquisadora, considerando o tempo histórico e as

---

<sup>1</sup> George Politzer (não está nas referências) e outros. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 1970.

condições reais e concretas do sujeito deste estudo, o estudante de EJA, inseridos em uma sociedade em constante movimento.

Para imersão na temática, foi proposta uma Pesquisa Bibliográfica necessária ao suporte teórico, fundamentação terminológica e de categorias inseridas *a priori*. O embasamento teórico proporciona maior esclarecimento para categorias emergidas *a posteriori*.

Diante da análise das referências, foi visto que a discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos engendra a exclusão das classes subalternas ao capitalismo constituída através de lutas no processo histórico de formação do país.

Para ampliar o escopo da pesquisa e compreender o universo estudado, foram estudadas as teses nacionais que nos permitiram assegurar o ineditismo do proposto e o campo do saber produzido pela ciência na seara da Educação de Jovens e Adultos e a reflexão do movimento dialético do objeto pesquisado.

No presente estudo, optou-se pela escolha do instrumento de abordagem da entrevista semiestruturada e diário de campo, com observação de 7 (sete) dias no Colégio estudado. Isso contribuiu para a imersão no contexto e compreensão da vivência dos (as) participantes. A rigor, todos (as) estavam cientes da aplicabilidade do diário de campo e presença da pesquisadora *in loco*.

No estudo determinado, o diário de campo foi construído por anotações em um caderno. O caderno tinha um cabeçalho escrito data, local, horas, amostragem. Abaixo foram descritas, minuciosamente, todos os eventos do dia por ordem cronológica. O tempo foi dividido em 24 horas e todas as horas foram preenchidas, conforme os dados apresentados naquele momento. Ao lado esquerdo, havia um espaço para anotações específicas, aquelas em que foi preciso voltar para acrescentar algo novo, ou uma visão diferente depois que passou a fase de ambientação.

No decorrer das atividades, eram anotadas de acordo com (ANGROSINO, 2009):

- explicação do cenário específico;
- a relação dos participantes envolvidos nas atividades e aqueles que não estavam envolvidos; - cronologia dos eventos;
- descrição do ambiente e de todos os objetos materiais dentro dele;
- descrições de comportamento e interações pessoais;

## **Campo de Estudo**

Município de Uruaçu-GO, localizado na mesorregião norte do estado de Goiás. A investigação empírica e coleta de dados ocorreu no Colégio Estadual Bernardo Sayão, ensino médio, logradouro na Rua 13 de Maio s/n, inscrito no CNPJ 00.664.645/0001-29. O local contempla a única modalidade de ensino para jovens e adultos no âmbito estadual que oferece o ensino médio. Atualmente (2022), está com 235 matriculados efetivados no ensino fundamental e médio.

O Colégio Bernardo Sayão fornece a modalidade EJA no período noturno. As turmas estão divididas em 5 (cinco) salas que abarcam desde os anos finais do ensino fundamental ao ensino médio total.

## **Participantes da Pesquisa**

A coleta de dados pela entrevista semiestruturada teve por universo os (as) alunos (as) matriculados no período da pesquisa empírica em 2021 que cursavam o ensino médio básico. A amostra foi de escolha intencional composto por 20 pessoas (18 alunos (as) e 2 professores (as)). Como regra, foi verificado se as frequências atendiam a um percentual maior ou igual a 75% (setenta e cinco por cento) e se todos participantes possuíam idade igual ou maior de 18 anos de idade. Para os professores, foi verificado se a atuação como professores na modalidade era igual ou superior a 2 anos.

Ressalta-se que todos relataram verbalmente ter compreendido os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

## **Coleta de Dados**

O instrumento da coleta de dados ocorreu em duas etapas.

Primeira etapa: Diário de campo, com imersão da pesquisadora em salas de aula do ensino médio no Colégio escolhido. Foram 7 dias de observação da pesquisadora, que permitiram compreender o contexto de sala de aula, método de ensino utilizado pelos (as) professores (as), formato de aula e participação dos sujeitos, além das principais dificuldades. A observação foi anotada em um caderno com descrição pormenorizadas do evento observado. A observação ocorreu no início do mês de novembro conforme explicitado anteriormente.

Segunda etapa: entrevista semiestruturada com 5 (cinco) perguntas subjetivas, Apêndice A e B. A coleta de dados referente a entrevista ocorreu no mês de novembro de 2021. O estudo está aprovado em conformidade com parecer nº 5.008.524 do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP com Seres Humanos da PUC Goiás. Ressalta-se que a entrevista somente foi agendada e realizada após o Parecer Consubstanciado do CEP. A entrevista foi previamente agendada com os participantes no Colégio Bernardo Sayão, em uma sala climatizada com garantia de sigilo e conforto para sua realização.

### **Quanto à abordagem inicial do participante**

Os (as) participantes da pesquisa foram levantados segundo amostragem não probabilística intencional. Nesse tipo de amostragem, a pesquisadora selecionou de forma intencional os participantes da pesquisa que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão do estudo.

Os critérios de inclusão foram: sujeitos maiores ou com 18 anos de idade, pessoas que se sentiram psicologicamente saudáveis para participar da pesquisa e que não possuíam diagnóstico clínico que influenciasse na capacidade cognitiva e ciência plena dos atos de responsabilidade pessoal. Um dos critérios para participação era estar com a matrícula efetivada no ensino médio da EJA do colégio Bernardo Sayão. A participação ativa nas aulas com presença igual ou maior a 75% também foi um dos critérios utilizados para seleção. Em relação aos professores (as), o critério de inclusão foi ministrar aulas em EJA em um período maior ou igual a 2 anos.

Critérios de exclusão: aqueles que optaram pela não participação, que abdicaram do estudo, pessoas que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; pessoas que não compreenderam o estudo e preferiram a opção de não participar; aqueles que não estavam em condições psicológicas ou cognitiva para participar da pesquisa e pessoa sob efeito de medicamento controlado (psicotrópico) suficiente para limitar o conteúdo das respostas e pensamento crítico reflexivo.

Os participantes foram contatados e convidados a participar da pesquisa via telefone; o número estava disponível na matrícula do aluno (as). No primeiro contato, foi explicado sobre o tema, objeto, problema e objetivos da pesquisa. A linguagem utilizada atendeu à comunicação entre as partes, o teor da pesquisa foi explanado utilizando códigos de linguagem compreensivos a todos os possíveis participantes. Tiveram informações sobre o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que foi lido em conjunto com o possível participante, bem como as explicações da assinatura de tal documento.

Foi esclarecido quanto ao sigilo dos dados e segurança individual da não exposição. Toda logística de transporte e gastos com o estudo foi responsabilidade da pesquisadora, bem como a garantia, caso necessário, de assistência médicas e/ou psicológica gratuita e integral relacionado à pesquisa. Os participantes obtiveram e obtém o direito em requerer indenização em casos de omissão de informações, má-fé ou que os. A participação no estudo foi voluntária, ficando assim explícito que não houve pagamento aos participantes. Os resultados angariados pela pesquisa serão compartilhados ao final da pesquisa, após sua publicação.

### **Quanto à Entrevista Semiestruturada**

As perguntas foram elaboradas de forma prévia, apresentaram questões que extraíam informações específicas sobre o sujeito que vive o contexto da EJA no ensino médio na cidade de Uruaçu-GO. A entrevista ocorreu de forma presencial, no próprio ambiente escolar do colégio. A relevância do formato presencial estava em transcender às respostas faladas dos participantes e dar foco às demais formas de comunicação não verbal, como o comportamento e reações diante das perguntas realizadas. Outro ponto da escolha em realizar a entrevista presencial, foi compreender os sujeitos a partir do contexto vivido. Todos (as) participantes assinaram o TCLE de livre e espontânea vontade. O horário foi de livre escolha pelo participante da pesquisa.

A entrevista foi gravada por um aplicativo de gravação de vozes do aparelho de telefone móvel. Após transcrição das entrevistas para análise, as gravações foram apagadas. A média de duração de cada entrevista foi de 1 (uma) hora. Os (a) participantes obtiveram total autonomia para responder às perguntas e discorrer seus pensamentos sem interrupções em um espaço temporal médio de 12 minutos por questão, totalizando 5 questões em uma hora.

A sala de aula foi o ambiente escolhido para as entrevistas, além de ser um local já conhecido pelos estudantes, também garantia a confidencialidade e o conforto. Já que estávamos vivenciando um período pandêmico, foi necessário atender aos protocolos sanitários de distanciamento e higienização das mãos. Os (as) participantes e a pesquisadora utilizaram do protocolo padrão de precaução de contato, com uso de máscara de proteção orofacial. A pesquisadora ofertou a máscara e a higienização das mãos por álcool em gel 70%.

A segurança quanto ao sigilo e confidencialidade dos sujeitos de pesquisa estiveram presentes também na escrita dos resultados e análises referentes aos participantes. Foram nomeados (as) no estudo como Estudante 1, 2, 3 e Professores (as) 1,2,3. A finalidade em modificar os nomes, estava em garantir o sigilo e a não exposição dos sujeitos. As perguntas abordaram o papel da EJA e as expectativas do ensino, bem como as motivações para o retorno ao estudo escolar. As respostas subsidiaram a análise das respostas e o conflito com o problema de pesquisa e objetivos.

O diário de campo ocorreu na semana que antecedeu a entrevista. O contexto de pandemia, a perda de emprego, perda de entes queridos marcaram as anotações do diário de campo, bem como as dificuldades encontradas pelos (as) professores (as) em diversificar a linguagem em uma sala de aula diversificada.

### **Aspectos Éticos da Pesquisa**

A presente pesquisa atende à Resolução nº 466/2012 e a nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. O estudo foi submetido, apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás sob o Parecer Consubstanciado número 5.008.524 CAAE 51170421.1.0000.0037. A necessidade da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos englobou a abordagem aos participantes pela entrevista e diário de campo. Sendo assim, a pesquisa atendeu aos critérios e processos em conformidade com a legislação ética vigente.

### **Processamento e Análise dos Dados**

As transcrições são os principais “dados” de muitas entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), podendo enriquecer ou empobrecer consideravelmente a entrevista. A escuta atenta da gravação permitiu captar as peculiaridades pessoais e sociais dos (as) entrevistados (as). E foi devolvida ao texto com detalhes, riqueza, complexidade, nuances em um tom singular de acordo com as características de cada informante. As entrevistas foram interpretadas respeitando-se os sujeitos históricos e concretos que respondiam com expectativa as perguntas de entrevista. Isto implicou também em respeitar os silêncios, ter destacado as hesitações, as inflexões de voz, gestos e mímicas (BEAUD; WEBER, 2007).

Após realizada as transcrições, estas foram recortadas e categorizadas em grupos: respostas semelhantes, respostas destoantes e perguntas não respondidas ou que tiveram fuga temática.

Assim, foi realizado um quadro contendo as perguntas das entrevistas em relação à área da educação. A partir das respostas, constitui-se o grupo citado entre as respostas convergentes e divergentes, bem como àquelas que apresentaram fuga de tema. O formato auxiliou a visualização das respostas num todo. A análise dos dados documentais e transcritos foi precedida de embasamento na literatura disponível.

Para Bogdan e Biklen (1994), os códigos de processos referem-se à codificação de palavras e frases que facilitará a visualização das respostas de acordo com a sequência de acontecimentos, mudanças ao longo do tempo, a passagens de um tipo ou gênero de estatuto para outro.

O diário de campo auxiliou para melhor compreensão das entrevistas mediante o contexto dos (as) alunos (as). Esta foi uma forma, segundo Bead e Weber (2007), de se reviver os fatos marcantes que não poderiam ser esquecidos durante o processo de análise material de sujeitos concretos em uma realidade em movimento.

Houve o levantamento literário em livros, periódicos, anais, artigos e Manuais, bem como levantamento de dados no INEP, IBGE, Secretaria Estadual de Educação no município de Uruaçu em sites governamentais e não governamentais que possibilitaram o entendimento das coletas de entrevista com o que estava disponível em âmbito macro e micro político e social no país.

O estudo não possuiu veleidade em esgotar algo que não está concluso, mas sim em dar continuidade a compreensão do exposto. Possui um caráter político de provocar com certos problemas da sociedade dentro do âmbito das Políticas Educacionais a práxis a ser ainda desenvolvida para a Educação de Jovens e Adultos.

A tese está estruturada em capítulos visando a objetivação do constructo teórico e alcance dos objetivos do estudo.



## **CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO CONTEXTO HISTÓRICO DIALÉTICO**

O presente capítulo visa compreender a trajetória da Educação de Jovens e Adultos-EJA tecidas no decorrer da história política e social da sociedade brasileira. Estas estiveram configuradas nos vértices da exclusão social trazidas pelas mudanças sociopolíticas que remontava a construção de uma região colônia em um país. A forma com que a educação foi introduzida em nosso país culminou em números expressivos de pessoas não alfabetizadas dentro de um movimento temporal. Estas pessoas, além de terem sido privadas da formação intelectual, também foram excluídas dos processos de formação da sociedade como cidadãos.

Perpassar a história nos conduz a compreender as insígnias atuais acerca das desigualdades de classe e da exclusão dos trabalhadores em nosso país. O movimento da história da educação no país desvelou um país em construção político-civil consolidado pelas bases capitalistas e exploração do trabalho e do trabalhador. Esse processo temporal permite uma melhor interpretação das condições de subordinação ao capital estrangeiro e a forte influência das organizações internacionais no remonte da educação do país. Alguns dos projetos financiados pelos mecanismos internacionais estavam interligados ao processo organizatório da sociedade.

Ao povo, restava-lhe prepará-los para a mão de obra que alimentaria os processos de desenvolvimento econômico próprios do capitalismo. Para tanto, era importante que houvesse instruções suficientes somente para operacionalizar o trabalhador ao processo de desenvolvimento do país pautado no capitalismo bem como sua concretização como forma de produção. Nesse sentido, a divisão da sociedade em classes de dominantes e dominados, entre elite e povo, foi imprescindível para assegurar a materialidade da ação. O poder Estatal nas mãos da elite retirou da maioria a formação intelectual e a oportunidade de melhorias na vida. Essa condição fez com que o capitalismo fosse visto pelo trabalhador como uma experiência do real vivido e que as mudanças ocorrem de forma natural. Ou seja, retiram da pessoa o potencial de indagar e refletir sua condição política e de homem no mundo.

O máximo que a educação chegava ao pobre no Brasil colônia era uma proposta da leitura e escrita, o que no transcorrer do desenvolvimento econômico nacional foi ampliado em saberes práticos e instrucionistas. Estes visavam a preparação rápida para o trabalho, ou seja, mão de obra de baixo custo e explorada. Dessa forma, o mundo da profissionalização surgiu na educação de jovens e adultos por meio de programas e resoluções que atendiam a nova demanda do mercado do trabalho no mundo capitalista.

Ao longo do desenvolvimento do país, a somatória de pessoas que não sabiam ler, escrever e não compreendiam as figuras de linguagem crescia incessantemente. O suficiente para que alguns movimentos civis levantassem o tema erradicação do analfabetismo e levasse até as agendas governamentais. No entanto, a esfera dominante no poder compreende a necessidade de alfabetizar somente no espaço político que engendre e contribua para o desenvolvimento econômico do país.

A partir de 1960, com Paulo Freire, houve uma gama de reformas e campanhas. Muitas delas descontinuadas ou com formatos pouco sólidos, sem base estrutural que garantissem a permanência dos programas. Em muitos deles, eram nítidas a descentralização da responsabilidade do Estado que outorgava o dever constitucional referente a educação aos parceiros empresariais e a sociedade civil. A forma com que a Educação de Jovens e Adultos foi sendo estruturada e as lutas travadas historicamente pelo povo lograram em concepções da educação nas políticas públicas educacionais.

Os mecanismos normativos, Portarias e Resoluções deveriam assegurar uma educação transformadora, emancipadora e formativa. A consolidação da educação voltada a jovens e adultos foi se transformando e se distanciando da formação intelectual e emancipatória do sujeito, que nas palavras de Paulo Freire (1987, p. 29): “não se deve propor como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são”.

Assim sendo, nesse capítulo atemo-nos em compreender o espaço que a Educação de Jovens e Adultos ocupa na conjuntura social e econômica que corrobora com a exclusão e abandono por parte do Estado ao povo brasileiro. Foram observados os moldes estruturais que ergueram e sustentaram a visão ideológica capitalista na qual a Educação de Jovens e Adultos foi construída, sucumbidos aos entraves de um país capitalista dependente do capital estrangeiro e dominado por uma elite que exploradora da condição útil do trabalhador.

Tanto que a estrutura de grande parte do sistema escolar funciona como um campo de tensão com duplo papel social. Estes, por vezes, estão em disseminar a teoria dominante ou formar a consciência crítica da população pela construção de seus intelectuais. Este caráter dual justifica o desinteresse estatal ao investir em políticas públicas que suscitem condições para o trabalho e acessibilidade a todos os níveis da educação pública, gratuita e com a qualidade prevista na Constituição brasileira (MANACORDA, 1996).

As políticas públicas educacionais consideram como emergente as questões relacionadas ao analfabetismo e analfabetismo<sup>2</sup> funcional. Mas, para que de fato abranja o trabalhador, é preciso enxergar os sujeitos pelos quais a Educação de Jovens e Adultos está sendo formulada. Somente uma educação de qualidade irá construir trabalhadores intelectuais prontos para a revolução de sua classe. A EJA representa, por intermédio de seus sujeitos, a desigualdade explorada em pessoas que tiveram que interromper seus estudos e decidiram retomá-lo. Expõe a exploração do trabalhador e a distância da realidade das classes sociais alimentadas pelo modo de produção capitalista.

### **1.1 Trajetória da EJA no Brasil**

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil perpassa a história da formação social, política e econômica do país. Para representar historicamente e de forma material a Educação de Jovens e Adultos no país, vamos nos pautar a partir da década de 20. Sendo que, nos períodos anteriores, a educação não era prioridade dos governantes, tampouco foi dado ênfase à educação do povo e do trabalhador. Tendo poucas iniciativas no movimento de desenvolvimento e modificação econômica do país, as poucas tentativas de alfabetização muitas das vezes foram fragmentadas ou interrompidas ao longo das mudanças políticas.

No Governo Provisório, a educação passou por caminhos de tensão e rupturas por momentos políticos de disputas pelo poder que fizeram eclodir diversos movimentos. Com a política dos coronéis um surto de modernidade invadiu o país. A educação para o povo ainda não era vista como uma preocupação do Poder Público. O analfabetismo crescia abruptamente no país. O direito ao voto estava garantido aos brasileiros maiores de 21 anos, desde que não fossem analfabetos, mendigos, soldados e religiosos sujeitos à obediência eclesiástica (GALVÃO; SOARES, 2006).

Nos anos 20, a manifestação pelos movimentos civis e oficiais na luta contra o analfabetismo, visto como um "mal nacional" e "uma chaga social". Os surtos trazidos pela urbanização mal estruturada, a introdução da indústria nacional e a necessidade em formação de mão de obra para o trabalho fabril fizeram com que os movimentos operários reivindicassem condições de educação. Como resultado, o governo federal passou a nacionalizar e financiar as

---

<sup>2</sup> Embora a expressão tenha sido severamente criticada no campo pedagógico, ainda as encontramos em documentos, legislações, diretrizes e programas governamentais. Por esta razão, a expressão analfabetos e analfabetismo será recorrente nesta pesquisa.

escolas primárias e normais no sul do país, voltados às populações imigradas (RANIERI; ALVES, 2018).

A abordagem marxista dos movimentos sociais, cuja matriz situa-se no conflito capital-trabalho, privilegia o processo de luta histórica das classes subalternas. Fundamentalmente, como destaca Gohn (2007, p. 173).

[...] as teorias marxistas sobre os movimentos sociais não abandonaram a problemática das classes sociais. Ela [a problemática das classes] é utilizada para refletir sobre a origem dos participantes, os interesses do movimento, assim como o programa ideológico que fundamenta suas ações.

No Rio de Janeiro, em 1921, a Conferência Interestadual debateu a respeito dos limites e possibilidades do Art. 35 da Constituição vigente perante o analfabetismo. O ensejo culminou na criação de escolas noturnas com duração de um ano como resposta provisória. Inicialmente, essa medida fez parte do Decreto nº 16.782 de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves; na qual foi estabelecido para União a difusão do ensino primário. No Art. 27 do referido Decreto, conclamava que “Poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do Art. 25”. Temos um esboço, mesmo que sutil, do que seria configurado como Educação para Jovens e Adultos.

A educação no período de 1930 ocorreu em um país marcado pela estruturação urbano-industrial com destaque às elites rurais e acumulação capitalista no país. Com tendência em atender as novas exigências mercantis de acumulação do capital, somente poderiam exercer o trabalho fabril pessoas com aspectos psicológicos e físicos preservados. Não poderiam trabalhar, as pessoas com doenças mentais ou deficiência física. Isso deu a mais um processo de exclusão que se estenderia ao longo dos tempos.

Conforme Almeida e Corso (2015), a elite brasileira, composta então pelos industriais, permitia patamares mínimos de educação a todos, mantendo, dessa forma, o controle ideológico e a condição exploratória da classe trabalhadora. Essa exigência veio principalmente pela necessidade em haver trabalhadores aptos para a mão de obra fabril.

Aqueles considerados aptos, dotavam minimamente do domínio da língua, do afazer laboral e de suas obrigações enquanto empregado. Porém, a exclusão continuava para aqueles que não faziam parte das regras e normas voltados ao “mundo do trabalho”, embora a compreensão fosse de “mercado de trabalho”. Os excluídos dependiam da misericórdia e da bondade da classe dominante em assumir suas fragilidades e limitações. Ficavam à mercê da caridade.

Um ponto crucial na educação do país ocorreu em 1931 pela reforma na educação secundária e superior proposta pelo Ministro Francisco Campos<sup>3</sup> com a implantação definitiva do regime de séries adotados para o ensino secundário. Isso foi determinante à sinonimização entre faixa etária apropriada, seriação e ensino regular que até os dias atuais se normatiza a educação no país. Estava aberto o caminho para uma oposição dual entre o regular e o que se chamaria supletivo. Essa reforma permaneceu vigente até 1960, quando passou a ser questionada, mas não foi substituída das práticas escolares.

Na contramão desta política, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"<sup>4</sup> de 1932 não defendia somente o direito à educação integral, mas a obrigatoriedade em estender progressivamente a educação até uma idade conciliável com o trabalhador produtor, isto é, até os 18 anos (BRASIL, 1932).

Em caráter nacional, a Constituição de 1934 estabeleceu em seu Art. 5º ser competência da União propor diretrizes da educação nacional, além de ter sugerido a educação rural e o estímulo à educação eugênica. Trouxe um Capítulo voltado para tratar da Educação e Cultura (Capítulo II). No Art. 149 desta Constituição, considerou ser “a educação um direito de todos” e que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (FAUSTO, 2006).

Além disso, o Art. 150 da Constituição de 1934 abordava a responsabilidade da União em fixar o Plano Nacional de Educação bem como coordenar e fiscalizar suas ações em âmbito nacional. O texto estava organizado no sentido de garantir o ensino primário integral, frequência obrigatória extensivo aos adultos, com tendência à gratuidade do ensino, liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual, além de outras tratativas. No entanto, de acordo com análises de Fausto (2006), o Art. 151 estabelecia que seria competência dos Estados e Distrito Federal organizar e manter os sistemas educacionais nos respectivos territórios. Através dos estudos, podemos afirmar que a tentativa de se organizar um sistema educacional faz com que reafirmemos a condição das desigualdades sociais e econômicas do país na qual o trabalhador é visto como uma utilidade nas mãos daqueles que precisam manter o sistema funcionando e não como parte integrante do processo.

---

3 “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

4 O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" documento redigido por Fernando de Azevedo, assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Lançado em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Manifesto da nova educação ao governo e ao povo. Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 19 de março de 1932.

Ao longo do trajeto algumas Leis e Portarias, foram sendo instituídas após movimentos e lutas sociais para consolidar a educação no país a todas as pessoas. A Lei nº 174 de 1936 regulamentou o Conselho Nacional de Educação. Este incumbiu o Conselho Nacional de Educação (CNE) a elaborar um Plano Nacional de Educação (PNA), que, de certa forma, não foi tramitado no Congresso mediante o golpe que gerou o Estado Novo e o fechamento de todos os poderes representativos. Nesse plano, o ensino supletivo para alunos adultos e adolescentes analfabetos ganhava caráter obrigatório, além de sugerir instrução profissional àqueles que já estavam alfabetizados e a oferta de uma formação profissional. Não obstante, a proposta incluía a distribuição de material, participação dos sindicatos no processo educacional, bem como a participação de empresas com mais de 10 funcionários analfabetos. Seriam declarados como utilidade pública os estabelecimentos particulares que ministrassem ensino supletivo.

Para Fausto (2006), o que se observa é que a educação de adultos no Brasil engendra uma parca preocupação do Estado na Constituição de 1934, embora não tenha sido a primeira que levantou essa preocupação, porém, o delineamento proposto já estava aproximado do que estava no porvir perante as Políticas Públicas Educacionais a esse público. O fato é que as conquistas sociais apresentam possibilidade de execução quando se assume a democracia. Em modelos ditatoriais, sejam eles civis ou militares, há retrocesso.

Esta modulação, que não se consolidou, refletiu os movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática. O Plano Nacional de Educação seria um instrumento político que atenderia tanto aos princípios como as regras da normatividade jurídica. Composta por diretrizes que estabeleceriam as orientações, por metas determinando os passos a serem seguidos e as estratégias e a forma de realizá-los. Em análise, um Plano representa as concepções e ideologia de um grupo, geralmente o grupo hegemônico. Trata-se de uma estratégia política de garantir as modulações imbricadas na manutenção do poder diante das regras e normas do grupo no poder. O poder então exercido pela classe dominante assume o direito pelo outro, bem como garante a passividade do grupo subalterno com ações parlamentares de cunho classista.

Nas concepções políticas do Estado Novo (1937-1945), as demandas educacionais foram sendo organizadas na Lei Orgânica de Ensino, decretadas pela Reforma Capanema, no início da década de 1940. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) reorganizou o que estava estabelecido na Reforma Francisco Campos, como a instituição de um sistema de ensino dualista a partir de uma oferta de educação precária aos filhos dos trabalhadores. Alicerçado basicamente na alfabetização precária e no ensino das práticas de uma profissão conduzidas pelo Sistema S: (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial –

SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC) comandados pelo empresariado. Estas reformas tentaram normatizar o sistema educacional, dando estruturas próprias ao Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Primário, Normal e Agrícola existentes naquele momento (ALMEIDA; CORSO, 2015).

O ensino secundário, reformado pelo Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, como reconheceu Romanelli (2002, p. 159), repercutia num formato contraditório às peculiaridades políticas pelas quais a sociedade, em pleno Estado Novo, passava com os princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, uma educação classista voltada para a preparação de lideranças. Os analfabetos eram excluídos do sistema público, vistos como um grave problema e um desafio para o país enfrentar. As raízes desse analfabetismo crônico nacional ficaram evidentes perante a necessidade de industrialização com a entrada de capitais privados norte-americanos.

Para Romanelli, a expressão de Capanema ao expor os motivos da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário foi determinante:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência das responsabilidades diante dos valores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino. (ROMANELLI, 2002, p. 82)

Precisamos refletir sobre a falta da consciência de classe e política buscados na legislação em pauta, típico do modelo de produção capitalista. Não se avanta a formação para a autonomia ou ainda para o enfrentamento dos desafios postos à classe trabalhadora. Para esta classe, resta cumprir uma “missão” que, a partir da visão positivista, acomode as classes na manutenção da ordem social. Nesse caráter, a reforma do ensino secundário empreendida pelo ministro Capanema teve um caminho curto.

O Decreto–Lei nº 8.529 de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, reservou o Capítulo III do Título II ao curso primário supletivo com texto breve aos adolescentes e adultos. A estrutura didática foi baseada em disciplinas obrigatórias com dois anos de duração seguindo os mesmos princípios do ensino primário fundamental (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Em contraste, as propostas de ensino para jovens e adultos na Lei Orgânica estavam dotadas de caráter excludente. No Capítulo III da Lei (dos alunos e da admissão aos cursos), somente seriam admitidos os alunos com matrículas regulares, não podendo haver o que

chamaram de ouvintes. No Art. 20, há uma série de exclusões quanto ao caráter ontológico e imanente ao ser humano além da destituição de direitos, o que pode ser observado nos critérios de admissão dos cursos do ciclo normal. Somente ingressariam pessoas com sanidade física e mental, ausência de defeito físico ou distúrbio funcional além de bom comportamento social. Ou seja, o direito à educação não estava garantido a todos os cidadãos, a proposta de ensino estava alicerçada em um caráter exploratório. Existem na Lei outros momentos que realizam essa exclusão, a exemplo, Romanelli (2002) assinala que às mulheres, o ensino somava-se a economia doméstica e puericultura, reforçando dessa forma o lugar da mulher na sociedade.

Com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, houve a necessidade de uma nova proposta educacional, agora, além de ensinar aos filhos de operários uma profissão, o dever em preparar o contingente eleitoral. Dessa forma, o Estado brasileiro atentou como exigência do momento, implantar políticas de âmbito nacional que pretendiam assistir a educação de adultos (BEISEGEL, 1974).

Para tanto, o governo brasileiro, por meio do Departamento Nacional de Educação, instituiu o Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947. Este serviço promoveu um movimento chamado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) idealizada por Lourenço Filho e tinha por objetivo a utilização de 25% do Fundo Nacional de Educação Profissional para a educação de adultos. Esta foi considerada a primeira campanha de âmbito nacional que visava a alfabetização da população (RICCO, 1979).

Nessa mesma época, uma série de campanhas ocorreram fora do sistema regular de ensino, porém, a inclusão dessas pessoas na universalização do ensino não era um problema específico do Brasil. A questão do analfabetismo já estava sendo discutida a nível internacional e foi o que impactou na mudança de concepção para se estabelecer uma educação ao adulto analfabeto. Estes movimentos impactaram a implementação de políticas para a educação de adultos no Brasil.

A análise das publicações do SEA produzidas entre 1940 a 1950 relevaram que investir nos processos de educação para o povo era como uma solução para os problemas da sociedade. Dessa forma, o papel de alfabetizar estava posto como uma missão. Nesse sentido, Beisegel (1974) aponta que a qualificação profissional e remuneração de docente não implicavam como quesito obrigatório. Os analfabetos não possuíam dignidade ontológica enquanto sujeitos, vistos de forma preconceituosa, dotados como pessoas ignorantes, pobres e sem higiene.

O grande marco desse movimento foi o I Congresso de Educação de Adultos realizado em fevereiro de 1947, com a discussão da educação de base antes do início da Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos (CEAA) de 1947 a 1963. Nessa oportunidade, o



analfabeto foi caracterizado como um ser marginal, imaturo, responsável pelas crises de desenvolvimento, pelas crises políticas e, portanto, representando um empecilho à democracia e à liberdade (RICCO, 1979, p.100).

Os participantes do Congresso propuseram para ‘esses males’ várias soluções, tais como: a criação de um sistema de educação de adultos, a organização de uma lei orgânica da educação de adultos, a disponibilidade permanente de recursos financeiros e até a colaboração espontânea dos que quisessem trabalhar pela causa nacional. Nenhuma dessas proposições chegou a ser posta em prática imediatamente (RICCO, 1979, p.100).

O ensino profissional foi outro recurso utilizado pelo Estado após a promulgação das Leis Orgânicas. Visava o preparo rápido a partir de cursos de formação, além da oferta de cursos de especialização e aperfeiçoamento com duração aproximada à do ensino secundário. Segundo Leite (2013), as pessoas que se matriculavam nesses cursos tinham intuito de se qualificar em uma profissão o mais precoce possível e não dispunham de recursos financeiros e tempo para permanecerem na escola pelo tempo estipulado.

Mesmo com esforços que garantissem a educação escolar para aqueles que não a usufruíram, Paiva (2009, p.42) ressaltou a distância para atingir o cume da legitimidade perante a inclusão. Além disso, a distância também se estendia na dificuldade ao avanço quanto a universalização do acolhimento. O autor ainda sublinhou que:

[...] fazer ler e escrever com competência os que se encontram à margem do domínio do código. Campanhas, instituições, políticas funcionaram em sua maioria na mesma perspectiva do estigma, do alívio ao analfabetismo, poucas vezes pela razão do direito de iguais[...] (PAIVA, 2009, p. 42).

Outro marco para a Educação de Jovens e Adultos foi o Seminário Interamericano de Alfabetização em 1949 pela iniciativa da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil. Este resultou no ‘Manual da Educação de Adultos’ que dentre outras tratativas quanto ao tema, abordou o homem do campo perante contribuição no desenvolvimento do país a partir de métodos eficientes do uso da terra (RICCO, 1979, p.101). A participação dos mecanismos externos na educação brasileira já se nota neste período a presença da UNESCO com material pedagógico a ser adotado pelas escolas confirma este pacto que permanece até na atualidade.

Em 1952 foi o ano do Primeiro Congresso de Educação de Adultos, que resultou na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), voltada para a região Nordeste. Nesse

Congresso foi legitimada a frase “ser brasileiro é ser alfabetizado”. Essa perspectiva buscava enfatizar a importância da educação de adultos em nome da cidadania (HADDADI; DI PIERRO, 2000).

Porém, de acordo com Di Pierro (2010), a CEAA seguiu com resultados insatisfatórios o bastante para que o Ministério da Educação convocasse, em 1958, o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos. Neste encontro, firmou-se uma Carta de Princípios que delimitava os principais problemas da educação de adultos no Brasil, além de ter retratado o despreparo dos adultos como consequência da carência de educação de base, ou seja, da não aquisição de elementos mínimos de cultura, conhecimento e habilidades, elementos básicos para uma vida digna.

Diante das diversas críticas à campanha e sua condução fez com que a delegação mineira condicionasse esse fato à precarização das condições de funcionamento, baixa frequência e aproveitamento dos (as) alunos (as), má remuneração dos (as) professores (as) aliados (as) à desqualificação e inadequação de programas e material didático. Em relação à remuneração do corpo docente, os valores não atraíam os (as) professores (as) mais indicados, somente os mais necessitados. O interesse despertado pelo Congresso foi mais uma demonstração da participação dos intelectuais e dos políticos nos problemas educacionais. Foi neste contexto que Paulo Freire surgiu como uma nova filosofia para a educação de adultos (DI PIERRO, 2000).

No fim dos anos 1950 e início de 1960, a figura de Paulo Freire emerge engajado em programas governamentais. Imbricou propostas de alfabetização conscientizadora e de libertação da classe oprimida. As experiências vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos, como estudante e depois professor, permitiram uma visão generalizada sobre o tema. Defendeu, dentre outras concepções, que o educando precisava participar de forma diligente do seu processo de ensino-aprendizagem, além da conscientização que sua participação era necessária para descortinar novos conhecimentos. Quanto às responsabilidades do Estado, Freire pensou que este deveria dispor de verbas e materiais didáticos suficientes, além de ampliar o investimento para qualificação do corpo docente, como uma forma de não os desmotivar e desencadear um efeito cascata no qual os alunos seriam atingidos (FREIRE, 1980).

O método abordado por Paulo Freire permitia conduzir o educando a um nível de consciência do seu espaço e de sua inserção na sociedade. Se destoa de alimentar a passividade em aceitar sua condição atual, mas vai ao encontro de estimulá-lo à consciência do poder e da participação do educando para modificar a sua realidade, sendo participante ativo desta transformação. Assim, o educando não iria se sentir à margem da sociedade que deseja modificar, e sim, inserido nela (FREIRE, 2003).

A pedagogia de Paulo Freire veio suscitando o movimento de Educação Popular que buscava articular a ação política junto a movimentos populares: intelectuais, estudantes, pessoas da igreja católica e Conferência Nacional de Bispos no Brasil- CNBB. O Movimento Educação de Base estabelecido em 1961 com recursos do governo federal tinham como pretensão engajar uma prática educativa que estivesse conectada às artes, cultura e saberes populares à educação de base, bem como a alfabetização e educação das massas. Essas ações foram cruciais para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização em 1964. Porém, essa proposta inovadora e dos movimentos civis foram suprimidas e substituídas pelo MOBRAL.

O Movimento de Educação de Base suscitava a preocupação imanente com a aprendizagem significativa, que associasse o aprendizado da leitura e da escrita à revisão profunda nos modos de conceber o mundo. Paulo Freire acreditava que a construção de uma nova realidade deveria ser a utopia do educador, voltados para transformação de uma amanhã melhor (FREIRE, 2002).

A figura de Paulo Freire na luta pela Educação de Jovens e Adultos foi ímpar para que vários projetos fossem introduzidos. O método de alfabetização do educador pernambucano estava centrado na expansão da educação popular voltado às camadas oprimidas da sociedade. Não só enfatizava esse grupo, como fazia com que essas pessoas tornassem protagonistas do processo, dando importância a movimentos que fomentassem a cultura por meio do povo. Essas ações para educação das massas de forma paralela as ações governamentais em campanhas de alfabetização somente entonam o quanto o poder público se distancia e fragiliza o processo de educação ao povo, demonstram a sociedade injusta e desigual gerado pela ausência e insuficiência de escolas e educação para crianças e adultos em nosso país.

As ideias de Paiva (2009) baseiam-se no pensamento de Paulo Freire dispendo que nos processos escolares a alfabetização tratava-se da primeira iniciativa e não a única dessa modalidade. Não se trata somente de alfabetizar a pessoa, era necessário enxergá-lo como um sujeito social. Elevar sua compreensão e criticidade para participar do mundo.

No mesmo ano, teve início a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, organizada pela Secretaria de Educação de Natal, Estado do Rio Grande do Norte. A intenção era alfabetizar crianças e adultos da região. Outros projetos também foram engatados no sentido em desvelar a educação popular e o anseio para uma nova construção de educação no nosso país. Houve também a promulgação do Decreto nº 51.222 de 22/08/1961, que instituiu a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo e visava oferecer ensino para as massas, sobretudo analfabetas, utilizando-se de emissões de rádio, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste (BRASIL, 1961).

De acordo com Cunha e Góes (2002), movimento de Pé no Chão Também se Aprende a Ler inovou ao aplicar recursos públicos na educação:

O único movimento que aplicou recursos pública dentro da rede de escolas públicas foi a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Por isso, em Natal, a defesa da escola pública não foi somente um discurso: a prática ocorreu na secretaria Municipal de Educação com a implantação e implementação de uma rede escolar que assegurou a matrícula de todos numa política de ensino gratuito e laico. Por outro lado, o único movimento que penetrou eficientemente na área rural foi o MEB (p. 30).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 1961, reconheceu a educação como direito de todos e no Título VI, Capítulo II, ao tratar do ensino primário, havia menção, mesmo que tímida, da educação de jovens e adultos, no Art. 27:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961).

Já o Art. 99 da mencionada Lei, permitia aos maiores de 16 anos a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames chamados de madureza. Realizados após os estudos concretizados sem observância de regime escolar. “§ único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos” (BRASIL, 1961).

Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos e encarregou Paulo Freire de elaborar um Programa Nacional de Alfabetização (PNA) com propostas viáveis à real necessidade de cada comunidade. Na época, a educação de jovens e adultos era tida como uma proposta de educação popular, pensando na educação como uma vivência do cotidiano que houvesse permanente reflexão sobre as experiências e conhecimentos sociais construídos pelo educando. Esse movimento, como as demais iniciativas da sociedade civil, tinham como base a transformação social, que foi interrompida em 1964 pelo Golpe Militar (BEISEGEL, 1974).

No contexto de 1960 a 1964 emergiram tanto uma visão de educação libertadora e conscientizadora como uma educação funcional, que vislumbrava a mão de obra produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. O Brasil vivia um momento histórico de grande ebulição. Estava à frente do país João Goulart cujo mandato presidencial estendeu-se de 1961 a 1964 e ficou marcado pela polarização entre esquerda e direita (FERREIRA, 2011).

A tensão que emergiu no período de 1964 foi findada pela intervenção golpista dos militares apoiados pelas elites civis. Todas as manifestações voltadas às reformas foram abolidas e postas como clandestinas. Somente houve continuidade do MEB e rupturas com a educação de classe, conforme estudos de Beisegel (1974).

O Golpe de 1964 integrou o país fortemente na conjuntura capitalista monopolista industrial, com destaque tímido no reconhecimento estrangeiro. Para Haddad e Di Pierro (2000, p.7) o golpe militar produziu uma grande ruptura política, os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos e seus dirigentes censurados. Durante o período militar houve poucas ações para a EJA no Brasil, uma delas foi a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) financiada pelo capital internacional.

Nos anos que sucederam o número de excluídos da escola galgava índices cada vez maiores ao longo da história da educação do Brasil. Tanto que o que se verifica é que, nem as políticas internacionais através dos acordos com USAID, UNESCO e nem as políticas públicas educacionais internas não foram suficientes, ou melhor, não foram conduzidas de forma eficiente. Os governos consolidavam suas bases e instaurava programas para a base educacional, porém, tão fragmentados em sua execução ou financiamento ou formas com que estavam descentralizados que não atingia de fato o contingente de pessoas que estavam sendo excluídas do processo educacional no país. Os diversos Decretos, Leis e programas se rompiam à medida que eram corrompidos ou pelo poder ou pela ganância individual do homem perante aquele que se sente minorizado ou excluído, tolhendo-os de uma educação de qualidade e suficiente, que de fato, não seja voltado pelo mero efeito de alfabetizar, mas em permear novos caminhos, descortinar novas visões para a vida

### **1.1.1 As políticas para EJA no período ditatorial**

Após 1964, a emergência em redefinir o processo político e o modelo econômico foram o ápice que agravou a crise do modelo educacional no país. O colapso no setor estava posto tanto nos processos políticos quanto econômicos, somados aos aspectos de politização de estudantes e professores. A polarização fez com que os interesses sociais pressionassem o sistema diante de inovações e expansão de oportunidades. A instalação da crise política e econômica em fase de “recuperação” não permitiu avanços na área. Na retomada da expansão, pressões internas e externas conduziram o governo a optar pela modernização do sistema

educacional com o auxílio internacional da USAID<sup>5</sup>. Neste ponto, a principal função estava em integrar o Brasil na consolidação do capitalismo ocidental e, além de mantê-lo na posição de periferia, esta dependência conferia dinamismo ao setor interno (ROMANELLI, 2002).

Desse modo, Romanelli (2002, p. 257) enfatiza que:

A modernização atende, então, a interesses internos e externos e, nesse processo, o setor interno atua como intermediário do setor externo, mas nem sempre a determinação é feita de fora para dentro, mecanicamente. Testemunha isso as esporádicas divergências e o fato de o setor externo atuar em função do comportamento das estruturas de dominação interna e do jogo político dela decorrente. Por outro lado, isso também testemunha a possibilidade de o setor interno fazer opções ou escolher a alternativa de um desenvolvimento mais independente, o que reforça a tese de que, em última instância, a redefinição é sempre uma escolha de ordem política.

Romanelli (2002) acrescenta que as agências internacionais de ajuda à educação partem de uma concepção de subdesenvolvimento do país, com garantias de estratégias que compartimentam a realidade. Isto favorece o desencadeamento da organização de sistemas educacionais ou reformas de ensino de valor significativo valor nos processos educacionais em nível microssocial. Nesse sentido, oportuniza a importação de técnicas de ensino compreendidas como modernizantes, que protagonizam o estudo da aprendizagem em si, isolada de seu contexto geral. Dessa forma, há uma desvalorização quanto ao estudo do macrossistema educacional e sua relação com contexto global da sociedade.

A base de sua ação estava pautada na doação de mantimentos alimentícios caso a frequência escolar fosse mantida a níveis aceitáveis. Arraigando mais uma vez uma concepção assistencialista da educação de adultos que interrompe com a funcionalidade da educação como meio para o desenvolvimento pleno da pessoa como sujeito ontológico de sua classe.

O golpe militar de 1964 produziu grandes rupturas políticas que modificaram os caminhos da educação de jovens e adultos, retrocedendo as conquistas obtidas pelos movimentos de educação e cultura popular até então. Nesse período, somente estava permitida a realização de programas de alfabetização de adultos de cunho assistencialista e conservador. O analfabetismo crescia comunalmente em números e formatos. Guerras, golpes de estado, incertezas e a rápida expansão da industrialização marcaram fortemente a política brasileira. Houve diversas perseguições políticas aos movimentos civis que eclodiram com perdas como: a queima do prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE) com a invasão e danificação da

---

5 Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. CUNHA, Luís Antonio. Acordo MEC-USAID. Verbete. FGV, 2022. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid> Acesso 02 de outubro de 2022.

sede do jornal Última Hora; invasão da Universidade de Brasília e prisão de professores e alunos; transferência de oficiais militares para a reserva; novas cassações de civis e militares; instauração do Inquérito Policial Militar (IPM) que permitia a perseguição aos adversários do regime (BRASIL, 2003, p. 130).

Em substituição ao PNA, foi imposta a Lei 5.379 de 1967, pelo governo de Arthur da Costa e Silva, que criou a fundação denominada por Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e permaneceu vigente por quinze anos. Sua função estava voltada mecanicamente ao ato de aprender a ler e escrever. A terceira ação foi o ensino supletivo, regulamentado pela Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Desde seu lançamento em 1967, o MOBRAL apesar da expressão política, apresentou uma concepção de alfabetização na contramão do que propunha Paulo Freire e seus seguidores.

A crítica que se desvela sobre o MOBRAL circunscreve-se na manutenção do poder através da difusão dos valores mantenedores do regime militar. O intuito de uma homogeneização de valores estava voltado a adesão da sociedade ao sistema de ideias militares sem divergências de posicionamentos. Ou seja, o programa apesar de ter sido uma forte estratégia militar para a difusão político ideológica da época no intento da manutenção do poder, não conseguiu erradicar o analfabetismo, tampouco consolidar os ideais militares. Mesmo que na ótica política o MOBRAL nunca foi pensado para as classes oprimidas em reinstaurar programas de construção social que culminasse com a emancipação civil. Foi utilizado somente como estratégia política de redução e negação da sociedade brasileira a educação e ao desenvolvimento ontológico do ser.

Outro ponto negativo do MOBRAL foi o amplo financiamento do governo para o programa que não atendia as pessoas da forma com que a educação seria prioritária na vida delas. Em 1970, o Brasil tinha mais de 18 (dezoito) milhões de adultos analfabetos, o que representava 33,6% da população com mais de 15 (quinze) anos de idade. Nos 15 (quinze) anos nos quais o MOBRAL esteve ativo, somente alcançou 7 (sete) milhões de alunos matriculados, ou seja, 38% (trinta e oito por cento) dos analfabetos do país na época. Em suma, o MOBRAL certificou apenas 11,2 (onze vírgula dois) milhões dos 40 (quarenta) milhões de brasileiros que passaram pelas salas de aula e conseguiu diminuir 14,2% (quatorze vírgula dois por cento) do índice de analfabetismo no país (BRASIL, 1980).

Outro dado que comprova a ineficiência do MOBRAL, são os dados do IBGE pelo Censo de 1980, que revelou aumento de 540 (quinhentos e quarenta mil) pessoas no número absoluto de analfabetos de 15 (quinze) anos ou mais. Nessa época, os críticos diagnosticaram que o programa alfabetizou poucas pessoas em relação às metas que foram propostas. Além

disso, as taxas de evasão e de regressão ao analfabetismo eram muito altas. Apenas 15% dos (as) estudantes chegavam ao fim do curso de alfabetização, e o percentual que regredia ao estágio anterior era sempre alto, qualquer que fosse o método de estimativa (CUNHA, 1991).

O MOBREAL foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Fundação Educar sob o Decreto nº 91.980 de 1985, subordinada à Nova República de José Sarney. A Fundação objetivava fornecer alfabetização e ensino básico as pessoas que não tiveram acesso à escola, porém, o insuficiente alcance do programa o conduziu a extinção pelo Governo Fernando Collor em 1990. Apesar de ter atendido a uma média de 762.784 (setecentos e sessenta e dois mil e setecentos e oitenta e quatro) pessoas, o Núcleo de Políticas Públicas da Universidade de Campinas elencava uma demanda de 20 milhões de pessoas que estavam excluídas do processo escolar em todo território nacional (BOITO-JÚNIOR, 1976).

Retomando a década de 1970, a educação passa por nova reforma. Em 1971 é aprovada a Lei nº 5.692, que substituíra a LDB nº 4.024/1961. A Lei esperava adequar o sistema ao mercado, com a qualificação de mão-de-obra emergencial e sem aprofundamento da base científico-tecnológica (BRASIL, 1971). A Reforma do Ensino Primário e Médio também abrangeu o Ensino Supletivo, conformando-lhe uma nova configuração. A escola secundária foi considerada como oportunidade de ascensão às novas ocupações devido ao crescimento urbano, a industrialização e a expansão das atividades no comércio, serviços públicos e privados (BRASIL, 1971; BEISIEGEL, 1974).

Na LDB nº 5.692/71, o Capítulo IV abordou conceitos e normativas para o ensino supletivo. No entanto, apesar de certo reconhecimento da educação de jovens e adultos como um direito à cidadania, limitou o dever do Estado quanto a garantia da educação laica e gratuita dentro da faixa etária de 7 a 14 anos. O princípio da flexibilidade, premissa do ensino supletivo, fez com que instaurasse na EJA índices elevados de evasão. O processo educativo reduziu à aprendizagem de instruções contidas nos módulos instrucionais sem que fossem contemplados espaços socializadores de vivência educativa (HADDAD, 2006).

O ano de 1971 abarcou uma das maiores campanhas de alfabetização brasileira, e dispunha de uma quantia de 20 a 25 milhões de dólares para ser aplicado nas campanhas. O funcionamento seguiu as regras da descentralização e estabelecimento de convênios com estados e prefeituras. Apesar do intuito em alfabetizar jovens e adultos de 15 a 35 anos em um período de 10 anos, em 1974 teve sua ação voltada a “jovens” de 9 a 14 anos com finalidade em aliviar a primeira série do ensino regular de primeiro grau. Dessa forma, a ação não estava centrada em uma educação de qualidade, mas em suprir a necessidade da industrialização, visto



que o país passava por um momento histórico considerado como “milagre econômico” com rápida expansão do capital industrial (REZENDE, 2013).

Para atender a demanda, o governo federal trabalhava com dois programas básicos: o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e o Programa de Educação Integrada (PEI). No PAF, a intenção era melhorar o vocabulário, desenvolver hábitos de trabalho e criatividade além de conhecer os direitos e deveres aos cuidados com a saúde. Já o PEI permitia aos neo-alfabetizados qualificação profissional para integração no mundo do trabalho. O que subjaz a demanda da mão de obra alfabetizada, a fim de contribuir com desenvolvimento econômico do país, sendo que as empresas que contribuía financeiramente com MOBREAL, através dos impostos, passariam a contar com mão de obra alfabetizada (REZENDE, 2013). Reiterando mais uma vez o papel destituído do trabalhador na construção social e política do país, a essas pessoas cabia-lhes a instrução das práticas laborais, sem que houvesse proximidade com a intenção em qualificar o trabalhador para o mundo do trabalho.

Por isso, mais uma vez, o analfabetismo era visto como algo que deveria ser erradicado em prol do desenvolvimento como salienta Jannuzzi (1979, p. 54):

O analfabetismo é visto como algo que deve ser erradicado porque é um dos grandes obstáculos do desenvolvimento do país. Assim sendo, o indivíduo deve ser alfabetizado para mais facilmente receber as informações e o treinamento que o permitam desempenhar o papel que lhe é reservado dentro do desenvolvimento. (JANNUZZI, 1979, p.54)

Aos trabalhadores restavam o treinamento das funções. Isso remonta o momento sociopolítico da época cuja industrialização era uma das promessas para o desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, pessoas que não soubessem ao menos ler ou escrever, eram vistas como uma doença ou crise sanitária. Os governantes precisavam “limpar” o país para que acomodasse os moldes capitalistas de desenvolvimento de acordo com capital internacional. Além de que essas pessoas necessitavam contribuir com mão de obra barata diante da exploração da força de trabalho. Portanto, eram treinados ao ofício, aprendiam na lógica instrucionistas uma função específica que se encaixavam nos processos de trabalho.

Houve diferentes alternativas para o combate do analfabetismo. Dentre elas as comissões de recrutamento dos jovens obrigados ao serviço militar que encaminhavam às autoridades educacionais competentes os alistados analfabetos. O funcionário público que alfabetizasse mais de 10 (dez) listados teria registrado em seu prontuário a distinção de serviço meritório. Os civis não funcionários públicos ganhariam um diploma honorífico (BRASIL. PARECER CNE/CEB 11/2000).

O Parecer nº 699 de 1972 consubstanciado pelo Conselheiro Valnir Chagas regulamentou as idades de prestação de exames e ao controle destes últimos pelos poderes públicos. Sendo assim, as quatro funções do supletivo seria:

A suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a aprendizagem e a qualificação. Elas se desenvolviam por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. Este foi um momento de intenso investimento público no ensino supletivo e um início de uma redefinição da aprendizagem e qualificação na órbita do Ministério do Trabalho (BRASIL, 1972).

Também no ano de 1972 foi realizada a III Conferência Internacional de Educação de Adultos em Tóquio (Japão). Nessa Conferência a Educação de Adultos foi entendida, segundo Gadotti (2009), como ‘suplência’ da educação fundamental da escola formal. A Educação de Adultos deveria ter como objetivo buscar ações que viabilizassem reintroduzir os jovens e os adultos, principalmente os analfabetos, no sistema formal de educação.

Em 1975, o Ensino Supletivo foi reformulado e as estratégias do ensino supletivo foram caracterizadas. No documento houve menção a cursos de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias. Assim no Art. 25 p. 7 da própria Lei referia que “Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam”.

Os movimentos populares se organizavam em caráter de massa, socialmente heterogêneo e imediatista, que ao longo do tempo foram se politizando no processo de enfrentamento com o Estado e com as relações que estabeleceram com o movimento operário de 1978. Nesse contexto, o Brasil estava entre os cinco principais do *ranking* mundial das principais desgraças sociais: mortalidade infantil, subnutrição, doenças, fome, violência, analfabetismo, acidentes de trabalho (LEITE, 2013).

Os governos consolidavam suas bases e instaurava programas para a base educacional, porém, tão fragmentados em sua execução ou financiamento ou formas com que estavam descentralizados que não atingia de fato o contingente de pessoas que estavam sendo excluídas do processo educacional no país. Os diversos Decretos, Leis e programas se rompiam à medida que eram corrompidos ou pelo poder ou pela ganância individual do homem perante aquele que se sente minorizado ou excluído, tolhendo-os de uma educação de qualidade e suficiente, que de fato, não seja voltado pelo mero efeito de alfabetizar, mas em permear novos caminhos, descortinar novas visões para a vida.

## 1.2 EJA na Legislação uma visão macropolítica

A universalização do estudo veio através da Constituição Federal de 1988 que demarcou o dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independentemente da idade. Com a Constituição de 1988, foi assegurado comprometimento com recursos (Art. 60 das disposições constitucionais transitórias) para a erradicação do analfabetismo e melhoria do ensino ao longo de dez anos (HADDAD, 2006).

De acordo com a Constituição de 1988 sobre o financiamento da educação está disposto Art. 212 “§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

O combate ao analfabetismo também foi revisitado na Constituição de 1988 no Art. 214

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A CF/1988, ao trazer o plano nacional de educação como uma política de estado, insere a erradicação do analfabetismo como prioridade nacional. Trata-se de uma conquista da sociedade brasileira, reflexo de todo movimento histórico, que constata ainda no século XX, a existência de muitos brasileiros não alfabetizados.

Tal percepção é constatada já no Art. 60, quando define a década da educação:

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

[...]

§ 6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal. (BRASIL, 1988)

Para o alcance deste objetivo fica clara a necessidade de investimentos, uma vez que para as ações de erradicação do analfabetismo o percentual de recursos para tal finalidade é maior que o previsto no Art. 212.

A Carta Magna Federal de 1988, referenciada como “Constituição Cidadã”, aclamou no Art. 208 inciso I, o direito à educação com inclusão dos sujeitos da EJA. Na primeira versão da CF assim estava escrito: “Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

O referido inciso sofreu alteração em 2009, passando a definir: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. A compreensão de que não há idade limite para o acesso à educação básica e, portanto, sua conclusão, é uma conquista social e uma correção da dívida social imputada aos jovens e adultos trabalhadores que não conseguiram concluir seus estudos nas idades adequadas.

Após a sanção da CF de 1988, o país estava sob o governo de Fernando Collor e passava por uma crise no modelo de desenvolvimento com a ampliação da internacionalização da economia, maior dependência do capital estrangeiro, exponencial aumento da dívida externa e interna. Nesse panorama, a saída encontrada se daria por uma ruptura com os padrões propostos pelas grandes potências, ou então em aceitar programas que ampliassem a abertura econômica alinhadas às diretrizes dos organismos financeiros internacionais. Tanto no governo de Collor quanto o de Fernando Henrique Cardoso, seu sucessor, escolheram a segunda medida para driblar o momento financeiro do país (ROMANELLI, 2002).

O governo Collor lançou neste mesmo ano (1990) o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que também foi extinto por falta de recursos financeiros, logo após um ano de funcionamento. Na avaliação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania PNAC realizada pelas Comissões estaduais compostas por Maria Beatriz M. Luce, Osmar Fávero e Sérgio Haddad em 1992, concluíram que:

[...] lastimável, o próprio programa corre o grave risco de se constituir apenas num episódio. Não se tem o direito, no entanto, de promover uma ampla mobilização e deixar sem resposta as solicitações dela advindas, ou sem justificativa as opções de financiamento feitas através de outros mecanismos e critérios (1992, p.34).

Em 1990, houve a Conferência Mundial de Jomtiem, que visava assegurar às crianças e adolescentes uma educação de qualidade. De forma tímida, surgiram parcas considerações para a Educação de Jovens e Adultos. A Conferência intencionou reduzir pela metade os índices de

analfabetismo e criar oportunidade de satisfação das múltiplas necessidades de aprendizagem. Em meados de 1990, a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI difundiu o Relatório Jacques Delors, trazida como um bem coletivo e facilidade de acesso na educação.

Apesar de compromissos firmados em Jomtiem e na Cúpula de Presidentes para a infância, Collor não foi um Presidente de ações, tampouco voltado às questões relativas à alfabetização e engajamento da pessoa na formação intelectual. Tanto que no mesmo ano de 1992, o ministro Goldemberg mencionou em um artigo com balanço de sua gestão que “o analfabetismo dos adultos é uma doença em extinção no Brasil” (GOLDEMBERG, 1992, p.1).

Na visão de Haddad (2007), o contexto da reforma do Estado a partir da década de 1990 e dos sistemas de educação tendenciaram afastar os defasados do ensino regular. Isto permitiria, por um lado, a diminuição da pressão da demanda escolar; por outro lado reforçaria a adoção por parte do estado de pacotes instrucionais conveniados entre as Secretarias de Estado da Educação e a Fundação Roberto Marinho.

Tal processo caracterizou um duplo movimento para a história da EJA ao longo da década de 1990. Revelou a reiteração da histórica descontinuidade dos processos que envolvem a EJA e a falta de efetivo compromisso com a modalidade, bem como a pulverização da oferta e baixa complexidade do que era oferecido, negando, assim, a apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho aos estudantes jovens e adultos (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Após o *impeachment* de Collor, Itamar Franco assume a presidência da República e convoca o ministro Hingel para a pasta da educação. Este abrangeu 8 (oito) pontos gerais para trabalhar na educação que variava desde a responsabilidade do Estado com a educação de qualidade até a valorização do docente. A mobilização de diversas instâncias do Poder Público fez emergir a Semana Nacional de Educação para Todos que se traduziu no Compromisso Nacional de Educação para Todos, firmado entre o ente Federativo e suas unidades federativa (GARCIA, 1995).

Na vertente da internacionalização dos recursos para a educação, o Brasil inaugura posição no Grupo EFA-9 (grupo de nove países com maiores índices de analfabetismo) com apoio de recursos da UNESCO e outros financiamentos internacionais. A estratégia era melhorar o desempenho educativo dentro do Plano Decenal de Educação em 1993, que incluía a facilidade de acesso dos Jovens e Adultos à escola. A mobilização para a educação culminou com a Conferência Nacional de Educação para Todos, que obteve ênfase para a educação fundamental (GARCIA, 1995).

Fernando Henrique deu início a seu governo em 1995 com *marketing* voltado para reformas e reorganizações no ensino fundamental e no segundo grau. Porém, para a Educação de Jovens e Adultos, retirou a responsabilidade do Estado e transferiu para as iniciativas privadas ou filantrópicas.

Na segunda metade da década de 1990, na redefinição da função do Estado, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) boicotou os gastos para com o ensino da EJA, induziu a municipalização e focou a distribuição de recursos públicos ao ensino fundamental. Dessa forma, as matrículas da EJA não eram consideradas para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF<sup>6</sup>) contribuindo mais uma vez para a desvalorização e descaracterização da educação para jovens e adultos (DI PIERRO, 2010).

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi marcado por reformas com definição metodológicas e estratégicas de ação e recursos voltados ao processo educativo, a maioria delas já iniciadas no governo Itamar Franco. Foi um Presidente que atuou para a visibilidade de suas ações, colocando suas iniciativas inclusive em falas na televisão. Foi fomentador de campanhas educacionais, inclusive em tom caridoso como a campanha da Fome do Betinho. Outro feito foi, em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com as Diretrizes Curriculares que nortearam as bases de currículo para a Educação de Jovens e Adultos. Demonstrando com ênfase suas bases capitalistas.

A Lei nº 9.394 de 1996 LDB abordou o direito à Educação e do dever de educar, além da garantia do dever do Estado para com a Educação escolar pública brasileira. Neste documento podemos encontrar alguns dispositivos vinculados a modalidade de jovens e adultos, conforme Art. 4º da Lei supracitada.

- IV – Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- VII – oferta de Educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, p.4).

---

<sup>6</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Será detalhada no item 2.4 no Capítulo II.

A Seção V foi dedicada à Educação de Jovens e Adultos em dois artigos (37 e 38). O primeiro (Art.37) garantia a Educação pública aos jovens, adultos excluídos do sistema escolar. Já o segundo (Art. 38) referiu aos cursos e exames supletivos da EJA:

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.

[...]

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

A mesma Lei de 1996 prescreveu a redução da idade mínima para a conclusão do ensino fundamental e ensino médio pelas vias do exame supletivo (antes era de 18 e 21 anos) e na Lei mencionada foi para 15 e 18 anos. Porém, não foi definido uma idade mínima para o ingresso na EJA (BRASIL, 1996), conforme preveem os parágrafos 1º e 2º do Art. 38:

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Apesar de pouco espaço na agenda política desse governo, a iniciativa do Programa Alfabetização Solidária (PAS), lançado também em 1996, tendenciava suprir a condição do analfabetismo do país, principalmente nas regiões do norte e nordeste. As Instituições de Ensino Superior ficavam encarregadas de selecionar, avaliar e qualificar os futuros alfabetizadores. Para que houvesse turma e repasse do apoio financeiro da União, deveria ter um quantitativo de pessoas nas turmas que estavam divididos em categorias. Porém, essa iniciativa foi vista com olhares ruidosos.

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste e o Sul-Sudeste. Além disso, com a permanente Campanha Adote um Analfabeto, o PAS contribui para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

O que se percebe é que a agenda internacional levou à necessidade de inclusão da Educação de Jovens e Adultos na órbita social-assistencial do governo brasileiro, já que os índices de analfabetismo no país continuavam despontando no meio internacional. Dessa forma, a educação pautava-se por uma estrutura aligeirada. A mediação dos programas era

responsabilidade da Primeira Dama Senhora Ruth Cardoso, devido a sua trajetória profissional e acadêmica voltada para os movimentos sociais.

O Programa Alfabetização Solidária foi uma forma de incluir a temática da alfabetização nos pontos educacionais tratados pelo governo, porém, de forma terceirizada pela Educação Superior, além do quesito subjetivo a que subjaz campanhas com cunho filantrópico ligadas à esfera da educação como uma questão de caridade e austeridade.

Em 1997 houve a V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Esta comprometeu os países signatários da CONFITEA - Declaração da Hamburgo<sup>7</sup> ao aprendizado ao longo da vida (DI PIERRO, 2010).

Em 1999 foi lançado o Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Humano. O público-alvo do projeto eram os jovens que estavam fora da escola, que estivessem participando ou concluído outros programas sociais, jovens em situação de vulnerabilidade, risco pessoal e social; egressos ou que estivessem sob medida protetiva ou socioeducativa; oriundos de Programas de Atendimento à Exploração Sexual Comercial de menores. A capacitação teórica compreenderia uma carga horária mínima de 300 horas.

O Parecer CEB/CNE nº 11/2000 situou as diretrizes mediante a realidade da modalidade EJA bem como debates e proposições coerentes segundo as vertentes que conceberia a EJA como um direito. No mesmo Parecer, foi discutido quanto ao distanciamento entre as ações governamentais e o debate sobre as expectativas da EJA nas conferências e fóruns de discussão. O Parecer abordou a importância do combate ao analfabetismo e analfabetismo funcional, propôs a restauração do direito negado a jovens e adultos e uma escola de qualidade que atendesse as características desse público. Entre os alertas do Parecer CEB/CNE nº 11/2000, estava que parte das ações políticas de alfabetização deveriam incluir o jovem de 15 anos que não concluiu o ensino fundamental e estivesse distante da conclusão da educação básica. Isto acabou por incluir jovens em salas de adultos (LEITE, 2013).

Em 2001 foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº. 10.172/2001, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, com duração prevista para dez anos (2001-2010). As diretrizes consideraram as transformações mundiais, os avanços tecnológicos, a globalização e propôs desenvolver o conceito de Educação ao Longo da Vida, partindo da alfabetização. A educação de jovens e adultos deveria compreender, no mínimo, o equivalente para a conclusão do ensino fundamental obrigatório (BRASIL, 2011). O Plano Nacional de

---

<sup>7</sup> Declaração de Hamburgo (CONFITEA V) foi promovida pela UNESCO em 1997. Nele foi criado o Decênio da Alfabetização. O Brasil foi um dos países membros da Declaração devido ao acordo de cooperação Brasil-UNESCO. (CONFITEA. Declaração de Hamburgo. Agenda para o Futuro. SESI-UNESCO. Educação do Trabalhador. Brasília, 1999)



Educação estabeleceu vinte e seis metas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A preocupação naquele momento estava nos altos índices de analfabetismo além da institucionalização da EJA, objetivando aumentar os níveis de escolaridade da população excluídos dos processos de educação básica com evidência no ensino fundamental na idade própria. Entretanto, FHC vetou várias estratégias do PNE (2001-2011) que dependiam de recursos federais. Sem os recursos necessários para viabilizar programas, incentivar o acesso e permanência do jovem e adultos, a formação para os docentes entre outras necessidades que carecem de verbas, o PNE não alcançou grande parte de seus objetivos/metras.

No governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), passou-se a mencionar a alfabetização de jovens e adultos com caráter prioritário, além do estabelecimento de metas para erradicar o analfabetismo durante seu mandato de quatro anos. Para cumprir essa meta, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Neste Programa o MEC contribuiria com órgãos públicos estaduais, municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para o desenvolvimento de ações pró-alfabetização. Assim, foram incluídas as matrículas de alunos na modalidade EJA no FUNDEB<sup>8</sup> bem como outras iniciativas por diferentes Ministérios no período dentre 2002 a 2006 (HADDAD, 2007).

No primeiro ano da gestão Lula, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). Para realizar o PBA, somaram-se esforços da Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), que contava com a participação de movimentos sociais e os diversos fóruns de EJA. Contudo, em 2004, mediante as reivindicações de que a alfabetização fosse integrada a outras políticas de educação básica, a SEEA foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que passou a cuidar das diversidades no geral. A SECADI trouxe perspectivas à necessidade da educação ocorrer por toda a vida, principalmente para a educação do jovem e adultos, que ainda não se beneficiou do acesso e da permanência na escola.

De acordo com Carvalho (2011), a extinção da SECADI evidenciou um projeto educacional ancorado no diálogo com a agenda política neoliberal e conservadora, que não só desconsiderou todo caminho de luta e de garantias de direitos percorridos até então, como banalizou e apagou memórias históricas dos sujeitos para os quais as ações e programas estavam destinados.

---

8 O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Ver: <https://www.fn.de.gov.br/financiamento/Fundeb>. O financiamento da educação será tratado no Capítulo 2

Somados às ações do Brasil Alfabetizado também foram inclusos os Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (conduzido pelo Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação (PNQ) (conduzido pelo Ministério do Trabalho e Emprego), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem (PROFAE) (pelo Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (sob a responsabilidade do Ministério da Defesa) (HADDAD, 2007).

Nesse ínterim, a Educação para a Jovens e Adultos passa a ter como principal objetivo erradicar o analfabetismo do Brasil, portanto, passou a ser um tema na agenda Nacional com ações integradas a diferentes ministérios do governo Lula. Não se tratava apenas de uma ação pontual imerso no arcabouço da educação, abarcava de uma forma mais ampla e cuidadosa parcela da população que historicamente estava excluída da escolarização e da oportunidade de compreender as letras e um mundo sistematizado de conhecimentos intelectuais.

No entanto, Kuenzer (2006) analisou esses programas como uma proposta de operacionalização à política de Educação Profissional e Tecnológica. Estas frentes foram consideradas uma versão reformulada do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador 1995/2002 (PLANFOR), Plano Nacional de Qualificação (PNQ) 2003/2007 com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador. As linhas educacionais congregavam com as propostas da Educação Básica à Educação Profissional, que compõem o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criados no Governo Lula.

Apesar da relevância de algumas medidas adotadas, como é o caso da inclusão da EJA no FUNDEB, perdeu-se da atenção política ao passo que não se constituíram como política de Estado<sup>9</sup>, ficaram limitadas à sobreposição de ações de vários segmentos do governo,

---

9 A política de Estado, em última instância, é soberano e se sobrepõe aos demais agentes sociais, porque é o que elabora, aplica e fiscaliza, subordinado apenas à Constituição que o rege, as regras de convivência social. Já na política de governo, sempre por meio dos governantes, é que administra os recursos, elabora e aplica as políticas públicas em todas as relações humanas, especialmente nas arenas regulatória (definição de tarifas e preços), distributiva (saúde, educação, segurança, transporte) e redistributiva (previdência, reforma agrária, entre outras) ATHAYDE, Eduardo. Unidade: Conceitos básicos: Estado, Governo, Poder, Administração Pública e Política Pública. Campus Virtual, Cruzeiro do Sul. Disponível em: <[https://arquivos.cruzeirodosulvirtual.com.br/materiais/disc\\_2010/2sem\\_2010/mat\\_grad\\_gap/unidade1/teorico\\_I.pdf](https://arquivos.cruzeirodosulvirtual.com.br/materiais/disc_2010/2sem_2010/mat_grad_gap/unidade1/teorico_I.pdf)>. Acessado em 05/04/2022.

particularmente, por meio da adesão por interesse nos recursos de programas federais, e/ou por meio da parceria pública-privada. A política para a EJA priorizou programas de menor institucionalidade, vinculados à alfabetização de adultos e a elevação da escolaridade e/ou à educação profissional. Diante da complexidade e da amplitude desses três eixos da modalidade, trouxemos para discussão o Projovem e o Proeja, que vão de encontro à sobrevivência do trabalhador que é levado a escolher entre estudar ou obter meios para sobreviver, ícones fortes que integram os motivos do abandono escolar (KUENZER, 2006).

O Proeja, criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 como um Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos foi uma decisão governamental para atender a demanda de jovens e adultos com oferta de educação profissional técnica de nível médio. Teve como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em um ano, o Decreto sofreu alterações dando vigência ao Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, que reformulou o Proeja ampliando-o em termos de abrangência e princípios pedagógicos. Após as reformulações, passou ser chamado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

A ação metodológica permitiu que o Programa funcionasse mediante o Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006:

- 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio;
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio;
- 3- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental;
- 4- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino fundamental;
- 5- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino médio;
- 6- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino médio (BRASIL, 2006).

Já a Lei nº 11.741/2008 instituída no governo Lula, redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, com matriz curricular em consonância com as características dos jovens e adultos trabalhadores nos períodos noturnos. A mesma Lei previu que os sistemas de ensino deveriam oferecer cursos e exames supletivos dentro da organização curricular da modalidade da Educação Básica. Estes compreenderiam a base nacional comum do currículo e habilitaria o segmento dos estudos em caráter “regular”. Entretanto, estava prescrito que, preferencialmente, os jovens e adultos tivessem a oportunidade de desenvolver a Educação Profissional articulada com a Educação Básica (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a EPT na Educação Básica era ofertada em cursos de formação inicial e continuada, qualificação profissional e Educação Profissional Técnica de nível médio ou, ainda, na Educação Superior. A ligação da referida Lei com a Educação de Jovens e Adultos estava interligada à inauguração do Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA Integrada - EPT) em 2021. De acordo com uma nota do Ministério da Educação, o programa tinha como finalidade contribuir para o alcance da Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, havia uma experiência muito restrita da oferta da EJA integrada à educação profissional no país, sendo que uma das dificuldades apontadas estava em implementar um currículo que fosse integrado ao conhecimento geral, da base de formação da pessoa aos conhecimentos do mundo do trabalho. Uma outra dificuldade estava nas alianças com os Institutos Federais que contribuísse com os profissionais de educação no que tangia ao conhecimento da área profissional na qual a EJA estava proposta.

Ainda em 2010, na Declaração de Evidência elaborada em 2010, foram abordados os princípios subjacentes às recomendações e estratégias apresentadas no Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010, p. 21), um dos últimos documentos do VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2009. A mobilização brasileira em torno da VI CONFITEA foi discreta apenas com breves citações nos eixos apresentados. Contudo, o documento abordou importantes desafios aos países em retratar uma média de 774 milhões de adultos em todo o mundo (destes 2/3 (dois terços) são mulheres) carentes de educação básica. Deixou claro as deficiências dos programas existentes que se referiam ao acesso à Educação de Jovens e Adultos, funcionalidade e ineficiência (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Também em 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que resultou na elaboração do documento: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. A elaboração do documento contou com a participação de representantes do governo e da sociedade civil em torno de debates que trazia à tona a educação brasileira além da oferta de uma educação que fosse de qualidade. Dentre as reivindicações realizadas pela CONAE ao Novo Plano Nacional de Educação, estava a consolidação da política educacional para jovens e adultos. Além do comprometimento dos diferentes entes federativos ao combate do analfabetismo, já que se tratava de prioridade nacional, evitando-se “postergar para a próxima década metas de ‘erradicação’ do analfabetismo” (DI PIERRO, 2010, p.953).

A CONAE mostrou a força dos movimentos sociais e sua capacidade propositiva para as ações governamentais. Este movimento político, bem articulado em todo país, contou com

representações importantes na discussão sobre a educação, incluindo o tema EJA. Em um país cujo governo se considera democrático, não pode ser negado oferecer espaços de discussão que permitam a escuta dos sujeitos que integram a sociedade. No caso da educação, a CONAE cumpriu seu papel até que fôssemos surpreendidos com o golpe de 2016, passando a operar outra lógica de governo.

Ainda assim o Conselho Nacional de Educação (2010), por meio das Novas Diretrizes Operacionais para EJA, dentre outras resoluções, concordou que a idade mínima para o ingresso da EJA seria de respectivamente 15 e 18 anos respectivamente ao ensino fundamental e médio. Conforme o que estava estabelecido pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010:

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos.

O governo Lula logrou suas ações no campo da Educação de Jovens e Adultos em quatro instrumentos de políticas públicas, a saber: o financiamento, formação, material didático e leitura. Para Leite (2013), merece destaque a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, que objetivava reunir periodicamente representantes estaduais de diversos segmentos da sociedade a fim de trabalhar em conjunto no estabelecimento de metas para a educação de jovens e adultos.

Em 2011, Dilma Rousseff assumiu a presidência da república, prosseguindo as pautas do governo Lula, investindo em políticas públicas e programas que visassem a manutenção dos resultados obtidos desde 2003. Uma das grandes frentes de investimento do governo Dilma foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, voltado à ampliação da oferta de cursos da educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. Nisso, seus beneficiários tiveram seus direitos ampliados pela Lei 12.816 de 2013 com aumento da oferta de Bolsa Estudo. O programa ofertou uma Bolsa de formação que estava dividido em três modalidades: estudantes na formação inicial e cursos técnicos concomitantes ao ensino médio público; trabalhador - modalidade seguro desemprego, a partir da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para beneficiários do seguro desemprego – inclusão produtiva – com ofertas de cursos FIC, Brasil Alfabetizado e Mulheres Mil atendendo ao

público dos programas federais de inclusão social, especialmente o Bolsa Família. Nesse ponto, o viés do programa estava na entonação privatista, sendo uma política de governo e não de fato, transformando o PRONATEC em uma política pública (VIEIRA, 2017).

A burguesia compreende a instituição escolar como o espaço destinado à manutenção do poder e a repassar obediência ao que está posto à classe trabalhadora. Nesse sentido, perceberam no PRONATEC a possibilidade em obter trabalhadores usurpados que aprendessem o ofício e não o todo no mundo do trabalho. Dessa forma, foi organizado um sistema de educação fragmentado, flexível e superficial (PORTO, 2015). A crítica aponta na desqualificação do trabalhador ao produto que produz, ou na alienação do mesmo, aos processos de trabalho e à compreensão do contexto que vive (SAVIANI, 2007).

Alguns críticos apontam o PRONATEC como uma reedição de cinco décadas do Programa Intensivo de Preparação de Mão de obra (PIPMO). Este foi um programa caracterizado para ser transitório, no entanto com o golpe civil militar durou 19 anos. Diante do que foi exposto, o PRONATEC, não conseguiu tornar-se uma política pública de fato. Houve ampliação ao acesso à educação profissional técnica, mas o aumento do dinheiro público no setor privado, via Bolsa Formação, explicitou a preocupação com qualificação imediatista e apenas focada na instrução e não no mundo do trabalho (VIEIRA, 2017).

Durante o Governo Bolsonaro foi sancionado a ampliação do PRONATEC para área rural em parceria com a rede privada. Porém, no ano de 2019, presenciou-se um contingenciamento amplo das verbas para a educação com bloqueio de recursos (FUNDEB, PRONATEC, MEDIOTECH, Programa de Merenda, Transporte Escolar) que somaram 2,8 bilhões. Isso reforçou mais uma vez a crítica para um governo ultraliberal que retirou da educação os recursos necessários para a garantia da qualidade. Seguindo esse mesmo caminho, na Lei de Diretrizes Orçamentárias aprovada para o ano de 2020, houve uma redução dos gastos com educação na ordem de 20 bilhões a menos do que em 2019.

Ao concluir a reflexão referente ao PRONATEC, e dando continuidade ao que foi instituído por ano de governo, em 2013, foi aprovado o Estatuto da Juventude Lei nº 12.852 com intenção em promover a inclusão, liberdade e participação das juventudes na sociedade. Nos artigos de 7 a 13 e 18, foi reforçado o compromisso com programas que garantissem a democratização do acesso e a permanência dos jovens nas escolas em todas as modalidades acrescentando o ensino superior. Outra preocupação alocada nos artigos estavam questões com a educação inclusiva e a diversidade. Nesse ponto, requereu-se atenção a ações que fosse efetivas para enfrentar as desigualdades e discriminações étnico-raciais, de orientação sexual e

de gênero. Além disso, estabeleceu-se a participação dos jovens nos processos de gestão democrática nas escolas e universidades.

Em 2014 foi aprovada a Lei n. 13.005, que dispunha sobre o Plano Nacional de Educação, com sequência ao processo iniciado em 2001 na Lei n. 10.172. O novo PNE abordou 10 diretrizes e 20 metas que guiassem as ações educacionais brasileiras durante o período de 2014 a 2024. Dentre as dez diretrizes apresentadas, destacamos:

- I – A erradicação do analfabetismo;
- II – A universalização do atendimento escolar;
- III – A superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Uma meta de aplicação dos recursos públicos com vistas a assegurar a expansão do ensino com qualidade e equidade;
- V – A promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O PNE 2014-2024, assim como seu anterior, mantém a preocupação com o analfabetismo, uma vez que o traz como prioridade. Significa dizer que no século XXI o Brasil precisa incluir este tema na agenda educacional, vez que ainda não foi superado.

Após o golpe aplicado na presidenta Dilma Rousseff em 2016 os recursos financeiros para a Educação de Jovens e Adultos foram reduzidos substancialmente, representando o descaso governamental para este tema.

A meta 9 do PNE previa alcançar 93,5% de alfabetizados na população de 15 anos ou mais em 2015 e a proporção atingida foi de 92,3%. A reforma administrativa promovida pelo Decreto nº 9.465 de 2019 extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Apesar de o Decreto considerar a EJA entre as atribuições da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, distribuindo entre duas de suas diretorias a coordenação das políticas do setor, não há qualquer instância encarregada da EJA nos organogramas da SEB e da recém-criada Secretarias de Alfabetização e Modalidades Especiais.

Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) apontou que 29% da população brasileira de 15 a 64 são analfabetos funcionais (CRUZ; MONTEIRO, 2019). Os analfabetos funcionais abrangem pessoas que não leem (analfabetos) e que são capazes de lidar com textos curtos, como bilhetes e anúncios (nível rudimentar).

No governo Bolsonaro, foi incluído na LDB 9.394, de 1996, o compromisso da educação básica com a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura. Publicada no *Diário Oficial da União*, a Lei 14.407, de 2022 oriunda do PL 5.108/2019, aprovado pelo

Senado em 21 de junho. A norma foi sancionada sem vetos pelo presidente Jair Bolsonaro (BRASIL, 2022). Uma pequena conquista da sociedade em um momento de grande tensão e disputa.

No documento, que abordou as metas dos 100 dias de governo Bolsonaro, assinada em 11 de abril, tinha uma única menção à Educação de Jovens e Adultos que se referia ao desenvolvimento de materiais didático- pedagógicos. O Programa Nacional do Livro Didático (EJA), entretanto, teve sua última distribuição de livros em 2016 de acordo com Luiz Alves Junior, diretor presidente da Global Editora, única editora no Brasil que atende estudantes de EJA no Ensino Médio (CATELLI JUNIOR, 2022).

A conjuntura ainda se agrava com a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no MEC ser extinta no início de abril por um decreto federal que modificou o Sistema Nacional de Participação Social. O Decreto, elaborado pelo Ministro Onix Lorenzoni foi publicado no dia 11 de abril de 2022 e assinado pelo presidente Jair Bolsonaro. Alterou as diretrizes e regras de colegiado da administração pública, além de ter extinto várias organizações. Um dos setores mais impactados foi a Educação de Jovens e Adultos. Somente o Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação permaneceram e o motivo de permanecerem está em terem sido instituídos por legislação superior ao decreto (CORTELAZZO, 2022).

Apesar dos avanços no âmbito legislativo da EJA, ainda é necessário avançar nos moldes políticos práticos quanto ao desenho do perfil dos estudantes e acrescentar um currículo pluralista que atenda aos desígnios dos estudantes desta modalidade sem que haja rupturas ideológicas.

Desde a introdução da educação no Brasil em vias de exclusão dos menos favorecidos até os dias atuais, a Educação para Jovens e Adultos luta pelos seus direitos, para que sejam garantidos, mantidos e sustentados à medida que a complexidade da sociedade ganha novos contornos, para tanto, algumas propostas nas políticas públicas foram lançadas, estas são: Parecer CNE/CEB n.1 de 2021 que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras legislações referente à modalidade como Plano Nacional de Educação, Plano Nacional de Alfabetização dentre outras Resoluções e Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA V e VI), Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1999), Marco de Ação de Belém e a Declaração de Evidência (BRASIL, 2010).



Compreender as concepções históricas, analisar, refletir e discutir os moldes pelas quais as Políticas Públicas Educacionais se desenvolveram para atender ao público da EJA, bem como atribuir voz aos sujeitos de pesquisa são objetivos fundamentais para construção crítica argumentativa do objeto de estudo. É preciso considerar a subjetividade humana como uma práxis política endereçadas a um contexto cultural e socioeconômico. Considerar as ideias e os propósitos apresentados pelos sujeitos de pesquisa são condicionantes ímpares que por mais transitórias que sejam, estão pautadas, sobremaneira às relações sociais e temporais e devem ser respeitadas. O respeito às categorias também estão ampliadas à educação, como afirma Paulo Freire, trata-se de uma categoria histórica e não abstrata, sobretudo política, considerando que somos seres políticos e militantes das causas nossas.

O que se pondera é que a Educação de Jovens e Adultos caminhou por espaços de lutas e batalhas no nosso país. Se formos considerar as primeiras iniciativas ainda no período colonial até os dias atuais, podemos acentuar que as medidas referentes a alfabetização e o fornecimento mínimo de uma preparação para a população não letrada permeava um engodo relacionado a satisfação política relativa à necessidade que os governantes tiveram em inculcar noções hegemônicas e ideológicas em grande parte da população não letrada. Após um período de crescimento econômico entrelaçado às particularidades quanto as regularidades do trabalho e a permissão ao voto, foi o cume para pleitear a alfabetização da maioria. Diversos projetos governamentais e não-governamentais surgiram ao longo dessa dialética história. Diversos atores com demasiadas intenções, inclusive Paulo Freire, no intento de levar conhecimento e compreensão àqueles excluídos das grandes massas corporativas. Infelizmente, a ditadura converteu tempos de lutas e vitória em retrocessos.

Retrocessos estes que ainda visualizamos através de atos não-heroicos de pessoas que se submetem a força do capitalismo e por ela se corrompem, excluem, rompem e cometem crimes. Em nome da mais valia<sup>10</sup>, corrompem e são corrompidos. Enquanto nosso olhar não for mais acurado diante das mazelas de nosso país, ainda teremos desigualdades educacionais e genocídio ontológico.

É por esse e outros tantos motivos, que a EJA precisa ser revitalizada, construir novos legados, para novos públicos ou públicos antigos em contextos sociais a serem transformados, que estejam pautados não somente nos pontos primordiais da alfabetização. Mas, que amplie o conhecimento e as experiências do ser humano para que avancem na amplitude do

---

<sup>10</sup> Conceito utilizado por Karl Marx, a mais valia representa a disparidade entre o salário pago e o valor produzido pelo trabalho. Dessa maneira, ela pode ser entendida como o trabalho não pago, ou seja, são horas que o trabalhador cumpre/valor que ele gera pelos quais ele não é remunerado. KARL MARX, O Capital. Livro 1, Volume 2

discernimento que vai sendo introduzido ao longo do caminho escolar, a fim de formar pessoas cientes do que está posto e das transformações sociais, políticas e econômicas que estão no devir. Mesmo que a formação curricular da EJA aponte novos caminhos como as reformulações da Resolução nº 1 de 2021 para o ensino médio, fica a indagação de como a BNCC e suas reformulações atendem a essa população e as mantém ativos na vontade de dar continuidade a escolarização. Sendo que a base do capitalismo impede que políticas públicas educacionais superem condições permeadas para seu sustento.

### **1.3 Os Planos das Políticas Públicas Educacionais para EJA: do macro ao micro**

Embora já tenhamos tratado do PNE enquanto política pública, que vai se constituindo como política de estado para a educação, entendemos ser importante retomar este tema, buscando compreender os desdobramentos do PNE nos Planos Estaduais e Municipais.

A Educação de Jovens e Adultos surge diante de amargas construções políticas-pedagógicas das lutas de movimentos populares. Documentalmente, não poderia ser diferente, as Leis, diretrizes, componentes do currículo, organizações, comissões e reformas engendram uma gama de sinuosidades que ainda estão no porvir na educação de Jovens e Adultos, permeada por lutas, exclusão e abandono de diversas ações na seara das políticas públicas que sejam efetivas à formação ontológica. A análise de documentos nos retoma a compreensão das rupturas nas políticas públicas educacionais.

De acordo com Lamounier (1982, p. 5-21), compreender as políticas públicas e sua dimensão técnica administrativa, permite-nos, por um lado, verificar a eficiência e o resultado prático para a sociedade; e de outro lado, reconhecer que toda política pública se trata de uma forma de intervenção direta nas relações sociais em que o processo decisório condiciona e é condicionado por interesses e expectativas político-sociais.

Para a discussão das políticas educacionais, é importante pautar-nos ao planejamento, visto como um conjunto de princípios teóricos, procedimentos metodológicos e técnicas que são aplicados na intenção da transformação de algo. Por isso, ressalta-se que o planejamento não se situa somente nas decisões sobre o futuro, mas questiona o futuro de nossas decisões. Até porque não existe planejamento neutro. Planejar é priorizar e resolver problemas, o que pressupõe uma determinada visão de mundo, concepção de Estado e de organização social (AMORIN *et al.*, 2013).

Em nosso país, o planejamento tem sido organizado para elaboração de planos e controle, com forte caráter controlador de orçamento e alocação de recursos. A atual política educacional é parte do projeto de reforma que, coloca os custos com as políticas educacionais no centro da crise do Estado. Nesse projeto de reforma, o Estado busca racionalizar recursos e diminuir seu papel no que se refere às políticas sociais em geral e às políticas educacionais em particular.

Os esforços de Anísio Teixeira quanto à resistência nacional para as metas internacionais resultou através do Conselho Federal de Educação, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Nele estava disposto a aplicação de recursos federais para a educação, numa tentativa de adaptar as metas ao contexto brasileiro. Todavia, com o golpe militar, o planejamento educacional foi transferido dos educadores para os tecnocratas, dando ênfase econômica voltado para os interesses internacionais, influenciado pelos interesses capitalistas. Além do destaque a obrigatoriedade da educação profissional, que estava subordinado ao Ministério do Planejamento, os recursos para a educação sequer foram citados na Constituição de 1967 (AMORIN *et al.*, 2013).

Para uma avaliação Política Educacional de um Plano de Educação, devem ser consideradas as dificuldades e desafios que já foram descritos em algum momento pelo rol educacional. Porém, nem sempre as expectativas serão atendidas, haja vista que em todo projeto político estão imbuídas concepções políticas ideológicas do partido político ou da classe hegemônica. Nessa ótica, há de se considerar que não existe uma postura neutra.

### **1.3.1 Plano Nacional de Educação PNE**

Ancorado pela Constituição Federal de 1988 em seu Art. 24, o Plano Nacional de Educação descreveu, dentre outras ações, sobre o tempo de vigência, ou seja, foram previstas ações decenais, contidas também na LDB 9394/96.

Foi a partir da LDB 9.394/96 que surgiu a determinação da elaboração de um Plano Nacional de Educação em forma de Lei, obrigando União, Estados e municípios à realização desta política de estado:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996).

O primeiro Plano Nacional de Educação, enquanto lei, foi lançado pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso no dia 09 de janeiro de 2001, por intermédio da Lei 10.172 e indicação de renovação a cada dez anos. Neste, estavam delineadas diretrizes e metas para conduzir a educação em nosso país. Sua vigência foi de 2001 a 2011, alcançando o governo Lula. Antes da promulgação do Plano houve alguns entraves travados entre sociedade civil e sociedade política.

A ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) destacou em um parecer que “[...] o Plano Nacional de Educação deve ser formulado através de um processo participativo e aberto à contribuição de amplos setores da sociedade brasileira” (ANPED, 2017 p. 3). O parecer iniciou outras séries de discussões a respeito da conformação do PNE, que se dava em cunho político fechado, ou seja, somente pelas partes interessadas relativas ao governo federal, remontando o aspecto neoliberal da agenda.

Outra crítica ao PNE se ocupava do princípio federativo e descentralizado das metas. Estas estavam em grande parte sob responsabilidade do Estado e dos municípios, ocultando o dever da União para com o que estava posto. As críticas não obtiveram êxito ministerial, e sua aprovação foi consumada mediante Lei n.10.172 de 9 de janeiro de 2001 retirando do Estado maior a responsabilidade de se governar para todos.

É oportuno considerar que a elaboração do PNE obteve concepções pedagógicas importantes nos debates dos diversificados setores educacionais, da sociedade civil e política bem como a pretensão em alcançar soluções diante das reivindicações dos segmentos da sociedade e aquelas levantadas pelo sistema educacional através dos diagnósticos. Apesar de não ser um fator de mudança nas concepções hegemônicas, trazia um frescor de qualificação para a educação básica.

O Plano deveria ser cumprido pela estreita relação entre os entes federados a partir do subsídio da União e a disposição de setores colaborativos como de estatísticas. Dessa forma, seria ofertado meios para que os Estados e Municípios pudessem cumprir as metas e estratégias propostas. Porém, algumas metas estavam além do escopo apresentado no diagnóstico da situação do país, sem considerar que não houve a regulamentação da colaboração do regime de financiamento entre os entes federados. Outra crítica apontada na construção do PNE, foi a ausência da participação da sociedade organizada nos embates da educação, apesar da presença nas Conferências Nacionais de Educação, a visão documental dos representantes não foi

considerada em grande parte. No movimento dialético da educação, o PNE traz avanços para a educação ao mesmo tempo que carrega entraves típicos das modulações neoliberais.

As principais metas propostas no PNE para Educação de Jovens e Adultos (EJA) estava em erradicar o analfabetismo adulto num prazo de dez anos; assegurar a oferta de EJA de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos em cinco anos; assegurar a oferta de EJA de 5ª a 8ª série do ensino fundamental para 100% da população de 15 anos ou mais que concluiu a 4ª série em até dez anos; dobrar a capacidade de atendimento da EJA do ensino médio, em dez anos; implantar em todas unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem jovens e adolescentes infratores programas de EJA de ensinos fundamental e médio, assim como formação profissionalizante. As metas podem ser consideradas pretensiosas, já que o país tem uma concentração de renda fortemente entrelaçada à classe dominante enquanto a maioria da população vive em situações de pobreza e miséria (BRASIL, INEP, 2004).

Não foram todas metas que sofreram derrocadas ao longo de sua aplicabilidade, algumas metas foram efetivadas totalmente ou parcialmente alteradas, como a questão da matrícula para população de 7 a 14 anos que atingiu 97,6% (BRASIL, IBGE/PNAD, 2004), todavia, a distorção idade/série ainda é uma questão a ser resolvida. Mais de 40% dos alunos possuem déficit quanto a faixa etária correspondente a etapa de seriação, além de concluírem o ensino fundamental de oito anos em dez anos. Esse enredo contribui para a evasão escolar, incita a desmotivação na continuidade dos estudos e aumentam os custos do sistema de ensino (BRASIL, 2010).

Para o ensino médio, o crescimento foi de apenas 0,5% nas matrículas entre 2001 a 2006. De acordo com Aguiar (2010 p. 719):

O ensino médio sempre constituiu em um desafio às políticas públicas de educação. Em 2007, a população brasileira na faixa etária de 15 a 17 anos totalizava, aproximadamente, 10.262 milhões de jovens, segundo o IBGE. A matrícula do ensino médio computava, em 2007, 3.643.528 de estudantes com 18 anos ou mais. Todavia, pouco mais de 50% das matrículas contemplam jovens na idade esperada. Isto acende uma luz amarela para os governos, porque é urgente fazer investimentos, de curto, médio e longo prazos, para que possam ser revertidas as taxas de repetência e conclusão, de forma a corrigir idade-série.

Alguns programas governamentais como o Fundeb e o Plano de Metas do compromisso Todos pela Educação e o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 colaboraram entre os entes federados no intuito de ajustar os dados. Para isso, foram estabelecidas diretrizes através de ações articuladas com os demais setores da educação em prol da evasão. O governo federal, orientado pelo presidente Lula, instituiu o Decreto nº 5.154 de 2004, que revisava o Decreto nº 2.208 de 1997 quanto à oferta da formação profissional técnica ser concomitante ao ensino

médio. Conseguiu aumentar de forma considerada a matrícula na modalidade de ensino, atingindo 780.162 mil estudantes em 2007 (BRASIL, 2010).

Aguiar (2010) pontuou que apesar do Censo de 2007 apontar leve aumento de 41% nas matrículas para o turno noturno na Educação de Jovens e Adultos, as falhas nas políticas públicas implementadas não conseguiram reverter a distorção idade/série.

É importante salientar que esta etapa da educação básica sofre o impacto das condições de vida dos estudantes, tendo em vista que nesta faixa etária a questão da busca de trabalho é um fator presente. Neste caso, a permanência dos estudantes na escola e a expansão da oferta nesse nível de ensino, mesmo da educação básica, exigem o apoio de outras políticas sociais. As iniciativas educacionais de caráter obrigatório são insuficientes e, portanto, requerem ações de articulação política entre o MEC e outros órgãos e ministérios (AGUIAR, 2010 p. 721).

Na visão do especialista em políticas públicas, Jorge Fernando Hermida (2006), a proposta sustentada pelo Plano Nacional de Educação priorizou o Ensino Fundamental em detrimento de outras áreas de ensino que estiveram desamparadas (a educação de adultos e o combate ao analfabetismo) além da falha no planejamento dos recursos na formação de professores, considerada prioritária:

Os sujeitos históricos do projeto elaborado nos gabinetes do MEC/INEP foram o Poder Executivo e as esferas vinculadas ao poder dominante. Embora a lógica que permeou as propostas sempre fosse financeira, seus mentores foram incapazes de apresentar uma proposta orçamentária coerente. A ênfase educativa foi colocada no Ensino Fundamental, acima dos outros níveis de ensino. Por esta razão, a visão social que emana dos escritos oficiais é de uma sociedade fragmentada – pois em termos educativos muitos dos problemas que afligiam a educação brasileira sequer foram contemplados (HERMIDA, 2006 p.254).

Apesar de diversos segmentos da sociedade civil terem criado expectativas quanto ao Plano Nacional de Educação – Lei n.10.172 de 2001, principalmente pelo cerne dos debates das Conferências Nacionais de Educação (CONAE), quando o projeto de Lei foi sancionado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, a versão contemplou minimamente a sociedade brasileira como um todo.

Se formos analisar que a educação básica é uma premissa para todos os cidadãos, então o Plano se distanciou dos reais problemas da população brasileira, passando a sustentar noções de vigor ao ideal neoliberal. Principalmente no quesito político referenciado pela distância da União em grande parte das responsabilidades fiscais que seriam cruciais ao cumprimento das metas, além da falha na contrapartida financeira aos Estados e Municípios. Essa característica demonstrou o real formato do PNE voltado a favorecer a classe dominante.

A EJA foi colocada de forma relativa e transversal no PNE 2001/2010. O que pode ser comprovado pela disfunção das ações e implementações educativas perante os acordos de cunho internacional. Avaliando o governo Lula quanto à vigência da Lei nº 10.172/2001 foi possível visualizar dois marcos: um que incide na ampliação do espaço destinado a EJA na agenda governamental, principalmente na união dos entes federados institucionalizando a modalidade do ensino básico somado ao suporte no financiamento de programas de assistência. E o outro foram as iniciativas fragmentadas em pastas distintas, entre as quais: Programa Brasil Alfabetizado coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – MEC, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerenciado pela Secretaria Nacional da Juventude, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, e o Exame Nacional de Certificação de Competências realizado pelo Inep (DI PIERRO, 2010).

Apesar das iniciativas voltadas ao Ensino de Jovens e Adultos, os indicadores demonstraram a não concretude dos objetivos propostos nas 5 (cinco) principais metas ficando aquém da superação do analfabetismo. No entanto, é válido ressaltar que houve uma modesta elevação no tempo de escolaridade do brasileiro de acordo com o previsto em Lei, porém, ainda permanece abaixo da média do que foi estipulado. Esse aumento no tempo de escolaridade do brasileiro pode ter inúmeras facetas, desde o aumento das escolas e facilidade de acesso até condições de sobrevivência compatíveis com o desenvolvimento escolar, porém, nenhum motivo nos leva a aproximar de uma nova realidade, já que os meios de produção não sofreram alterações.

Por isso a CONAE, em consonância com caput da PNE 2011-2020: metas e estratégias, reconheceram os elevados índices de analfabetismo bem como a necessidade em ampliar as ações voltadas ao público da EJA.

O currículo também deve ser debatido e adequado, além da reestruturação do material didático-pedagógico e das políticas educacionais. A educação para esse público não deve ser estruturada, ou montada como um processo fabril, e nem aligeirada, mas pensado às pessoas imbuídas de conhecimentos sociocultural imbricados em uma realidade que alia a formação humana nas e pelas ações do trabalho.

Já o novo Plano Nacional de Educação, em substituição ao anterior, tramitou no Congresso Nacional por 4 anos até sua promulgação pela Lei nº 13.005 de 2014. O embate crítico estava substanciado nas premissas da mercantilização da educação segundo o Plano de Educação anterior.

O novo PNE proposto pelo governo federal, representado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, era de ajuste estrutural em todo Plano. Porém, foi decidido a partir da Conferência Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação de que não haveria essa análise estrutural para um novo plano, mas sim o desmembramento (descontextualizado) de partes do Plano para análise de pontos positivos e negativos. Essa configuração pôde ter omitido pontos importantes para sociedade brasileira dentro das concepções de educação para a maioria dos cidadãos, além de expropriar o *ethos* da pedagogia de resultados (MOTTA, 2015).

No governo da presidenta Dilma Rousseff, o PNE 2014-2024 foi aprovado sem vetos por parte da presidenta. Diferente da tratativa que FHC deu ao PNE 2001-2011, que sofreu vários vetos, sobretudo nas estratégias que requeriam recursos. Destacamos a meta 20 do PNE 2014-2024:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Embora outros desdobramentos tenham ocorrido pós chegada de Temer ao governo, seguido de Bolsonaro, o que o PNE demonstrou na época de sua aprovação foi uma intenção de maiores investimentos na educação, possibilitando avanços em toda educação (etapas e modalidades).

Com foco no objeto deste estudo, a Meta 8 está descrita para a educação de jovens e adultos e demais pessoas que se encaixem na população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos. Denomina que:

[...] O intento é ampliar para no mínimo 12 (doze) anos a média de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Para efetivar a meta proposta foram descritas seis estratégias que deveriam orientar as políticas públicas, na vertente de garantir ações como:

[...] a correção de fluxo; a ampliação dos programas de educação de jovens e adultos; acesso gratuito aos exames de certificação da conclusão do ensino fundamental e médio; o acompanhamento do acesso à escola dos grupos populacionais considerados; o apoio aos entes federativos para a garantia de frequência e a busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais em situação de vulnerabilidade social, sem prejuízo de outras ações (PNE 2014/2024).



A meta ainda não foi alcançada. Somente na região Sudeste houve considerável aumento para 12 (doze) anos de estudo. Todavia, a média total de anos de estudo no Brasil continua abaixo da faixa dos 11,6 anos. Além disso, a igualdade na escolaridade média entre negros e não negros apresentaram diferenças de 10 pontos percentuais segundo Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação em 2020.

O Sudeste é uma região desenvolvida economicamente, compõe uma das regiões consideradas polo da economia do país, sendo assim, é óbvio que o interesse Estatal esteja mais voltado para essa região e os recursos destinados estejam compatíveis com a viabilidade econômica regional. Ainda assim, a referência da educação de negros e não negros revela um país regido pela elite branca cuja questão-étnico racial ainda não foi superada.

A meta 9 trata também de concepções da alfabetização, a saber:

[...] pretende-se elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015, bem como erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (PNE 20214/2024).

Nessa meta há 12 (doze) temas estratégias com a finalidade de viabilizar a educação de jovens e adultos. A estratégia 9.11 propôs implementar programas de capacitação tecnológica para população jovem e adulta; já a estratégia 9.12 confere aos idosos acesso e capacitação tecnológica.

Em 2019, os níveis de alfabetização atingiram um total de 93,5%. Inclusive com reconhecimento do Inep quanto às desigualdades regionais e sociais nesse indicador. A erradicação do analfabetismo em 2024 está a 6,6 pontos percentuais da meta. E para o analfabetismo funcional, faltam 5,5 pontos para atingir a meta.

Apesar de o documento ainda estar em vigência, o que pôde ser observado em período pandêmico foi um total despreparo do governo em relação às tecnologias digitais para educação referente a continuidade das aulas interrompidas no modelo presencial. Grande parte das escolas tiveram que paralisar as atividades acadêmicas e conseguiram retornar somente meses após a estruturação do nível remoto. Não foi estabelecido nenhuma plataforma para o ensino digital em algumas escolas, operando com meios digitais já existentes e gratuitas. Tampouco houve capacitação dos discentes e docentes. As aulas ocorreram por meio remoto para aqueles que possuíam acesso à internet particular e meios eletrônicos de acesso. As dificuldades para o período e a falta de suporte tecnológica, prevista nas estratégias do PNE, foram fatores que contribuíram para aumentar a evasão de alunos na EJA.

A meta 10 pleiteia oferecer no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio na forma integrada à educação profissional no modelo profissionalizante. Nesse intuito, as 12 estratégias visam uma educação embasada no fomento da mão de obra e no preparo da pessoa para o trabalho. Ainda assim, a meta 10 ainda não foi efetivada com percentual de alunos da EJA integrado à educação profissional em 1,6% no ano de 2019 (PNE 2014/2024). Os dados mais atualizados do PNE são do segundo semestre de 2020, cenário pandêmico que ressaltou problemas estruturais consonantes às políticas públicas. Houve fechamentos das escolas durante a pandemia e a lenta organização para a modalidade remota de ensino-aprendizagem, o que entona que o modo de produção está voltado apenas ao consumismo e à mundialização. Qualquer intercorrência que ocorra nesse ínterim enfatiza o quanto esse modelo de produção é ineficiente e frágil para toda uma população, em principal aos trabalhadores, que foram os primeiros a terem seu sustento ameaçado e o direito à educação retirado.

Os indicadores de analfabetismo funcional revelaram um aumento de 27% em 2015 para 29% em 2018, em decorrência do desmonte do programa Brasil Alfabetizado (Meta 9) e das matrículas na modalidade Educação de Jovens e Adultos integradas à educação profissional que atingiu 1,8% em 2020 e na Meta 10 estabelece 25%. Esses dados evidenciaram o abandono da EJA pelo governo.

Uma crítica oportuna para a Meta 20 sobre o financiamento é que o PNE previa uma destinação de 7% do PIB em 2019 e 10% em 2024, conforme citado anteriormente, após anos de lutas histórica dos movimentos e organizações que defendem educação pública de qualidade no país. Os gastos permaneceram na média de 5% de 2015 a 2017, tendo uma queda de 0,1% ao invés de aumentar os recursos. Um dos principais motivos que compuseram esse retrocesso esteve na ordem da Emenda Constitucional 95 de 2016, do Teto de Gastos, que seguiu vigente impedindo maiores investimentos na educação. Houve também cortes nos recursos, como o da Lei Orçamentária Anual de 2021 que foi aprovada com 27% de corte na educação, seguida de bloqueio de R\$ 2,7 bilhões por parte do governo federal. Fato que expôs a desconsideração do atual governo federal para com a educação pública que rompe com o direito à educação para todos os brasileiros (BRASIL, Inep, 2020).

Excluindo novamente o público da EJA dos direitos adquiridos legalmente, a diminuição do aporte financeiro da União comprometeu também os recursos que garantiriam as metas 10 e 11 (FRANÇA, 2020).

O PNE 2014-2024 deveria ser uma política pública de Estado, com efeitos sobre as estratégias e ações dos governos federal, estaduais e municipais, além de organizações sociais

e privadas do setor educacional. No entanto, a vontade popular democrática se sobrepõe a racionalidades político administrativas de longo prazo, com ampla liberdade para eleger governos com novas agendas e que venham desenhar novas políticas de Estado. Neste cenário, vários são os sinais que as metas e indicadores do PNE 2014-2024 não serão cumpridos no governo atual, principalmente àquelas voltadas à educação de jovens e adultos caracterizada pelo desmonte de programas e órgãos públicos de inserção da modalidade (SECCHI *et al.*, 2021).

### **1.3.2 Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás**

Após décadas de discussões e legislações a respeito da Educação de Jovens e Adultos no país, as demandas continuam urgentes e diárias. Esta seção interpreta como a Educação de Jovens e Adultos tem sido entendida na legislação estadual de Goiás, tensionando os desafios trazidos pela pandemia. Após análise dos dados, notou-se que o PNE abordou assuntos pertinentes a EJA, porém, de forma fragilizada. E, nos documentos estaduais e municipais, foi observado um alinhamento das metas com o Plano Nacional de Educação, embora as estratégias basais ainda precisem estar adequadas às demandas sociais existentes, anteriores ou que emergiram durante a pandemia. Engessar as estratégias e metas dos Planos Nacionais e Diretrizes para Educação Básica objetiva uma educação não equitativa, ou seja, a educação deve ser pensada para as diversidades de acordo com as subjetividades objetivadas e não para um equiparado de pessoas, já que o capitalismo não ampara essa igualdade.

Um ponto explorado no Parecer nº11/2000 registrou que quase a totalidade dos Estados repetem, em suas Constituições, a versão original do art. 208, bem como a necessidade de um Plano Estadual de Educação do qual sempre constam a universalização do ensino obrigatório e a erradicação do analfabetismo. Em muitos constam a expressão ensino supletivo. Parece que em muitos dos Planos há somente compilados de outros Planos, sem um estudo organizacional da população e das deficiências a serem alcançadas.

O Estado de Goiás remonta alguns desses quesitos. O Plano Estadual de Educação do Estado voltado a Educação dos Jovens e Adultos possui perspectivas alinhadas ao que está disposto na LBD. Demonstra a necessidade em avançar nos quesitos que apontam a reformulação da EJA e nos atos pedagógicos perante o acesso, permanência e formação.

No Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás (PEE 2015-2025), Lei nº 18.969 de 22 de julho de 2015, está proposto universalizar, no prazo de 5 (cinco) anos, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final da

vigência do Plano, a taxa líquida de matrícula do Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). A ação estava voltada a redimensionar a oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Ensino Médio (3ª Etapa) no turno noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de Ensino Médio, para atender a demanda. Remonte que não aconteceu.

Outra estratégia pretendida pelo PEE de Goiás sugere implementar políticas públicas estaduais de Educação de Jovens e Adultos e idosos que estejam fora da escola por defasagem idade-série, associadas a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização após a alfabetização inicial. No entanto, as ações voltadas aos Jovens e Adultos estão suprimidas na dimensionalização de uma educação conservadora cujo principal foco é o professor. No mais, acrescenta-se a educação profissionalizante que nem sempre cumpre seu papel de mediar o sujeito ao mundo do trabalho.

A Meta 6 preconizou elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) anos ou mais, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação, inclusive, para as populações do campo e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O alcance destas Metas pode ser conquistado mediante estratégias que incentivem propostas inovadoras para a Educação de Jovens e Adultos, tanto por meio dos (as) professores (as) quanto de instituições que visem a necessidade em reelaborar e adequar o currículo formativo para EJA. Destaca-se que o projeto pedagógico das escolas viabiliza a permanência dos estudantes e a oferta de Educação de Jovens e Adultos nas etapas tanto do Ensino Fundamental (incluindo-se a alfabetização) quanto médio.

O PEE, dentre outros dispositivos para modalidade, tende a estimular a busca da demanda social por Educação de Jovens e Adultos nos municípios com estratégias de mobilização social, comunicação e chamadas públicas. Devem ser destinadas a promover o direito da EJA na concretização de políticas educacionais que garantam a diversificação na oferta de ações educativas. Para isso, é preciso redefinir o calendário escolar da EJA num formato que a duração do tempo de aula de acordo com o ano civil, pois a maioria das pessoas que compõem a EJA são trabalhadores e necessitam da adequação para o mundo do trabalho<sup>11</sup>.

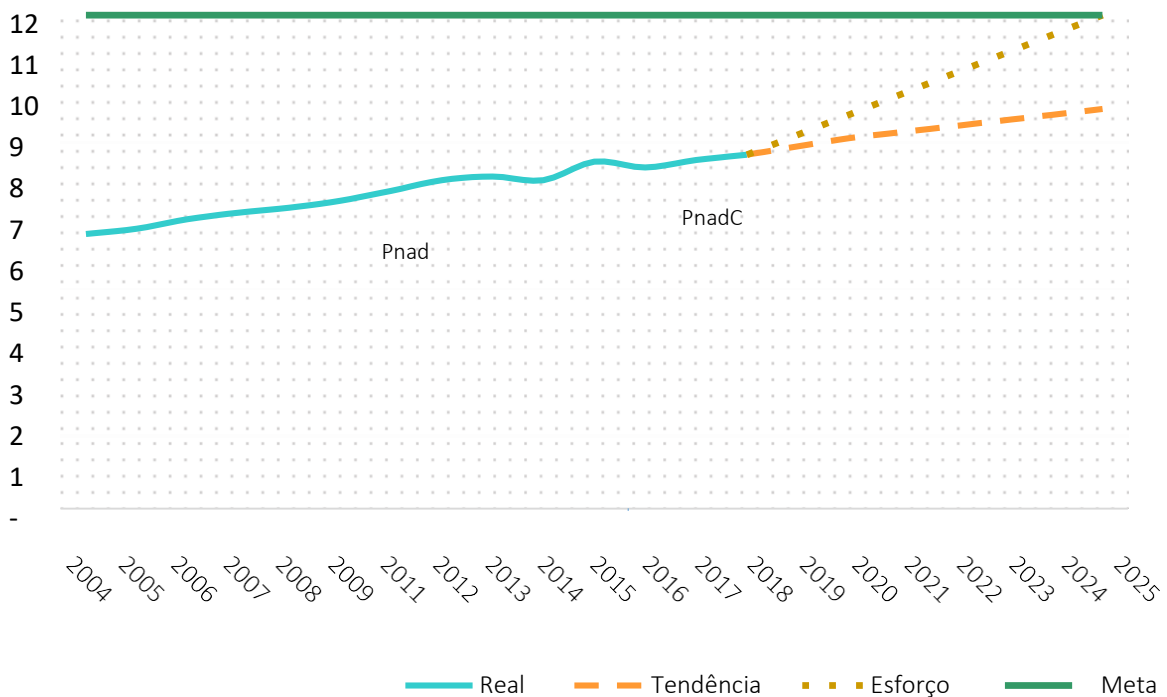
---

<sup>11</sup> O mundo do trabalho é uma categoria ampla, difusa e complexa, característica e fundamento da sociedade, pois lugar privilegiado que abriga grande parte da atividade humana. Ele é uma categorização ampla, porque possibilita congregar conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades, cultura, relações de comunicação. FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as Organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. Dossiê. Grupo de Pesquisa Comunicação e Trabalho CNPq/ECA/USP, 2008. Disponível em: <file:///D:/Li%C3%A9vr%C3%AA/Downloads/138986-Texto%20do%20artigo-270059-1-10-20171004.pdf> Acesso 04 de setembro de 2022.

Outra estratégia estipulada está em criar centros de atendimento à modalidade de Educação para Jovens, Adultos e Idosos, com funcionamento em todos os turnos, devidamente orientados para o reconhecimento do direito humano como cidadão; fortalecer relações e parcerias com outras instituições governamentais e não governamentais e setores produtivos, que visem integrar as ações que viabilizem a educação na EJA, incluindo a formação profissional básica; implantar oferta de educação profissional técnica de nível médio/EJA na modalidade à distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à Educação Profissional pública e gratuita, assegurado o padrão de qualidade.

De acordo com o Relatório de Monitoramento do PEE do Estado de Goiás (2019), a Meta 6 tem como objetivo geral a redução das desigualdades educacionais da população de 18 anos ou mais. Ademais, como objetivos específicos, há uma preocupação dispensada aos grupos marginalizados do acesso à escolarização. Dentre eles, os mais pobres, negros e residentes das zonas rurais. Dessa maneira, foram elaborados quatro indicadores com vistas a acompanhar os objetivos dessa meta: “1) escolaridade média das pessoas com 18 anos ou mais; 2) escolaridade média dos moradores do campo; 3) escolaridade média dos 25% mais pobres; e, 4) razão entre a escolaridade média dos negros e dos não negros”.

**Gráfico 1** - Escolaridade média (em anos de estudo) da população de 18 anos ou mais - Goiás - 2004 a 2025



**Fonte:** Pnad/IBGE 2004-2015; Pnad Continua Anual 2016-2018. Elaboração: Instituto Mauro Borges/Secretaria de Estado da Economia.

Houve uma tendência no crescimento dos anos de estudo da população adulta durante o período de 2004 a 2018, tendo refletido no aumento da inserção de crianças e jovens na escola nos anos anteriores. Em 2004, a média de estudo em anos dentro dessa faixa etária se consubstanciava em 7 anos, já em 2018 aumentou para 8,6 anos. Contudo, o ritmo de elevação do tempo de estudo ainda não está suficiente para que a meta seja atingida até o ano de 2025, sendo, por isso, necessário um esforço das políticas públicas na garantia de fômites para a permanência do estudante na escola, somado à oferta de vagas ampliadas na educação de jovens e adultos, pensando nos caminhos que levam à evasão escolar (ESTADO DE GOIÁS, 2019).

Em referência à zona rural, no ano de 2018, a escolaridade média dos residentes em Goiás foi de 6 anos, metade daquilo que o Plano pretendia alcançar e distante dos 2 anos de estudos da população geral. Apesar de o indicador apresentar certo aumento ao longo do período, esse incremento não vem acontecendo com a agilidade necessária ao alcance do objetivo.

Já os 25% mais pobres da população goiana obteve um crescimento contínuo da escolaridade no ano de 2018, a média de anos de estudo dessa população foi de 8 anos de estudo, quase 50% superior ao resultado de 15 anos atrás. Porém, mesmo com esse avanço, as linhas e tendências de esforços mostraram que, para atingir aos números previstos pelo Plano, ainda é necessário um empenho considerável (ESTADO DE GOIÁS, 2019).

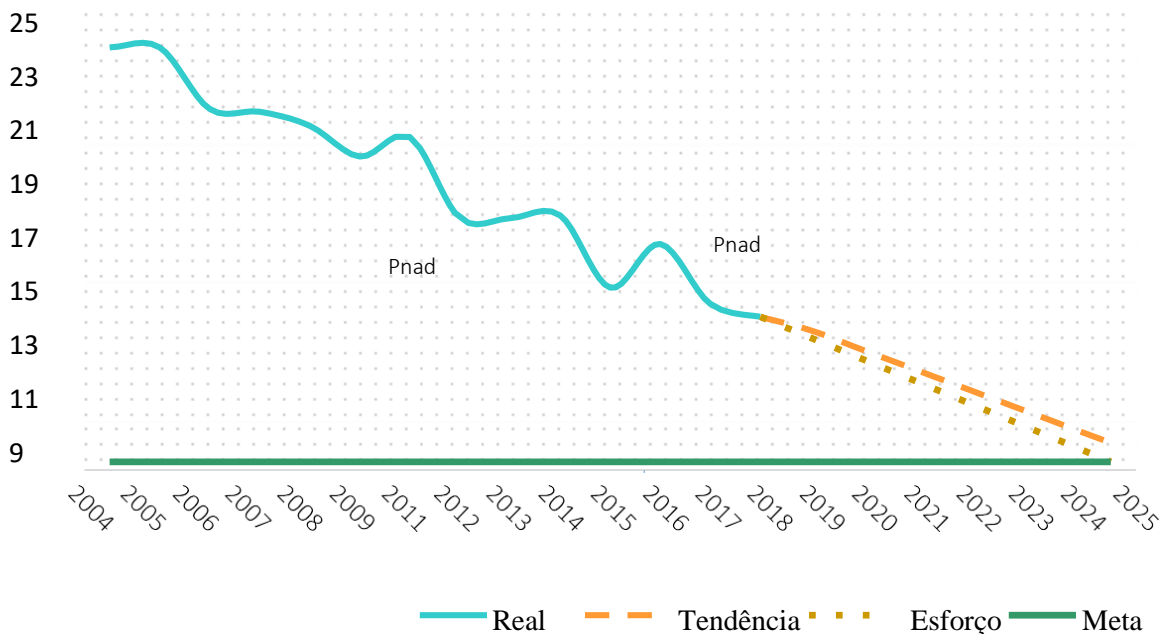
O Relatório de Monitoramento do Plano de Educação do Estado referiu que no ano de 2016 as pessoas negras (pretos e pardos) de 18 anos ou mais, possuíam escolaridade medida em anos de estudos equivalente a 84% da escolaridade que pessoas não negras (branco e amarelos). Apesar da diferença estar em declínio ao longo dos anos, chegando na razão de 87,8% em 2018, com os negros apresentando média de 8,2 anos de estudos e não negros 9,3, ainda assim os números são substanciais e refletem a defasagem. Ainda no que diz respeito às desigualdades, em 2021, a escolaridade dos negros (pretos e pardos) no referido grupo etário era de 11,3 anos de estudo e a dos não negros era de 12,4 anos, o que resultou em uma razão de 91,1% – 8,9 pontos percentuais p.p. distante da meta de equiparação dos anos de estudo. É necessário que haja alguma diligência por parte dos gestores para que a média de estudos de negros e não negros se equipare até 2025.

Na meta 7 foi proposto universalizar a alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais até o final da vigência deste Plano e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. No relatório de monitoramento das metas (2022), para a meta 7, estipulou-se dois indicadores: o primeiro trazendo a taxa de alfabetização da população de 15

anos ou mais de idade, e, o segundo focado na evolução dos analfabetos funcionais na mesma faixa etária.

Em 2004, a proporção de alfabetizados na população com mais de 15 anos era de 89,3%, avançando-se somente 5 p.p. em 13 anos. O ritmo atual de crescimento da taxa é insuficiente para o cumprimento da meta de universalizar a alfabetização. Para que isso aconteça, o acréscimo médio anual deve ser de quase 1 p.p. ao ano até 2025. Sabendo-se da concentração de analfabetos na população com idade mais avançada, o foco das ações públicas de combate ao analfabetismo deve ser sobre esse grupo.

**Gráfico 2** -Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade - Goiás - 2004 a 2025



**Fonte:** Pnad/IBGE 2004-2015; Pnad Contínua Anual 2016-2018. Elaboração: Instituto Mauro Borges/Secretaria de Estado da Economia.

Em relação ao analfabetismo funcional, considerado por pessoas que possuem menos de 4 anos de estudo mais os analfabetos, em 2014, ano anterior à aprovação do PEE, 17,6% da população goiana com 15 anos ou mais eram considerados por analfabetos funcionais (Gráfico 3). O objetivo do Plano está pautado na redução desse número pela metade até o final de 2025 e, nesse sentido, a tendência de queda já presente nos gráficos apontaram aproximação dos resultados para o cumprimento da meta. No 4º Relatório de monitoramento das metas, os dados mostraram que o objetivo intermediário de elevar a taxa de alfabetização para 93,5% foi alcançado em 2017, apesar de significativas desigualdades regionais e sociais ainda persistirem. Em relação à erradicação do analfabetismo adulto até 2024, os dados mostraram que o intento

se encontrava a 5,0 p.p. de ser atingido, enquanto o analfabetismo funcional, embora em queda, ainda diste 2,5 p.p. da meta (ESTADO DE GOIÁS, 2022).

A meta 8 do PEE descreve sobre desenvolver até o final da vigência do Plano, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nos Ensino Fundamental e Médio de forma Integrada à Educação Profissional. Diante do relatório de monitoramento, houve pouco avanço para o cumprimento do objetivo traçado. As matrículas da EJA integradas ao ensino profissional estão distantes em números do que foi proposto e sem perspectivas de avanço. Seria necessário um esforço para a expansão do número de matrículas na grandeza de 3,3 p.p. ao ano, somente assim a meta seria alcançada no prazo determinado. Ou repensar nessa meta e no formato que está delineada, se alcança de fato o público pelo qual foi pensada. Em 2021, o monitoramento informa que ela tem passado por ampliação ao longo dos anos: em 2013 era de 10,8 anos, atingiu 11,5 em 2019 e passou para 11,7 anos em 2021. Entretanto, isso tem ocorrido de maneira lenta, de modo que pode não ser o suficiente para o alcance de uma média de 12 anos de estudo, especialmente para as populações das regiões Norte e Nordeste, os residentes no campo e os 25% mais pobres.

Em relação à meta 10, o intuito é triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e que a expansão no segmento público seja de pelo menos 50% (cinquenta por cento). No que concerne à Educação de Jovens e Adultos, é preciso fomentar a expansão do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na rede pública estadual de educação e profissional, oportunizando aos jovens e adultos o acesso à formação profissional aliada à elevação da escolaridade. Criar Educação de Jovens e Adultos profissionalizante definindo, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica pública, estratégias de articulação com a EJA na oferta de cursos de qualificação profissional. A EJATEC lançada em 2022 acolhe essa perspectiva da meta 10. Todavia, em 2021, apenas 2,2% das matrículas de EJA foram ofertadas de forma integrada à educação profissional, percentual bem distante da meta. No ensino médio, também foi registrado uma evolução para 3,8%, em 2021, representando o melhor resultado desde o início da série histórica, em 2013.

Ainda segundo o 4º Relatório de Monitoramento das Metas em (2022), em 2013 havia 1.602.946 matrículas de educação profissional técnica de nível médio, e passou-se a 1.851.541, em 2021, totalizando um crescimento de aproximadamente 15,5% no período. O acréscimo correspondeu a 248.595 matrículas, representando 7,7% da expansão necessária para o atingimento da meta estabelecida para o ano de 2024. Desse total, 251.624 matrículas estão no



segmento público, o que corresponde a 101,2% do aumento verificado e à superação do percentual de 50% de participação prevista no PNE. A expansão das matrículas exclusivamente no segmento público atingiu 27,9%, em 2021. Apesar de crescentes, os números precisam apresentar outros dados mais sólidos para que seja possível uma avaliação ampliada do processo.

Paulo Freire na *Pedagogia da Indignação* (2000) menciona que a pedagogia radical não pode jamais fazer “concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal na qual diminui e deslegitima a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos”. Refere ainda à formação efetiva dentre da concepção técnico-científica defendida pela pedagogia crítica e não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento.

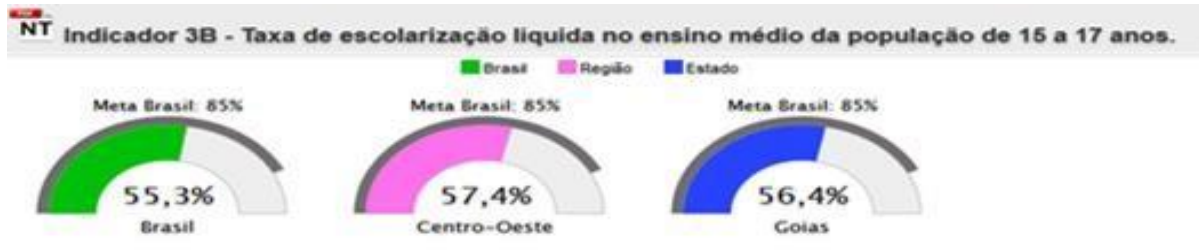
Quanto ao Ensino no Plano de Educação do presente Estado, compreende que se faz necessário ofertar a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da educação escolar. Descreve sobre a alta demanda de jovens e adultos não alfabetizados em todo o Estado de Goiás. Segundo o IBGE, a taxa de analfabetismo de pessoas com quinze (15) anos ou mais é de 7,2% se considerarmos o analfabetismo funcional (pessoas com até quatro (4) anos de escolarização), essa taxa chega a 19,7%. Mesmo com uma taxa de urbanização de 90,29%, Goiás ainda possui alto índice de não alfabetizados.

O Ensino Médio em Goiás necessita de atenção especial por parte das políticas públicas educacionais. Ainda existem grandes desafios para esta etapa da Educação Básica. O PEE-2008/2017 prevê a universalização progressiva do acesso ao Ensino Médio; porém, em 2013, conforme dados do Censo Escolar, as matrículas dos jovens de 15 a 17 anos foram de 83,7%. Conforme Gráfico abaixo.

**Figura 1 - Conclusão do Ensino Médio em Goiás**



Fonte: IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio -PNAD-2013

**Figura 2- Taxa Líquida - Goiás**

**Fonte:** IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio -PNAD-2013

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar(PNAD/2013), o percentual de 83,7% de estudantes atendidos nesta etapa de ensino; embora relevante, apresenta-se abaixo da média nacional, que é de 84,3%. Há a necessidade de crescimento de 17,3%, em dez (10) anos; no entanto, não parece ser um desafio maior que o aumento da taxa líquida de matrícula, que em 2013 era de 56,2%. Isso indica que o Estado de Goiás precisa incrementar seus índices de taxa líquida em 28,8%, para cumprir a meta nacional.

Outro dado importante apresentado pelo Diagnóstico do PEE 2015-2025 está na tabela 1, que apresenta a porcentagem de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio em Goiás, no ano de 2013, de acordo com a análise da Tabela abaixo as escolas privadas mais aprovam e são as que menos reprovam perante escolas públicas:

**Tabela 1 - Goiás: Taxa de aprovação, reprovação e abandono – 2013 – Ensino Médio.**

Rede	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)	Admitidos (%)	Transferências (%)
Federal	83,6	15,1	1,3	NI	NI
Estadual	83,8	9,0	7,2	NI	NI
Municipal	80,9	14,5	4,6	NI	NI
Privada	94,2	5,0	0,8	NI	NI

**Fonte:** INEP- Censo Escolar / 2013

\*NI: Não Informado.

**Tabela 2 - Taxa de Distorção Ensino Médio 2006/2013.**

Taxa de distorção idade-série – Ensino Médio	
Ano	Distorção Idade-Série
2006	43,9
2007	40,8
2008	36,2
2009	34,6
2010	33,6

2011	29,5
2012	28,5
2013	27,2

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

Referente à Distorção idade-série no Estado de Goiás, houve elevação de 27,2% apesar do decréscimo nos anos de 2011, 2012 e 2013. Há diversos problemas que permeiam a distorção idade/série, um deles é a evasão do ensino básico. O que poderá conduzir o estudante a não concluir seus estudos e talvez retomar em algum momento na modalidade EJA.

Quanto à modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás, aumentou 21,4% ao compararmos os dados de 2007 com os 2009, demonstrando um aumento de 7,7%. A partir do ano de 2010, houve decréscimo de 0,3%, seguido de 3,08%, em 2011 e em 2012, de 22,5%, conforme dados da SEDUCE e Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA). Já no Relatório da Situação Educacional de Jovens e Adultos divulgado pelo Inep em 2020, há mais de 15 milhões de brasileiros em situações de analfabetismo. Conforme Tabela abaixo:

**Tabela 3** - Goiás: Educação de Jovens e Adultos – Matrícula por etapa de ensino – 2007- 2012.

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapas de ensino				
	Total Geral	Ensino Fundamental			III Etapa
		Tota I	I Etapa	II Etapa	
2007	<b>56.680</b>	15.960	1.351	14.609	40.720
2008	<b>68.816</b>	24.767	1.737	23.030	44.049
2009	<b>61.080</b>	22.101	1.652	20.449	38.979
2010	<b>56.463</b>	18.887	1.027	17.860	37.576
2011	<b>54.478</b>	17.851	1.103	16.748	36.627
2012	<b>43.888</b>	13.836	758	13.078	30.052

Fonte: Seduce/Geeja

Em conformidade com o Observatório do PNE em Goiás, no ano de 2020, 94,2% das pessoas sabiam ler e escrever. E 3,6% dos alunos de EJA do Ensino Médio cursavam Educação Profissional de forma Integrada (BRASIL, 2020).

No quadro abaixo é possível visualizar alguns indicadores levantados em 2019 a partir do Relatório de Monitoramento do PEE no Estado de Goiás (2020) quanto a distância dos números

para cumprir a meta até 2025. O primeiro indicador tratou dos moradores do campo que, em 2019, apresentaram um total de 6 anos totais de estudo. A meta é que esse número eleve para 12 anos de estudo no geral. Quanto aos 25% mais pobres do país, em 2019 o total de anos de estudo era de 8 anos e a meta continua em 12 anos para esse grupo. Já em referências aos negros, estes apresentaram uma média de 8,2 anos totais de estudo, distanciando ainda 3,8 anos para cumprimento da meta em 2025. Quanto à oferta da EJA integrada à Educação Profissional em 2019 estava em 3,3% de adesão apresentando uma imensa lacuna para atingir a meta em 2025 que é de 23,4%.

**Quadro 1-** Indicadores no Relatório de Monitoramento do PEE de Goiás e a meta pretendida

<b>Indicadores</b>	<b>2019</b>	<b>Meta para 2025</b>
Moradores de zona rural	6 anos de estudo	12 anos
25% mais pobre do Estado	8 anos de estudo	12 anos
Negros do Estado de Goiás	8,2 anos de estudo	12 anos e 100% de equiparação aos não-negros
EJA integrada à Educação Profissional	3,3%	23,4%

**Fonte:** estudos da pesquisa

O quadro acima desvela que o Estado de Goiás, apesar alguns avanços, ainda está aquém das concretizações para cumprir as metas propostas. A baixa escolaridade do Estado de Goiás permanece como reflexo do território brasileiro e nas falhas das políticas públicas voltadas ao público da EJA. A solução não está somente em ampliar a escolarização, abrindo mais unidades escolares, mas pensando também no acesso e permanência de quem frequenta a escola. A proposta deve dialogar com a realidade e a diversidade dos estudantes. Um dos pontos de baixo percentual apresentado no quadro acima refere-se a EJA integrada à Educação Profissional, nessa perspectiva, a integração do trabalho à EJA não deve ocorrer de maneira instrumental, a proposta de Gramsci para uma educação unitária estava além dessa proposta. Permeia caminhos que atenda ao mundo do trabalho aliados à compreensão do conhecimento básico do ensino regular. É importante preparar a pessoa para uma qualificação profissional, principalmente nos dias atuais cujo números de desemprego aumentam a cada dia. Porém, a forma, o método com que será empregado, essa medida poderá gerar profissionais pouco preparados bem como pessoas sem o conhecimento básico para compreender o mundo do trabalho.

É nesse contexto que se insere a articulação da EJA com a Educação Profissional prevista na Lei de Diretrizes e Bases nº 14.415, de 2017 e fortalecida pelo PNE e PEE. Os estudantes passam a ter acesso a competências e habilidades que propiciem a formação integral como cidadão e como profissional, que se traduz em oportunidade de uma renda qualificada.

Atualmente o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação conta com Programa Goiás Social que lançou o projeto Alfabetização e Família pelo governador de Ronaldo Caiado em 2019. Visa alfabetizar jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social que não tiveram chance de aprender a ler, escrever e realizar cálculos básicos. A meta é alfabetizar pessoas para que tenham condições de ingressar em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e concluir a Educação Básica. O programa é realizado com pequenos grupos com professores voluntários. Porém, é necessário enfatizar o equívoco quanto ao voluntariado, minimiza a práxis profissional do (a) professor (a). No entanto, são ao todo 66 educadores que atuam em 10 municípios goiano com essa função (ESTADO DE GOIÁS, 2022).

Outra iniciativa de 2022 do governo de Goiás, por meio da Seduc, foi instituir a modalidade de educação de jovens e adultos à distância, EJATec (dados em andamento). Voltado ao público maior de 18 anos, esta modalidade permite a conclusão do ensino básico em 18 meses, com carga horária de 1.200 horas, destas, 80% em ambiente virtual de aprendizagem e 20% presencial. Para o segundo semestre de 2022, estão previstos 42 polos distribuídos pelo Estado (ESTADO DE GOIÁS, 2022).

Porém, o formato remoto do ensino na modalidade EJA não atende com eficiência a função educativa da escola, que dentre outras está em cumprir seu papel socializador, um local de mediação e tensão, que irá propiciar debates, argumentos, trocas de experiência e vivência entre os colegas de turma. Na modalidade EJA, é plural a questão da idade, do contexto social, isso traz para sala de aula uma enorme riqueza cultural, que se for bem aproveitada, poderá ser fonte geradora em diversos aspectos dos processos de ensino-aprendizagem. Não é a doação de um computador logado nas redes eletrônicas que irá embasar didaticamente e de forma omnilateral os (a) estudantes. A modalidade não pode ser concebida somente como um meio para conclusão dos estudos de nível básico; deve ser pensado no porvir destas pessoas. Principalmente para pessoas que permaneceram por um tempo, talvez um longo tempo, fora do ambiente escolar e decidiram retomar seus estudos visando uma melhoria das condições de vida e trabalho.

#### **1.3.4 Plano Municipal de Educação de Uruaçu-GO e as diretrizes operacionais para EJA**

O Plano Municipal de Educação da cidade de Uruaçu 2015-2025 (lócus desta pesquisa) está regido pela Lei nº1.852 de 01 de junho de 2015 e foi estruturado em partes distintas que determinaram o perfil e a realidade socioeconômico do município quanto aos parâmetros educacionais.

O primeiro capítulo caracterizou o município e a região do Centro-Oeste, as condições demográficas e econômicas. As tratativas para a educação do município estão introduzidas apenas no item 7 “Aspectos educacionais” do plano. No mesmo documento está citado a Biblioteca Municipal Áurea Celeste, criada pela Lei nº 80 em 03 de maio de 1968 e a continuidade de suas funções como tal, além do acervo de 4.272 (quatro mil duzentos e setenta e dois) livros entre literários e paradidáticos.

O item 7.4 do Plano Municipal de Educação aborda Fundamentos Jurídicos com menção à Constituição Nacional de 1988, no artigo 214, que determina a elaboração de um Plano Nacional de Educação que erradique dentro de um prazo as questões sobre o analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país. Nesse ponto, há citação da LDB de 1996 que determina que os Estados, Distrito Federal e Municípios elaborem seus planos decenais correspondente ao PNE.

A partir de então foi introduzido para discussão o Plano Municipal de Educação com objetivos situados no contexto histórico de Uruaçu-GO, que visam erradicar o analfabetismo, aumentar o nível de escolaridade da população, universalizar a educação básica, garantir o fornecimento de merenda escolar, assegurar fornecimento de material didático, garantir padrões mínimos de infraestrutura, valorizar e qualificar os profissionais de educação pela implantação do Plano de Carreira, manter os programas sociais de renda mínima e assegurar transporte escolar de qualidade para os alunos da zona rural.

O município oferta a modalidade de educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal, porém, as vagas não são suficientes para todos os alunos. Atende o previsto na Resolução 260/2005 do Conselho Estadual de Educação de Goiás e Diretrizes Curriculares Nacionais constante na resolução CNE/CEB nº 1/2000. Existe ainda na cidade a modalidade oferecida pela escola estadual e pelo Instituto Federal de Goiás.

No documento há alguns dados relevantes sobre o município voltados para a educação de jovens e adultos. A saber:

**Tabela 4 - Dados Referentes a 2014 Educação de Jovens e Adultos I Semestre, II Semestre e III Semestre**

IDADE	MATRÍCULAS					
	I Semestre			II Semestre		
	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	Estadual
De 15 a 19 anos	25	-	25	20	-	20
De 20 a 29 anos	59	-	59	07	-	07
De 30 a 39 anos	21	-	21	05	-	05
De 40 a 49 anos	06	-	06	01	-	01
De 50 anos ou mais	01	-	01	01	-	01
Total	112	-	112	34	-	34

**Fonte:** Plano Municipal de Educação da cidade de Uruaçu-GO

A Tabela acima trouxe os dados das matrículas na EJA Estadual e Municipal no ano de 2014, ano que foi fomento para a construção do Plano Municipal de Educação. Na análise, observa-se que a idade entre 20 a 29 anos possui o maior número de matrículas na rede estadual de ensino, no entanto esse dado não foi suportado no segundo semestre do mesmo ano, sofrendo um declínio, com aumento do público de 15 a 19 anos de idade. Nesse sentido a juvenilização da EJA engendra uma constante nas matrículas.

Já em 2021 os dados da rede estadual são:

**Tabela 5 - Número de matrículas EJA Estadual****Matrículas 2021**

	Nível Fundamental (segunda etapa)	Nível Médio (terceira etapa)
Alunos matriculados	40 turnos noturno	213 turno noturno

**Fonte:** Secretaria do Estado da Educação (2021)

Apesar de a Tabela acima não abordar dados diagnósticos é possível verificar que em 2021 houve um aumento na procura pela EJA e nas matrículas na rede estadual. Principalmente para o nível médio. A procura pelo período noturno é perceptível nos dados. Também podemos constatar a demanda por vagas no Ensino Médio para esta modalidade, confirmando que não conseguimos universalizar a última etapa da Educação Básica e que há alunos que não conseguiram concluí-la na idade adequada.

Os alunos matriculados na EJA rede estadual, estão assim dispostos:

**Tabela 6 - Distribuição de matrículas EJA estadual por faixa etária**  
**Matrículas 2021**

	Segunda etapa	Terceira etapa Turma A	Terceira etapa Turma 2A	Terceira etapa Turma 2B	Terceira etapa Turma 3A
De 15 a 19 anos	9	18	22	13	13
De 20 a 29 anos	19	13	12	21	16
De 30 a 39 anos	7	6	7	7	10
De 40 a 49 anos	4	4	2	2	5
Acima de 50 anos	2	0	1	0	0

Fonte: Secretaria do Estado da Educação (2021)

As tabelas acima reverberaram o total de alunos da EJA e sua divisão por faixa etária. Para o total de matriculados no ensino médio, devem ser considerados alunos transferidos e evasão. Do total de matriculados no primeiro semestre do ano de 2021 eram 213 matrículas válidas. Este número sofreu uma queda no segundo semestre para 171 alunos, representando pouco mais de 80% de alunos ativos do primeiro para segundo semestre.

Outra característica fortemente apresentada na tabela acima reverbera a concentração da idade dos 15 aos 29 anos na modalidade. Por muito tempo acreditava-se que a Educação de Jovens e Adultos abrangiam adultos, idosos e trabalhadores, que pelas determinações da vida não conseguiram finalizar o ensino básico. No entanto, está afirmação não vai ao encontro dos dados apresentados, desmistificando que a modalidade atende a grupos específicos e que a questão da interrupção do ensino básico esteja ligada a fatores externos e não ao fato da exclusão estar na história da educação como um todo.

Segundo Souza Filho, Cassol e Amorim (2021), a busca pelo trabalho, emprego e renda, bem evidenciada na vida dos sujeitos, não se trata do único motivo pelo qual se verifica a presença do aluno jovem bem como a promoção do desequilíbrio nas relações entre os alunos na sala de aula da EJA. Existem premissas a serem consideradas no contexto de vida de cada estudante e no formato educacional brasileiro mediante as políticas públicas que propõem estratégias de ensino-aprendizado condicionadas à elite brasileira.

No último segmento do Plano, há a disposição das metas e as estratégias. A meta dispensada para educação de Jovens e Adultos segue a mesma diretriz do Plano Nacional de Educação e elenca como a necessidade em elevar a escolaridade da população de 18 (dezoito) anos a 29 (vinte e nove) anos, para alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo.



As estratégias visam aderir a programas de acompanhamento pedagógico com recuperação e progressão parcial daqueles que estiverem com rendimento escolar defasado; implementar mais modalidade de Educação de Jovens e Adultos; verificar absenteísmo; realizar busca ativa.

A meta 9 objetiva elevar a taxa de alfabetização e erradicar o analfabetismo. Para atingirem a meta, foram traçadas estratégias para assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos; realizar diagnóstico para verificar a situação dos estudantes em nível fundamental e médio; chamadas públicas regulares com busca ativa, ações de atendimento como alimentação, saúde, atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos em conjunto com a área da saúde. Por fim, apoiar financeiramente projetos que versem a modalidade, implementar curso de capacitação tecnológica e verificar a necessidade dos idosos.

Já a meta 10 articula a Educação de Jovens e Adultos com a educação profissionalizante, com intenção de aumentar em 25% as matrículas nessa modalidade. No entanto, essa meta deve ser observada com parcimônia. O formato e a organização dos conteúdos programáticos para alinhar o conhecimento básico ao profissionalizante devem estar em consonância com a formação integral do sujeito; o foco não deve estar unicamente na formação profissional ou na certificação do curso excluindo conhecimentos importantes para ajudar o estudante na construção de um posicionamento crítico na e para a vida em sociedade.

Em conformidade com o 4º Relatório de Monitoramento das Metas em 2022, as metas ainda não foram cumpridas. Principalmente a intenção em aumentar a porcentagem da EJA integrada à educação Profissionalizante como demonstrado em análises acima.

Nota-se que no município de Uruaçu, principalmente no Colégio Estadual Bernardo Sayão, foco do estudo, existe um denso acompanhamento pedagógico e suporte dos gestores para com os alunos. Eles são ouvidos e procuram ter suas necessidades atendidas tanto por meio da gestão, quanto pelos professores. A evasão também é um problema no Colégio. Uma das iniciativas estratégicas é a busca ativa, buscando compreender e adequar a realidade do estudante. Os professores são disponíveis. A maioria dos alunos possuem o contato dos professores, que se colocam à disposição para sanar as dúvidas em qualquer momento, inclusive, caso necessário, agendando horários no Colégio. A relação aproximada, acolhedora motivam os estudantes a darem seguimento aos estudos.

## 1.4 EJA em Dados

A análise dos indicadores estatísticos da EJA é complexa dada as questões socioeconômicas, envolvimento de inúmeros atores sociais e instituições que se ocupam desta área. Por conseguinte, devem ser consideradas as disparidades regionais e intrarregionais, diferenças em faixas etárias e entre os espaços rurais e urbanos. Mesmo diante dessa complexidade, o Censo Escolar e os diagnósticos do INEP e do IBGE fornecem dados quantitativos e dissertativos quanto à visibilidade do universo a ser trabalhado (BRASIL. INEP, 2021).

Para compreendermos alguns números nos atemos ao Censo Escolar de 2020 referente ao ensino médio curricular, 89,2% da população de 15 a 17 anos frequentaram a escola. Já em 2020, foram registrados 7,55 milhões de matrículas no ensino médio, observando um gradual aumento no total de matrículas (1,1% no último ano), o que interrompe a tendência de queda observada nos últimos anos (queda de 8,2% de 2016 a 2019). Destes, 83,3% dos (as) alunos (as) do ensino médio cursaram no turno diurno, em contrapartida 1,3 milhão (16,7%) estão matriculados no período noturno e a maioria 94,8% em escolas urbanas.

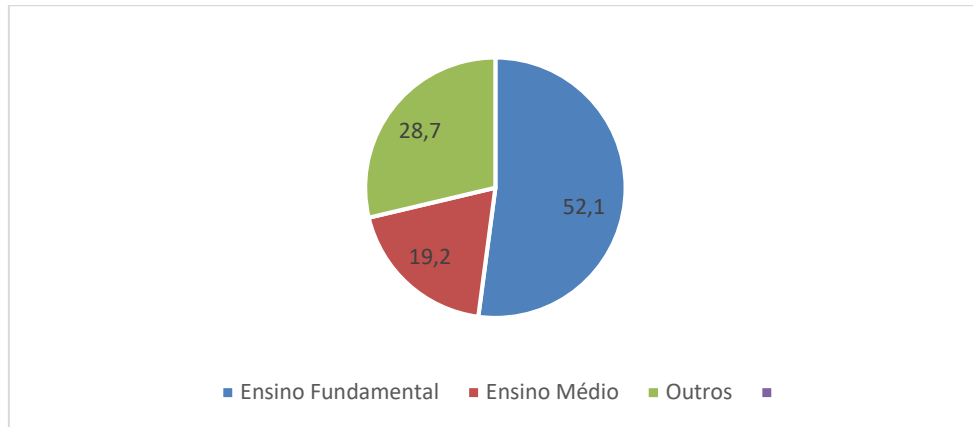
Ainda referente aos dados do Censo Escolar (2020), a rede privada para EJA consome com menor quantidade de alunos (as). A média está entre 926 mil alunos, reverberando um percentual de 12,3% das matrículas de EJA no ensino médio o que se contrapõe com a rede estadual que recebe em torno de 6,3 milhões de alunos (as) e participação de 84,1% no total de matrículas no ensino médio, ressaltando dessa forma, uma concentração de 95,9% das matrículas na rede pública (BRASIL, 2020).

Em referência à infraestrutura e dimensões das escolas, 41,4% dos alunos estudam em escolas com mais de 500 alunos (BRASIL. IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019).

Os números citados acima mostraram um breve panorama do ensino médio no Brasil, as matrículas e o quantitativo de pessoas que frequentam os níveis escolares. Porém, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) abordou historicamente que o Brasil gerou um grande contingente populacional que não conseguiu completar a escolaridade básica: 52,1 milhões de brasileiros não concluíram o Ensino Fundamental e outros 19,2 milhões possuem o Ensino Médio incompleto representando 47,9% das pessoas com 15 anos ou mais que não frequentam a escola não concluíram o Ensino Médio, os outros 28,7 milhões estão ou em situação de exclusão do sistema de educação básica ou evadiram do processo, fato que necessita de maiores

investigações. Por isso, é importante que o País vise expandir a oferta de programas de Educação de Jovens e Adultos de acordo com a realidade experienciada de cada região.

**Gráfico 3 - Ensino Básico Incompleto**



Fonte: Própria (2022)

A disparidade do quantitativo de pessoas que não frequentaram a escola com 15 anos de idade ou mais em 2020 é descomunal no ensino médio, representando mais da metade dentre aqueles que frequentaram a escola. Por isso, mais uma vez, o presente estudo enfatiza a necessidade de averiguar o ensino médio como ponto focal no estudo da EJA.

**Tabela 7 - Pessoas com 15 anos ou mais que não frequentam a escola, por nível de instrução mais elevado alcançado – Brasil – 2020**

	Absoluto	%
Sem instrução e menos de um ano de estudo	7.981.385	5,4
Ensino Fundamental incompleto ou equivalente	44.108.417	29,6
Ensino Fundamental completo ou equivalente	12.065.122	8,1
Ensino Médio incompleto ou equivalente	7.209.523	4,8
Ensino Médio completo	77.555.886	52,1
<b>Total</b>	<b>148.920.333</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração

Observa-se que no ensino médio existe uma grande diferença quanto ao número absoluto de pessoas com 15 anos ou mais que não frequentam a escola no país, representando grande parte da nossa população jovem.

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) (2019) a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada

em 6,6% (11 milhões de analfabetos). A Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%), o que representou uma taxa aproximadamente quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul (ambas com 3,3%). A taxa na Região Norte atingiu 7,6 %, seguida do Centro-Oeste com 4,9%.

Quanto ao analfabetismo relacionado a gênero, 6,9% são homens de 15 anos ou mais de idade e 6,3% são mulheres. As pessoas pretas ou pardas representaram 8,9% e a taxa de analfabetismo foi maior que o dobro das pessoas brancas (3,6%). Apesar de historicamente os números oscilarem (Tabela 8 abaixo), os índices nortearam um país na qual a condição do analfabetismo não foi superada, com índices crescentes em algumas regiões (geralmente mais desfavorecidas economicamente), demonstrando de certa forma as fragilidades nas políticas públicas em suprir condições de exclusão e disparidades na educação do Brasil. E para além disso, o modo de produção capitalista engendra essa disparidade entre as classes. Somente assim o capitalismo sobrevive.

O Relatório do Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos, publicado pelo Inep em março de 2020 também associou as condições de analfabetismo a algumas regiões do Norte e Nordeste, em especial, na zona rural e periférica dos grandes centros urbanos. Outra abordagem estava que população de maior abrangência na EJA está na faixa etária dos 30 anos de idade para mais. O presente Relatório sugere uma nova abordagem nos programas de alfabetização e das políticas de educação de jovens e adultos, que devem incorporar as concepções da Declaração de Hamburgo de 1997 além dos desafios em oferecer alternativas de educação continuada para esse público, enfatiza, no entanto, que essa questão tende a níveis melhores através das 3 (três) instâncias do governo, além da participação ativa dos segmentos da sociedade civil, como vem fazendo o MEC/SEF em parceria com o Programa Alfabetização Solidária.

**Tabela 8** - Pessoas Analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais. Números absolutos e distribuição percentual

Ano	Contingente (em milhões)	%
1920	11,4	64,9
1940	13,3	56,0
1950	15,3	50,5
1960	15,9	39,6
1970	18,1	33,6
1980	18,6	25,4
1991	19,2	20,1
1996(1)	15,1	14,1

**Fonte:** IBGE. Censo Demográfico 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991 e Contagem Populacional 1996.

(1) 1996: percentual da população sem instrução ou com menos de um ano de estudo.

A tabela acima retratou as condições de analfabetismo no nosso país, que apesar de alguns avanços nas políticas públicas em programas de alfabetização e no aprimoramento da educação de jovens e adultos, ainda necessita de um olhar mais acurado quanto aos formatos oferecidos, a aplicabilidade da modalidade e o controle de evasão.

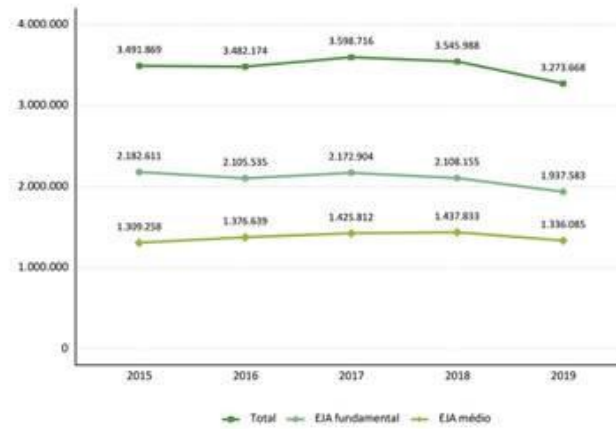
Os números desvelam mais de 11 milhões de pessoas analfabetas ou analfabetos funcionais. O desmonte da educação, em franco processo de aceleração, pode ser apontado como a principal fonte para o aumento da taxa de analfabetismo. Diante dos números citados acima, de acordo com o Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep em 2019, as matrículas na educação de jovens e adultos sofreram um declínio em 2019 como demonstrado na tabela 9, a seguir.

**Tabela 9** - Estudantes na Educação de Jovens e Adultos por regiões no ensino médio

Grande Região	Ano x Nível do curso
	2019
	EJA do ensino médio
Norte	92
Nordeste	221
Sudeste	257
Sul	111
Centro-Oeste	63

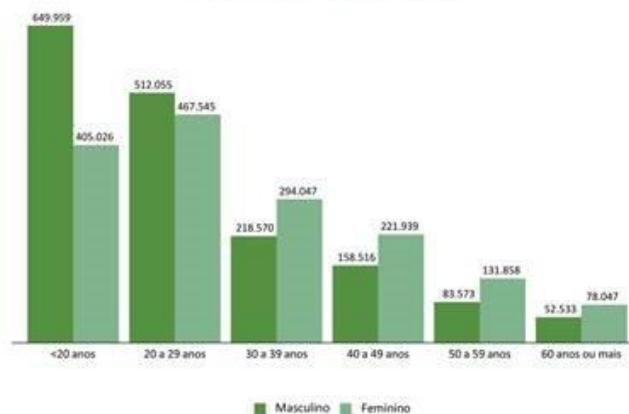
**Fonte:** MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

A tabela 9 demonstrou que a região sudeste tem o maior quantitativo de pessoas matriculadas na modalidade EJA, o que confirma os documentos regulatórios das metas para os Estados. A região Norte é a mais prejudicada quanto às matrículas de alunos (as) na modalidade. O Brasil possui amplos contornos geográficos e se divide economicamente de forma densa. A maior concentração de riqueza está na região sudeste e sul do país, com considerações a região centro-oeste, no entanto, no norte do país estão as minorias, as classes oprimidas e não visível pelos governantes. Para o governo, a região é útil em recursos naturais e mão de obra, dentre vários motivos, não há interesse do ente federado quanto ao desenvolvimento educacional de sua população, já que são utilizados para o trabalho manufatureiro e não intelectual.

**Gráfico 4** - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil de 2015 a 2019**NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - BRASIL - 2015 A 2019**

Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O gráfico 4 reafirma a tendência de queda nos números referente às matrículas dos anos de 2015 a 2019, com ênfase no último ano. Somente no ano de 2017, em relação ao ano de 2016, houve um breve aumento, todavia, voltou a cair nos anos de 2018 e de forma mais exponencial em 2019.

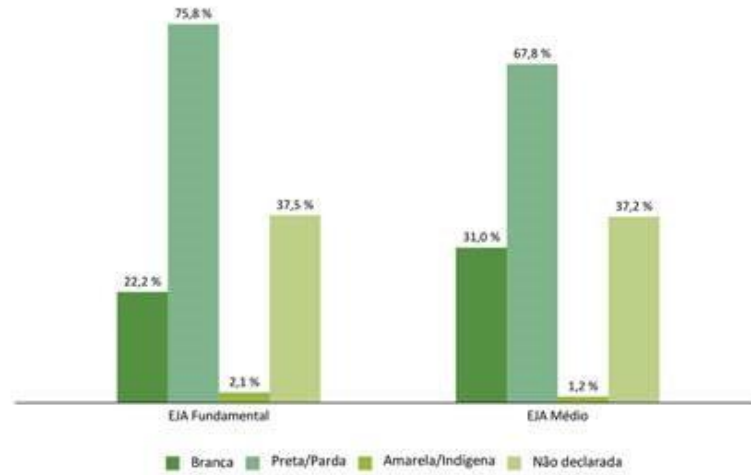
**Gráfico 5** - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos segundo a faixa etária e sexo 2019**NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SEGUNDO FAIXA ETÁRIA E SEXO - BRASIL - 2019**

Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Na análise do gráfico acima, o perfil dos matriculados na EJA estão compostos por pessoas com menos de 30 anos, representando 62,2% do total de matrículas da educação de jovens e adultos. Nessa faixa etária, 57,1% dos estudantes são do sexo masculino. Em relação aos estudantes com mais de 30 anos de idade, a maioria são mulheres, representando 58,6% das matrículas.

**Gráfico 6** - Percentual de matrículas na educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e de nível médio segundo cor/raça em 2019.

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL E DE NÍVEL MÉDIO SEGUNDO COR/RAÇA - BRASIL - 2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

As informações do Gráfico 6, levantadas pelo Censo Escolar em 2019, trouxeram abordagem da cor/raça parda e negra ser predominante nas matrículas da EJA e desvela que no ensino fundamental, representam 75,8% dos estudantes enquanto no nível médio são 67,8%. Já os alunos que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio.

A perspectiva racial ainda é um forte incólume em nosso país, mesmos que as raízes estejam no passado colonial. Observa-se nos dias atuais que os traços históricos ainda permeiam as questões sociais, sendo que os negros e pardos reverberam o maior número de pessoas desassistidas pelo Estado e com menores possibilidades de ascensão econômica no país.

As pesquisas relacionadas a EJA revelam sujeitos em patamares sociais e econômicos diferentes e ressaltam a necessidade dessa modalidade de ensino. No Censo Escolar da Educação Básica (2019), houve o registro de queda de 7,7% do número de adultos na EJA. A redução de matrículas no ensino médio e no ensino fundamental foi de 7,1% e 8,1%, respectivamente (BRASIL. Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021).

No ano de 2020, havia três milhões de matrículas de EJA no Brasil. As regiões Nordeste e Sudeste são as que possuem o maior número de matrículas nessa modalidade: 1,2 milhão e 938,9 mil, respectivamente.

**Tabela 10 - Número de matrículas na EJA – Brasil – 2010 e 2020**

	<b>2010</b>	<b>2020</b>
<b>Total EJA</b>	4.325.587	3.002.749
<b>EJA integrada à Educação Profissional</b>	53.161	54.238
<b>EJA não integrada à Educação Profissional</b>	4.272.426	2.948.511

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Os dados da tabela acima demonstraram que o quantitativo de matrículas em 2020 não está concentrado na EJA integrada à educação profissional, o que se destoa do proposto no PNE como meta em ampliar a oferta da EJA da modalidade integrada à educação profissional.

**Tabela 11 - Número de matrículas na EJA de Nível Fundamental – Brasil – 2010 e 2020**

	<b>2010</b>	<b>2020</b>
<b>Total EJA</b>	2.898.206	1.750.169
<b>EJA integrada à Educação Profissional</b>	14.997	9.328
<b>EJA não integrada à Educação Profissional</b>	2.883.209	1.740.841

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Os números também seguem a mesma trajetória na oferta da modalidade no nível fundamental, de acordo com Tabela 11. Inclusive, a diferença é abissal entre os dois tipos de oferta da modalidade. Em referência ao nível médio, a realidade continua a mesma vertente apresentada nos dados acima, reverberando o distanciamento da meta para 2025.

**Tabela 12 - Número de matrículas na EJA de Nível Médio – Brasil – 2010 e 2020**

	<b>2010</b>	<b>2020</b>
<b>Total EJA</b>	1.427.381	1.252.580
<b>EJA integrada à Educação Profissional</b>	38.164	44.910
<b>EJA não integrada à Educação Profissional</b>	1.389.217	1.207.670

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

No ensino médio, seguem os mesmos dados retrógrados acima abordados. A ampliação da oferta de EJA integrada à Educação Profissional quando aplicada e formatada a atender a maioria do público, descortina possibilidades na inserção para o mundo do trabalho e a qualificação para uma profissão. O tempo para o estudo e formação integral do estudante de



EJA é curto. Para tanto, é preciso recuperá-lo aliado a uma base profissional que qualifique e o conscientize do seu papel no mundo do trabalho é ímpar para o desenvolvimento pessoal e para transformações sociais do país. Contudo, o país ainda se encontra distante no intento de cumprir as metas estipuladas no PNE.

Do total de matrículas de EJA no Brasil, apenas 1,8% estão integradas à Educação Profissional, destes, cerca de 0,5% estão no Ensino Fundamental integrado à Educação Profissional e 3,6% no nível médio. O sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais. Nesse sentido, evidenciá-las faz com que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa. Por isso, é essencial a análise de alguns recortes: por região, localidade, renda e raça/cor.

Em algumas localidades os índices são ainda mais estarrecedores, como no estado do Acre que 0% das matrículas de EJA no Ensino Médio acontecem de forma integrada à Educação Profissional. Na Bahia e no Piauí, as porcentagens são de 18,2% e 16,4%, respectivamente, e 8 unidades federativas brasileiras não tiveram nenhuma matrícula de EJA de Ensino Fundamental integrada à Educação Profissional. Nessa etapa, a maior porcentagem de atendimento ocorre em Alagoas, onde 6,9% das matrículas inserem-se nessa modalidade (BRASIL. Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021).

**Tabela 13** - Porcentagem de matrículas na EJA integradas à Educação Profissional – Brasil – 2010-2020

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Total</b>	1,2	1,6	2,8	2,8	2,8	3,0	2,8	1,5	1,3	1,6	1,8
<b>Nível Fundamental</b>	0,5	0,9	2,8	2,6	2,5	3,1	2,9	0,5	0,3	0,6	0,5
<b>Nível Médio</b>	2,7	3,1	2,7	3,1	3,3	3,0	2,5	3,0	2,9	3,1	3,6

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

No gráfico acima está o percentual de matrículas de EJA concentrada no ensino médio, porém, sofre bastante oscilação quanto ao número de matrículas de uma forma geral no país, o que nos condiciona a refletir sobre as políticas de permanência para esse público.

**Tabela 14 - Número de matrículas na EJA e porcentagem de matrículas integradas à Educação Profissional – 2020**

Unidade da federação	Matrículas na EJA								
	EJA			EJA Nível Fundamental			EJA Nível Médio		
	Total EJA	Integrada à Educação Profissional	% matrículas integradas à Educação Profissional	Total EJA	Integrada à Educação Profissional	% matrículas integradas à Educação Profissional	Total EJA	Integrada à Educação Profissional	% matrículas integradas à Educação Profissional
<b>Região Centro-Oeste</b>	189.077	2.918	1,5	96.319	418	0,4	92.758	2.500	2,7
<b>Goiás</b>	69.405	1.611	2,3	32.613	194	0,6	36.792	1.417	3,9
<b>Distrito Federal</b>	42.225	419	1,0	22.615	0	0,0	19.610	419	2,1

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Em referência à Tabela 14, precisamente no Estado de Goiás, a integração do ensino médio ao ensino profissional ainda está aquém dos números desejados, já que a preparação para o trabalho é um dos elementos que além de motivar os estudantes a completar o ensino básico, conduzirão a oportunidades de melhorias.

É nesse contexto que se insere a articulação da EJA com a Educação Profissional, já prevista na Lei de Diretrizes e Bases e fortalecida pelo PNE. Os estudantes passam a ter acesso a competências e habilidades que propiciam a formação integral como cidadão e como profissional, o que se traduz em oportunidade de renda qualificada. Isso se for aplicada em conformidade com a preparação do ser humano enquanto intelectual, o que nos moldes capitalistas seria difícil de ocorrer.

A taxa de alfabetização da população adulta é um dos mais importantes indicadores educacionais comparativos entre o desenvolvimento social dos países. Muitas nações já equacionaram esse desafio, mas, no Brasil, ainda persiste uma taxa de 5,8% de analfabetos com idade de 15 anos ou mais, embora haja um pequeno avanço. Destes, 0,3% se trata da proporção de analfabetos entre a população com mais de 15 anos de regiões mais ricas. Dentre os mais pobres, 7,7% não sabem ler ou escrever o próprio nome e 84,9% habitam em áreas rurais e têm idade igual ou maior a 15 anos e são alfabetizados funcionais. O mesmo vale para 95,6% da população localizada em áreas urbanas (BRASIL. Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021).

**Tabela 15** - Porcentagem da população de 15 anos ou mais considerada alfabetizada Brasil – 2020

Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade - 2019						
Raça/cor			Renda		Localidade	
Branços	Pardos	Pretos	25% mais pobres	25% mais ricos	Urbana	Rural
96,7	92,2	92,3	92,3	99,7	95,6	84,9

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação

A maioria da porcentagem de alfabetização de 15 anos ou mais considerada no Brasil são de pessoas brancas (Tabela 15) e são os 25% mais ricos que residem na área urbana, confirmando assim estudos na seara política e social quanto às desigualdades no país. Estas estão centradas nos mais pobres, de raça parda ou negra. Sendo assim, constitui mais uma herança da formação do país dentro da trajetória excludente da educação, aliados às falhas do Estado em reconhecer, proporcionar e propor, dentro das políticas públicas, ações que sejam efetivas, dignas e condizentes com a realidade brasileira para alinhar e transformar a realidade de milhares de pessoas. Não que essas ações sejam suficientes para a transformação da qual Gramsci pontuava, porém, trazem uma melhor condição de vida ao pobre.

Na cidade de Uruaçu, de acordo com Novo Censo em 2021, há 182 matrículas no ensino fundamental na modalidade Estadual Urbana e 225 matrículas no ensino médio na modalidade EJA presencial. Segundo o relatório, não há nenhuma matrícula no âmbito estadual rural, tampouco municipal rural. Na modalidade municipal urbana, há 4 matrículas no ensino fundamental (BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2021).

**Tabela 16** - Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por dependência administrativa 2016-2020

Ano	Dependência administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2016	3.482.174	3.273.439	11.813	1.917.220	1.344.406	208.735
2017	3.598.716	3.380.008	12.611	1.970.961	1.396.436	218.708
2018	3.545.988	3.324.356	13.023	1.956.621	1.354.712	221.632
2019	3.273.668	3.063.423	14.321	1.744.527	1.304.575	210.245
2020	3.002.749	2.826.401	13.636	1.618.025	1.194.740	176.348

Fonte: Deep/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar

Como pôde ser verificado através dos dados apresentados na Tabela 16, o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) por pendência administrativa, encontra-se em declínio, com redução de 8,3% em 2019 e atingindo 3,0 milhões em 2020. Essa queda no último ano ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA de nível fundamental e de nível médio,

apresentando redução de 9,7% e 6,2%, respectivamente. Outro dado representativo é a singularidade da rede pública com maior público de matriculados. Rememorando que, com a pandemia da COVID-19 a partir de 2020, houve um declínio nas taxas de matrículas e aumento da evasão na modalidade, já que não houve planejamentos e preparo para uma nova visão do ensino-aprendizagem (BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2021).

Na EJA – ensino médio, Colégio Bernardo Sayão, o enfoque do presente estudo está em 213 matriculados no ano de 2021. No primeiro semestre do ensino médio, turma 1A, tinham 41 alunos matriculados, 17 do sexo masculino e 24 do sexo feminino. Em relação à faixa etária, 19 alunos estão com idades entre 20 a 29 anos, 7 alunos na faixa dos 30 a 39 anos de idade, 9 alunos de 15 a 19 anos, 4 alunos entre 40 a 49 anos e acima de 50 anos de idade tinham 2 alunas. Já na turma 1 B, há também 41 alunos. 15 pessoas são do sexo masculino e 26 do sexo feminino.

Quanto às idades, dentre 20 a 29 anos de idade havia 13 alunos; de 30 a 39 anos são 6 alunos; de 15 a 19 anos são 18 alunos e, de 40 a 49 anos de idade, havia 4 matriculados. No segundo semestre, a turma 2ª totalizou 44 matrículas. Destes, 19 são do sexo masculino e 25 do sexo feminino. De 20 a 29 anos há 12 alunos; de 30 a 39 anos, 7 alunos; na faixa etária de 15 a 19 anos, são 22 alunos; dos 40 a 49 anos há 2 alunos e acima de 50 anos de idade tem uma pessoa. Já na outra turma, são 43 matriculados. Destes, 18 são do sexo masculino e 25 do sexo feminino. Na classe etária dos 20 a 29 anos de idade, 21 pessoas; de 30 a 39 anos, 7 pessoas; de 15 a 19 anos, 13 pessoas; e, de 40 a 49 anos, 2 pessoas. No terceiro semestre, tinha somente uma turma com 44 alunos matriculados no total.

Em relação ao gênero, a sala tinha 22 pessoas divididas em 22 do sexo feminino e 22 do sexo masculino. De 20 a 29 anos, há 16 pessoas; na faixa dos 30 a 39 anos, 10 pessoas; de 15 a 19 anos, 13 pessoas; de 40 a 49 anos de idade, 5 pessoas.

## **CAPÍTULO 2 - IMERSÃO NA POLÍTICA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RELAÇÃO COM O ESTADO**

Neste Capítulo vamos tratar de conceitos basilares, os quais nos auxiliarão a compreender o objeto deste estudo, a partir da totalidade. Não podemos intentar compreender a EJA, enquanto modalidade de ensino, inserida em uma política educacional, sem antes compreender como estas políticas se constituem.

Ao se discutir as questões referentes à educação (aqui incluídas as etapas e as modalidades que constituem a sua estrutura), seja no nível macro ou micro, discute-se, articuladamente, as questões inerentes às políticas públicas.

No Brasil, os movimentos sociais em especial nas décadas de 1950 e 1960, contribuíram para a construção de uma consciência coletiva, reivindicadora dos direitos dos cidadãos, em um sistema democrático com participação colegiada, consolidando a vontade popular. Brzezinski (2007, p.1) afirma que um “movimento social é um espaço de potencialização da democracia e de exercício da cidadania”. Ainda segundo a autora:

Em nosso país o procedimento de tomada de decisão pela maioria representativa do povo só começou ter expressão após a retomada do sistema político democrático republicano, declarado em 1889, porém entrecortado por duas ditaduras até meados da década de 1980 (2007, p. 2).

As políticas públicas no Brasil estão sustentadas em um modelo de Estado democrático, mas como nos alerta Brzezinski, “o que vigora como sistema político é o da democracia representativa” (2007, p.2). Nesse sentido, a tomada de decisão passa pelo povo de forma indireta, uma vez que ao eleger determinado candidato, seja por força do voto direto ou pelo voto de legenda, o eleitor delega as decisões ao eleito, não mais sendo consultado.

Diante das contradições impostas por esta forma de modelo adotado no país, ou seja, a democracia representativa e, mais que isto, tendo em vista a forte influência que os países subdesenvolvidos ou os de economia emergente vêm sofrendo a partir das políticas neoliberais, a imposição desta racionalidade econômica nas políticas públicas para a educação no Brasil vão se delineando em uma luta interna extremamente contraditória: defende-se a formação de uma escola democrática, participativa e colegiada, entretanto o que se tem observado nas práticas de gestão (em especial no nível macro) mais nos parece um modelo empresarial, marcado pela metáfora da “arena política” (COSTA, 1996).

A retratação das Políticas como um elemento crucial de organização e garantia da ordem, ainda é um termo amplamente debatido, mesmo que a maioria destes concordam sobre

a necessidade da política ser exercida para além da garantia individual de direitos. Visa a concretude hegemônica política, por intermédio de seus representantes e de suas leis que serão base para a garantia da reprodução do aparelho estatal econômico (ARENDR, 1990).

Parte-se do pressuposto, baseado no pensamento de Hannah Arendt, de que a política não é domínio, de que não se baseia na distinção entre governantes e governados e nem é mera violência, mas uma ação em comum acordo, ação em conjunto, sendo reflexo da condição plural do ser humano e fim em si mesma, já que não é um meio para objetivos mais elevados, como por exemplo, a preservação da vida, significando liberdade, somos levados a perguntar se esses juízos naturalizados não seriam falsos e perigosos. Desconhecer a "verdadeira política", pode-se confundir "aquilo que seria o fim da política com a política em si"(ARENDR, 2002, p.25). Nesse sentido, as políticas públicas devem atender as necessidades da sociedade a partir de projetos sólidos que visem o bem-comum, com a participação de todos, incluindo a sociedade civil.

O Estado moderno, como estrutura de comando político de grande alcance do capital é componente inseparável da base material do sistema, assim como são as próprias unidades reprodutivas socioeconômicas. Para tornarmos inteligíveis as mudanças no controle sociometabólico do capital, necessitamos de uma compreensão por dentro do desenvolvimento estrutural na qual o capital está condicionado, por isso, há necessidade em reconhecer a reciprocidade dialética existente entre a estrutura de comando político e a socioeconômica, que impede que reduza o Estado ao status de superestrutura: "O Estado em si, como estrutura de comando abrangente, tem sua própria superestrutura - a que Marx se referiu apropriadamente como 'superestrutura legal e política' - exatamente como as estruturas reprodutivas materiais têm suas próprias dimensões superestruturais" (MÉSZÁROS, 2003, p. 119).

Dentro desse escopo, é inverossímil a tese da autonomia do Estado em relação ao sistema do capital, posto que os dois são um só e inseparáveis (FREITAS, 2015). Autores como Dagnino e Tatagiba (2007) vêm refletindo sobre as dificuldades reais da sociedade civil na reversão da lógica de poder dominante em direção ao aprofundamento da democracia.

A participação se revela, no entanto, como um expediente político absolutamente adequado à construção de um regime democrático. Neste sentido, ao Estado caberia criar um conjunto de mecanismos que incorpore os cidadãos aos programas de administração local, destinados a incrementar o bem-estar da cidadania. Para isso, é necessário que ocorra uma descentralização efetiva dos recursos e de competências de poder (FREITAS, 2015).

## 2.1 Concepção de política e sua relação com o Estado

O termo política é abrangente e nos leva a refletir a sociedade com suas normativas para convivência comum. Nesse sentido, Hannah Arendt (2002) alega a categoria Política como uma condição ímpar para a vida, que não pode ser dispensado sem que cause alterações irreparáveis.

É um termo complexo, não somente pelas suas definições, mas em referência às bases que a sustentam. Arendt (2002) afirma que a condição do “ser político” não é algo nato, sendo, portanto, construído pelos homens, entre os homens pela convivência em sociedade. Dessa forma, é introduzido o conceito de pluralidade seres humanos, a partir da convivência e necessidade em organizar e regular o convívio. Por isso, a Política é considerada como uma necessidade impreterível dos seres humanos, em sociedade.

Apesar de a Política ser constantemente aplicada em nossas vidas, para a maioria das pessoas, resume-se como uma ação passiva e não ativa. Se considerarmos as falhas na participação popular nas tomadas de decisões do bem comum, isso não ocorre por escolha própria, mas pela classe dominante em dominar, retirando o direito da população em participar da vida social e de suas decisões. O termo está interligado de forma intrínseca à vida social objetiva e às diversas abordagens da vida em sociedade, por isso, é difícil contemplar uma definição específica para o termo, visto então como plural e sem conceitos uníssonos. No entanto, a maioria dos autores levantados para a construção desse estudo defendem o termo Política como um exemplo de organização complexa, que reitera tudo o que se reporta à cidade e ao bem público (BRZEZINSKI, 2018).

Bobbio, Metteucci e Pasquino (1986) condicionam a política ao poder e que devemos compreendê-la pela práxis humana. Dallari (1984) reitera que a política está na conjugação das ações de indivíduos e grupos humanos que conduzam a um fim em comum. Dessa forma, é observada como ação humana no exercício do poder que produz efeitos para a vida em sociedade visando a organização na comunhão com bem-comum.

Na visão de Clarke (2000), as finalidades das ações políticas incluem proteger as pessoas de posições totalitárias e formas de absolutismos, bem como governos que ignoram ou manipulam aqueles que não compreendem a coisa pública. Assim, qualquer governo ou posicionamento totalitário que se distancie da comunhão social, leva à destruição total da vida e quebra com a prática da liberdade.

Platão (1991) justifica a existência da sociedade e do Estado, este último como representante máximo das políticas a serem aplicadas, com base no princípio de que o ser humano é um ser político. Porquanto, cada pessoa precisa do auxílio material e moral dos

demais. A variedade de necessidades humanas provoca a divisão do trabalho e a distinção em classes. Visível na dominação burguesa.

Todavia, para Gramsci, o Estado não pode ser considerado como um fim em si mesmo, mas como uma via, um instrumento, como representante. Não pode estar como uma entidade que ocupa posição superior à sociedade subjacente, mas sim condicionado a ela, portanto, subordinado, haja vista que se trata de uma posição transitória que pode vir a desaparecer com a transformação da sociedade (GRAMSCI, 2002). Ainda ao referir concepções do Estado, para Gramsci, é importante compreender que a noção ampliada sobre sociedade civil contribuiu para que o autor identificasse o papel determinante que o Estado exerce na construção do sistema hegemônico, papel este expresso na dupla e concomitante função: assegurar as condições necessárias à expansão econômica e “educar” para alcançar o consenso (GRAMSCI, 1968).

Nesse sentido, o papel do Estado no capitalismo consiste em um instrumento político que visa garantir a manutenção das condições de produção e, conseqüentemente, as condições de existência e funcionamento da unidade de formação social baseada na dominação de classe (POULANTZAS, 1977, p.40).

Concordamos com Mesquita (2010), quando afirma que:

As políticas públicas estão diretamente ligadas ao modelo de Estado e expressam a estrutura social de cada tempo histórico. Deste modo, são constituídas e resultam do embate político através do qual programas de governo são transformados em políticas governamentais, que por sua vez se sustentam e se legitimam por meio do arcabouço legal (p.37)

Neste sentido, esta teia de relações vai se modificando ao longo do processo histórico, percorrendo caminhos sustentados pelos diferentes grupos que chegam ao poder e expressam as mais variadas vertentes políticas, como liberalismo, neoliberalismo, pluralismo, social-democracia ou marxismo (AZEVEDO, 1997).

Nesta perspectiva, a relação entre Estado e políticas educacionais ganham concretude e vão desvelando intencionalidades em uma tensão permanente. Reforçamos este entendimento nos dizeres de Mesquita (2010):

É neste sentido que as políticas públicas guardam estreita relação entre Estado e sociedade; conforme o modelo de Estado pactuado, as ações de governo elegem prioridades. Assim, o Estado se constitui como a instância responsável por medidas que estabeleçam as normas gerais, podendo, enquanto regulador, instituir medidas segundo os interesses do capital, como pode também, de acordo com as forças políticas, propor políticas públicas voltadas para o atendimento de questões sociais como distribuição de renda e sociabilização do conhecimento (p.38).



Para Codato (2008), o Estado engloba o todo social por ser o local onde condensam as contradições e articulações dos níveis de formação social.

Pensando a sociedade e os poderes políticos que emanam de sua organização ou por sua organização, Marx faz crítica à Revolução Burguesa combinada às questões relacionadas ao contexto histórico ao retratar a emancipação em duas vertentes: a social e a política. Na primeira, ampara a revolução social realizada pela classe trabalhadora. E na segunda, identifica elementos políticos no universo das relações entre estrutura e superestrutura, afirmando que a revolução está presente ao longo do processo histórico humano que resulta de confrontos advindos do avanço das forças produtivas e as relações de produção existentes em certo modelo dentro do plano da estrutura, por conseguinte, no plano econômico. As transformações ocorridas, por sua vez, estariam condizentes a superestrutura ocorrida no espaço político (MARX, 1980).

Gramsci avança nos estudos sobre a compreensão do papel e da constituição do Estado. Para ele, não existe uma estrutura que mova de modo unilateral o mundo superestrutural das ideias. Não há uma simples conexão de causa e efeito, mas um conjunto de relações e reações recíprocas, que precisam ser analisadas perante o desenvolvimento histórico. Desta forma, o autor considera abstrata a distinção entre estrutura (as relações sociais de produção) e superestrutura (as ideias, os costumes, os comportamentos morais, a vontade humana) (GRAMSCI, 2000b).

Na realidade, a estrutura entendida em si, separadamente do processo histórico, não existe e, ainda que ela seja objetivamente identificável, trata-se de um movimento no interior da história, não de uma realidade externa à história e situada abaixo dela. Por isso, a política deve ponderar as tendências de desenvolvimento da estrutura, mas isso não significa que todas elas devam necessariamente se realizar. Os falsos elementos conduzem a possibilidade ao erro político, que o materialismo histórico mecânico não admite, por considerar que todo ato político é preponderantemente determinado pela estrutura, e capta um movimento e suas contradições (ZANGHERI, 2019).

Ainda de acordo com as concepções hegemônicas, Boaventura dos Santos sustenta que

os instrumentos hegemônicos que temos são as semânticas legítimas da convivência política e social. [...] [Isto] é um problema complicado porque se são instrumentos hegemônicos, por definição não vão resolver nossas inquietações, nossas aspirações e não vão conseguir o que desejamos, que é uma sociedade mais justa, reinventar a emancipação social (SOUZA SANTOS, 2006, p. 72).

Souza Santos caminha na compreensão dada por Gramsci. O Estado para Gramsci (2002) está atrelado ao conceito de hegemonia. A hegemonia implica a “transformação da

objetividade burguesa em subjetividade” (SIMIONATTO, 1998, p. 57). Isso ocorre em um “movimento molecular” que atravessa as diversas relações sociais, passando pelos âmbitos familiar, escolar, artístico, moral, religioso etc. Neste sentido, “o poder se produz e se reproduz nos interstícios da vida cotidiana. É, por conseguinte, ubíquo e está presente em qualquer produto e relações sociais” (ACANDA, 2006, p. 205).

É neste sentido que a função pedagógica do Estado está firmada como um papel preponderante no estabelecimento de um sistema hegemônico: criar e manter determinado padrão cultural, visando “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade” (GRAMSCI, 1968, p. 91).

Nessa vertente, Gramsci dialogou com a concepção de Estado na tradição marxista, analisando a complexidade da realidade que estava compreendida nos determinantes das sociedades. Estas estão organizadas por um conjunto de estruturas que concorrem para dar forma à atuação do Estado e versa a construção e manutenção da hegemonia da classe dominante.

De acordo com Gramsci, a coerção era utilizada para dominar uma classe, porém, esta dominação não se fazia apenas pela força, mas também por um consentimento de pessoas unidas, aliadas, ou ainda subordinadas a uma liderança moral e intelectual. Neste sentido é que se constrói a hegemonia que envolve uma correlação de forças sociais que ele denominou Bloco Histórico (GRAMSCI, 1978).

Gramsci vai nos dizer que a sociedade civil consiste numa esfera de organizações com potencial para a transformação da realidade. Ela deveria ser “uma arma contra o capitalismo, nunca uma acomodação a ele” (WOOD, 2011, p. 208)

Nesse contexto, a sociedade civil possuía e ainda possui um papel ímpar dentro de uma concepção ideológica da constituição das relações sociais. A partir das concepções históricas, foi pensado a organização de uma nova sociedade que esteja mais preparada para as novas soluções da política (GRAMSCI, 1978).

Assim emergiram expressões a serem conceituadas como “sociedade civil”, “sociedade política”, “estado integral” escritos à época do cárcere com intuito de pensar a situação da sociedade diante da hegemonia e cultura. Para Gramsci, era necessário entender esses conceitos para atingir a hegemonia (GRAMSCI, 1978, p.6).

Segundo Gramsci (1978, p. 118):

Pode-se por enquanto fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (conjunto de organizações chamados comumente de

“privados”) e o da “sociedade política” ou Estado, que correspondem a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico.

A “sociedade civil” pôde ser explicada como organização particular ligada à iniciativa privada, que não possuía ligação direta com a esfera pública e não pertencia ao Estado. O envolvimento entre os pares se dava pela adesão voluntária dos indivíduos com os mesmos ideais e grupos sociais e não de uma ordem instituída pelo Estado (GRAMSCI, 1978).

Gramsci destacou ainda, que os intelectuais possuíam importante função na organização e elaboração da cultura em uma sociedade, capaz de construir hegemonias. As organizações tinham em sua estrutura o consenso da maioria dos seus, que eram defendidas no intuito da luta pela hegemonia cultural e política sobre a sociedade ou ao grupo ao qual pertenciam. O consenso geralmente ocorria por meio do diálogo para se chegar ao consentimento. O grupo social deveria, portanto, utilizar de sapiência e capacidade intelectual para ser hegemônico e se fazer portador de um projeto que atenderia a maioria, ou seja, as classes subalternas.

Gramsci parte do conceito da sociedade civil para demonstrar que a classe dominante não detém e mantém o poder apenas por ações coercitivas, mas através do consenso (hegemonia). Os intelectuais assumiram um papel ampliado nesse escopo, por terem difundido e conservado a concepção de mundo que atendia aos interesses das classes proprietárias (CHAGAS; FELISMINO, 2018).

De acordo com os estudos de Rocha (2022):

[...] identifica a existência de uma “robusta estrutura da sociedade civil, o Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas”. Ou seja, a concepção de Estado ampliado possibilita alargar a compreensão do desenvolvimento societário, imprimindo a análise do Estado o rigor do trato dialético, desvelando a sinuosidade das relações políticas na sociedade (ROCHA, 2022, p. 47-48).

Podemos entender, a partir das contribuições de Gramsci, que

[...] é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 2002, p. 39).

Dessa forma, o Estado, com suas leis e formulações políticas, soam como a expressão do poder presente nas formas sociais de intermediação política da sociedade. Os poderes que encontramos na nação, na sociedade civil e nas coalizões de classe encontram-se distantes de serem o poder de interesse do conjunto de cidadãos perante a lei. O Estado só se democratiza quando a sociedade também se democratiza, quando as diferenças de poder dentre os cidadãos, perante o conhecimento, a capacidade de organização e comunicação vão sendo parcialmente reduzidas (PEREIRA, 2013).

Nesse ínterim, compreender as modulações políticas e a complexidade do termo descortina um sistema de produção que está aliado ao grupo hegemônico em suas determinações, manipulações, atos e efeitos, tudo isso voltado ao único fim de manter os interesses de classe. Estes se destoam do interesse comum, faz o capitalismo defender os interesses do capital, da produção da mais-valia. Nesse sentido, a política no capitalismo não trabalha pelo bem comum, mas, volta-se para a minoria dominante, que conduz a sociedade por meio de estratégias políticas diante de decisões de governo que se aliam à ordem do capital. O papel do Estado está em realizar as ações políticas construídas para dar continuidade ao processo hegemônico.

Por um conjunto de ações e decisões governamentais, voltadas à solução ou não de problemas relacionados a sociedade, o Estado vem implantar e fazer cumprir interesses de um grupo. Essas ações estão organizadas nas Políticas Públicas aplicadas pelo Estado a partir dos órgãos públicos que são regulados pelos poderes legislativo, judiciário e executivo. Os recursos financeiros que pagam as decisões políticas vêm dos impostos da sociedade, principalmente da maioria pobre. Porém, os bens e serviços públicos desejados pelos diversos sujeitos da sociedade se transformam em motivo de disputa e não são devolvidos à população como deveriam.

Alguns efeitos ideológicos são passíveis de ocorrer quando a superestrutura jurídico-política na ordem capitalista, diante do interesse em manter a função reprodutora da ordem, produz o efeito do isolamento, que converte os agentes de produção em sujeitos particulares. O efeito é a ocultação perante os agentes sociais de todas as relações sociais econômicas constitutivas das classes, além do efeito de representação da unidade do povo-nação, que consiste na capacidade do Estado capitalista em se colocar além das divisões de classes e se apresentar como a cristalização da unidade social, escondendo a realização dos interesses de uma parcela da sociedade como a concretização da vontade do povo-nação (FERRARI, 2012).

Diante dos diversos motivos, é importante compreender o processo de discussão, criação e execução das Políticas Públicas. Souza (2006) descreve que apesar de não haver um conceito

estruturado e mundialmente utilizado, as políticas públicas, na concepção de Mead (1995), trata-se de um campo dentro da política que analisa o governo referente às questões públicas. Para Lynn (1980), a concepção está mais para a análise do conjunto operacional do governo que irá implicar em feitorias a população, porém, a definição mais conhecida é a visão de Laswell que traz que as políticas públicas procedem das respostas de algumas perguntas: quem ganha o quê; por quê e que diferença faz. Compreender as definições está em voltar nosso olhar em torno do governo e suas ações que respondem, por vezes, aos interesses e ideologia de quem está no poder. As ações se desenvolvem desenhadas em políticas públicas que se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisa. Quando são implementadas, são passíveis de acompanhamento avaliação (SOUZA, 2006).

Tais políticas são compostas basicamente por dois atores: os ‘estatais’ (oriundos do Governo ou do Estado) e os ‘privados’ (oriundos da Sociedade Civil). Os estatais exercem funções públicas no Estado, tendo sido eleitos pela sociedade para um cargo por tempo determinado (os políticos), ou atuam de forma permanente, como os servidores públicos (que operam a burocracia). Já os privados são aqueles que não possuem vínculo direto com a estrutura administrativa do Estado (FERRARI, 2012).

A organização da forma com que as Políticas Públicas são definidas no Poder Legislativo demonstram o quão detentoras do poder são as classes dominantes. A construção política que se pretende o capitalismo, insere-se em todos os meios da organização estrutural do Estado para que, por intermédio dos poderes instituídos na Constituição, operem no formato da hegemonia. É nesse ponto que verificamos a ação dos Parlamentares (vereadores e deputados) e das manobras políticas realizadas nessa seara a fim de garantir a aprovação das propostas de política pública que o Poder Executivo colocarão em prática. Cabe aos servidores públicos (a burocracia) oferecer as informações necessárias ao processo de tomada de decisão dos políticos, bem como operacionalizar as Políticas Públicas definidas, o que também pode ter viés político mediante a ideologia constituída por dentro da coisa pública. O funcionalismo público compõe um elemento essencial para o desempenho das diretrizes adotadas pelo governo.

Nota-se que as estruturas estatais são o sufrágio universal que possibilita os meios do bloco no poder. Os aparelhos pertencentes ao Estado (estrutura jurídica e estrutura política), além de permitir instâncias coercitivas (polícia, exército, cadeia), incorporam os aparelhos ideológicos como o religioso, o escolar e o cultural a partir de duas funções. A primeira em garantir a reprodução da ideologia dominante e, a segunda, conquistar o consenso das classes

dominadas, principalmente por meio de técnicas de manipulação. Alienados, o povo aceita as propostas vistas como naturais ou necessárias (FERRARI, 2012).

Gramsci parte do conceito da sociedade civil para demonstrar que a classe dominante não detém e mantém o poder apenas por ações coercitivas, mas, através do consenso (hegemonia). Os intelectuais assumiram um papel ampliado nesse escopo, por terem difundido e conservado a concepção de mundo que atendia aos interesses das classes proprietárias (CHAGAS; FELISMINO, 2018).

Para Azevedo (2003), a manipulação está escondida em discursos políticos, que objetivam influenciar o coletivo social para instaurar, manter ou transformar uma determinada ordem ou aspecto social. Para concretizar o discurso, utilizam entonações persuasivas limitadas à vontade da classe dominante. A utilização de um bom discurso persuasivo pode levar a múltiplas interpretações, inclusive tendenciosas no sentido ideológico.

Gramsci (2000b), na observação das sociedades ocidentais, percebeu a estrutura e engajamento das denominadas instituições privadas, escola, imprensa, igreja, partido, sindicato e associações como uma rede de sustentação ou de contestação da atuação da sociedade política. Assim, através do Estado, em sentido restrito, é que as disputas ideológicas e políticas ocorrem, comunicando a sociedade civil com a sociedade política, que compõe o Estado integral.

Ademais, a constituição das políticas públicas se insere nas diversas superestruturas da sociedade. A educação utiliza-se das Políticas Públicas Educacionais constituídas como um elemento de normatização do Estado, guiado pela sociedade civil. Esta visa garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando, que no geral se associam aos movimentos históricos do país e do mundo bem como a interpretação de poder em cada época (AZEVEDO, 2003).

Normalmente, as políticas educacionais têm origem nas leis votadas pelo Poder Legislativo nas esferas federal, estadual e municipal; embora membros do Poder Executivo também possam propor ações nessa seara. A ação pública da sociedade civil é permitida pelo intermédio de convite para compor os conselhos de políticas públicas (espaços de discussão de demandas) este ocorre por voto em eleições ou por meio dos sindicatos políticos. No entanto, participantes convidados geralmente são membros da sociedade civil com interesses congruentes à classe que ocupa o poder; apesar de haver exceções, pois há uma minoria que defende as políticas públicas e o direito da sociedade e do que é público aliado ao amparo legal do Estado para com a sociedade no todo (AZEVEDO, 2003).

As propostas de políticas educacionais no país são guiadas pela Constituição Federal. Os Planos Nacionais, estaduais e municipais de educação estão em consonância com a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e com as Diretrizes Operacionais, além das Resoluções e Programas que advêm de tais documentos. Estes instrumentos políticos vão sendo construídos em um campo de permanente tensão e expressão, no limite de seus resultados, à força de uma determinada classe.

Gramsci considera que o processo de educação traz de forma implícita a necessidade de romper com os estreitos limites da democracia burguesa, com a indiferença e com ceticismo político, a fim de criar uma trajetória histórica oportunizando condições sociais e políticas para exercer a liberdade. De certa forma, de uma maneira legítima ou até ilegítima, o Estado constrói ou desqualifica determinados projetos políticos, inclusive, poderá interromper alguma política pública que não atenda aos parâmetros da dominação política no poder (SANTOS, 2013).

Por isso Gramsci, pensando na ação política para os trabalhadores, em suas lutas históricas, reflete sobre o desafio de construir a própria cultura como instrumento de emancipação política e construção que acontece no processo de organização política (SCHLESENER, 2013).

Se pontuarmos que o conhecimento é dinâmico, fruto de uma conexão entre os homens diante do pensamento historicamente produzido, “o processo de educação das classes trabalhadoras somente pode ser compreendido no seu universo político, como formação de uma consciência crítica que restitua aos trabalhadores os valores ético-políticos e o trabalho do pensamento”. Na medida dessa nova consciência com o formato de organização política, tais valores poderão se estender a toda sociedade (SCHLESENER, 2013 p. 7).

Schlesener (2013) reitera as palavras de Gramsci na leitura à educação escolar para trabalhadores dentro da sociedade capitalista:

Para os trabalhadores a hegemonia consiste em criar os mecanismos de direção política e de participação efetiva e consciente, fato que implica em formar seus próprios intelectuais e elaborar uma teoria política comprometida com transformações radicais, para refletir e criticar as contradições que perpassam seu cotidiano. A partir dessa leitura a educação escolar assume novo significado: para Gramsci a educação não se separa da luta pela hegemonia, da ação política que possibilita ampliar a compreensão das contradições da sociedade capitalista e pensar em novas estratégias de construção de uma nova ordem social e política que possibilite construir também a emancipação humana (SCHLESENER, 2013p.7).

Nesse sentido, a educação deve ser considerada como uma política social, a partir de um espaço teórico-analítico consonante às construções das políticas públicas, representando a materialidade da intervenção do Estado, já que as políticas públicas imperam os recursos de

poder que operam nas Instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental (AZEVEDO, 1997).

O que se tem evidenciado nos últimos anos são programas de governo que tentam minimizar questões pontuais em relação à educação, como evasão, repetência, diretrizes curriculares, entre outros, mas que se circunscrevem ao campo das políticas de governo, não sendo políticas públicas que ultrapassam os mandatos eletivos (MESQUITA, 2010). Faz-se necessário distinguir política de estado e de governo.

A maioria dos programas estão no campo das políticas de governo. Nestas, o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas que estão inseridas na agenda de política interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar. Nesse sentido, o caminho pelo qual percorre a partir da apresentação do problema e a definição de uma política determinada (de governo) é mais curto. Ou seja, incumbe somente ao plano administrativo, na competência dos próprios ministérios setoriais, a decisão e formatação da proposta. Já uma política de Estado envolve as burocracias de mais de uma agência do Estado, além de ter jurisprudência do Parlamento ou de diversas instâncias de discussão que pode levar meses. Para tanto, é necessário que haja tramitação do proposto dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado, para que seja possível viabilizar ou não a partir de estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários, se necessário, cálculo de custo-benefício levando em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar. Dessa forma, as políticas de Estado, geralmente, instituem modificações de normas, disposições pré-existentes ou novas propostas que incidem em setores mais amplos da sociedade (ALMEIDA, 2016).

O programa político muitas vezes traduz valores e opções ideológicas concretas. Quando o projeto político se afasta dos valores e princípios desse modelo de organização social, o conceito deixa de expressar o sentido originário e se transforma numa referência sem conteúdo específico e passível de interpretações, confusões e manipulações (PEDRÓ; PUIG, 1998).

No contexto das políticas sociais, a política no âmbito educativo não deve ocorrer por meio de uma série sucessiva de atuações ou de decisões incoerentes. Elas devem ser dotadas de coerência com contexto concreto, social e humano. Azevedo (2003, p.38) reforça que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.



Para aproximar de tantos conceitos pertinentes à política pública, o trecho abaixo ressalta a condição para a legibilidade dessa política.

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Por meio do poder, muito se constrói ou se destrói. A maioria dos propósitos visam reproduzir o sistema de produção dominante (OLIVEIRA, 2011). Para tanto, é imperativo compreender os tipos de política públicas que são empregadas para população: a forma redistributiva, distributiva e a regulatória (AZEVEDO, 2003).

As políticas públicas distributivas implicam em rotinas da gestão pública, que atendem a demandas pontuais de grupos sociais específicos. Compreendem a implementação de um projeto de educação ambiental, reparos em creches, limpezas de córregos, ou seja, realizar operações de manutenção e melhorias do espaço social. Na redistributiva, a função é redistribuir bens, serviços ou recursos para uma parcela da população, retirando o dinheiro do orçamento de todos. Um exemplo seria o sistema previdenciário; na Educação seria a política de financiamento educacional, onde há um fundo em que todos os municípios e estados colocam dinheiro, mas que depois é repartido conforme as matrículas e não de acordo com a contribuição de cada um (AZEVEDO, 2003). Já as políticas regulatórias operam na elaboração de lei que determinam determinada política pública redistributiva e distributiva, ambas na ação do poder executivo, enquanto a primeira situação posiciona-se na seara do legislativo (OLIVEIRA, 2011). Essas medidas estabelecem regras para padrões de comportamento geralmente na forma de Leis (AZEVEDO, 2003).

Uma proposta de Política Pública de cunho Educacional não deve estagnar a estrutura social, mas permear e servir de base para partilhar uns com os outros suas potencialidades. E só é possível mediante decisões políticas que impulsionam estratégias necessárias para atingir uma ‘educação de qualidade’, como parte de um programa político concebido e executado na concretude de um projeto social (BIANCHETTI, 2008).

À vista disso, uma Política Pública em Educação consiste em programas ou ações instituídas em âmbito governamental que efetivem os direitos previstos na Constituição Federal. Nela deve conter os dispositivos necessários que objetivem a educação para todos. Por

consequente, é necessário avaliar criticamente se essas políticas educacionais têm de fato sido corporificadas.

Oliveira (2011) considera que a educação só é escolar quando for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. Mesmo que a categoria educação seja considerada ampla e explore diversas condições dotadas pelo homem e símbolos para seu desenvolvimento, seja ele cognitivo moral e transformador, as políticas públicas educacionais referem-se às decisões do governo com incidência no ambiente escolar enquanto local para ensino-aprendizagem.

Perante ao exposto pensamento, as políticas públicas educacionais devem estar configuradas ao e para o ser humano como um todo, como um sujeito concreto e político, existente e detentor de necessidades que vão além do que o aparato político oferece mediante a visão capitalista.

É emergente superar as condições próprias de classe e explorar as potencialidades dos sujeitos, mesmo àqueles que obtiveram seus conhecimentos por meio de vivência e do trabalho. São cidadãos e repartem o meio público com as demais classes e interesses. Por isso, faz-se necessário enfrentar questões de conformismo do que está posto. Neste sentido, é necessária uma nova organização política dos trabalhadores, acentuando a importância da formação de uma nova concepção de mundo como parte do processo de luta revolucionária. É preciso compreender que as lutas de classes no contexto das atuais relações de hegemonia implicam uma prática política inovadora, com a formação de elementos políticos ativos, ou seja, com um processo de educação que forme efetivamente sujeitos autônomos, capazes de se tornarem dirigentes (SCHLESENER, 2013).

As políticas públicas são deveres do Estado e difundidas aos estados e municípios com determinantes legais para fazer cumprir uma ação iniciada em uma agenda política. As políticas públicas educacionais completam o rol das políticas públicas e do bem público e visam o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros, em quaisquer situações que estejam. Porém, na realidade, existe uma lacuna imensa nos projetos e na política pública educacional que contemplem jovens e adultos que não estão inseridos no ensino básico regular e necessitam retomar seus estudos na modalidade EJA.

## **2.2 A EJA: avanços na seara das políticas educacionais**

A formação do Estado brasileiro foi estruturada dentro das desigualdades sociais, no autoritarismo e nas diversas formas de violências culminadas exclusão da população menos

favorecida economicamente. Como afirma Dallari (2007, p. 30), “no Brasil temos uma acumulação histórica de injustiças e tivemos um mau começo em termos do reconhecimento e respeito aos direitos humanos”. Desde a colonização até os marcos ditatoriais implantados no país pelo Golpe de 1964, milhões de pessoas sofreram e sofrem os diversos tipos de violência, sejam as simbólicas, de gênero, raça, etnia, situação financeira e político social até a violência na exclusão das políticas públicas de distribuição ou transferência de renda (OLIVEIRA, 2018).

A forma com que o país encontrou para lutar contra essas desigualdades e violências foi nos processos de inclusão e cidadania. Principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que obteve apoio da sociedade civil, levantando a bandeira dos direitos humanos com a luta pela dignidade e construção de uma sociedade justa e livre, já que a exclusão social é um produto do sistema de produção da sociedade e da cultura ao qual se corresponde (OLIVERIA, 2018). Para tanto, compreender os avanços nas políticas públicas educacionais na evolução da educação brasileira promulga um novo sentido à sociedade. Principalmente, as relacionadas aos jovens e adultos que não tiveram condições de continuar seus estudos na idade regulamentada para o ensino básico.

Os diversos tipos de governos e ideologias criavam e excluía programas na seara da educação de jovens e adultos, visto com olhar compensatório, excludente, mas necessário, já que as organizações internacionais cobravam resultados na área. O alcance de muitos avanços para essa temática permeia o engajamento popular na luta pelos direitos à educação e retomada dos estudos. Já que foram interrompidos pelas mesmas conjecturas que distanciam o trabalhador da dominação política, o poder ideológico coercitivo neoliberal. Apesar da educação ser considerada como um direito ontológico, como forma de equalizar as diferenças, de forma laica e gratuita conforme perante a Constituição Brasileira, o que se verifica na realidade do trabalhador jovem e do adulto é um sistema antagônico, classista e conservador, que precisa ser reestruturado e pensado para incluir de fato sujeitos concretos.

De acordo com Lima e Pacheco (2017), as políticas públicas de educação para o público da EJA são historicamente recentes e rememoram pouco mais de 50 anos de histórias e lutas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, promulgadas pelo Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000, reconhecem a exclusão social significativa no Brasil acentuada pela defasagem educacional e negação da participação no pleno exercício da cidadania. Apesar de um avanço, é notório que a estrutura ainda não se encontra suficiente para garantir aos marginalizados e excluídos uma educação emancipatória que transforme e capacite os sujeitos.

Freire (2003) caracteriza a Educação de Jovens e Adultos como ato político e de conhecimento. Para compreendê-la, deve-se realizar a leitura da realidade em que os sujeitos

estão inseridos para, então, se apropriarem das habilidades de leitura da palavra escrita que permeiam o universo de uma sociedade letrada e participativa. Neste sentido, a EJA não pode ser vista dentro de uma política compensatória, mas na proporção de uma política que assegure o direito universal a educação e a formação humana.

Lamentavelmente o direito a uma educação no tempo de cada um, que não se extravie para exclusão, ainda não foi plenamente legitimado na sociedade e pelo poder público. É preciso ampliar seu campo específico de produção do conhecimento numa sociedade multicultural. A escola é um espaço para inclusão social, experimentação, releituras da sociedade e de construções e desconstruções. É importante garantir que o espaço e o ensino visem a uma visão qualificadora de cada qual (VASQUES; ANJOS; SOUZA, 2019).

No entanto, alguns avanços nas políticas educacionais para o público da EJA estão constituídos em bases frágeis, que podem ser rompidas a qualquer momento, e não possuem uma estrutura consolidada. Mesmo assim, apesar de diversos retrocessos políticos ou estagnações nas políticas educacionais de EJA, há avanços que contribuíram para diminuir o quantitativo de analfabetos no país além da formação no ensino básico a milhões de brasileiros. O que não garante a qualidade do feito.

As políticas públicas passaram por alterações sinuosas nas bases econômica moduladas de governo em governo, de acordo com princípios ideológicos. Desde o Brasil colônia, há avanços na estrutura e dinâmica inaugural para os processos de alfabetização de adultos. O que se nota é que em alguns governos, os avanços foram mais visíveis, já em outros as políticas ficaram estagnadas.

O avanço nas políticas públicas voltados à educação em uma visão histórica ocorreu pelo Decreto nº 981 de 8.11.1890 que regulava a instrução primária e secundária no Distrito Federal, conhecido como Reforma Benjamin Constant. O apoio às “escolas itinerantes” nos subúrbios para convertê-las, em seguida, em escolas fixas e instituição dos exames para cursos superiores. Foi um marco importante para a população brasileira, haja vista o quantitativo de pessoas analfabetas à época e que vislumbrava melhores condições de vida em um país em transformação política e econômica impactados pelas ações do governo Provisório com Marechal Deodoro da Fonseca e a crise do Encilhamento, nome pelo qual ficou conhecida a política econômica na qual houve os desajustes econômicos eclodiram em uma grave crise no sistema financeiro (FILOMENO, 2010).

Na década de 20 os avanços vieram por meio da luta dos movimentos sociais, pela sociedade civil e a força dos movimentos operários na Conferência Interestadual de 1921 convocada pela União, realizada no Rio de Janeiro. Nesse ínterim foi discutido o Art. 35 da

Constituição vigente a respeito do analfabetismo e das competências da União face às responsabilidades dos Estados em matéria de ensino. Um dos resultados pontuado como avanço para os trabalhadores foi a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano. Tal medida chegou a fazer parte do Decreto nº 16.782/A de 13/1/1925, Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves. No Art. 27 do referido decreto, conclama que “Poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do Art. 25”.

A nova correlação de forças mediada pela "Revolução de Trinta" contribuiu para impulsionar a importância da educação escolar. A tendência centralizadora do Estado propiciou uma série de reformas, organizadas de certa forma em respostas as novas formulações das classes sociais urbanas em sindicatos patronais e operários. Um marco nessa época, realizada pelo Ministro Francisco Campos foi a implantação do regime de séries, na reforma do ensino secundário em 1931, que foi determinante para a sinonimização da relação entre faixa etária e série (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se avança quanto as formas de erradicação do analfabetismo nos diversos governos, verifica-se também que a partir questões sobre a defasagem ensino-série e evasão se tornaram ponto crítico de discussão.

Outro avanço nas políticas públicas educacionais envolve a Constituição de 1934, por abordar constitucionalmente a educação como direito de todos, incluindo o ensino primário ser extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão no Art. 150 do Plano Nacional de Educação, revela que a mesma deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a) (BRASIL, 1934).

Neste sentido, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932 defendia o direito de cada indivíduo à educação integral que deveria estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalhador produtor, isto é, até os 18 anos além da obrigatoriedade desta. Porém, a falta de escolas fez com que a ideia não se concretizasse. Consideramos esse fato como avanço devido aos atores envolvidos na proposta educacional. Visando uma nova organização de educação para a época, fez, de alguma forma, com que motivassem algumas reformas educacionais posteriores.

Outra política a ser destacada é a Lei Orgânica do Ensino Secundário, pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que apresenta uma contradição, visto que se por um lado irá facilitar a obtenção do certificado de conclusão do ginásio aos maiores de 16 anos, por outro

lado introduz a educação a distância, sem a preparação e mediação do (a) professor (a). Entretanto, os exames deveriam ser iguais aos prestados em escolas oficiais seriadas.

A Lei nº 4.024/1961 abordou a respeito dos certificados de conclusão no seu Art. 99 que “aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar”. Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos.

A organização da sociedade civil e seus movimentos sociais, como estudantes e intelectuais, junto a grupos populares, verteram novas perspectivas à cultura de educação popular, como o Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960, e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, considerado um avanço nas políticas de EJA. A partir de 1961, modificou a organização da “superestrutura” em pleitear assuntos de seu interesse com propostas bem definidas sobre a alfabetização dos operários e demais setores da população que não conseguiram concluir os estudos. A referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA foi dado nessa época pelo educador pernambucano Paulo Freire. A sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em uma outra visão socialmente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60 (BRASIL, 2000).

Em novembro de 1964, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização com proposta de programas de alfabetização por todo Brasil configurados pelo "Sistema Paulo Freire", interrompidos pelo golpe de 1964. Esse marco, que tinha tudo para se constituir em um avanço pelo cunho da proposta, é compreendido como retrocesso nas políticas públicas educacionais referente à conformação política do golpe de Estado. O "modelo de desenvolvimento" adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça a ordem esses modelos de planos e programas. Os programas, movimentos e campanhas foram extintos ou fechados (BRASIL, 1964).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei 5.379/67, foi outro marco na Educação de Jovens e Adultos. A proposta estava alicerçada na erradicação do analfabetismo, porém, seu formato e a aplicabilidade foram alvos de diversas críticas.

O volume de recursos investido no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada (BRASIL. PARECER n.11, 2000).

A Lei nº 5.692/1971 enfatizou o ensino supletivo em um capítulo próprio com cinco artigos com intuito em “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Trata-se de uma reformulação da LDB 4.024/1961 que em nada avançou em relação à educação de jovens e adultos. Ao contrário, esta diretriz dá e mantém a ideia de ensino supletivo, a distância assistencialista aos estudantes que não conseguiram a conclusão de seus estudos na idade adequada.

Já na década de 1980, o avanço foi alicerçado nas bases do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), que tinha como um dos seus eixos a redução das desigualdades, assinalando a educação como direito fundamental "mobilizadora [...] para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania". E foi efetivada pela Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 208, que reconhece a educação como direito de todos. Esse artigo prevê como dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, a despeito da idade (BRASIL, 1988).

A redação original do art. 208 da Constituição era mais larga na medida em que coagia à chamada universal todos os indivíduos não – escolarizados, estivessem ou não na faixa etária de sete a quatorze anos, e identificava a fonte de recursos para esta obrigação. Apesar do estreitamento da redação trazida pela emenda 14/96, ela deixa ao livre arbítrio do indivíduo com mais 15 anos completos o exercício do seu direito público subjetivo. Basta ler o art. 5º da LDB que universaliza a figura do cidadão e não faz e nem poderia fazer qualquer discriminação de idade ou outra de qualquer natureza (BRASIL, 1988).

Outro avanço na seara das políticas públicas educacionais que envolvem a Educação de Jovens e Adultos estava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e suas reformulações.

A LDB de 1996 dedica uma Seção para tratar da Educação de Jovens e Adultos, por meio de dois artigos (36 e 37).

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 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.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). (BRASIL, 1996).

Considerando a tratativa que esta legislação deu à EJA, podemos inferir que a LDB de 1996 (com as suas alterações) apresenta-se como um avanço da sociedade brasileira na luta pela parte da sociedade que foi excluída do processo educacional ao longo da nossa história.

Os Planos Nacionais, estaduais e municipais (tratados no capítulo anterior) representam uma evolução nas políticas educacionais para a EJA pela garantia em trabalhar em prol da redução do analfabetismo e prover o estudo profissional aos estudantes, o que de certa forma, contribui para a conclusão do ensino médio e o capacite para o mundo do trabalho. Apesar das diversas lacunas desses planos com concepções ideológica claramente expressada no capitalismo e estratégias mal formuladas para se atingir as metas, ainda assim, podemos considerar de forma unilateral como um avanço que obriga os entes federados a cumprir o que está posto. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) foi declarado quanto à erradicação do analfabetismo. Fator esse que até atualmente ainda não foi consolidado e se encontra distante do objetivo. Principalmente ao considerarmos os diversos tipos de analfabetismo que temos e pelas necessidades as quais as pessoas têm para se desenvolverem intelectualmente.

O público da EJA também teve algum avanço a partir do momento em que foram reconhecidas as desigualdades sociais nas falhas do Estado para com a sociedade e as diversidades que compõem nosso país. Dessa forma, o Parecer/CEB 15/1998, aplicável para além do ensino médio reza que:

A diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada. A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente.

Outro avanço do Parecer citado acima volta-se para a relação de trabalho e o público da EJA:

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular (...) O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional da educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho [...]



Sendo os jovens e adultos no geral trabalhadores o principal público da EJA, cabem as considerações anteriores sobre os estudantes do Ensino Médio noturno, uma vez que esta modalidade é, majoritariamente, oferecida nesse período. Assim, deve especificar uma organização curricular e metodológica que pode incluir ampliação da duração do curso, com redução da carga horária diária e da anual, garantindo o mínimo total de 1.200 horas.

A aproximação entre a EJA – Ensino Médio – e a Educação Profissional, materializa-se, sobretudo, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006. A proposta pedagógica do PROEJA alia direitos fundamentais de jovens e adultos, educação e trabalho. É também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização das experiências do indivíduo e na formação de qualidade pressuposta nos marcos da educação integral.

Outro Parecer do CNE/CEB nº 37/2006 remete ao Programa PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Qualificação e Ação Comunitária e o aprova sob a égide do art. 81 da LDB/1996 e que deverá ser executado em regime de colaboração, estabelecendo as diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do PROJOVEM. Já o EJATec lançado nesse ano também alia a educação profissional ao estudo regular do ensino médio. Trata-se de uma tentativa em cumprir o Plano de metas.

O Decreto nº 6.755 de 2009 também é um avanço para a EJA ao estabelecer os seguintes objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores:

VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social

Observa-se que não houve avanços consideráveis sobre a certificação de jovens e adultos na atualidade. Neste sentido, este exame apresenta hoje os seguintes objetivos, conforme art. 2º da Portaria nº 109/2009:

V – Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996).

No entanto, tal Decreto foi Revogado pelo Decreto nº 8.752 de 2016 na qual algumas das medidas aprovadas foram revogadas dando um teor generalista ao novo Decreto quanto à formação dos professores.

Apesar disso, há um avanço na garantia da continuidade dos estudos através da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2010, que determina as Diretrizes Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Deve-se observar a estrutura organizada de acordo com os regimentos locais, porém,

que atendam a uma população restrita que não estão em direito de liberdade para frequentar o espaço escolar. Na Resolução CNE/CEB nº 4 de 2016 também dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para remição de pena pelo estudo à pessoa privada de liberdade nos sistemas prisionais. Estas resoluções conceituam e operacionalizam o funcionamento da EJA a nível nacional. Atua no direito à educação básica de sujeitos livres e condicionados a penalidades em regime prisional.

A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2017 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DOEJA) com definição da duração do curso e idade mínima para o ingresso no formato presencial ou Educação a Distância (EaD). Para cumprir a definição, foi definido um conjunto orgânico, com determinada sequência articulada por etapas na modalidade Educação Básica, que se baseia no direito da pessoa quanto ao desenvolvimento pleno e preparo para exercer a cidadania. “Que haja preparação e qualificação para o trabalho dentro de um ambiente educativo, tendo como fundamento e responsabilidade do Estado brasileiro, família e sociedade de garantir a democratização de acesso, inclusão, permanência e conclusão do ensino básico na instituição educacional” (BRASIL, 2017).

Outra Resolução que atende a educação de jovens e adultos é a nº 3 de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em escolas que atendam suas necessidades, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos integrado à educação profissional: “Art. 18 Aos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo deve ser garantida a oferta de cursos de Educação Profissional, articulada à Educação Básica, nas formas integrada, concomitante ou subsequente, observada a legislação pertinente”.

A última atualização quanto às Políticas Públicas Educacionais aplicadas à EJA encontra-se na Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Educação de Jovens e Adultos a Distância. Poderá ser visto sob duas óticas: ao mesmo tempo que traz um avanço por determinar o curso profissional aos alunos de EJA também se refere a um retrocesso quando a modalidade pode ser permitida até 80% no formato EaD.

Se a intenção da proposta da EJA é que seja garantido ao cidadão a formação humanística omnilateral que vise o senso crítico e conhecimento básico regido na formação escolar e no embate com os atores envolvidos na vida escolar, nesse sentido, o Art. 18 da Resolução supracitada fica aquém de propiciar ao sujeito oportunidade de vivência escolar e formação totalitária e que seja consonante ao que está aplicado no Ensino médio para idade

regular. O mesmo argumento está válido para a limitação de 80% (oitenta por cento) da EJA na modalidade à distância.

A EJA Direcionada, que se trata de atividades planejadas previamente pelo (a) professor (a) para cumprir a carga horária mais uma vez, oferece a certificação, mas se distancia da oportunidade da vivência e da formação social da escola. O argumento estende a EJA Multietapas. Quanto à idade para ingresso e conclusão do ensino médio na EJA, não há alteração daquela disposta na Lei nº 9.394 de 1996, pois permanece 18 anos e 15 anos para Ensino Fundamental.

Os aspectos abordados nesse tópico trouxeram de forma resumida alguns avanços e retrocessos na seara da educação básica e seu desporto, bem como uma visão geral do país em nível econômico e político de forma com que compreendamos as curvas pelas quais a Educação de Jovens e Adultos foi tecendo suas bases e conjunturas para ser garantida um Direito fundamental e inerente à pessoa que, de certa forma, não concluíram seus estudos.

### **2.3 A concretização das ações: financiamento para a EJA em destaque**

De acordo com Mesquita, Carneiro e Afonso (2017):

A educação brasileira vive um paradoxo, pois, após as lutas e conquistas que resultaram na garantia de um percentual fixo em 1988 (25% dos recursos oriundos de impostos e transferências) para a oferta e a manutenção da educação, ainda deparamos com indicativos que sinalizam um descompasso na educação brasileira em relação à quantidade e à qualidade. Por um lado, as estatísticas indicam uma suposta universalização do Ensino Fundamental (um dos níveis de ensino que compõe a Educação Básica), porém a qualidade dessa educação oferecida no Brasil é bastante questionável (p.2).

Concordando com as autoras, há que se afirmar que a Constituição de 1988 trouxe avanços para o financiamento da educação no Brasil, sobretudo porque a partir da Carta Magna, os recursos financeiros para a educação passaram a ser vinculados, o que garante a aplicabilidade de montantes resultantes dos impostos na Manutenção e Desenvolvimento da Educação. Compreende-se que todas as etapas que compõem a Educação Básica no país, incluindo suas modalidades, contam com um percentual dos impostos como fonte de receita para a educação. A EJA enquanto modalidade da Educação Básica se insere neste contexto, apesar dos desafios ainda postos para que ela se efetive para todos.

A Lei nº 9.424/96 regulamentou a Emenda nº 14/96 na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Essa

Emenda foi um instrumento fundamental na reforma educacional realizada na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Porém, foi de fato entrar em vigor somente em 1998 e exaurida em 2006, sendo substituída pelo Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica FUNDEB. Os principais objetivos defendidos para o fundo são justiça social, equidade, efetiva descentralização e melhoria do ensino. Apesar de algumas pessoas elogiarem a sustentabilidade do fundo, houve críticas incisivas de estudiosos sobre o assunto (ARELARO, 2007).

Alguns estudiosos, principalmente ligados ao governo, elogiarem a iniciativa, houve diversas críticas como a má administração e a falta de controle social sobre os recursos, que poderia facilitar possíveis desvios. Além de algumas pessoas pontuarem que o Fundef foi um mecanismo utilizado pelo governo federal para diminuir os gastos com a educação.

Se observarmos os dados estatísticos, no entanto, fica evidente que o FUNDEF não pretendia uma expansão muito grande do atendimento no ensino fundamental, mas sim a municipalização de seu atendimento. O atendimento existente - ao contrário do divulgado na mídia - já era considerado suficiente. [...] patamar de crescimento de matrículas no ensino fundamental, entre 1989-1996, não foi menor que o que o crescimento havido no período 1997-2005. Ou seja, não sustenta a tese de que a universalização do ensino era a principal intenção do FUNDEF e que o Fundo é que viabilizaria o atendimento universal das crianças e adolescentes de faixa etária de 7-14 anos (ALERALO, 2007 p. 6-7).

Outra crítica referente ao FUNDEF ocorre na vertente da municipalização a respeito do aumento da taxa de matrícula. Estudiosos no assunto acreditam que a maior possibilidade vem da instituição da LDB de 9394/1996 ao exigir que o município assumisse a educação fundamental e não exclusivamente pelo FUNDEF. Outra crítica ao fundo ocorre pela destituição do governo federal em garantir a educação para todos passando aos municípios uma série de responsabilidades constitucionais (COSTA; DUARTE, 2008).

A respeito dos recursos do FUNDEF, derivam-se de 15% dos impostos e de algumas transferências constitucionais para os estados e municípios. A redistribuição financeira ocorre entre cada governo estadual e seus municípios e entre os próprios municípios de um mesmo estado. Assim, os valores especificados por estado e seus municípios são calculados a partir do montante de recurso que compõe o fundo perante cada estado, somado ao número total de alunos matriculados no ensino fundamental público atendidos pela rede estadual e municipais, tomando-se como base os dados do Censo Escolar do ano anterior. Dessa forma, é calculado, no âmbito de cada estado, o valor aluno/ano a partir da proporção entre a receita total do FUNDEF no respectivo estado e o número total de alunos matriculados no Ensino Fundamental público, regular e especial, nas redes estadual e municipal (COSTA; DUARTE, 2008).

O valor das receitas dos estados e municípios para o FUNDEF se tratava de um percentual fixo de receitas. Já a contribuição da União era flexível, devendo completar o necessário para que os recursos totais do Fundo resultassem na aplicação do valor de referência por aluno. Os recursos do Fundo, para atender à legislação, deviam aplicar ao menos 60% na remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público e os outros 40% seriam aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério (COSTA; DUARTE, 2008).

No entanto, foi abolido das disposições transitórias da Constituição Federal de 1988 o artigo que responsabilizava o Estado e a sociedade civil em erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental num prazo de dez anos. O veto presidencial excluiu as matrículas da EJA do cômputo geral das matrículas que fariam jus aos recursos do FUNDEF. No momento, essa ação pareceu a muitos estudiosos como um ato inconstitucional. Ao desconsiderar as matrículas da EJA no repasse de verbas, o público da EJA foi marginalizado e, mais uma vez, não abarcou a Educação de Jovens e Adultos do cálculo do (BRASIL, 2007).

A principal dificuldade ou inadequação relacionada ao FUNDEF foi a limitação ao ensino fundamental aliada à exclusão da educação infantil, do ensino médio e de cursos de educação de jovens e adultos. Dessa forma, o aluno da EJA, integrante da etapa correspondente ao ensino obrigatório da educação básica na forma de ensino presencial, não estava incluso nas bases de cálculo dos investimentos próprios deste fundo. A exclusão impôs aos municípios arcar com todas as despesas relacionadas ao público excluído, além de favorecer o surgimento de distorções salariais entre os professores do ensino fundamental e aqueles que trabalham na educação infantil e de jovens e adultos (ROMANELLI, 2002).

Quanto aos aspectos relacionados ao financiamento, o Decreto Federal nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, reza que a importância correspondente a 25% de cada auxílio federal seria aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde (ROMANELLI, 2002).

Já a Constituição traz que o Art. 60 emendado, deixa claro, em seu § 6º, que um quantitativo do equivalente a trinta por cento dos recursos do Art. 212 da Constituição Federal deverão ser destinados à erradicação do analfabetismo e na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. No Art. 87, no título IX das Disposições Transitórias, instituiu-se a Década da Educação. O § 3º, inciso III, afirma que cada município e, supletivamente, o Estado e a União deverão prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados (BRASIL, 1996).

Somente a partir da instituição do FUNDEB no governo Lula (2006) e a ampliação da subvinculação para a educação básica com participação financeira da União, é que os recursos foram atribuídos à modalidade de ensino de jovens e adultos, mesmo com limitação de um percentual máximo de quinze por cento. A fixação do fator de ponderação para EJA era então de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental. Pondera-se que as matrículas na EJA foram incluídas mesmo que de forma tímida aos recursos do fundo (BRASIL, 2007).

A Emenda Constitucional nº 53/2006 do FUNDEB, em nova redação, instituiu vários artigos concernentes à educação ao reposicionar o Fundo perante a igualdade na educação básica. O inciso II da nova redação do Art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da referida Emenda Constitucional supracitada, incluiu nos respectivos Fundos todas as diversas etapas e modalidades da educação presencial, incluindo as metas de universalização da Educação Básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação e no §4º desse mesmo artigo. Esta dispõe a respeito da distribuição dos recursos do Fundo para a EJA, consideradas a totalidade das matrículas, será de 1/3 destas no primeiro ano, 2/3 no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano. Ainda com este avanço, os recursos são distribuídos de forma escalonada (BRASIL, 2006).

Na atualidade em congruência com as ações a respeito do financiamento, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 108/2020, que garantiu a consolidação do FUNDEB como política permanente, inscrita na Constituição Federal de 1988 a partir de um desenho aprimorado.

No entanto, mediante as análises de Pinto (2021), o FUNDEB não representou um alento para a Educação de Jovens e Adultos já que houve queda dos gastos federais somados ao abandono do setor a partir de 2017, nos governos de Temer e Bolsonaro. A maioria dos atendimentos, o que não são substanciais, estão na responsabilidade do Estado (54%) e municípios (40%). Entre os anos 2007 e 2019 houve acentuada queda de 7,5% na participação estadual mesmo que os municípios tenham ampliado a contribuição em 4%, o que ainda é insuficiente. Aliás, o setor privado teve o repasse de verbas públicas aumentado em 75% enfatizando a mercantilização da Educação. Quanto ao recurso para EJA presencial, ficou somente em 0,28% do PIB, cerca de 7,5% do potencial estimado de recursos para a educação básica.

Outros impactos podem ser somados à análise, uma delas é o fechamento das escolas no noturno, horário de maior funcionamento da EJA presencial. Desde 2015 o que se verifica foi um retrocesso quanto aos recursos tributários perante as diversas políticas recessivas e a

diminuição frequente do atendimento da EJA, particularmente no ensino fundamental. A forma com que o novo Fundeb está regulamentado não garante uma oferta igualitária de educação com qualidade para seu público. Uma esperança seria a aplicabilidade do Custo Aluno Qualidade (CAQ), o que, de acordo com Pinto (2021), seria fundamental a política de sair da lógica do recurso disponível para o recurso necessário, como está garantido na Constituição Federal em ser Art. 211 §1º de 1988.

Nesse sentido, o Novo Fundeb apresentou algumas modificações na Regulamentação do Valor Aluno Ano/Total (VAAT). A mudança na lógica de redistribuição de recursos do Novo Fundeb, orientada pelo Valor Aluno Ano/Total, no entanto, ainda não foi contemplada por estudos conclusivos até o momento e a discussão foi adiada para 2023, mantendo os valores das ponderações e a inovação do fator multiplicativo para a complementação VAAT.

Outro ponto discutido para modificações foi a preservação da cesta de impostos vinculados ao Fundo. O PL 4372/2020 traz um avanço significativo para impedir retrocessos na destinação de recursos à Educação (BRASIL, SIGA BRASIL, 2022). Porém, de acordo com Pinto (2021), a complementação de Recursos por Resultados (VAAR) é fruto da pressão dos setores ligados ao mercado, os quais defendem que o recurso federal deve estar associado aos ‘resultados’ dos estudantes em testes padronizados, daí o “R” da sigla, e que não existe no texto constitucional (art. 212-A). Esta complementação de 2,5% para Estados e municípios mediante o atendimento de uma série de condicionamentos, entre eles os resultados quantificados e a meritocracia, dificilmente irá atingir seu percentil máximo. Primeiro, pela visão liberal da proposta perante meritocracia quanto aos resultados. Segundo, por não haver valores sólidos que vislumbrem de fato o espaço e a condição da EJA no Brasil.

Gluz (2021) posiciona quanto às disputas ocorridas no Projeto Político do Novo Fundeb, principalmente no que condiz à responsabilidade da União. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) abordou quanto a necessidade de um aumento de 40% na complementação da União, porém, o Todos pela Educação (TPE) justificou que 15% era suficiente para uma educação de qualidade. Apesar de alguns avanços, o novo Fundeb ainda está aquém de garantir uma educação que seja eficiente para modalidade EJA.

Nesse fim, Di Pierro (2000) enfatiza os irrisórios investimentos nessa seara, que dificilmente atingem 1% das despesas total com Educação e Cultura nas três esferas do governo. A crítica vem desde a exclusão do Fundef a partir do repasse das responsabilidades aos municípios. O que se demonstra nas pesquisas de financiamento na Educação de Jovens e Adultos, além de pouca produção sobre o assunto, é o descaso e a negligência do poder público com o orçamento para essa modalidade, como limite de 15% do total do Fundeb e fator de

ponderação para a EJA com avaliação em processo de 0,80, sendo o menor, junto à creche, em tempo parcial conveniada. Camargo, Jacomini e Gomes (2017) inclusive debatem que apesar de alguns avanços terem ocorrido no campo jurídico, na área das políticas públicas, que realmente garantam uma educação de qualidade a todos, ainda é deficitária.

A política de financiamento da educação marcada pelas discussões atuais permite convênios da rede pública, por meio de recursos do Fundo, com instituições de educação profissional chamadas “Sistema S” (Senai, Sesi, Senac, Sesc). O dispositivo foi criticado pela oposição e havia sido retirado durante a tramitação no Senado, mas a Câmara restabeleceu o trecho, incorporando a mercantilização da educação (GI, 2021).

No campo da Educação de Jovens e Adultos, as reduções já eram uma realidade desde 2014, quando a receita disponível a essa modalidade foi de R\$ 679 milhões. Em 2017, no governo de Michel Temer (MDB), o orçamento foi de R\$ 161,7 milhões. Em 2018, foram R\$ 68,3 milhões (SINPRODF, 2022).

Ainda nesse sentido, há algumas críticas atribuídas ao Fundeb recentemente. A primeira refere-se à CONAE que indicou, dentre outras ações, que houvesse uma ampliação no investimento para a educação pública de 10% do PIB até 2014. No entanto, a Lei do Orçamento Anual do governo Bolsonaro instituiu somente 7% até 2020, o que foi considerado como insuficiente na garantia da educação de qualidade. Em 2019, o ministro da Educação, Abraham Weintraub, aplicou R\$ 16,6 milhões na área, uma quantia menor do que o previsto, que corresponde a 22% dos R\$ 74 milhões estipulados. No orçamento de 2020 destinado à educação na EJA, o valor estimado para cada estudante é de 2.870,94 reais, de acordo com o Fundeb. Valor insuficiente para a demanda do setor (SINPRODF, 2022).

Além da falta de investimento, a EJA, no governo Bolsonaro, passou por uma profunda desarticulação na época em que o ex-ministro da Educação Vélz Rodriguez extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que era responsável por fomentar políticas para o setor em estados e municípios. Enquanto o governo Bolsonaro elimina uma das principais políticas públicas de Estado de inclusão educacional, mais da metade dos brasileiros com mais de 25 anos não tem Ensino Médio completo, número que corresponde a 52,6% da população. Esse dado é do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL. IBGE, 2022).

A concretização das ações relacionadas ao financiamento da educação traz que o governo federal deve, obrigatoriamente, projetar seus gastos do ano seguinte e enviar um plano de orçamento para a aprovação de parlamentares – é o chamado Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA). Políticos, então, analisam as ideias de gastos da União e decidem se confirmam



ou alteram os valores, em relação à educação básica, que contempla a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A perda poderá atingir R\$ 1 bilhão de reais, segundo proposta de orçamento para o ano de 2023. Segundo a proposta do governo Bolsonaro, o MEC terá à disposição R\$ 147,4 bilhões iniciais para 2023, que representa cerca de R\$ 10 bilhões a mais do que em 2022. Todavia, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma das principais políticas a financiar a educação básica brasileira, pode perder R\$ 993 milhões em 2023. Os maiores cortes propostos pelo governo federal estão na Educação Infantil, com projeção de apenas R\$ 5 bilhões para o ano de 2023, uma redução de 96% em comparação ao ano anterior. E na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com R\$ 16,8 milhões para 2023, um corte de 56% (FERRARO, 2008).

Os últimos dados evidenciam que, apesar de alguns avanços a partir da instituição de um Fundo monetário para a educação básica, ainda há diversas lacunas e projetos fragmentados, o que determina o nível ideológico de cada governo. No governo Bolsonaro (2019 -2022), a administração altamente neoliberal enfatiza a desigualdade e as diferenças entre as classes, sendo assim, haverá maiores empecilhos para aprovações de recursos que de fato garanta uma educação pública e de qualidade a todos brasileiros.

#### **2.4 Diretrizes curriculares nacionais: a observação da EJA**

As diretrizes, componentes do currículo, Leis e organizações, comissões e reformas engendram uma gama de sinuosidades que ainda estão no porvir da Educação de Jovens e Adultos. A partir da história, foi possível verificar a exclusão e o abandono de diversas ações nas políticas públicas quanto à formulação e uma educação que de fato atendesse a formação de jovens e adultos mediante as suas concepções de vida e que atenda ao superar o *status quo*. A análise de documentos retoma a compreensão da desigual tratativa de uma política pública não organizada nas bases concretas que volte à sociedade e para sociedade.

Apesar de queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa [...]. (BRASIL, 2000, p.5).

Em seus ditames, a Educação de Jovens e Adultos se trata de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação e se sustenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), no Parecer CNE/CEB nº11/2000, na Resolução CNE/CEB nº01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei

10.172/2001), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais e suas inovações (BRASIL, 2021).

Os processos e sistematizações não são suficientes para atender ao público atuante. Os esforços dos sistemas de ensino que visem a qualidade de acesso aos adolescentes e jovens, que vão desde a escolaridade obrigatória ou iniciativas de caráter preventivo, que minimizem a distorção idade/ano, em programas governamentais como renda negativa e bolsa escola possui certa inconsistência no formato dos programas oferecidos que geralmente alimentam a desigualdade das classes sociais. Obscurantizadas pela frase meritocrática que “os sistemas de ensino desenvolveram esforços[...]” e aí encontramos outro grande insulto aos menos favorecidos. Não é necessário que haja esforços em linhas misericordiosas, mas há precisão que se aplique o direito civil enquanto cidadãos. O estudo e a educação são um direito garantido e legítimo para a pessoa em qualquer idade e em qualquer situação de vulnerabilidade ou não (BRASIL. PARECER 11. 2000).

O que está visível é uma organização sistemática de processo pedagógico dividido por ciclos de formação e classes de aceleração. As classes de aceleração e a educação de jovens e adultos são categorias diferentes. As primeiras referem-se a um meio didático-pedagógico que, por meio de uma metodologia própria, abarca a faixa etária de sete a quatorze anos e sincroniza o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar. Já a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. O Parecer de 2000 do CNE traz colocações sobre a EJA ser considerada como uma dívida social que não foi reparada confirmando que “Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (BRASIL. PARECER 11. 2000).

O trecho acima reverbera as condições referentes à educação e ao método de ensino em um contexto histórico. Desde os primórdios, a base educacional nacional não interpelava aos desfavorecidos, tampouco conferia-lhes o direito à cultura letrada. Porém, devemos obter cuidado e senso de clareza ao mencionar o conceito de dívida educacional. De acordo com Ferraro (2008), ao colocar tantos cidadãos e cidadãs desfavorecidos socialmente na condição de credores perante o Estado, inverte-se a posição habitual na relação. E ainda ressalta que essas pessoas estão tão desprovidas de educação escolar, assim como de tantas outras coisas no que concerne aos direitos sociais, que terão dificuldade de se imaginar na condição de credoras. Ainda mais de credoras perante o Estado.

É fato que a EJA “necessita de um modelo pedagógico próprio que crie situações pedagógicas a fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos”

(BRASIL, 2000, p.9). O parágrafo enfatiza a relevância da educação escolarizada, principalmente como um dever do Estado perante a destituição das diferenças sociais. No modo de reprodução capitalista, a desigualdade é uma das condicionantes para a manutenção da hegemonia. Assim, será difícil ou impossível nesse modelo de produção econômica sustentar que a oferta da educação escolarizada permeará um avanço na classe social do sujeito.

Outro destaque do Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000 é que o documento aborda as funções da EJA, porém, a crítica está na própria função. A EJA deve ser maior do que reparadora, deve sustentar uma política pública que determine os conhecimentos básicos aliados a formação intelectual, moral e funcional do sujeito. Já a função equalizadora do documento aborda a congruência à introdução dos segmentos sociais no sistema educacional escolarizado, independente do ponto preponderante na qual houve a interrupção do ensino, muitas vezes oriundas das desigualdades, porém, no modo de produção atual, é impossível que haja pontos equalizadores visando a interseção das classes sociais, a não ser pela transformação do modelo de produção capitalista.

Nesse escopo foram propostas ações corretivas ainda que tardias que possibilitaram a inserções no mundo do trabalho. De acordo com documento, “A equidade<sup>12</sup> é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas”. É destacado mais uma vez a desigualdade permeada pelos métodos destoantes do neoliberalismo que versa na necessidade do Estado em manter as condições oblíquas do poder através do consenso da população, mesmo que mínimo. Ou seja, a ação do Estado Mínimo. Para tanto, promulga soluções pouco condizentes com a realidade para inculcar na população a sensação de assistência estatal.

Em outro trecho do referido documento, aborda que “a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades”. E que assim será possível atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e cultura (BRASIL, 2000, p.10).

Esse mesmo relato encontra-se na versão atualizada do Parecer nº 3 de 2010 e demais Resoluções que determinam Diretrizes e normativas para Educação de Jovens e Adultos, geralmente dotadas de tendências que condicionariam um novo patamar para a modalidade. Tais documentos trariam uma visão enfatizada em resolver os problemas quanto à funcionalidade da modalidade que vise de fato o público, as diferenças e o contexto de cada

---

<sup>12</sup> A igualdade é baseada no princípio da universalidade, ou seja, que todos devem ser regidos pelas mesmas regras e devem ter os mesmos direitos e deveres. A equidade, por outro lado, reconhece que não somos todos iguais e que é preciso ajustar esse “desequilíbrio”. PESARO, Floriano. A busca pela igualdade. Texto publicado em <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1658.pdf>

qual. Que respeite as experiências, o conhecimento já adquirido e que eleve a condição intelectual e moral do sujeito que procura a modalidade na esperança de melhorar as condições de vida. No entanto, muito do que está posto fica perdido em programas fragmentados em diversos governos e concepções partidárias e não consolida, de fato, uma política pública de Estado com demarcação da continuidade dos programas e a responsabilidade fiscal dos mesmos. Além de que o próprio capitalismo entona essa disparidade na formação intelectual.

Paulo Freire (1987, p.6) nos alerta que para haver alfabetização é preciso realizar o levantamento do universo vocabular do estudante “palavras geradoras”, a fim de identificar as palavras de uso mais frequente. Dessa forma, o educando adulto passa a ser o sujeito ímpar da construção de seu conhecimento. Principalmente a respeito da educação de jovens e adultos que detém uma amplitude de conhecimentos fundamentados na cultura e em suas experiências

Álvaro Vieira Pinto (2010) aborda que o método de ensino deve despertar a necessidade em instruir-se, despertar a consciência crítica e compreender o mundo e o país em que vive, partindo de elementos que compõem a realidade autêntica do educando a partir de palavras motivadoras. O método não pode ser imposto ao aluno (a) e sim, ser criado por ele, no trabalho educativo com educador.

Em todas as fases da vida há possibilidades em se formar, desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que vão além dos espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e que reconheça o outro como sujeito concreto. Além de igualdade nas possibilidades quanto a construção intelectual, deve ser garantido meios para que o (a) aluno (a) dê continuidade aos estudos e, pela educação, empodere a si e aos outros. Ainda citando Álvaro Vieira Pinto (1982 p.82), “A educação dos adultos é, assim, uma condição necessária para o avanço do processo educacional nas gerações infantis e juvenis”.

Por intermédio da EJA, há a possibilidade em reconstruir experiências e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores a escolarização. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazerem" (BRASIL, 2000, p.10).

Na lógica de Paulo Freire (2003, p. 20), “a consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar”. Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso para com as pessoas que buscam o conhecimento. É importante que as políticas públicas educacionais engajem as esferas de governo e propiciem formação ontológica e múltipla com a sociedade civil. Somente assim, serão garantidas as três funções,

como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca.

Quanto às Resoluções SECAD/MEC, a educação de jovens e adultos caminhou por algumas Resoluções e Pareceres, a saber: Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Resolução nº 44, de 16 de outubro de 2008, que estabelece critérios para projetos de incentivo à leitura para o público da EJA.

A rigor, uma vez e quando superadas as funções de reparação e de equalização, as iniciativas tenderão para a estruturação da função qualificadora. Porém, o que se verifica é um distanciamento do que é aplicado para cumprir as funções políticas da educação e de fato aquilo que está descrito em regulamentos, Leis e Decretos.

Nas normativas estão pontos assertivos que determinam a estrutura, componentes curriculares, flexibilidade no ensino, faixas etárias dos educandos e a proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2021).

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Hoje, nos parâmetros legais, a idade dos exames supletivos é determinada pelo art. 38 da LDB: a de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e a de 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio. Foi definido um conjunto orgânico, com determinada sequência articulada por etapas na modalidade Educação Básica, que se baseia no direito da pessoa quanto ao desenvolvimento pleno e preparo para exercer a cidadania. “Que haja preparação e qualificação para o trabalho dentro de um ambiente educativo, tendo como fundamento e responsabilidade do Estado brasileiro, família e sociedade de garantir a democratização de acesso, inclusão, permanência e conclusão do ensino básico na instituição educacional” (BRASIL, 2010, p.10).

Há um avanço na garantia da continuidade dos estudos na Resolução CNE/CEB nº. 2 de 2010, que determina as Diretrizes Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Com a estrutura organizada de acordo com os regimentos locais, porém, que atendam a uma população restrita que não estão em direito de liberdade para frequentar o espaço escolar.

A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2016 também dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para remissão de pena pelo estudo à pessoa privada de liberdade nos sistemas prisionais. Estas resoluções conceituam e operacionalizam o funcionamento da EJA em nível nacional. Atua no direito à educação básica de sujeitos livres e condicionados às penalidades em regime prisional.

Na mesma vertente, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 2016, define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Um ponto de avanço para a EJA ocorreu sob as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017 Art. 4º

§ 3º No ensino médio noturno, adequado às condições do estudante e respeitados o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas anuais, a proposta pedagógica deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o êxito destes estudantes, ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o total mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas até 2021 e de 3.000 (três mil) horas a partir do ano letivo de 2022. § 4º Na modalidade de educação de jovens e adultos deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os jovens e adultos, considerando as particularidades geracionais, preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional, podendo ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida a carga horária mínima da parte comum de 1.200 (um mil e duzentas) horas e observadas as diretrizes específicas. § 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, institui as normativas para educação de Educação de Jovens e Adultos a Distância. Nos dias atuais é possível realizar a modalidade em até 80% à distância (de preferência os itinerários formativos do currículo), desde que haja suporte tecnológico sejam eles digitais ou não, além do suporte pedagógico. A Resolução citada altera o Decreto nº 2.494/98, que outrora regulamentou a educação a distância além das competências pertinentes da União, bem como a autorização e o funcionamento de cursos a distância. Em referência à EJA, o Decreto permitia a presença de instituições públicas e privadas, mas exige, em qualquer circunstância, a obediência às diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (§ único do art. 1º) (BRASIL, 2018).

A Resolução de 2021 aponta seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação de Jovens e Adultos a Distância. Para o ensino médio, foco do presente estudo, continua com carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas horas) e poderá ser ofertada agregada a uma qualificação profissional.

Quanto ao curso na modalidade EaD, somente será pertinente caso tenha capacitação das pessoas envolvidas como alunos e professores, oferta de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e material didático impresso, além de dispor de estrutura física com acesso a computadores, biblioteca, rádio, dentre outros. Ao ensino médio, a modalidade EaD estará limitada a 80% (oitenta por cento) da carga horária total, tanto para formação geral básica quanto para os itinerários formativos do currículo (BRASIL, 2021).

O Brasil possui índices elevados de pobreza e desigualdades sociais que foram sendo amalgamadas ao longo da história do país. A partir da instituição do capitalismo e dos processos desenvolvimentistas sob a ótica internacional, o país se viu obrigado a ampliar uma educação que, em outros momentos, era quase que exclusividade da elite, agora voltado aos pobres e marginalizados, pois estes comporiam a mão de obra do chão fabril.

Nesse sentido, formar para instruções voltadas ao trabalho foi a solução política de maior destaque em nossa história. Dessa forma, a preocupação com a alfabetização deveria andar em conjunto com os processos de ampliação do capitalismo. Para tanto, a educação de jovens e adultos foi sendo construída às margens da exclusão, descaso e necessidade de mão de obra funcional. No entanto, anos de exclusão fizeram do nosso país um local amplamente dotado de pessoas iletradas. Nesse sentido, diversos programas se ocuparam de oferecer subsídios, mesmo que de forma precária, a essa população específica. No entanto, o que se observa quando em um projeto de Lei nº 13.415/2017 aborda uma educação a distância de até 80% a adultos e adolescentes, mais uma vez fica marcado o estigma de uma educação assistencialista e sem visibilidade na agenda pública governamental.

Como será ofertada uma educação com extensa carga horária de forma remota às pessoas que não são dotadas de recursos financeiros para manter um computador, não conseguem manipular os recursos digitais com facilidade e que encontram na escola um ambiente que lhes foi negado por tantas vezes em diversas políticas públicas? Dentro das finalidades educativas está o papel socializador da escola, um ambiente de tensão e de embate de ideias e de formação, na qual o contato e a troca de experiências faz emergir a construção de uma cultura viva capaz de modificar o pensamento que antes não era experienciado. Como retirar o ambiente escolar de pessoas que dividem a casa com tantas outras e não possuem um cômodo específico para estudo? Inclusive, nas diversidades do público que compõem a EJA, há pessoas que não possuem uma casa e internet. Como educar a distância pessoas que necessitam do educador como ponte para a formação intelectual, moral e libertadora? Uma educação a distância para esse público somente expõe o país excludente, que negligencia seu

povo e retira desse povo a possibilidade de construção de novas histórias. São 80% a distância em módulos, nesse caso, não há práxis educativa.

Quanto à oferta da EJA na Educação Profissional, poderá ser ofertada concomitante, integrada ao conteúdo com Projeto Político Pedagógico unificado. Concomitante por meio de outras instituições credenciadas para tal e a integrada resulta de um currículo pedagógico que integra os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única. Na ênfase aprendizagem ao Longo da Vida, após ficar claro a utilização do conceito, incluem-se pessoas com deficiência, dificuldade de acesso, privados de liberdade, dentre outros segmentos da sociedade. Apesar que, de acordo com a BNCC, o estudante poderá escolher o itinerário formativo que melhor lhe convier. Aqui temos uma realidade dicotômica na qual as possibilidades dadas ao estudante nem sempre são as desejadas por ele.

O Brasil possui um contorno geográfico extenso, sendo que a maioria das pessoas com baixo rendimento escolar ou que não concluíram seus estudos residem em locais de difícil acesso ou distante dos centros educacionais. A opção do estudante será a escola que esteja mais perto do local onde vive. Dentre os 5 (cinco) eixos formativos que a escola poderá optar, em escolas da periferia a opção será aquela que atende a formação, geralmente instrucional para mão de obra ou que não necessite que a escola passe por reformas para adquirir laboratórios complexos. Uma vez que muitas escolas não possuem nem a infraestrutura mínima para desenvolver seus projetos pedagógicos. Sendo assim, a escolha passa a não ser de livre arbítrio total do estudante, mas o que a realidade escolar lhe oferece. Neste sentido, a escolha foi feita por uma classe social.

O Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 1/2021 trata sobre os currículos da EJA e ressalta que se deve garantir as competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo ênfase nos componentes essenciais para a leitura e escrita, e após, as competências e habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. Na Resolução não aborda o método de ensino para que a etapa da alfabetização seja concretizada. Além da falta do método para descrever sobre como as competências e habilidades serão atingidas, os objetivos e a estrutura ofertada para tal não estão claras de acordo com o que se pretende no presente artigo.

Outro Artigo abordado na presente Resolução que poderá ser visualizado como um retrocesso é quanto a EJA Combinada.

Art. 18. Na EJA Combinada a carga horária direta será de, no mínimo, 30% (trinta por cento), sempre com o professor, para mediação dos conhecimentos, conteúdos e



experiências; e carga horária indireta, de no máximo 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente.

Se a intenção da proposta da EJA é que seja garantida ao cidadão a formação humanística que trabalhe o ser omnilateral para que este, dotado de senso crítico e conhecimento regido na formação escolar, possa dispor de melhores escolhas para sua vida, então, o Art. 18 fica aquém de propiciar ao sujeito oportunidade de vivência escolar e formação totalitária consonante ao que está aplicado no Ensino médio para a idade regular. O mesmo argumento está válido para a limitação de 80% (oitenta por cento) da EJA na modalidade à distância.

A EJA Direcionada, que se trata de atividades planejadas previamente pelo (a) professor (a) para cumprir a carga horária mais uma vez, oferece a certificação, mas se distancia da oportunidade da vivência e da formação social da escola. O argumento estende-se à EJA Multietapas.

Ao observar as Diretrizes Curriculares para EJA, é notória a lacuna política nas diversas atualizações das Resoluções e Pareceres, da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, deixando de assegurar uma educação de qualidade que vise, a partir da flexibilidade, a verdadeira formação omnilateral, preparação para o mundo do trabalho e para a transformação do próprio eu. Temos um longo caminho a percorrer.

A Educação de Jovens e Adultos não se trata de uma necessidade de alfabetizar a população que não sabe ler e escrever. Trata-se de uma proposta, uma modalidade de ensino-aprendizagem formatada na luta, na vivência e nas experiências do povo do Brasil. Da classe trabalhadora, da classe menos favorecida economicamente e que, pelo formato pelo qual a educação foi se embasando, os excluía do ensino escolarizado.

É óbvio que esse não é o único motivo pelo qual pessoas não concluem seus estudos. Há uma variedade de causas e razões que precisam ser investigadas. O importante em salientar nesse momento é a luta que diversos segmentos da população, seja da sociedade civil e/ou da sociedade política, travaram para que a educação fosse ampliada a todos como um direito garantido por Lei e fosse obrigação do Estado assegurá-la. Não somente no aspecto do acesso, mas na continuidade e na manutenção dos estudantes nas etapas seriadas e na modalidade EJA.

### **CAPÍTULO 3 - DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a pesquisa empírica**

O presente capítulo aborda a pesquisa empírica, além da análise dos documentos oficiais da escola estudada a fim de confrontá-los às expectativas dos estudantes que retomaram seus estudos no ensino médio na EJA, no intuito de compreender, por meio das políticas educacionais, o que converge e diverge a partir da fala dos sujeitos e categorias que emergiram a partir das análises bem como a intencionalidade das políticas públicas em nível macro e micro política com a EJA.

Sabemos que a escola desempenha diversos papéis na sociedade que se consubstanciam desde consolidar a reprodução do que está posto na sociedade, como comportamento, atitudes, organização social e política, até inferir modificações e transformações que vão ao encontro de conscientizar cada qual enquanto seu papel social e transformador. Nesse sentido, trabalhar as diversidades dos sujeitos da EJA implica em analisar o público que a modalidade recebe e qual o sentido da educação para essas pessoas. Principalmente para que as políticas públicas educacionais alcancem e estejam concentrados na dimensão real dos sujeitos que acolhem e do que esperam com essa modalidade de ensino.

A EJA já emergiu no Brasil a partir de exclusão e negação dos processos educativos e emancipatórios ao povo, nos diversos contextos de formação do país. Nesse sentido, a educação voltada aos adultos foi edificada enquanto necessidade para consolidar o capitalismo diante da abertura do capital internacional e a demanda de mão de obra barata e especializada.

Os programas e campanhas alternativas aos adultos não alfabetizados somente sobreviveram às modificações e trocas de governos por meio da luta de movimentos populares, da educação popular e de organizações não governamentais. No entanto, apesar de diversos lançamentos de programas nas agendas políticas voltados à Educação de Jovens e Adultos, muitos estavam mascarados pelo *marketing* ideológico. Isso rompeu com a real práxis educativa e as ações da educação no campo da alfabetização. Além de programas interrompidos, sucateados, o governo federal no mandato de Bolsonaro (2019-2022) tentou retirar sua responsabilidade em toda política de governo instaurada para o público de EJA. Por último, ainda há alguns programas governamentais dentro das especificidades dos diferentes públicos como o jovem, as pessoas do meio rural, os adultos e idosos, porém, nenhum programa recebe atenção e financiamento público suficiente que vise a demanda e cumpra os ditames legais previstos na legislação, como alimentação escolar, transporte, livros didáticos dentre outros.

As políticas públicas educacionais para EJA, interpeladas pelo capitalismo, retira a construção social da escola enquanto espaço de tensão e formação ao instituir permissão a Educação à Distância em caráter de 80% da carga horária total. No entanto, como analisamos em capítulo anterior, esse formato retira do estudante seu direito pela educação plena e de vivenciá-la em um ambiente escolar que cumpra com as finalidades educativas.

Cabe dizer que alfabetizar não é somente um ato de ensino, mas sim a construção de uma perspectiva de mudança. A aprendizagem escolar, ao promover o conhecimento legitimado pela sociedade, torna-se significativa para o estudante. É produzir saberes novos que façam sentido na vida fora da escola, que possibilitem a inserção dessas pessoas no mundo, que é letrado. A educação como prática da liberdade, nas palavras de Paulo Freire, diferencia-se da simples transmissão de informação e vem acompanhada de senso crítico capaz de levar o sujeito a entender, reivindicar e se transformar.

Pensar em educação é transcender espaços físicos. É buscar nas insígnias de um campo de tensão as verdadeiras nuances e agregações que permitam ao sujeito aprender e conhecer. É por meio da educação escolarizada que a pessoa constrói mundos paralelos daqueles jamais visitados dentro da estrutura familiar, constrói símbolos que vão ganhando contornos ao longo da vida e significados ao longo das experiências. É nesse local que a estrutura fisiológica, mental e social junto com arcabouço contextual de transformações que a formação do sujeito ocorre.

O conhecimento, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais constituídas em meio escolar influenciam no desenvolvimento humano no que tange a permitir-lhe ser um intelectual orgânico de sua classe conforme pondera Gramsci. Porém, se a experiência não for bem vivida ou conduzida, poderá levá-lo ao fracasso que não se resume apenas nas interrupções do estudo escolar, mas na perspectiva de vida e futuro.

Vygotsky, ao desenvolver sua teoria sobre o desenvolvimento humano, afirma que o ser humano, para se desenvolver de forma plena, depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. A interação do indivíduo com o meio social é fator inegável e condicional para a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998).

Ao citar Vygotsky:

Exemplificando, um indivíduo que não tem a oportunidade de conviver com outros de sua espécie que, por sua vez, tenham contato com o mundo letrado, não poderá desenvolver a habilidade da escrita; da mesma forma que só aprenderá a falar aquele, que estiverem em permanente contato com outros indivíduos que utilizem a linguagem oral no processo de comunicação, mesmo que aquele possua uma estrutura

biológica para tal. Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento. De acordo com Vygotsky: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKI, 1998, p.115).

Nessa linha de pensamento, a educação escolarizada, além de oportunizar o contato e a interação entre sujeitos, contribui para a formação política que aproxime o sujeito no reconhecimento de sua classe enquanto dominado e que o eleve a emancipação do *status quo* em um contexto para superação (GRAMSCI, 1932).

Como afirma Paulo Freire (1978), a educação como intervenção inspira mudanças radicais na sociedade, na economia, nas relações humanas e na busca dos direitos, ou seja, uma sociedade sem educação não evolui. Ou como afirma Gadotti (2012), a educação é um fenômeno dinâmico e constante como a própria vida e o educador se coloca a compreender melhor o que faz.

O sistema educacional enquanto processo educativo possui forte influência sobre a sociedade e reflete condições sociais, econômicas e políticas, acompanhando o movimento histórico mundial. A educação motiva a evolução da sociedade e a transformação das estruturas vigentes a que serve, ou seja, a mudança social. Nessa vertente, a educação vem sendo utilizada como instrumento ideológico para os poderes ou para os que os disputam, principalmente como forma de alienação do proletariado. Muitas vezes sua utilização tende à conformação da sociedade, fator que destoa das concepções de transformação. A educação conformadora é a educação que interessa à classe dominante.

Para compreendermos as proposições da EJA e seus campos de tensões, bem como o movimento das políticas educacionais voltados aos jovens e adultos, é necessário destacarmos alguns fatores que contemplam a complexidade dessa modalidade. O primeiro fator é o destaque para a necessidade do acesso a escolas para jovens e adultos. Esse ambiente deve estar preparado estruturalmente e pedagogicamente para receber pessoas com diferentes traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos diversos. Cada realidade expõe perfis de alunos (as) e atende a sua regionalidade e vivência. São pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade em que estão inseridos (GADOTTI; ROMÃO, 2007).

Os sujeitos devem ser compreendidos como sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo maior e de tamanha complexidade que extrapola as “modalidades de ensino”. São pessoas concretas, imersas em uma realidade social e cultural que é desenvolvida em meio

a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela práxis do sujeito ao longo da história. A EJA está intrinsecamente interligada à educação das camadas populares, visando a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação desenhadas pelo capitalismo intransigente (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2007).

Todas essas questões podem estar relacionadas às próprias conjunturas as quais o capitalismo impõe. O aparelho estatal e o modo de produção tendencia que classes subalternas ou menos favorecidas não tenham prospecção para a real transformação ou como preferia Gramsci, revolução de sua classe. O que se verifica é um sistema escolar anacrônico e formatado a partir das bases capitalistas que se distanciam de uma educação emancipadora.

Conciliar estudo com emprego pode ser uma condição estressante para quem almeja superar a condição social na qual se encontra. Nesse ponto, a Educação de Jovens e Adultos precisa ir além de uma formação tecnicista; deve ser fomento intelectual, de cultura, arte que elevem a consciência elucidativa do sujeito a uma condição política esclarecedora. E que talvez essas pessoas superem a condição de exclusão trazida pelo capitalismo com a reformulação de políticas educacionais que atendam a todos, sem precedentes.

Para isso, precisamos de reflexão na seara cultural, social e política de formação intelectual no Brasil e da permanência de questões problematizadoras que nos movam a superar nossos problemas sociais, sobretudo a respeito do abandono do estudo na idade regular do ensino.

Assim, o diálogo da escola com a “EJA” deve ser pensado como um espaço social que valoriza a cultura, que considere as vivências. Um espaço onde se constroem, desconstroem e socializam saberes. Um local de formação de sujeitos concretos que favoreçam a luta e a tensão na formação humana (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2007). A heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Que haja aspectos que favoreçam aos estudantes, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações (ALMEIDA; CORSO, 2015).

### **3.4 Pesquisa Empírica: os sujeitos que compõem a EJA- Uruaçu**

No caminho de apresentar os sujeitos que compõem a EJA – Uruaçu, bem como interpretar e analisar a realidade vivenciada por eles, dividimos metodologicamente os achados de nossa pesquisa em dimensões, as quais passamos a analisar.

### 3.4.1 Dimensão 1: Contexto do lócus da pesquisa e seus sujeitos

A intenção da pesquisa empírica está em avançar no campo da compreensão da EJA no município de Uruaçu-GO para além de uma modalidade e sim como política educacional e social que contenha ações que transcendam o processo de escolarização, mas que viabilizem meios que possibilitem a evolução dos sujeitos a uma maior apropriação de seus pensamentos e ideais. Nesse ínterim, é importante esclarecer de que forma as propostas contidas na estrutura do ensino básico no âmbito Político da EJA para o município de Uruaçu-GO realizam construções sociais e educacionais na vida de seus partícipes.

A proposta de coleta de dados, conforme descrito na Metodologia da Pesquisa, ocorreu no formato de entrevista semiestruturada com 18 alunos (as) que cursam o ensino médio, 2 (dois) professores que ministram aulas na EJA com experiência maior de 1 ano e os gestores. Para complementar as observações e análise da entrevista, foi realizado um diário de campo com observação não participante em salas de aula e ambiente escolar. Nesse sentido, a fim de resguardar o sigilo dos participantes, iremos atribuir codinomes como E1, E2 assim sucessivamente, e os professores P1, P2.

Iniciamos por caracterizar o município de Uruaçu-GO, local do estudo empírico. A cidade conta com uma população estimada em 40.840 pessoas. Em nível de educação, possui uma taxa de escolarização dos 6 aos 14 anos em torno de 95,6% (IBGE Cidades, 2020<sup>13</sup>). Nos resultados do IDEB para os anos fundamentais na rede pública, os valores apresentados são de 6,4 e 5,2 nos anos finais. Referente às matrículas no ensino fundamental, obteve-se o total 5.532. No entanto, para o ensino médio essa taxa sofre um decréscimo de 1.534 divididos em 621 alunos (as) na 1ª série do ensino médio, 441 na 2ª série do ensino médio e 472 na 3ª série do nível fundamental. Verifica-se claramente a inconsistência nos números das matrículas que diminuem ao longo do desenvolvimento ontológico do ser humano (IBGE, 2020).

Segundo o Novo Censo em 2020, a cidade de Uruaçu, na modalidade EJA, possui um campo de ensino fundamental e médio com 182 matrículas no ensino fundamental na rede Estadual Urbana e 225 matrículas no ensino médio de matrículas na modalidade EJA presencial. De acordo com o relatório não há nenhuma matrícula no âmbito estadual rural, tampouco municipal rural. Na modalidade municipal urbana há 4 matrículas no ensino fundamental (BRASIL, 2020).

---

<sup>13</sup> Trazemos os dados de 2020, por ser o último censo populacional realizado pelo IBGE

**Tabela 17** - Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por dependência administrativa 2016-2020

Ano	Dependência administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2016	3.482.174	3.273.439	11.813	1.917.220	1.344.406	208.735
2017	3.598.716	3.380.008	12.611	1.970.961	1.396.436	218.708
2018	3.545.988	3.324.356	13.023	1.956.621	1.354.712	221.632
2019	3.273.668	3.063.423	14.321	1.744.527	1.304.575	210.245
2020	3.002.749	2.826.401	13.636	1.618.025	1.194.740	176.348

**Fonte:** Deep/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar, 2020.

Ao analisar a Tabela 17, percebe-se o declínio no número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA), com redução de 8,3% em 2019, atingindo 3,0 milhões em 2020. Essa queda no último ano ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 9,7% e 6,2% respectivamente (BRASIL, 2021).

De acordo com Catelli Júnior, Haddad e Ribeiro (2014), são múltiplos os mecanismos que culminam com a queda nas matrículas da EJA. Os fatores cruzam com perspectivas socioeconômicas aliadas à falta de políticas públicas de estímulo que atendam de forma eficiente e suficiente o público da EJA e suas aspirações.

Outro ponto a ser analisado é que, mesmo após a EJA estar inserida no Fundeb, verifica-se é que a alfabetização ainda continua sendo um grave problema no âmbito da educação. É importante compreender como a lógica das esferas estaduais e municipais alicerçam os programas especiais como o Projovem ou Enceja com a oferta regular da EJA, como se constrói essa relação, além de entender como se dá o enfrentamento das desigualdades encontradas na EJA como política reparadora da violação de direitos e redistributiva das oportunidades educacionais.

Como se pode observar, o Enceja ao contribuir para uma possível oferta de certificação sem escolarização, uma vez que o governo federal subsidia a avaliação sem a obrigatoriedade da frequência e participação escolar, acaba por afastar o estudante da escola na modalidade presencial. A partir do momento em que o governo federal investe os recursos em um exame de certificação que rompe com a institucionalização do papel da escola, a demanda pelo curso sofre queda, já que uma parte dos estudantes de EJA buscam a aceleração dos estudos ou somente o certificado de conclusão. Essa análise não contradiz a relevância em considerar a educação não escolarizada, informal, conforme explicado no Capítulo 2, segundo Libâneo. No entanto, a intenção é refletir perante um exame de cunho nacional que retira do sujeito a

oportunidade que lhes foi retirada ao longo de sua trajetória de vida, que é de frequentar uma escola na qual se trabalham os conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, mas que também os prepare para a vida em sociedade.

Fato esse que corrobora com achado da pesquisa, quando um participante argumenta que a EJA na vida dele (dela) funciona a nível da certificação.

Eu tô doido é pra pegar o diploma logo. Serviço já tenho, casa já tenho, já tenho até moto. Então eu preciso mesmo é do diploma. Vou apresentar no serviço pra subir de cargo. Mas eu não gosto de estudar não. Só o diploma serve (Estudante1).

Porém, nos estudos de Catelli Júnior, Haddad e Ribeiro (2014, p. 106-107), para aliar o Enceja a queda das matrículas é preciso uma investigação cuja problematização principal seja o conflito da oferta do exame, a adesão do mesmo e o declínio das matrículas. A saber:

De qualquer forma, para avaliar a relação do Enceja com a diminuição das matrículas na educação de jovens e adultos ou com as altas taxas de evasão nesta modalidade é necessário que as motivações dos candidatos e os possíveis efeitos do exame sejam objeto de pesquisa. É preciso levar em consideração a possibilidade de que a opção pelo exame tenha menos a ver com a falta de interesse dos jovens e adultos pela escola e mais com a inviabilidade da escola para essas pessoas considerando seus contextos de vida. Isso seria um indicativo de que há uma deficiência no formato de escola oferecido que no Brasil não conseguiu criar formatos mais flexíveis que levem em conta as possibilidades reais de jovens e adultos frequentarem a escola ao mesmo tempo em que trabalham e têm ainda obrigações familiares.

Nesse trecho, além das questões abordadas acerca da certificação, foi incluso o fator da inconsistência estrutural e institucional que engendra o formato da escola no Brasil, pontuando que, de alguma forma, não atende às diversidades que a EJA recebe.

Em Goiás, as matrículas são flutuantes nas redes de ensino que oferecem EJA. Os motivos vão desde a subnotificação dos dados até o contexto atual da realidade vivenciada pelos brasileiros, considerando os aspectos econômicos, políticos e sociais na pós pandemia (que será abordado neste capítulo). As matrículas para jovens e adultos mantiveram relativa estabilidade nos últimos dois anos, mesmo com contexto pandêmico e indicações sanitárias de *lockdown* total, ou seja, muitas pessoas tiveram que permanecer em suas casas e somente sair para atividades essenciais (BRASIL, 2021).

A discrepância financeira e intelectual em nosso país é reflexo de um Estado deficitário, omissivo, cujas bases primárias para o desenvolvimento pessoal são a sobrevivência do corpo e da mente. E estas, muitas vezes, são obscurecidas por politicagens e desvaneios autocráticos de um governo unilateral, destrutivo e alheio ao povo, principalmente aos trabalhadores e marginalizados.



O Colégio Bernardo Sayão, *locus* da pesquisa empírica é uma instituição escolar estadual, tendo como mantenedora a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC. A EJA engloba o Ensino Fundamental – anos finais e o Ensino Médio com aulas presenciais no período noturno. A estrutura organizacional da escola é formada por 5 turmas, com uma média de 36 alunos por turma. O currículo está organizado a partir das disciplinas: inglês, espanhol, artes (educação artística, teatro, dança, música, artes plásticas, dentre outras) Filosofia, Ensino Religioso, Sociologia, Estudos Sociais e Educação Física. Porém, estão sendo ofertadas somente aulas teóricas devido a implementação da EJATec. Quanto às matrículas, atualmente apresentam-se regularizadas 213, de estudantes matriculados em diferentes faixas etárias (URUAÇU, 2021; IBGE, 2020).

Na Educação de Jovens e Adultos, atende a 2ª etapa e a 3ª etapa da Educação Básica, com aulas presenciais no noturno das 19h30 às 22h30. A infraestrutura é composta por 07 salas de aula arejadas com ar-condicionado, sala da direção, sala para professores, biblioteca com cerca de 2.000 títulos, 300 revistas e refeitório. Está autorizada a funcionar segundo a Resolução 909 de 19 de janeiro de 1973. A Lei de Criação nº 8.408 e portaria e resoluções de Autorização e Reconhecimento 5963/93, Renovação de Credenciamento: Res. CEE/CEB nº 253/2018, com validade até 31 de dezembro de 2021.

O nome do Colégio foi uma homenagem a Bernardo Sayão, ex-vice-governador de Goiás e encarregado por Juscelino Kubitschek, em 1958, para acompanhar a construção da estrada Transbrasiliana (a Belém-Brasília). Credo que a construção de Brasília já se encontrava bem encaminhada, Sayão aceitou dirigir pessoalmente as obras da rodovia, tendo contribuído para o crescimento e desenvolvimento da região. Nesse sentido, o nome foi dado em memória aos atos do político (ESTADO DE GOIÁS, 2022).

Dentro do Projeto Político Pedagógico do Colégio estão dispostos 17 itens que se referem às atribuições dos (as) professores (as), a saber: elaborar Plano de Curso; planejar diretrizes pedagógicas; elaborar plano de aula; participar do conselho de classe; atualizar documentação de escrituração escolar sob responsabilidade como conteúdo, frequência, registro de avaliação e notas; elaborar e executar o plano individualizado de educação; cumprir os 200 dias letivos de acordo com a carga horária; não dispensar as turmas; evitar absenteísmo; cumprir atividades obrigatórias; zelar pela construção da cultura e patrimônio; informar aos estudantes os processos avaliativos; comprometer-se com sucesso da aprendizagem dos (as) alunos (as); utilizar os resultados das avaliações no replanejamento das aulas e do plano do curso; cumprir a legislação vigente) estão sendo cumpridos parcialmente, já que alguns itens não são passíveis de uma análise sistemática, envolve uma autocrítica do (a) professor (a) como

o item de zelar pela construção da cultura. Outra inobservância está na maior participação dos (as) professores (as) no Plano de Desenvolvimento Educacional e Conselhos Escolares. No momento, é escassa a participação, fato que poderia ser remodelado para que os (as) professores (as) participem ativamente da vida escolar na qual a práxis deve existir.

Existe a necessidade de realizar um Plano Individualizado de Educação, no entanto, a configuração do mesmo ocorre por meio informal entre professor (a) e aluno (a). Não há uma documentação padronizada e institucionalizada referente ao apoio a cada aluno (a) em especial. No item - Zelar pela construção de uma cultura de preservação e valorização patrimonial, não foi possível perceber durante o tempo pesquisado, sendo necessário estudos mais detalhados nesse quesito.

Referente ao ato disciplinar e ordem, trabalhados na escola, seguem as normas previstas no regimento escolar: advertência, repreensão, e medida socioeducativa. A advertência é atribuída de forma verbal e destina-se a transgressões leves; a repreensão será por escrito, por reincidência nas situações constantes no item anterior. A medida socioeducativa somente será aplicada caso o (a) aluno (a) incorrer em reincidências nas transgressões anteriores ou pela maior gravidade da falta cometida (ESTADO DE GOIÁS, 2022).

A medida socioeducativa é aplicada ao aluno (a) que por motivo considerado justo pelo (a) professor (a) for repreendido por três vezes. Isso implica no (a) aluno (a) cumprir as atividades de sua sala junto ao coordenador pedagógico ou profissional indicado pelo gestor, retornando à classe assim que concluir a atividade proposta (ESTADO DE GOIÁS, 2022).

Ao questionar a respeito da regularidade dos atos disciplinares dispostos no Projeto Político Pedagógico, os gestores explanaram que foram poucos estudantes repreendidos nesse formato. O motivo referente a aplicabilidade prática dessas punições foram estudantes alcoolizados, com alteração comportamental de desordem funcional e afetiva e que apresentaram risco aos demais estudantes. No entanto, foi retratado somente um caso de medida punitiva no semestre de 2021.2 semestre que se referiu a um aluno (a) com comportamento socialmente desajustado. O coordenador da escola acompanha esse (a) estudante em questão, além de tê-lo designado aos serviços competentes para o caso dentro do município.

O coordenador do colégio tem uma postura atuante nas ações escolares da EJA. Percebe-se um grande envolvimento nas relações didático-pedagógicas e de comprometimento com a formação, atuando também no suporte e apoio a todos (as) acadêmicos (as). O diferencial desse coordenador está em tratar os alunos (as) pelo nome próprio, em assegurar a presença, realizar busca ativa precoce dos faltosos e compreender o espaço da Educação de Jovens e Adultos no município.

A sala da coordenação é compartilhada com os (as) professores (as), o que facilita a comunicação e tratativas. O coordenador apresentou amplo conhecimento referente às políticas educacionais para EJA e é ciente dos desafios do porvir que o colégio enfrenta. Ao ser questionado quanto a esses desafios, abordou sobre o retorno das aulas após o tempo pandêmico, somados pela alta na evasão. Não está prevista nas políticas públicas educacionais situações emergenciais, no entanto, a pandemia somente enfatizou fatores vivenciados na educação do país.

O currículo do colégio está organizado perante o núcleo comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglesa), Arte, Educação Física e Ensino Religioso e na parte diversificada: Estudo Orientado, Leitura para o 8º e 9º Ano e Leitura, escrita e Interpretação de texto. Cada aula tem a duração de 50 minutos.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos – EJA, os educandos são avaliados pelos três instrumentos citados, no entanto, o simulado no valor de 2,0 pontos é acrescentado na nota após as avaliações no final do semestre (ESTADO DE GOIÁS, 2022). A crítica ainda está na ênfase ao processo avaliativo por notas, apesar de que, no colégio, os (as) professores (as) realizam estudos extras e auxílio nas atividades. De acordo com as propostas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação, a equipe de educadores dessa unidade educacional elaborou sua proposta avaliativa, composta por três instrumentos avaliativos, no processo normal do ano letivo conforme apresentada no quadro abaixo (Quadro 2).

**Quadro 2 - Avaliação da EJA Uruaçu**

<b>Avaliações</b>	<b>Instrumento 1</b>	<b>Instrumento 2</b>	<b>Instrumento 3</b>	<b>ATIVIDADES EXTRAS</b>
<b>VALOR</b>	10,0	10,0	10,0	2,0
<b>ATIVIDADE</b>	Pesquisa em grupo com exposição do conteúdo em sala e participação nas aulas.	Atividade avaliativa escrita individual de pesquisa ou não conforme critério do professor.	Atividade Avaliativa escrita sem pesquisa e marcada pela Equipe pedagógica.	Avaliação global ou simulado no final dos semestres.

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico Colégio Bernardo Sayão (2021)

Referente à infraestrutura do Colégio, trata-se de um colégio antigo na cidade, porém, atende de forma satisfatória já que as instalações estão aptas a serem utilizadas. Contém rampas para acessibilidades e salas que comportam um quantitativo médio de 50 alunos (as). Há

existência de salas com menor capacidade também. As carteiras atendem à demanda de canhotos bem como de obesos.

Quanto ao funcionamento do colégio, foi possível perceber na entrada dos (as) alunos (as) o uso comunal de uniformes, que apesar de haver controvérsias quanto ao seu uso, que implica uma condição conservadora e ultrapassada por se atribuir uma vestimenta que seja comum a todos (as), retira do (a) acadêmico (a) a liberdade em assumir sua própria identidade para cumprir padrões institucionais que não implicam na prática educativa. No entanto, há os simpatizantes em uniformizar de forma padronizada, a fim de reconhecer o alunado, conforme explicitado no Projeto Político Pedagógico do Colégio. Quanto ao uso do uniforme, a maioria referiu não se importar em utilizar, concordando com a vestimenta e classificando-a como uma forma de segurança a todos, fala já segmentada nos diversos campos fabris quanto à necessidade do uso de uniformes. Em contraponto, alguns se sentiram desconfortáveis já que a aquisição do mesmo era por recursos próprios.

O nível de padronização de uniformes e ordem remontam ao momento histórico da ditadura militar, uma das primeiras instituições a adotar uma única vestimenta para seus soldados. Apesar dos uniformes terem sido introduzidos desde as Escolas Normais em 1890, a maioria instituiu seu uso a partir da década de 30. Dessa forma, os uniformes foram criados para simbolizar as cores, nome, tradição e símbolo da escola, e os (as) alunos (as) deveriam manter um comportamento exemplar ao utilizá-lo. Na década de 40 e 70 foi visto como um símbolo de aceitação social, principalmente no que se refere às escolas tradicionais frequentados pelas classes elitizadas do país (PERCÍLIA, 2021).

Nesse sentido, apesar de não haver uma política pública que regularize o uso do uniforme escolar, este é aplicado na grande maioria das escolas do país. Essa simbologia remete às lutas de classes, na qual as classes mais privilegiadas vestiam os uniformes tradicionais com símbolos que instituíam a nobreza de sua descendência, trazidas também no corte do tecido e no formato. Diferente da classe oprimida obrigados a fazer uso de uma vestimenta que não refletiam as melhores tradições da sociedade, com tecidos usuais e de cortes simplistas.

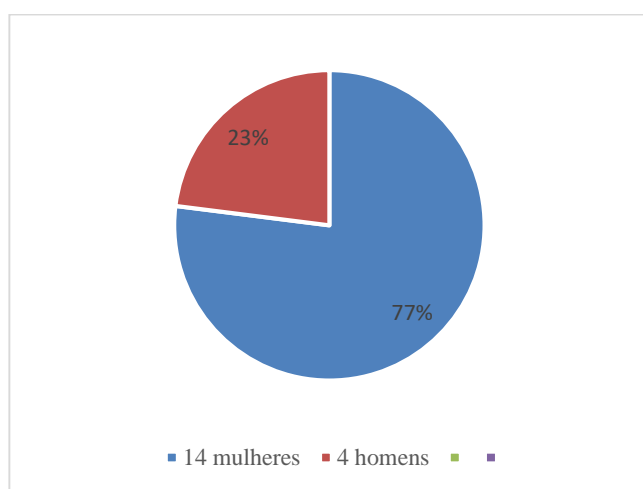
O quadro (3) a seguir representa o perfil socioeconômico dos participantes. Analisando o perfil socioeconômico, vimos que a maioria dos participantes é do gênero feminino (houve o cuidado em questionar aos estudantes quanto ao gênero que eles consideravam se encaixar, caso não houvesse algum definido poderiam responder por não definido ou outros), porém todos os (a) estudantes se posicionaram quanto ao feminino e masculino.

**Quadro 3 - Perfil Socioeconômico dos (as) estudantes participantes da pesquisa**

Participante	Gênero	Idade	Estado civil	Filhos	Cor da pele	Profissão	Renda média da família
Estudante 1	F	32	Casada	3	Preta	Babá	Um salário
Estudante 2	F	21	Amasiada	1	Preta	Babá	Dois salários
Estudante 3	F	37	Casada	4	Parda	Doméstica	Um salário
Estudante 4	F	20	Solteira	Sem filhos	Branca	Estudante	Dois salários
Estudante 5	F	21	Casada	2	Preta	Copeira	Um salário
Estudante 6	F	34	Casada	4	Preta	Doméstica	Um salário
Estudante 7	M	35	Casado	3	Branco	Agricultura	Um salário e meio
Estudante 8	F	54	Casada	5	Branca	Merendeira	Dois salários
Estudante 9	F	49	Casada	4	Branca	Cuidadora de Idosos	Um salário e meio
Estudante 10	F	42	Casada	2	Parda	Doméstica e babá	Um salário
Estudante 11	M	22	Solteiro	Sem filhos	Preto	Máquina agricultura	Um salário e meio
Estudante 12	F	43	Casada	3	Preta	Doméstica	Um salário
Estudante 13	M	25	Solteiro	1	Preto	Balconista	Um salário e comissão
Estudante 14	M	28	Casado	3	Pardo	Faxineiro	Dois salários
Estudante 15	F	40	Casada	2	Preta	Do lar	Dois salários
Estudante 16	F	36	Divorciada	3	Branca	Doméstica	Um salário
Estudante 17	F	33	Solteira	2	Preta	Faxineira	Um salário
Estudante 18	F	31	Casada	3	Preta	Babá	Um salário

Legenda: Gênero- F: Feminino M: Masculino ND: Não definido O: outros. E\* estudantes.

**Fonte:** Estudos da pesquisa (2022)

**Gráfico 7 - Gênero dos participantes da pesquisa**

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Diante da análise do perfil social dos estudantes, a maioria compõe o gênero feminino. Dos 18 participantes, 14 são mulheres, representando 77% da amostra no geral. A representação feminina tem forte conotação ao papel desenvolvido na sociedade quanto aos cuidados com a

casa, com os filhos e parentes. Nesse sentido, é maior a probabilidade em se ausentarem do ambiente escolar a fim de desenvolver tarefas rotineiras. Além de que, dentro de uma sociedade cujo machismo impera, o mais comum é que a figura do homem “sustente” o lar, sendo assim, esses necessitam de maiores instruções do que as mulheres, que permanecem na figura fragilizada diante dos homens. No capitalismo, o homem representa as relações comerciais e econômicas, apesar de o mundo do trabalho passar por modificações nesse sentido, ainda assim, as disparidades de gênero ainda são um denominador marcante na trajetória das mulheres.

Quanto à idade, 6 pessoas estão na faixa etária dos 20 aos 30 anos, 7 pessoas dos 31 aos 40 anos e 5 dos 41 aos 54 anos de idade. A maioria está dentro da faixa etária produtiva e economicamente ativa no nosso país. Podemos fazer uma reflexão quanto à necessidade desse público em retomar seus estudos, sendo que a maioria busca por novas oportunidades de emprego e renda.

Em relação ao estado civil, os casados (as) representaram a maioria com 66% dos (as) estudantes, seguidos de solteiros 16%, amasiado (a) 6% e 12% de divorciados (as). Compreende-se que a instituição do casamento formal continua sendo um marco na formação familiar.

O Instituto Brasileiro de Direito da Família divulgou no ano de 2019 o registro de 1,02 milhão de casamentos no Brasil, porém, esse número sofreu um decréscimo de 28,8 mil a menos que no ano de 2018. A importância em salientar esses números na pesquisa vai ao encontro de compreender o perfil civil da população brasileira e dos participantes da pesquisa, a fim de refletir quanto à formação familiar brasileira e a forma com que se organizam. Os resultados da pesquisa apresentam que 6 pessoas têm 3 filhos (as), seguido de 4 pessoas com 2 filhos (as), 3 pessoas com 4 filhos (as), 2 entrevistados com 1 filho (a), 1 com 5 filhos (as) e 2 pessoas não têm filhos (as). Nesse sentido, aquelas pessoas que responderam que interromperam os estudos devido a gravidez e aos filhos representam 7 mulheres.

A análise referente a esse processo nos leva a repensar novamente a formação e organização da sociedade brasileira, estigmatizada em bases patriarcais. O patriarcado no país representa uma constante desde a formação do país. Nesse sentido, outra categoria emerge a partir desse estudo, o patriarcado somado ao machismo referente à maternidade ser de maior responsabilidade da mulher e muito pouco compartilhada com o genitor.

Segundo Pinheiro (2008), o patriarcado no Brasil surgiu com a colonização do país no século XVI, tendo o homem como a figura da autoridade, do poder político e econômico. As mulheres e seus descendentes deviam obediência à figura masculina, sendo submissos ao pai;

no caso das mulheres, a submissão se estendia ao marido. O matrimônio legitimava o “pátrio poder” e os papéis de gênero até o século XIX (OLIVEIRA, 2012; SAMARA, 2002).

A vida em comunidade discerniu ao homem seu papel na reprodução humana, exigindo da mulher a sua fidelidade, que tinha por objetivo a garantia da paternidade e a transmissão direta dos bens acumulados aos seus filhos, após a sua morte. Nesse período, materializaram-se as relações de opressão contra a mulher, submetendo-a à subordinação com relação ao homem no intuito de garantir herança aos seus descendentes. O surgimento da propriedade e de novos costumes dividiu papéis sociais que passaram a ser exercidos de forma inflexível. A mulher tornou-se restrita ao ambiente doméstico, afastando-se da vida social (PORTO; AMARAL, 2014).

A formação das famílias, inicialmente, não estava composta pelos laços afetivos, mas nas relações de patrimônio e acúmulo de materiais que, segundo Brasil, classificou como:

A “domesticação” da mulher foi consequência da necessidade dos homens assegurarem a posse de sua descendência. O fato de que a maternidade é certa e a paternidade apenas presumível (ou incerta) sempre foi um fantasma para a organização da cultura patriarcal. O controle da sexualidade e da vida reprodutiva da mulher garante a imposição das regras de descendência e patrimônio e, posteriormente, um sistema rígido de divisão sexual do trabalho. Assim, a mulher passa a ser tutelada por algum homem, seja pai, ou marido. Este tipo de pensamento sempre justificou o autoritarismo masculino, interpretando a violência do homem contra a mulher como algo natural (BRASIL, 2001, p. 14 – 15).

O que se percebe ao longo do desenvolvimento temporal é que se naturalizou esse processo da hierarquia entre os sexos. Apesar de inúmeras lutas feministas terem ocorrido a partir da ditadura militar, ainda persiste um pensamento estrutural patriarcal nas famílias. Cabiam às mulheres a educação e o ensinamento quanto as crenças, comportamento e cultura familiar.

Segundo Andrade (2021), ainda são profundas as marcas do patriarcado na sociedade brasileira e se consolidam em diversas ações no mundo do trabalho, sociais e civis. As mulheres continuam com salários menores do que os homens mesmo que exerçam os mesmos cargos e atividades; mulheres com filhos pequenos encontram dificuldades para conseguir emprego. Muitas mulheres ainda iniciam e/ou permanecem em relacionamentos abusivos por tentarem, incessantemente, alcançar o único sucesso que aprenderam que poderiam ter: a manutenção da família. Muitas têm suas crenças religiosas abafadas, amizades abandonadas e seus posicionamentos políticos questionados.

A pesquisa desse estudo corrobora com os estudos de Andrade (2021) no sentido de as mulheres participantes terem abandonado seus estudos pela gestação, grande parte precoce,

seguida do casamento e da não aceitação do marido aos estudos da companheira. Como referiu a entrevistada

Ixi eu parei faz tempo de estudar. Fiquei grávida com 15 anos, aí ninguém queria olhar o menino. Teve que ser eu mesma. Tive que parar de estudar e de trabalhar também. Foi muito difícil, as pessoas e a igreja que ajudava com roupa e comida. Nossa eu não gosto nem de pensar nessa época. Sofri demais (Estudante 17).

Ao serem questionadas quanto à participação do pai da criança na criação dos filhos, houve respostas destoantes.

Nem queria saber da gravidez, falou que só depois do DNA. Mesmo depois que ele aceitou mas aí não dava bola não. Acho que não queria ter filho. Mais fazer o que né. Escapou. Mas ele me culpou muito disso. Depois nós casamos, fomos morar com minha mãe e meu padrasto. Até arrumar um cantinho. Mas tive que trabalhar e cuidar do menino. A sorte foi a creche, senão eu não ia poder trabalhar. Mas Deus é bom e deu tudo certo (Estudante 18).

Outra participante respondeu:

Depois que engravidei eu casei e fomos para uma casinha de aluguel perto da mãe dele, eu só olhava a menininha, não tinha como trabalhar, não tinha com quem deixar. Minha sogra também trabalhava. Mas graças a Deus meu marido trabalhava o dia todo e eu cuidava da criança. Ele foi muito bom pra mim e pra neném, ele chegava e trazia as coisas do mercado, deixava comprar roupa de vez em quando. Só trabalhar mesmo e estuda que não consegui. Tinha que olhar né (Estudante 10).

A fala da participante acima reitera a submissão da mulher quando agradeceu ao marido pelo sustento da família. A ela era incumbido o cuidado com as crianças e casa, mais uma vez aferindo a forte presença do patriarcado ainda nos dias atuais, pois a mulher deixou de estudar, não obteve emprego e ainda não estava investindo em sua formação intelectual. A forma com que a sociedade coloca o papel da mulher perante maternidade, faz com que muitas mulheres não percebam o quanto esta escolha não é da mulher, mas sim de uma sociedade carregada de hierarquias e submissões, além da desigualdade de gênero. A desigualdade de gênero emerge no estudo tanto em questões de maternidade quanto em relação ao cuidado com a casa e em relação ao mundo do trabalho e escolarização.

Nos dias atuais, após diversas lutas históricas das mulheres a galgarem condições equiparadas às dos homens quanto aos direitos e habilidades em evoluir e fazer evoluir a sociedade, não é possível visualizar uma vitória em consenso. A luta interpela não somente ao mundo do trabalho, vai além, perpassa repensar o papel da mulher na sociedade e como sua figura foi utilizada ao longo dos anos. Por muito tempo a imagem das mulheres foi atrelada a seres frágeis, delicadas, prontas para o trabalho artesanal, ao cuidado com as casas, filhos, educação e comportamento. Refletia a posição social que o marido ocupava e era valorizada



somente pelos herdeiros que paria. Nos dias atuais, apesar das mulheres ocuparem cargos de alto escalão em indústrias e empresas de grande porte, ainda assim não são equiparadas ao homem. A figura da mulher, por vezes, é posta como símbolo de sensualidade e afetividade. A negação da maternidade é outro tabu. É direito da mulher optar ou não por ter filhos (as). Não cabe à sociedade ou ao homem impor a maternidade à mulher. Porém, numa sociedade capitalista, o mundo é androcêntrico e retira da mulher o direito em utilizar seu corpo e sua capacidade intelectual como escolha de vida. Aquelas que optam por “liberdade”, encarando os desafios impostos pela ordem social, são malvistas, julgadas e condenadas aos olhos da comunidade, inclusive ao de outras mulheres que se submeteram ao processo de submissão e ao estilo capitalista em propor ao mundo uma centralidade masculina de desenvolvimento e adesão ao capital.

Além do mais, é perceptível que esse processo conservador ocorra para garantir a manutenção da ordem social ditada pela forma de consumo do mundo. É necessário alocar a mulher esse papel de fragilidade e desigualdade. Nesse sentido, muitas mulheres recebem essas “normas sociais” como algo natural (o mundo é assim mesmo) e não se impõem na proposta da quebra de paradigmas vertendo a formação omnilateral.

Eu parei de estudar de 14 pra 15 anos. Engravidei né, aí não tinha jeito. A única opção era olhar a criança, pelo menos até conseguir lugar na creche. E ainda tem a questão de trabalhar para sustentar a criança. A pensão que o pai pagava mal dava pro leite (Estudante 16).

A respeito da cor da pele, 10 pessoas se autocaracterizaram como pretas, 3 pardos (as) e 5 brancos (as). As pessoas negras ainda constituem a maioria dos excluídos das oportunidades da educação, sendo que a condição racial no nosso país capitalista engendra um racismo com fortes componentes econômicos, sociais e culturais, ligado ao nosso passado colonial e escravista.

O que se verifica é que a abolição da escravatura não resultou em uma superação das mentalidades escravocratas das elites, empresariais e políticas. A nova condição de pessoas livres não os retirou da exclusão, das condições de miséria, fome, moradias insalubres, prisões e falsas acusações, filas de empregos além da ausência de direitos humanos, até mesmo porque os ex-proprietários de escravos, ou seja, os patrões, continuam dominando e explorando a força de trabalho.

A luta pela cidadania ativa pressupõe enfrentar e debater a exclusão e a desigualdade, entendendo que o enfrentamento da questão racial é um componente fundamental para construção de um país justo e desenvolvido com igualdade de oportunidades a todos que vivem do trabalho (CONFETAM, 2011 s/p).

Outra abordagem foi diante das relações de emprego. As principais profissões que emergiram no estudo foram: 3 pessoas são babás, 5 são domésticas, 1 copeira de uma indústria, 2 são da área da agricultura latifundiária no ramo da plantação de soja, 1 merendeira de escola infantil, 1 cuidadora de idosos em tempo integral, 1 pessoa mencionou ser balconista de banca de frutas, 2 faxineiras de comércio, 1 referiu ser “do lar” fazendo alusão ao trabalho doméstico na própria casa com a família, filhos e netos. Dentre as profissões, somente uma pessoa fez menção a ser estudante no momento por estar grávida, mencionando que foi necessário abandonar o emprego.

Para análise desse trecho, ressalta-se as condições de emprego e subemprego providas pelo capitalismo às classes mais pobres. A intensa concorrência e com um mercado meramente competitivo no âmbito de capacitação técnica e intelectual faz com que se “peneire” aqueles que tiveram maiores oportunidades de estudo, ou seja, a elite, daqueles que não o tiveram, os pobres. Os filhos das classes dominantes continuam a amalgamar sua classe social como proletários no poder que operam por meio do consenso manipulado. O consenso é facilmente praticado pelas classes dominantes em discursos de fala rebuscada e esperançosas, estas facilmente são aceitas por falta de compreensão desse estado de dominação, que se configura como uma circular. Os filhos daqueles que estão no poder continuam tendo oportunidades de educação melhores do que os filhos dos operários que precisam trabalhar para garantir seu sustento e, assim, continuam a ser manipulados pela voz no poder.

A renda média da família da maioria dos participantes (9 pessoas) é de um salário mínimo; 4 pessoas disseram ter um salário e meio ou um salário mais comissão e 5 pessoas disseram que vivem com uma média de 2 salários mínimos. A maioria enfatizou a importância da ajuda com mantimentos e suprimentos pela prefeitura municipal ou governo federal. Na pandemia, os auxílios emergenciais foram imprescindíveis já que muitas pessoas pobres perderam seus empregos. No entanto, esse auxílio veio após 6 meses de crise e miséria, configurando o descaso das autoridades com as minorias. No governo do presidente Jair Bolsonaro muito desses programas sociais foram retirados da pauta governamental ou não tiveram recursos suficientes para a demanda, além de poucos estudos que resultariam em políticas públicas de alcance igualitário.

A situação de desemprego, aumento da fome e condições de miséria alcançaram altos níveis durante a pandemia. Compreender esse momento é importante nessa pesquisa, pois os sujeitos pesquisados estavam vivenciando esse movimento de lutas históricas. Em fevereiro de 2020, o Brasil recebeu os primeiros casos da pandemia nomeada por Covid-19, que se refere a

uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. A ação do vírus no organismo está caracterizada como leve até quadros severos, acomete principalmente as vias aéreas superiores e inferiores, inclusive com infiltrado pulmonar gerando agravamento do quadro clínico e óbito do paciente.

A gravidade da doença, associada a alta disseminação com óbitos, atingiram 615 milhões de pessoas em todo o mundo e 6,54 milhões de mortes. No Brasil, o total de casos até o momento do estudo empírico (outubro/novembro 2021) foram de 34,6 milhões e 686 mil mortes em todo território. Com a finalidade de diminuir a alta contaminação da população, foram tomadas algumas medidas sanitárias restritivas como isolamento social e o fechamento de comércios, indústrias, dentre outras áreas econômicas (G1, 2021). A ação do Estado era de ponderal relevância para combater, diminuir e proteger a população da contaminação, morte, além dos aspectos socioeconômicos que estavam eclodindo no país com desempregos, encerramento das atividades econômicas de diversos seguimentos, contratos informais, aumento do trabalho informal e em condições não propícias.

Dessa forma, o país iniciava um marco político, social e econômico, conduzido por um governo negacionista perante gravidade da situação do país. Fato esse que levou a uma recessão econômica, social e educacional. Após debates do poder público, houve imposição de medidas severas de biossegurança com intuito de evitar a disseminação do vírus, já que os leitos dos hospitais públicos e particulares e de campanha não comportavam o quantitativo de pessoas que necessitava de atenção clínica e hospitalização. Nesse sentido, milhares de brasileiros perderam suas vidas, houve muitos óbitos, contaminados e recuperados inclusive com sequelas da doença (BRASIL, 2022).

A descrição do contexto vivenciado revela o desenlace do problema desse estudo. O caos político, econômico, social e psicológico que estava embasado o momento da coleta de dados dessa pesquisa, apesar de que, a partir de 2021, as vacinas haviam sido disponibilizadas no país, com caráter não obrigatório e escalonado por idade e doenças associadas, o governo utilizou do poder público para culminar falsidades quanto à potencialidade vacinal a nível da contenção do vírus, gerando uma ruptura severa nos processos de vacinação e queda no número de vacinados.

Na seara da educação, a maioria das escolas permaneceram com aulas remotas sendo necessário um período de adequação para seus usuários, quanto a aquisição de computadores e acesso digital eletrônico-internet, além de plataformas de ensino-aprendizagem que favoreceriam as trocas pedagógicas necessárias para o momento. Esse fato inviabilizou a continuidade de muitos estudantes no processo didático pedagógico. As escolas também

tiveram suas portas fechadas e somente aquelas que já possuía um sistema operacional digital conseguiram remanejar suas atividades acadêmicas por esse meio em um prazo plausível com calendário acadêmico. Em algumas escolas, a realidade foi de estagnar as atividades durante o semestre ou ano até a adequação tecnológica para o retorno. Em alguns estados, não houve aulas durante o semestre de 2020.1 e iniciou, com alguma ferramenta digital, o segundo semestre. As aulas retornaram no módulo presencial apenas no segundo semestre de 2021, mesmo assim com limite reduzido de pessoas em sala de aula e não em todo território. As regiões mais pobres e algumas escolas públicas tiveram dificuldades quanto aos recursos para adequação da escola aos níveis de segurança presencial e tecnológica para o grupo de risco que permaneceu em casa.

Todo esse percalço alcançou a educação em geral. Como parte dela, a EJA foi substancialmente afetada. No Colégio que foi campo do estudo, as aulas sofreram interrupção de 4 dias até a reorganização das aulas remotas dentro de um novo contorno via digital. A falta de suporte digital, de internet com boa qualidade, de professores preparados para o desafio *on-line*, dentre outros, caracterizou um cenário que se mostrou como negativo para o desenvolvimento das aulas na modalidade EJA. Principalmente perante ao alcance do atendimento e suporte digital aos estudantes, bem como organização estrutural referente a professores, alunos e compartilhamento de ensino em plataformas. Acrescentando ainda o sofrimento psíquico e moral das pessoas afetadas de forma direta ou indireta pela pandemia.

Os (as) alunos (as) assistiram as aulas por meios digitais próprios em plataformas gratuitas. Muitos referiram terem interrompido seus estudos novamente devido à falta de internet ou condições para continuidade em casa. Pessoas que pensaram em desistir diversas vezes do sonho da conclusão do ensino básico, assistiram as aulas no formato digital em aparelho móvel próprio ou computadores. No entanto, a maioria dos (as) participantes destacaram dificuldades quanto ao acesso à internet e às plataformas digitais de ensino-aprendizagem, além do tempo que a escola precisou para adequação dos conteúdos no formato remoto.

Eu acabei que não assistia as aulas não. Tinha só o celular para entrar nas aulas, mas até eu conseguir entrar já estava no meio da aula e aí eu não entendia nada. Resolvi nem assistir mais. Fazer o que (Estudante 7).

Outro (a) participante também enfatizou o momento da pandemia referente as aulas remotas.

Ixi foi uma tristeza. Não dava pra entender nada. Eu tenho 2 meninos, esses meninos ficavam gritando e falando sem parar e eu querendo ver o que a professora estava lá falando e virava uma bagunça. Teve um mês que eu não consegui pagar internet

também, aí tinha que sentar em frente uma lanchonete perto da minha casa pra pegar de lá. Nossa foi tenso. Deus me livre. Difícil demais. Aí eu não assistia sempre não. Só quando dava (Estudante 1).

Compreender esse local de fala dentro de um contexto temporal, conduz-nos à reflexão dessa pesquisa, não só pelo ineditismo do momento, mas pelas mudanças que ocorreram e ocorrerão na educação e que talvez seja o início de um novo porvir na educação da EJA. A educação nunca foi tão afetada como nos tempos atuais, e a população mais atingida pelo desarranjo e falta de recursos públicos para o enfrentamento da pandemia foram as pessoas desprovidas de recursos financeiros, ou seja, os pobres, o povo. A maioria dos brasileiros trabalhadores tiveram seus trabalhos ameaçados, além do sofrimento pelas perdas de familiares e fome. Pessoas que não puderam sequer enterrar seus entes, viver o luto já que o protocolo de biossegurança impedia aglomerações. São essas as pessoas que entrevistamos, que convivemos e que participaram da pesquisa.

### 3.4.2 Dimensão 2: Escolarização e o Mundo do Trabalho X Emprego

Em todas as fases da vida há possibilidades em se formar, desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que vão além dos espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e que reconheça o outro como sujeito concreto. Além de igualdade nas possibilidades quanto à construção intelectual, deve ser garantido meios para que o aluno dê continuidade aos estudos e que, pela educação, empodere a si e aos outros. Nas palavras de Pinto (2010, p. 82), “A educação dos adultos é, assim, uma condição necessária para o avanço do processo educacional nas gerações infantis e juvenis”.

Os achados do estudo quanto a função da escola e da escolarização (quadro 4) revelam a desigualdade e as dificuldades das políticas públicas educacionais em alcançar a função da escola em si conforme descrito por Libâneo no Capítulo 2.

#### Quadro 4 - Parte 1: Função da Escola e Escolarização dos estudantes participantes da pesquisa (Ipsis Litteris)

Estudantes	Já estudou anteriormente em alguma escola?	Se sim, o que o levou a abandonar (parar) seus estudos? Se não estudou antes, quais os motivos por nunca ter frequentado a escola.	É difícil o acesso para escola?	Quando desanima de ir estudar, quais são os motivos?	O que você pensa sobre o estudo? O que as pessoas que convivem com você pensam sobre estudar?
------------	--	--	---------------------------------	--	---

Estudante 1	Sim, escola normal	Engravidar né, aí foi difícil continuar, não tinha ninguém pra olhar	Não, tudo perto	Cansaço mesmo. Trabalha, olha menino, casa, essas coisas	É bom né. Estudo é bom, senão fica assim como a gente, limpando a casa dos outros
Estudante 2	Sim estudei	Eu engravidar e casei cedo demais	Um pouco, moro longe da escola, mas vou direto do serviço aí é mais perto	As vezes não tem com quem deixar meu filho pra ir	Pensam que é importante pra mim. Eu também acho, mas não gosto de estudar muito não. Tenho muita dificuldade
Estudante 3	Sim	Por causa de doença né. Aí eu vou firme com Deus, tô aqui. E eu prefiro ficar estudando e terminar esse ano, porque eu já pensei muitas vezes em parar de estudar sabe? Um novo maior. Tô firme com Deus	Mais ou menos, não tem carro, aí demora um pouco pra chegar	Quando tenho que olhar os filhos, algum fica doente.	É importante pra ter melhores oportunidades, emprego, isso.
Estudante 4	Sim, quando eu era mais nova e depois tentei em antes de terminar aqui agora que eu quero terminar, já tentei umas duas, três vezes mas sempre não dava porque eu tive gêmeos	Foi pra cuidar deles [filhos], porque ela [filha] teve problema no coração e teve que operar	Até que não é não	Pra olhar os filhos mesmo	Um objetivo melhor, Você alcançar o que você pensava que você não poderia alcançar.
Estudante 5	Sim, ensino fundamental completo.	Porque eu tive que trabalhar, aí não tinha como eu estudar na parte da manhã, a tarde, aí eu tive que vim pra noite.	Até que não	Cansaço mesmo. Trabalho dia todo	Ter mais conhecimentos, quero me formar, conhecer mais coisas que tá acontecendo né. Pensam que é bom também
Estudante 6	sim	Eu fui mãe com 13 anos. Aí num tinha condição de estudar mais porque não tinha ninguém pra ficar com minha filha. Aí eu resolvi parar.	Só um pouco	eu trabalho na área da limpeza mesmo. Serviços gerais. Aí cansa muito	Hoje sim, porque o estudo leva a gente pra muitos lugares, abre as portas. Assim, se eu tivesse chance de ter voltado hoje. Não tem como. Igual, eu tô estudando, ne, graças a Deus tô terminando,

Estudante 7	Sim	Por conta que eu bombei dois anos aí fui pra EJA. E por conta que comecei a trabalhar também.	Acho que não. Bem localizada	Pelo trabalho	Eu acho necessário. É porque hoje em dia a gente não é nada sem o estudo. É emprego, tudo, a gente não tem oportunidade mais sem o ensino médio completo. Então acho que é essencial estudar.
Estudante 8	Já, já antes. Aí estudei e parei, 3 anos que eu fiquei parada	Tudo por conta de olhar neto. Ai as filhas cresceram um pouco, casaram nova, aí pra ajudar né, a gente não tem condição de ajudar financeiramente aí ajudo olhando olhar as crianças, porque elas trabalham né Ai eu parei mais e porque eu comecei a namorar muito cedo aí loguinho eu comecei a perder os interesse nos estudo. Aí eu comecei a estudar de novo e engravidei da menininha, aí quando a barriga estava muito grande aí eu falei assim ai eu não. Eu vou estudar mais não.	Tranquilo	Cansaço, netos	Acha muito bom, minhas filhas que convive comigo, meu esposo. Fala não para continua. Sempre eu queria na minha vida, terminar, aí, assim, minhas filhas dá muito apoio.
Estudante 9	Já estudei e parei. Arrependi né. Agora é correr atrás	Tive que parar quando engravidei, aí tive que parar, não conseguia ir pra escola, dava sono, cansaço, dor nas pernas.	Só um pouco longe	Trabalho, as vezes não da tempo	Alguns. Nem todos. Alguns acham, outros não. Mais eu prefiro mais ir na opinião dos que acham. Porque num grupinho de pessoas muito mais vai ser a gente

Estudante 10	Estudei né, faz muito anos.	Casei nova, aí fiquei com preguiça e parei, aí eu queria voltar e meu ex marido não deixou mais. Ele não aceitou não. Bobeira dele. Aí tinha dois filhos né.	É longe da minha casa	Trabalho. Trabalho o dia inteiro, saio e venho pra cá	as vezes tudo é difícil, é complicado. Mas agora, muita gente exige, até pra limpar a casa agora se tem que ter ensino médio.
Estudante 11	Sim	Porque eu morava muito longe, minha mãe separou do meu pai. E aí ficou muito difícil. Ficou difícil porque eu moro muito longe, aí eu peguei e não queria vir mais	É longe mora na cidade mesmo só que em um setor mais afastado	Trabalho, as vezes não tem como sair	uai, tô querendo terminar né, pra ver se eu arrumo um emprego melhor.
Estudante 12	Não eu sempre estudei aqui. Quando eu estava no sexto, no sétimo e no oitavo eu estava no Polivalente, aí depois eu comecei aqui.	é porque eu casei e meu marido proibiu eu de frequentar a escola. Eu fiquei 26 anos sem estudar. Quando eu tive minha menina, minha menina ta com 16 anos, aí eu falei assim: _ vou voltar a estudar	Não é não	A casa mesmo, desânimo também	Uai eu gosto de estudar. Tem gente que fala: - Ah você já tá velha, você não aprende, porque você não sabe fazer matemática. Aí eu falei: - Ah mas eu aprendo. Tem muita gente que critica porque eu não sei dividir nem vezes né.
Estudante 13	Sim	Trabalhar	Não é tão longe	Trabalho muito	Uns acham bobagem e outros fala que é melhor pra mim
Estudante 14	No EJA não.	Trabalho mesmo	Não é difícil	Precisei trabalhar por causa de filhos	Acha que tem que estudar pra conseguir serviço melhor
Estudante 15	Sim	Ah eu engravidei né.	Não é não	veio as dificuldades com a criança e tal e aí eu engravidei de novo, essas coisas	Extremamente importante. Meu filho mesmo lá em casa eu pego muito no pé dele porque é uma base. Igual assim, as pessoas mais de idade agora estão focada em trabalhar e ter dinheiro porque não vai ter tempo pra poder estudar porque já perdeu tempo acha que não consegue voltar entendeu?



Estudante 16	Já sim.	As dificuldades mesmo. Eu tive uma filha que me deu trabalho na adolescência. Hoje ela melhorou graças a Deus. Mas atenção melhor pra família. Aí eu acabei deixando.	Não é não	Doença. Eu achei que eu ia morrer que eu não ia aguentar isso tudo, fazer essa cirurgia. Que até então fui carregada pra Goiânia.	Acha que é importante pra ser alguém na vida
Estudante 17	Sim já	Porque eu casei. Eu estava grávida também né. Aí ele sempre assim, me pondo papado, não agora tá casada né, ciúmes, aí eu fui deixando levar. Até o ano passado, aí ele falou assim: - não, é seu sonho? Aí eu falei: - é meu sonho terminar e fazer alguma coisa sabe.	Tem como ir	família	Me dá força, me dá força que eu tenho que eu tenho que estudar mesmo pra eu tá aprendendo, assim, nunca, assim, no começo foi meu esposo que não quis deixar, mas agora ele já me apoia e as pessoas tão sempre me apoiando
Estudante 18	Sim	Eu engravidei e tive muitas dificuldades	É um pouco longe da minha casa	Cansaço de trabalhar e estudar	Uns falam que eu não vou dar conta outros falam que tem que continuar

Fonte: estudos da pesquisa (2020)

### Quadro 5 - Parte 2: Função da Escola e Escolarização dos participantes da pesquisa (Ipsis Litteris)

Estudantes	E as escolas que já estudou, você entendia as matérias?	Quais os pontos positivos do estudo e quais são aqueles que poderiam melhorar na EJA que estuda?	Como você ficou sabendo da EJA? O que o motivou a retomar seus estudos na EJA?	Consegue aprender nessa escola? De que forma você acha que aprende mais?	Quais são suas expectativas com a EJA que estuda?	Qual a sua opinião sobre a EJA que frequenta? (professores, ensino, colegas de turma, administração, estrutura ofertada, organização e planejamento).
Estudante 1	Mais ou menos. Tinha dia	Aqui é bom demais. Professores bons, pessoal gente boa. É bom sim	Uma prima minha estudou aqui. Voltei pra realizar um sonho de terminar os estudos. Quero fazer faculdade também, meu sonho é fazer enfermagem	Aprendo sim. Muito boa. Aprendo mais quando fico quieta em casa lendo o que os professores passaram. Fazendo exercícios	Quero formar e fazer faculdade se Deus quiser	Aqui é bom, mas é muito rápido. Tinha que ser um pouco mais devagar. Faz tempo que a gente não estuda. Tudo rápido demais.

Estudante 2	Até que sim, não reprovei não. Só parei mesmo	É bom que a gente pega o diploma mais rápido, aí dá pra não perder tempo.	Quero formar rápido e quero continuar estudar. Um curso técnico, faculdade, ainda tô pensando	Aprendo sim. As aulas são boas, professores tem bastante paciência. Principalmente com pessoal mais velho né. Tem que ter. Esperar eles. As vezes atrapalha a aula mas é bom ter pessoas mais experientes junto	Quero formar logo	Aqui é bom, tem a comida que é boa, pessoal também é bom. Gosto bastante. Não tem nada pra melhorar não.
Estudante 3	Sim, tinha bastante apoio	Ah, pra mim eles deveriam melhorar mais né, por causa que a gente aqui, pra nós vale mais presença que as nota né, pra mim devia ter mais focamento na gente praticar mais que quais a gente não pratica, a gente só vai pelo negócio.	foi pelo meu irmão[risos] ele é mais novo do que eu e ele parou de estudar bem cedo, bem novinho. Aí irmão vamos fazer EJA aí ele falou, se você for eu vou, aí eu vim e ele não veio [risos] ai Deus...	Consigo, principalmente quando tem atividade prática	É a faculdade, obter um emprego melhor e repassar isso pra frente.	Ah aqui é um ótimo estudo. Os professores é bem. Aqui é ótimo. Eu gostei daqui. O ensino daqui é muito bom, os professores são muito presente na aula. Tem uns professores que passa aí fala: ah pesquisa [tom de deboche] e não aqui as pessoas, eles explica o que dá porque nessa pandemia foi muito difícil.
Estudante 4	Um pouco sim, faz tempo	Ah eu acho bom porque passa rápido. É assim, um estudo assim, os pontos bom é porque você termina rápido né. Melhorar? [barulhos com a boca] ah... [pensando], eu acho que na hora do ponto que deviam melhorar é	Eu já sabia	Eu não falo. Por exemplo. Ela (professora) fala assim: _ Você tá aprendendo? Aí ela ensina e eu falo: _ Tô, mais num tô não. Aí ela ensina, ensina, ensina, mais eu não consigo entrar na minha cabeça, aí eu vejo que é eu mesmo, aí não pergunto de novo.	Melhora a cada dia. Que facilite mais pás mães.	É bom, muitas pessoas boas mas tem que melhorar as matérias pra gente entender mais

		sobre as matéria né, é muita matéria pra pouco ensinamento né [risos constrangidos]				
Estudante 5	sim, sempre	Pra essas pessoas que tem que trabalhar né, é um bom, pra gente tá podendo estudar a noite, então [...] bons os estudos. Um pouco diferente, pra os estudos de manhã e a tarde, mas é bom, não tenho nada a reclamar não.	Minha mãe	Sim, quando a sala está mais quieta é melhor, mas dá pra entender	Uai, concluir os estudos pra eu poder fazer minha faculdade no ano que vem. Quero continuar estudando. Quero fazer contabilidade.	Aqui é bom, não tenho nada pra reclamar
Estudante 6	Sempre tive dificuldade	É positivo porque a gente pode voltar a estudar. O povo aqui também é simples e a gente fica a vontade	A EJA, não lembro quem me falou. Sou do Rio Grande do Sul, então conheço desde lá né.	Até que sim, mais ou menos, mais dá p pega algum coisa. Aprendo mais aqui com professores. Na pandemia não aprendi nada	É, eu quero terminar a escola, fazer uma faculdade. É eu penso em fazer farmácia e mais futuramente pretendo [...] meu sonho mesmo é entrar pra polícia.	eu não tenho nenhuma reclamação Acho que da forma que tá é bom.
Estudante 7	Não, tinha dificuldade e vergonha de perguntar	Uai, a EJA abriu a porta muitas pessoas que parou no tempo. Tem pessoas que parou 15 anos, tem pessoas que parou 10 anos, e a EJA é uma coisa boa porque ta ensinando as pessoa ter	Foi pela uma colega que falou pra mim assim volta a estudar que tem o EJA, que vai te ajudar. Foi assim	Sim, dá pra entender sim. Aprendo quando estudo mesmo	Uai, eu sinto bem. Porque a EJA me ajudou a ver outros cursos, a gostar de estudar. Que é uma coisa assim, que eu venho pra cá e eu me sinto bem	É bom, parece tudo certo.

		chance de ir pra uma faculdade, de ser alguma coisa na vida.				
Estudante 8	Acho que dificuldade	Positivo? Ah eu vejo muitos pontos positivos na EJA. Negativo - é parece que na EJA é mais difícil pra gente aprender as coisas, cê entendeu? Porque é uma coisa muito rápida né, Uma coisa muito rápida, você não grava aquilo na cabeça.	Colega de trabalho	Uai, eu sou assim meia ruim de matemática, nos estudos de matemática, eu tenho muito assim, eu tenho muita, eu não sei se o prazo é pouco pra gente estudar né, que a gente não grava na cabeça da gente, aí tem uma dificuldadezinha	Melhora? Uai sô. Minhas expectativas aqui são boas. De melhorar porque os professores tão falando que quer melhorar né, os professores são muito bons.	Ta tudo bom, só precisa facilitar as matérias, principalmente com contas.
Estudante 9	Tinha dificuldade de aprender	Eu acho assim. Que se não tivesse assim a EJA, acho que seria difícil sabe	Os colegas e no meu trabalho também. Eu vejo o pessoal comentando e lá no meu trabalho tem aquele esforço da turma toda de buscar cada dia melhorar	Difícil, mas tem que ter força de vontade porque senão você fica para trás. E hoje em dia você depende muito do estudo.	Com fé em Deus eu vou fazer uma faculdade. Terminar o EJA e continuar estudando, se Deus quiser.	Tá legal por enquanto
Estudante 10	Eu tenho dificuldade de lembrar das coisas.	Uai, é porque andar mais rápido né. Pra gente que tá mais de idade né. Só as matérias que é mais difícil.	Eu sabia já	Eu tenho dificuldade de lembrar das coisas. Eu sei, algumas coisas eu sei, explica e eu sei tudo, depois na hora de lembrar eu não lembro.	Uai eu penso em fazer um curso técnico né, porque a faculdade eu não dou conta não.	Ta bom por enquanto
Estudante 11	Mais ou menos	Uai é bom, porque ajuda bastante. O povo fala que a gente estuda um período pouco,	uai, meu primo estudava aqui.	Eu estudo aqui faz tanto tempo que pra mim ta tudo certo. Dá pra entende	uai, assim, parando pra pensar, tem que pensar bem né. Serviço melhor	Acho que é bom, as pessoas se esforçam

Estudante 12	Um pouco sim	Positivo? Eu fico pensando assim que o EJA é rápido demais. Não sei se eu acostumei a ficar o dia inteiro aí eu acho assim muito rápido as matérias muito sabe	Povo da cidade	Só matemática que eu não aprendi a dividir e nem vezes, mas eu tenho meus esquemas lá que eu aprendi a fazer as continhas	Fala a verdade assim, eu não tenho. Quero terminar sabe. Se eu falar que eu tenho vontade de ser isso, ser aquilo, eu não tenho vontade de nada ainda não.	Acho tudo bom, só é rápido e matéria muito difícil que não vamos usa
Estudante 13	As vezes sim	Os professores explicam certinho não precisa melhora nada	Colegas	Aprendo sim, só prestar atenção	Ainda não pensei não. Não sei. Só terminar aqui mesmo.	Tá bom do jeito que tá
Estudante 14	Tinha dia que sim	Aqui é bom, tem muita gente boa pra explicar. É um pouco rápido mais é bom	Pessoal que trabalha comigo	Dá pra aprender. Não pode faltar das aulas	Quero um serviço melhor, melhor oportunidade, melhor salário, essas coisas	Aqui é bom, gosto dos professores, de trocar ideia com eles. Nada pra reclamar
Estudante 15	Ah não lembro bem, mas um pouco sim	Muito bom, professores bons, tudo bom.	Assim desde sempre eu sempre subi da EJA.	Entendo sim, algumas matérias mais e outras menos. É rápido demais	Terminar o EJA agora e ver se eu consigo fazer vestibular pra mim conseguir entrar na faculdade.	Aqui é bom, não precisa melhorar nada
Estudante 16	Aprendia umas coisas	é a ajuda humana aqui que eles dão pros alunos. Porque a gente vê que tem aluno, que num [...] as vezes mesmo querendo estudar não vem na aula. E os professores continuam incentivando. Mais em questão se fosse pra melhorar mais é, tinha que ter mais vagas. Sabe, abrir	Eu que procurei mesmo	Tenho dificuldade pra aprender mas eu aprendo sim, os professores explicam direitinho	Poder me formar. Poder falar um dia: _ um dia eu pensei que eu ia morrer, e agora eu consegui com apoio dos professores me formar, então é uma coisa que eu dou valor todos os dias sabe.	Tá tudo bom

		mais salas, porque a gente sabe que tem uma lista de espera muito grande de alunos que querem estudar e as vezes o EJA não consegue encaixar todo mundo porque a gente tem um limite na sala, então se fosse pra melhorar eu gostaria que conseguisse mais vagas.				
Estudante 17	Faz tempo, mas não aprendia muito	Aqui é muito bom, mas é rápido. Quando a gente começa a pegar aquela matéria, principalmente matemática, eu tenho um pouco de dificuldade com matemática. Aí já passa pra outra matéria	Pessoal da minha rua	Tem muitas idades diferentes aí fica um pouco difícil de aprender, mas eu consigo	Eu gosto de mexer com algo relacionado a justiça. Ou fazer direito ou pra policial civil, meu sonho é policial militar, mas minha idade não permite mais	Precisa melhorar as matérias
Estudante 18	Aprendi um pouco	Tudo está bom, mas tem matérias que não entendo o porquê de aprende	Colegas	Aprendo sim, os professores ajudam se tiver dificuldade	Quero só terminar mesmo, quero falar que consegui	Aqui é bom sim, tem muita gente com vontade de ajudar

**Fonte:** estudos da pesquisa (2020).

O processo de escolarização e a função da escola são primordiais na vida em sociedade, principalmente em uma comunidade neoliberal na qual a concorrência e a busca pela qualificação culminam nas disparidades de seleção daqueles que possuem oportunidades de formação distintas. A necessidade pela sobrevivência faz com que alguns sejam alocados em trabalhos manuais, práticos, que requerem menor competência intelectual e salários baixos, além de condições de trabalho insalubres que se destoam daqueles que tiveram uma formação holística, específica, erudita.

Entrando no quesito função da educação, na pesquisa empírica, os participantes expuseram o que pensam a respeito da educação para eles e para as pessoas com as quais

convivem. A maioria mencionou ser um ponto importante e relacionaram a importância de estudar com melhores oportunidades de trabalho. O cerne foi melhores condições de emprego e salário. Acreditam que pela educação conseguiriam modificar o estilo de vida e, dessa forma, propiciar aos filhos aquilo que não tiveram acesso.

Apesar de que a formação para o trabalho condicione as melhores condições de vida, se não for para elevar a pessoa à condição de reflexão da sociedade, não estará realizando a função primordial da educação, pautada por educadores como Paulo Freire, que se trata da emancipação e uma formação integral. A privatização e a forma com que alguns programas são aplicados tiram do sujeito a oportunidade em refletir inclusive o novo papel no mundo do trabalho e as aptidões para aquilo que está sendo desenvolvido como nova profissão.

Na pesquisa empírica todos referiram já ter estudado em outras instituições escolares, alguns referiram ter havido dificuldade no ensino-aprendizagem quando ainda estavam “dentro” da faixa etária considerada regular para o ensino básico. Apesar de terem apontado apoio, disseram que não conseguiram acompanhar algumas disciplinas, com foco nas exatas e nas fórmulas físicas e químicas. Pontuaram que não questionavam os (as) professores (as) por se sentirem constrangidos diante de quem acompanhava a matéria. O constrangimento é uma forma de manter a desigualdade em sala de aula e do (a) professor (a), perante dúvidas emergidas, desconfigurando dessa forma a função do (a) professor (a) como mediador (a) do conhecimento. Este (a) deve fornecer métodos e formas para o ensino-aprendizado a todos (as) aqueles que frequentam a sala de aula.

O motivo para abandono escolar dentro da faixa etária regular foi atribuído por grande parte (10 participantes) a gravidez associada ou não ao casamento; 4 pessoas referiram terem abandonado o estudo na época regular devida ao trabalho que executava ou então a dificuldade de acesso à escola. Outro fator que emergiu foi o casamento aliado a proibições do marido aos estudos. Diversas reprovações no decorrer da vida acadêmica foi outro motivo que também surgiu. Substancialmente, observa-se que o fato das 10 participantes mulheres terem mencionado abandono do estudo devido a gravidez remonta à condição do machismo (tratado na dimensão 1), pauta que deveria ser ressaltada com prioridade dentro das políticas públicas educacionais a nível de assegurar a essas gestantes condições suficientes para a continuidade dos estudos, fornecendo-lhes subsídios durante a gestação, acompanhamento concomitante no pré-natal dentre outros fatores que viriam a contribuir para que essas mulheres não evadissem da escola, uma vez que na sociedade brasileira a mulher grávida tem toda responsabilidade para com o (a) filho (a). Essas mulheres, quando interrompem seus estudos, geralmente retornam após um período de no mínimo 5 a 6 anos de interrupção; outras mais de 10 anos e algumas não

retornam. Segundo o estudo aplicado, a média de interrupção do estudo e retorno devido a gestação foi de mais de 8 anos.

Nossa quando eu engravidei foi difícil demais, eu não conseguia andar pra ir pra escola, tive muito inchaço. Tive vômitos demais também, aí ficava em casa. Sem contar que tive problemas com pai do meu filho que sumiu. Eu não tinha dinheiro pra nada, nem pra comprar as coisinhas pro neném. Fiquei sem estudar uns 13 anos. Aí eu voltei porque tinha sonho de formar (Estudante 16).

Outra participante também relatou dificuldades nesse período:

Eu engravidei novinha demais, aí eu casei e meu marido morria de ciúmes de mim e não deixou mais. Falou que não era pra sair de casa. Eu também não fiz muita questão porque aquelas cadeiras são ruim demais pra quem ta grávida. Da até dor no pé da barriga e podia até fazer mal pra criança. Fica sentada o tempo todo também. Aí parei e depois de 7 anos eu voltei e parei de novo por cauda de filhos também, agora depois de 11 anos eu voltei e quero termina (Estudante 1).

A forma com que alguns companheiros proibiram suas companheiras de frequentar as aulas foi bastante salientado pelas mulheres. Isso teve como consequência anos sem estudo com a falsa promessa de um casamento que lhe forneciam sustento. Algumas mulheres referiram ter conseguido retomar o estudo somente após a separação ou após certa idade considerada pelo companheiro como ultrapassada para serem atrativas a outros (as) parceiros (as). Demonstrando uma formação conservadora, tradicionalista da sociedade perante o patriarcado. O capitalismo favorece essa desigualdade de gênero ao alocar a figura do homem oportunidades no mundo do trabalho que dificilmente serão atingidas por mulheres; e quando o são, os valores recebidos ou as condições do trabalho se destoam daquelas aplicadas aos homens. Mais uma vez, fazemos menção às políticas públicas, principalmente ao Programa de Atenção Integral a Saúde da Mulher PAISM que luta por direitos e igualdade da mulher.

Ao serem questionadas quanto ao acesso à escola, a maioria referiu que o colégio está bem localizado no município sendo de fácil acesso. Alguns residem distante, mas a ida ao colégio ocorre do emprego, que geralmente é mais centralizado. Para tanto, é possível distinguir que o tamanho do município em questão é um fator favorável, já que a maioria das escolas estão no centro da cidade, próximo a alguns locais de trabalhos. Aqueles que referiram problemas com a distância, moram em bairros afastados e não tem locomoção para ir ao colégio necessitando de maior tempo para chegar até o local de estudo.

Uma outra dificuldade dentro das acepções de acesso se refere a mães que não têm meios de locomoção (a cidade não possui transporte público) e precisam de um tempo maior para chegar até a escola. Isso implica no tempo de ausência dessas mães de suas casas e do cuidado



com os (as) filhos (as), que algumas vezes ficam sob a responsabilidade do irmão mais velho (menor de idade) e/ou da vizinhança. Condição que poderá gerar outras complicações de ordem pública, já que há crianças não estão aptas ao autocuidado tampouco ao cuidado de outrem, favorecendo ocorrência de crimes contra infância, acidentes domésticos, dentre outras situações que condicionam menores a falta de proteção tutelar momentânea.

Quanto ao questionamento a respeito da desmotivação de ir para escola, fato que leva a expressivas faltas, a maioria respondeu que são pelos (as) filhos (as), seguido das dificuldades em sair do trabalho para aula em tempo hábil. Sobre o trabalho, o cansaço foi algo bem comentado. A saber, a maioria dos empregos está em vender a força de trabalho no formato manual, que exige do corpo uma maior habilidade e condicionamento físico que suporte cargas, desgastes físicos, amplas jornadas em posições inadequadas e inapropriadas a saúde. Grande parte dos brasileiros pobres desenvolvem seus empregos nessa tocante; passam o dia todo comprometidos com a atividade desempenhada, sendo assim, ao cumprir a jornada estipulada sentem-se cansados fisicamente e mentalmente. O desgaste físico faz com que a pessoa precise de descanso para recuperar seu potencial de pensamento e agilidade lógica, nesse sentido, após esse tipo de trabalho a pessoa desgastada não conseguem passar longas horas em estudo emergidos na formação crítica e argumentativa dos conteúdos programados pelo professor. Essa afirmação pode ser percebida na fala de um dos participantes.

Eu trabalho o dia todinho. Desde as 7h da manhã. Pouco tempo de almoço e eu trabalho duro mesmo. Fico morta quando eu paro. Saio do trabalho as vezes vou em casa e as vezes eu venho direto pra escola. Aí eu acabo cochilando na sala. Fico até com vergonha dos professores, mas eu não dou conta não. Senhor (Estudante 3).

Outro participante também pontuou:

Não é fácil não, trabalhar e estudar. Nossa, é difícil mesmo. Meu trabalho não é mole não. Fico de pé o dia inteiro e quando venho pra cá eu não tô nem conseguindo pensar mais. De tão cansada. Mas eu tento de tudo pra prestá atenção. É bom pra mim né. Mudar de serviço (Estudante 5).

O trabalho se compõe como preponderante à vida e a subsistência da pessoa, assim, além de influenciar aspectos psíquicos e sociais da pessoa as moldam socialmente. No entanto, a relação do trabalho com a educação ainda não se encontra em fusão, haja vista que a maioria do que está estabelecido nas normas regulamentadoras não preveem a partir de uma realidade concreta, as formas pelas quais as políticas devem ser configuradas para atender o povo.

Os processos de trabalho e o mundo do trabalho são representativos para o ser humano, da mesma forma que o delinea, também delinea a sociedade a sua volta. Conforme Marx, por

meio do trabalho o homem se modifica e modifica os outros e consolida seu papel tanto no meio em que vive quanto em um aspecto geral, na comunidade, transformando-a ou reproduzindo-a.

Principalmente ao interligá-lo às condições de estudo, a maioria defende que se houver estudo, logo haverá maior capacitação e informação e, assim, um melhor emprego com melhores salários. Outros pesquisados ligaram o emprego como sobrevivência e condição única para se seguir a vida, sendo maior que o estudo.

Há que se ponderar que o estudo considera as diferenças entre trabalho e emprego. O trabalho está inculcado nas diversas atividades humana e se constitui como imprescindível ao compor o homem como homem em suas relações com a natureza e outros homens. Já o emprego reverbera as condições socioeconômicas e políticas de um povo e um país dentro de um sistema de produção. Este é variável e torna o homem refém da produção da matéria, seja intelectual ou manual.

A participante considerou que “Estudar é importante sim, mas tem que trabalhar, deixa eu explica, o estudo não pode atrapalhar o trabalho. Esse é que pago suas contas, entendeu? [...]” (Estudante 7)

Nesse sentido, as relações de emprego como subsistência e como exploração emergiram em diversas falas. Outro ponto que surgiu nas falas foi a falta de reconhecimento pessoal naquilo que estava sendo empregado nos conteúdos de EJA e sua aplicabilidade a melhores empregos. Muitos não compreendiam a linguagem elitizada utilizada em sala de aula. Um fator que diminui o senso de pertencimento ao ambiente, levando-os (as) a acreditarem que o estudo não é importante ou que não irão atingir o esperado. Essa visão, além de elitizada, é o que sustenta o capitalismo hegemônico dos meios de produção atual. A alienação da classe trabalhadora, obscurantiza o trabalhador de se empoderar e emancipar sua classe, tolhendo-os (as) da luta por mudanças que sejam realmente transformadoras.

O mundo do trabalho comunica-se diretamente com o mundo social, político e econômico. Marx (1977) denominou o trabalho como uma fonte de formação moral e física. E que, de certa forma, funcionava como uma bomba propulsora para a formação técnico-científico cultural que desenvolvia os sentidos de responsabilidade social. Pelo trabalho, o jovem se preparava para a formação social.

Nessa ótica, o mundo do trabalho, no modo capitalista de operar, apresenta-se como uma solução para as crises do sistema social e econômico do país. A escolha pela via privada de produção da mercadoria, ao invés da regulação pública social do trabalho, degrada o trabalhador e contribui para exploração de sua força do trabalho no sentido em que o impede de compreender todo o processo de trabalho. Desfavorece o trabalhador enquanto classe social,

já que a máxima valoração está no próprio capital. Por conseguinte, Marx (2010) acrescenta que o trabalho para o trabalhador no capitalismo é de vender sua força de trabalho, a fim da sobrevivência e garantia dos meios para reprodução. Já que não há oportunidade do crescimento intelectual e técnico do que está sendo produzido, bem como o usufruto do mesmo. Assim, a produção de mercadoria no sistema capitalista, faz um trabalhador alienado. Sendo que os detentores de controle e meios de produção são a classe dominante representada pelo Estado hegemônico e não o trabalhador.

Para que o trabalho exista como trabalho assalariado, o trabalhador tem de trabalhar como não proprietário, não vendendo mercadoria, mas a disposição sobre sua própria capacidade de trabalho – sua capacidade de trabalho mesma no único modo em que pode ser vendida -, as condições de realização de seu trabalho devem se opor a ele como condições estranhadas, como potências estranhas, condições sob o domínio de uma vontade estranha, propriedade alheia. O trabalho objetivado, o valor como tal, opõe-se a ele como um ser próprio, como capital, cujo portador é o capitalista – opondo-se a ele também como capitalista (MARX, 2010, p.126).

Dessa forma, a força de trabalho se configura como mercadoria negociada entre trabalhador e capitalista “O que se denomina valor do trabalho é na realidade o valor da força de trabalho, que existe na personalidade dos trabalhadores e que também possui função diferente da do trabalho, como uma máquina de suas operações” (MARX, 1959 p.296).

E quem são esses trabalhadores? São pessoas que não estão alocados no poder ou nas classes dirigentes ou dominantes. Porém são úteis para manter todo aparato reprodutivo do capital mesmo que não sejam os que organizam seu formato ou detém controle do meio. Estão envolvidos na estrutura capitalista, o que Marx denominou como trabalho produtivo, que é aquele que produz um excedente para o capitalista e é fonte de remuneração do trabalhador. Esse excedente pode ser entendido como lucro, pois não adianta produzir mercadoria com valor de troca no valor investido pelo capitalista, é preciso do excedente, ou seja, o lucro, que pertence àqueles a quem vende a força de trabalho.

Trabalho produtivo [...] é o trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou o valor da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista (MARX, 1987, p. 132-133).

Tecidas as considerações para o trabalho produtivo, Marx também define o trabalho improdutivo, que são utilizados como valor de uso, porém, não criam valor, somente mantêm o modo de produção capitalista. O trabalho se torna improdutivo quando comprado com a renda daquele que consome. E quando comprados para consumo por ter valor de uso, os serviços não

se convertem em fator do capital. Por isso, os assalariados são considerados como trabalhadores improdutivos, porque vendem sua força de trabalho para que seja consumida com uma utilidade específica e seu salário será pago por renda (GOIS, 2015).

Tanto o trabalhador produtivo quanto o improdutivo estão organizados sob o modo de produção capitalista e baseados no assalariamento. Ambas as forças de trabalho são mercadorias vendidas sob determinado valor, o salário. Este custeia seu sustento para reproduzir ainda mais sua força de trabalho (GOIS, 2015).

Fato esse também observado na pesquisa:

A gente precisa trabalhar né, tem que estudar pra conseguir um bom emprego, senão fica igual eu limpando o chão dos outros. Mas isso vai mudar, depois que eu terminar o ensino médio eu vou tentar vaga de fazer café em uma indústria [nome não será divulgado] uma amiga minha trabalha lá fazendo café e servindo, essas coisas, ganha bem demais, tem até plano de saúde (Estudante 3).

Nesse sentido se verifica a alienação em meio a classe dominante, que desconfigura a realidade para aqueles que estão no processo da prática do trabalho pela sobrevivência. E essa condição faz com que muitos trabalhadores não percebam (o capitalismo manipula essa visão) seu real papel na sociedade como dominados.

Assim, a relação das proposições do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos estão no favorecimento da classe detentora do poder e dos meios de produção capitalistas, além da manutenção dessa ordem. A EJA, dentro desse quadro, condiciona uma falta de superação do “reino da necessidade”, que, de acordo com Marx, somente poderá ser realmente superada perante o “reino da liberdade”. De acordo com Manacorda (2007), em Rodrigues e Machado (2018), a omnilateralidade humana e o fato de tais “reinos” serem mediados pelo trabalho. A saber:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p.89 In: RODRIGUES; MACHADO, 2018, p.83).

Ao dar substancialidade ao “reino da liberdade”, é preciso que o trabalho deixe de ser determinado como necessidade e utilidade e de receber imposições externas. Por natureza, o trabalho está além da produção material (MARX, 1971).

A relação entre trabalho e educação deve ser considerada como práticas inerentes do ser humano. O trabalho transforma-se em uma necessidade social que realiza mediações inerentes e intrínsecas do homem com a natureza, sendo, portanto, a própria vida humana. Na mesma

prospecção do trabalho, a educação é parte da origem do homem, como pôde ser observado segundo à lente da organização gentílica, nas quais os meios de produção eram apropriados coletivamente para garantia da sobrevivência, dessa forma a educação era passada de geração em geração (RODRIGUES; MACHADO, 2018).

Como um fator intrínseco, ambos contribuem, ou deveriam contribuir, para ações humanizadoras do ser humano, meios pelos quais os homens desenvolvem suas potencialidades. O trabalho, nesse escopo, torna-se um meio de produção de vida que abriga tanto questões materiais quanto culturais na formação do *status quo* (RODRIGUES; MACHADO, 2018).

Todavia, o que se observou na realidade brasileira é uma certa incoerência do trabalho como princípio educativo de caráter humanizador, conforme está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), existem inúmeros mecanismo que tendenciam a alienação e negação dos trabalhadores; um deles é a permissão de 80% da modalidade de forma remota (CIAVATTA, 1990).

Nesse intento que Paulo Freire alerta para a necessidade de uma educação que emancipe a pessoa e não somente o qualifique para o trabalho:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, homens e mulheres, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2004, p. 33).

Para tanto, a escola não pode sucumbir à racionalidade formal, tanto que perca seu caráter socializador, tampouco se render aos instrumentos da escola como serviço dos valores de mercado (RODRIGUES; MACHADO, 2018).

E para que a formação alcance da totalidade para o público da EJA é preciso um melhor planejamento do currículo aplicado dentro das concepções normativas da LDB.

Ao questionar os estudantes quanto à apreensão do aprendizado, as respostas se deram de forma quase unânime às dificuldades com algumas disciplinas básicas. Todavia, ressaltaram o papel dos (as) professores (as) no processo avaliativo com suporte pedagógico de dúvidas. Ainda assim, a maioria referiu dificuldade no aprendizado e com formato expositivo do conteúdo, a exemplo do citado pelo: “Eu sempre tive dificuldade sabe, principalmente com matemática, física, essas coisas. Mas é só perguntar que os professores respondem. São bons.” (Estudante 5).

Inclusive alguns professores (as) também referiram que o currículo para EJA poderia se adequar no sentido de garantir ao sujeito uma melhor expressão de si próprio e de seu local de fala.

Acredito que o currículo deveria ter especificidades que melhor encaixasse ao padrão de EJA, a carga horária é curta e as disciplinas configuram as mesmas dispostas na LDB para ensino médio. Tem o fato também da educação profissional agora que precisa ser melhor discutida, nossos alunos trabalham o dia todo e vem para aula cansados. Acho que precisa rever (Professor 2).

A flexibilidade curricular precisa alcançar a multiplicidade dos sujeitos com a práxis educacional. Esse fato reverbera, em outras discussões alavancadas durante a pesquisa, como ao levantar pontos positivos e negativos da EJA que estudam. A maioria acredita que a modalidade proporciona qualidade e que a partir daí receberão a certificação para darem continuidade a estudos e novos trabalhos, porém, as falas revelam dificuldades com aprendizagens e com conteúdo expositivo desenvolvido em sala de aula. Aqueles que levantaram pontos negativos para EJA abordaram o tempo de estudo (carga horária total) para desenvolvimento dos estudos e disciplinas: “Tudo aqui é bom, mas poderia ser um tempo um pouco maior, assim talvez a gente iria aprender mais.” (Estudante 4).

A carga horária deve ser questionada. Os meios públicos de assistência somente fornecem o mínimo (forma passiva de assistência) para a população menos favorecida e ainda não fornecem as verdadeiras fontes (meios ativos) de conhecimento ou propiciam formas para que as pessoas de fato possam ampliar os conhecimentos pré-concebidos e experienciados pelo trabalho. Impedindo, de certa forma, que formem intelectuais orgânicos e que estejam preparados para a luta de classes.

Nesse sentido, a carga horária deve integrar ao formato de vida do seu público. O tempo para formação deve ser compatível com o conteúdo planejado e utilizado de uma forma que viabilize a flexibilidade de horário. Apesar de que nas disposições da EJATec já exista a proposta em utilizar novos desenhos e horários para estudo, no entanto, isso não vai ao encontro com a realidade da maioria dos estudantes de EJA. O meio digital necessita ser pensado com parcimônia para que os fins não perpassem os meios. O processo digital deve ser uma realidade na vida do estudante já que o mundo está amplamente conectado em uma única rede eletrônica, sendo assim, é importante que a tecnologia digital faça parte da vida do público de EJA, porém, com planejamento e organização instrumental e técnica. Ademais, a presencialidade no ambiente escolar não deve ser retirada; os meios digitais deveriam somar e não retirar direitos.

A Lei nº 13.415/2017 dispõem de algumas alterações no currículo do ensino médio, com propostas que incluem a Educação de Jovens e Adultos, iniciando pela reformulação da carga

horária para 1.200 (mil e duzentas horas) em 1 ano e 6 meses, agregada à Educação Técnica Profissional. A crítica a essa nova reorganização está na ampliação da carga horária com a proposta de educação profissional, porém, é possível que seja ofertado no formato à distância. Como irão ser integrados tais saberes sistematizados com a maioria da carga horária distribuída de forma *on-line*? “As DCNEM (2018), em seu art. 17, V na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é possível oferecer até 80% de sua carga horária a distância”.

Há um grande desejo em galgar outros espaços na comunidade e no mundo do trabalho. Quando questionados sobre as expectativas com a EJA, grande parte atribuiu ao sonho em concluir uma etapa e talvez dar início a uma nova condição de vida, oportunizada pela conclusão no ensino médio na educação básica. Há sonhos, há esperanças que não podem ser desmontados. No entanto, a valorização inicia pelo planejamento adequado inseridos em um meio propício ao melhor desenvolvimento de cada qual. Nesse sentido, a função da educação para o público da EJA deve estar em consonância com o mundo do trabalho, da vida digna e das responsabilidades familiares que o público necessita, com currículo que seja inovador e criativo e que haja métodos valorativos da cultura e das raízes dos (as) estudantes.

### **3.4.3 Dimensão 3: Políticas públicas educacionais pontos de convergência e divergência na EJA do município de Uruaçu**

Considerar as Políticas Públicas educacionais e sua aplicabilidade é garantir direitos e possibilidades de acesso a um novo formato de vida às pessoas que interromperam os estudos e o retomaram na modalidade EJA. Esta deve garantir a inclusão e a emancipação de seus sujeitos cumprindo e ampliando os dispositivos legais dentro das políticas públicas que sejam efetivas e enseje a função da educação. No entanto, a ausência de representatividade de seus sujeitos dentro das políticas educacionais é uma retórica comum que afasta o povo de seus direitos e de se emancipar.

Conforme Pinto (2010, p.11), a educação é a formação do homem pela sociedade em que está inserida, ou seja, é o processo onde a sociedade integra o indivíduo em seu modo de ser social, buscando sua aceitação para atuar em fins coletivos e não individuais. Nessa perspectiva, “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”.

Desde os primórdios, a base educacional nacional não interpelou os desfavorecidos, tampouco, conferiu-lhes o direito a cultura. Porém, é preciso cuidado e senso crítico ao

mencionar o conceito de dívida educacional ao referir a história da educação no nosso país para com as pessoas pobres. De acordo com Ferraro (2008), ao colocar tantos cidadãos e cidadãs desfavorecidos socialmente na condição de credores perante o Estado, inverte-se a posição habitual na relação dual. Essas pessoas, inclusive, não têm percepção dos direitos sociais e terão dificuldade em se imaginar na condição de credores, ainda mais perante o Estado.

Politicamente, debater a respeito da dívida educacional somente terá algum sentido se o direito à educação for garantido pela disponibilização dos meios ou instrumentos que apropriem esse direito. Ou melhor, se o Estado saldar a dívida. Pois sabemos que o país paga e continuará pagando ao capital internacional e nacional as dívidas financeiras contraídas. Nesse sentido, faz jus devolver à população aquilo que lhe foi retirado.

Para compreendermos as Políticas Educacionais propostas a EJA do município estudado, faz-se necessário conhecermos a respeito do Estado.

O Estado é o representante máximo das políticas a serem aplicadas, com base no princípio de que o homem é um ser político, porquanto cada homem precisa do auxílio material e moral dos demais. Além de que, o Estado, com suas leis e formulações políticas, posiciona-se como o poder inserido nas formas sociais de intermediação política que ocorre entre a sociedade e o Estado. Para tanto, os poderes encontrados na nação, na sociedade civil e nas coalizões de classe encontram-se distantes de ser o poder do conjunto dos cidadãos iguais perante a lei. Podemos considerar o Estado como democratizado somente quando a sociedade também o é; quando as diferenças de poder dos cidadãos devido ao capital, ao conhecimento, e à capacidade de organização e comunicação que eles comandam vão sendo parcialmente reduzidas (PEREIRA, 2017).

Acrescentando, as políticas públicas são atos e prescrições públicas de dever do Estado, difundidas aos estados e municípios com determinantes legais para fazer cumprir uma ação iniciada em uma agenda política. As políticas públicas educacionais completam o rol das políticas públicas e do bem público e visam o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros, em quaisquer situações que estejam. Todavia, a realidade traz uma lacuna abissal nos projetos e na política pública educacional que contemplam jovens e adultos.

Nessa conjuntura, a modalidade EJA, apesar de ser uma conquista do povo para reparar, equalizar e qualificar os sujeitos a uma nova visão de mundo dista da práxis educadora. A EJA, dentre as políticas educacionais, necessita avançar com propostas pedagógicas repensadas e revisadas atendendo aos marginalizados, pessoas em situações de vulnerabilidade, dentre outros, além dos desfiliaados que são pessoas invisíveis para o Estado. É preciso recompor seus direitos de cidadãos e de usuários dos sistemas públicos. Por isso, apesar de alguns avanços,



ainda há muito o que percorrer nas políticas públicas, principalmente quanto à superação da exclusão que vem de um processo social e econômico histórico.

A Política Educacional como uma proposta de melhorias não deve estagnar a estrutura social. A visão deve estar voltada a permear e servir de base a partilhar uns com os outros suas potencialidades. É preciso que as decisões políticas impulsionem estratégias necessárias a esculpir uma educação de qualidade como parte de um programa político concebido e executado para concretizar um projeto social (BIANCHETTI, 2008).

Em partes, as políticas públicas educacionais devem se dirigir ao ser humano como um todo, como sujeito concreto e político. Que existe e detém necessidades que vão além da manutenção da produção e reprodução do que está posto socialmente. Versa superar as condições próprias de classe e as mazelas históricas. Os sujeitos devem ser visíveis não perante o olhar do capitalismo ou da mais-valia, mas enquanto ser humano, como ser ontológico, detentor de voz e direitos.

Para compreender as políticas educacionais para EJA do município de Uruaçu, foi tecido um quadro que exemplificou a aplicabilidade legal do que está legislado em pontos que chamamos de convergência – aquilo que atende, e divergência – aquilo que não atende a legislação vigente para a modalidade. A saber:

Na análise do quadro 6, entona-se a visão normativa e regimental contida nos documentos políticos do Colégio estudado que atendem as prerrogativas do PNE, LDB e outras normativas. Que estão em partes consubstanciadas dentro de seus marcos fundamentais, como organização da carga horária, itinerantes formativos e guia profissional, além de atender a BNCC e as Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Goiás.

**Quadro 6 - Políticas Públicas Educacionais do Colégio Estadual Bernardo Sayão, pontos de Convergência e Divergência com as Políticas Públicas Educacionais para a modalidade**

<b>Política pública educacional</b>	<b>EJA Colégio Bernardo Sayão</b>	<b>Pontos de Convergência e Divergência</b>
Projeto Político Pedagógico	Realiza as atualizações anuais. Pontua as diretrizes operacionais e normativas para o Ensino de EJA, preconiza as atividades básicas e as disciplinas por etapas. Atribuições de todos profissionais envolvidos com as atividades e o formato organizacional da modalidade para o Ensino Fundamental e Médio. Nele também está contido os profissionais que atuam no colégio com cargos delimitados, a infraestrutura e as metas imediatas e mediatas.	<b>Convergência:</b> está em conformidade com as propostas da BNCC, critérios de avaliação e disciplinas a serem ministradas. A carga horária é compatível com preconizado. Atende a Resolução nº 1 de 28 de maio de 2021 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e ao Plano Estadual de Educação. Implementou em 2022 a EJATec. As atribuições dos agentes envolvidos no colégio são claros e as pessoas são proativas em cumpri-las e elevar a qualidade do que está sendo ofertado. A busca ativa e o processo de evasão

		<p>ocorrem todos os dias, são identificadas as faltas dos (as) alunos (as) e partir de 3 faltas já está configurado a busca ativa. Existe apoio pedagógico e psicoemocional com suporte multiprofissional a depender do caso. Mesmo no modelo remoto, os (as) alunos (as) podem sentirem-se a vontade para ir até a escola a fim de utilizar da estrutura tecnológica, apoio dos (as) professores (as) (estes permanecem presencial todos os dias das 19h as 23h). Existem um esforço para inclusão de alunos (as) com deficiência, porém ainda a acessibilidade da escola precisa ser melhorada.</p> <p><b>Divergência:</b> Apesar do elevado número de vagas ofertado (atualmente há 249 alunos (as) matriculados) ainda assim é insuficiente para a demanda. Houve implantação da EJATec sem que houvesse uma preparação antecipada e programada dos (as) professores (as) gestores (as) e alunos (as). Falta de instrumentos tecnológicos e capacitação do uso da plataforma. Excesso de conteúdo (tanto quando estava no formato presencial quanto na EJATec). Trazendo assim um acúmulo de atividades ao educando (a) o que lhe retira a flexibilidade do estudo. Excesso de atividades avaliativas (na EJATec ocorre 5 atividades avaliativas por módulo além das atividades avaliativas dos 20% presencial, já no modo presencial as atividades eram organizadas em fixação, avaliativas, simulados, dentre outros) porém a divergência está em atribuir nota (quantificar) a competência desenvolvida pelo (a) estudante. Não foi ofertado nenhum tipo de educação profissional. A organização das disciplinas não atende os itinerários formativos conforme preconizado na BNCC, já que a EJA deve seguir os mesmos parâmetros para tal, não há a mesma disposição estrutural. O formato desenvolvido encontra-se de difícil adesão a população itinerante, do campo, indígenas e quilombolas, já que o acesso à internet é limitado. No formato presencial também limitava o acesso a pessoas que moravam distantes das escolas e as mães que não tinham com quem deixar seus filhos (as).</p>
--	--	---

Planos de aula	O plano de aula está elaborado em concordância com as DCNs. Plano de aula vem pronto do sistema, o professor organiza a metodologia da aula, avaliação e habilidades extras. Elaborado seguindo uma estrutura de dias de aula com conteúdo programático.	<p><b>Convergência:</b> delimitado perante um sistema operacional do Estado. Os planos de aula estão pré-estabelecidos seguindo um roteiro de conteúdo a serem articulados em áreas do conhecimento em conformidade com as normativas para Educação básica, flexível quanto ao horário de estudo, favorece o protagonismo do (a) aluno (a) com familiaridade aos sistemas digitais de informação. Possui delimitação das habilidades a serem alcançadas, conteúdo programático, ementa, objetivos e campo para os formatos de avaliações e metodologias de aula.</p> <p><b>Divergência:</b> é preciso que o (a) professor (a) tenha autonomia total em elaborar o Plano de aula e não somente agregar informações. Outro aspecto encontra-se no formato de atribuição de notas quantitativo das avaliações a serem aplicadas, gerando assim mais exclusão a essa população. O plano de aula necessita estar mais diversificado, articulado de maneira mais sólida com a educação básica e contexto do (a) estudante, maiores inter-relações entre teorias e práticas, preparação para o mundo do trabalho, principalmente nas áreas das ciências, trabalho, tecnologia conforme item 10.6 das estratégias das metas do PNE 2014-2024. Estruturar a quantidade de conteúdo de acordo com planejamento de espaço pedagógico e tempo disponível para estudo.</p>
Planejamento	O Planejamento é realizado semestralmente, os professores são convidados para a reunião com a participação dos gestores e demais pessoas envolvidas na organização semestral. É falado sobre as normativas e adequações para o semestre referente as propostas que emergiram durante o semestre ou por ações técnicas administrativas	<p><b>Convergência:</b> O Planejamento é realizado semestralmente tanto a nível de organização das plataformas pelo Estado em módulos até aquilo que será trabalhado como metas imediatas e mediatas na EJA. Existem as reuniões de classe nas quais o coordenador desenvolve um papel produtivo e proativo na Circunstancialidade dos (as) alunos (as) envolvidos (as) e suas dificuldades. Há reconhecimento do coordenador quanto ao trabalho desenvolvidos pelos (as) professores (as) e aos esforços em elevar o nível da qualidade do que está posto.</p> <p><b>Divergência:</b> A maioria dos itens a serem aplicados no semestre encontram-se pré-estabelecidos em programas ou iniciativas do Estado sem que haja uma consulta participativa dentre os órgãos e público envolvidos. Falta maior estudo na área a fim de conhecer as diversidades que atende ao implementar ou propor alterações no</p>

		formato da modalidade. Necessita rever a estrutura quanto ao acesso às tecnologias, ampliar capacitações, ampliar vagas e possibilitar relações de interesse dos meios para oferta do ensino profissional àqueles alunos (as) que têm interesse. Não de forma aligeirada ou tecnicista, mas que atenda a uma preparação para o mundo do trabalho.
Projeto de Desenvolvimento Institucional	O PDI é organizado visando orientar o desenvolvimento Institucional focado na região do Colégio e a importância de sua inserção no município. Aloca a mantenedora, nesse caso o Estado de Goiás através da Secretaria Estadual de Educação e os direitos e deveres do Estado para com o processo educativo na Educação de Jovens e Adultos. Além da aplicabilidade dos recursos.	<b>Convergência:</b> atende a preconização da manutenção Estadual dos recursos para EJA. <b>Divergência:</b> recursos financeiros insuficientes para cumprir as metas e planejamentos do colégio.
Plataformas pedagógicas didático	Plataforma da EJATec, SIAP e SIAGE	<b>Convergência:</b> Atende as normativas prerrogativas do Estado. <b>Divergência:</b> Burocratização da educação para os (as) professores (as) que tem que alimentar duas plataformas distintas. Falta de conhecimento dos instrumentos e recursos didático pedagógicos das plataformas de ensino-aprendizagem. Módulos com extenso conteúdo programático e avaliações.

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2022)

A educação básica regular para EJA segue as mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais dispostos para o período de formação pedagógica. Sendo assim, é preciso percorrer o caminho denominado nas normativas, com os mesmos princípios, assegurando a flexibilidade e outros indícios para se encaixar de forma mais adequada ao público que atende, porém, sem retirar da modalidade a garantia de um ensino médio de qualidade com todos os parâmetros desenhados para tal. Ainda assim, o que temos são processos de ensino geralmente propedêuticos, regulatório, fragmentado e, por vezes, meritocráticos (ARROYO, 2011).

Na análise documental que se refere ao quantitativo de vagas para o colégio estudado, são insuficientes para atender a demanda local. Existem pessoas na lista de espera e isso ocorre praticamente em todos os semestres. Além de uma lacuna na oferta do ensino profissional que, no momento, não foi instituída conforme o que está posto nas Políticas Públicas Educacionais para Educação de Jovens e Adultos. Não há a simulação em sala de aula ou parceria de terceiros que engendre a formação profissional dentro dos itinerários formativos exigidos legalmente.

Ao analisar de forma mais específica a política educacional aplicada à escola, partiremos das partes contidas nos documentos que regem e normatizam a modalidade no Colégio Bernardo Sayão: Projeto Político Pedagógico.

Número de vagas: em (2021) atendeu 64 alunos (as) no primeiro semestre; 81 no segundo semestre e 104 no terceiro semestre, totalizando 249 vagas. Porém, é insuficiente para a demanda tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, uma vez que há alunos (as) aguardando vagas. Trata-se da única EJA do município que oferece ensino médio.

Marco Institucional: Estabelece o endereço do colégio, no centro da cidade, a resolução de funcionamento e a validade. Dispõe sobre a estrutura e o nome do colégio se tratar de uma homenagem.

Ao que se refere à tecnologia, está descrito no Projeto Político Pedagógico: “Esta unidade escolar possui diversos equipamentos tecnológicos que auxiliam a prática pedagógica diária, dentre os quais podem ser citados: tvs, vídeo, data show, telão, uma mesa de som” (ESTADO DE GOIÁS, 2022). No entanto, durante a pandemia o coordenador referiu que os próprios acadêmicos (as) e professores (as) utilizaram os próprios computadores, tablets ou celulares, além do acesso digital para as aulas remotas. O aspecto tecnológico foi uma vertente bastante comum nas falas dos participantes durante a pandemia e nos pós pandemia, as falas traziam certa dificuldade que abrangia o uso da tecnologia e o acesso a ela.

Nossa foi difícil porque em casa a minha internet é bem fraquinha, o plano mais barato, não tenho condição de uma internet boa. Aí eu assistia no telefone mesmo. Assistia a aula e limpava a casa, cozinhava feijão, essas coisas (risos) (E12).

Ainda sobre a estrutura tecnológica, existe no colégio 15 notebooks organizados em um laboratório móvel. Quando necessário, os (as) professores (as) levam esse móvel para as salas de aula. Os computadores são compartilhados, já que não há um quantitativo que atenda a todos (as) matriculados (as), o que nos remete a uma política pública educacional fragmentada, pois em diversos artigos para EJA estão dispostos o uso de tecnologias e instrumentalização digital do ambiente escolar. Os meios tecnológicos estão aquém daquilo que o mundo digital requer dos (as) alunos (as) quanto à formação e informação digital. Aparelhos que existem estão em desuso e anacrônicos, somente os notebooks do aparato móvel está atualizado.

Na EJATec existe a dificuldade do (a) estudante quanto ao uso das plataformas e desenvolvimento das atividades solicitadas como obrigatórias. É preciso cumprir 2 módulos no primeiro bimestre e 2 no segundo. No entanto, no período da coleta de dados a EJATec não estava implantada. Os (as) estudantes participavam das aulas no formato presencial. A pandemia ainda era uma realidade, portanto, houve falas repressivas quanto à organização das

aulas no meio remoto, grande parte dos (as) alunos (as) não tinham acesso ou conhecimento aprofundado do uso das redes eletrônicas disponíveis. O gestor do colégio mencionou que houve uma escassa qualificação por meio da Secretaria de Estado da Educação para utilização dos recursos digitais para docentes e discentes. Tampouco houve capacitação técnica com pontuações didático-pedagógica aos envolvidos (as) na implantação da modalidade. “Capacitação em si nós não tivemos. Aprendi a mexer sozinho. Tivemos somente uma reunião de apresentação, mas capacitação do uso das tecnologias isso não tivemos.” (E4).

Em âmbito de políticas públicas, foi visível o despreparo do Estado na época de eclosão da pandemia e nos anos que a sucederam. Além da falta de planejamento na implantação da EJATec em 2022, com poucos aparatos organizacionais e estruturais. Além do mais, como se tratava de um projeto, havia necessidade de uma densa capacitação de seus usuários (as) somada à implantação gradativa do que estava sendo proposto. O que houve na prática foi uma rápida introdução da EJATec para toda a escola, sem o preparo dos recursos humanos e instrumentais necessários. Dessa forma, de maneira abrupta, foi iniciado em 2022 o novo formato de 80% das aulas no formato digital e 20% presencial.

A organização digital dos 80% em modo digital poderia ser realizada em uma plataforma sistematizada pelo Estado de Goiás, dividida em módulos nas áreas do conhecimento com atividades de fixação e avaliativas, mais uma vez, retirando o direito a uma educação igualitária que seja de fato inclusiva. A supressão do ambiente escolar como um espaço de socialização e de comunhão com demais culturas e experiências, exclui do estudante a oportunidade de se relacionar entre pares e através dos campos de tensão se construir e desconstruir. Sem contar que a tecnologia nesse caso, não deve ser somente ofertada pelo Estado aos que não possuem meios para a educação no formato digital, mas habilitar pessoas para o acesso instrumental dos meios digitais que possibilite além de assistir a aula *on-line*, desenvolver suas potencialidades por esse meio. Essa realidade não é real diante da concretude do que está sendo aplicado em muitos locais que oferecem a modalidade.

A aprovação do (a) estudante ocorre por meio de avaliações, que estão divididas em duas partes. A primeira se trata da média dos valores que o (a) professor(a) presencial (20%) avalia por meio de atividades e prova; e a segunda está nas avaliações realizadas pelo (a) aluno (a) na plataforma digital. A média do (a) professor (a) e do sistema deverá atingir mais de 6 pontos para que o (a) aluno (a) esteja apto a próxima etapa, podendo o (a) aluno (a) permanecer somente com duas matérias de progressão da etapa anterior. No formato atual, o método avaliativo pauta-se em dados quantitativos referenciados por atribuições de notas. Estas são divididas semestralmente em provas (0 a 10 pontos) e trabalhos. O desempenho mínimo para

aprovação é de 6,0 pontos, ou seja, 24,0 pontos divididos por quatro bimestres e frequência mínima de 75%.

A ressalva nesse modelo de avaliação é propor novos formatos que condicione o (a) estudante a outras formas de verificar as competências e habilidades desenvolvidas por disciplinas ou áreas de conhecimento. Isso demonstra o quanto as políticas públicas educacionais estão aquém no atendimento desse público. Principalmente, ao propor projetos que não estavam formalmente estruturados e embasados por estudos factíveis e estatísticos que traduziriam a realidade da maioria dos (as) alunos (as). Nesse sentido, eram determinados aos gestores que buscassem se atualizar por meio de documentos enviados (que não possuíam todas as respostas) com diretrizes que também estavam vagas, ou seja, há uma falha na instituição de um projeto precoce que ainda estava em desenho, mesmo que já estivesse sendo aplicado em alguns locais, no município a realidade não era essa. O excesso de conteúdo a ser cumprido pelo (a) aluno (a) dificulta a organização para as aulas.

Ao serem questionados quanto às avaliações, os (as) estudantes responderam que têm receio do formato e de não conseguirem a aprovação. Alguns mais uma vez retratam dificuldade na compreensão das disciplinas:

Nas provas até que vou bem, os professores ajudam bastante a gente, da exercícios, essas coisas. Então dá pra passar. Mais eu tenho medo toda vez que tem atividade valendo nota. Lembro de quando eu estudava e só tirava nota ruim. Nossa, acho que nunca tirei uma nota boa. Mas aqui na EJA acho que tô indo melhor (E5).

A fala deste (a) estudante apresentou receio com a avaliação, no entanto, isso remonta ao modelo pedagógico que a escola no Brasil se ergueu. Diante da necessidade avaliativa estar baseada em notas ou atribuições de letras voltados ao nivelamento estudantil ao longo do semestre. O problema com esse formato é a exclusão que se renova quando se quantifica uma ação específica de um aluno (a) em um processo como um todo. Nesse sentido, em um único dia, com uma prova elaborada pelo (a) professor (a) o (a) aluno (a) deverá demonstrar toda competência e habilidade até então. Assim, atribui-se uma pontuação que funciona como uma marca registrada do (a) aluno (a) no processo estudantil, já que esta é registrada no histórico escolar.

A crítica ao atribuir notas pauta-se em um modelo arcaico, que apesar de atender à Resolução nº 194/05 do CEE, Res. CEE nº 03/2018, é preciso reconhecer que nos dias atuais isso não se sustenta. O argumento está claro, pois retira do (a) aluno (a) a chance em ser avaliado (a) de forma holística compreendidos na própria visão de mundo. Além da avaliação por provas ser uma forma anacrônica de avaliação que não possibilita uma visão ampliada do

conhecimento do (a) aluno (a), uma vez que o professor (a) escolhe um rol de questões embasadas naquilo que ele acredita ser importante para avaliar. Há que se considerar que se houver alguma questão mal formulada ou com sentidos de interpretações dúbias, não podemos dizer que o (a) aluno (a) não apreendeu. A fim de modificar esse modelo, as políticas educacionais avaliativas devem ser revistas e reelaborar um método que alcance a todos (as) e não os/as condicionem a acreditar que baixa pontuação está na incapacidade de se fazer ou produzir algo. Dessa forma, retiram as diversas potencialidades encontradas em uma pessoa perante a construção do conhecimento e apreensão de conteúdo argumentado.

Para os (as) alunos (as) da EJA, o dia da prova revela preocupação e angústia. Explicados em grande parte pela exclusão sofrida por essas pessoas em uma ampla trajetória escolar na qual lhes amputaram o direito de se expressarem mediante seus constructos pedagógicos no semestre e seguir para próxima etapa. Porém, há que se advertir que a condição da exclusão não ocorreu na EJA diretamente, ocorreu e ocorre no arcabouço histórico escolar descrito e previsto nas DCNs brasileira ao propor um método avaliativo que retira do estudante sua máxima expressão pessoal e utilização de saberes dentro dos diversos códigos existentes para tal, típicas do capitalismo.

Quanto aos resultados, os gestores são cientes que a pandemia trouxe fragmentos para a educação no todo, principalmente para o público da EJA com o aumento de evasão. No entanto, na visão dos gestores, a busca por resultados deve ser diferente no pós pandemia e não deve ocorrer somente por meios quantitativos de provas e atividades, mas na priorização dos (as) alunos (as) no formato real de suas vidas, imersos em seus espaços sociais e limites. Essa visão funciona como um facilitador nas dificuldades encontradas pelos (as) alunos (as) principalmente no atual momento de retorno às atividades corriqueiras, até então interrompidas. Ademais, muitos (as) só não interromperam novamente os estudos pelos esforços do coordenador e a motivação que desenvolve em cada aluno (a) na continuidade das experiências escolares.

Sobremaneira, a busca incessante por resultados deriva dos processos de produção do país com a derivação da meritocracia, isso gera diversas frustrações nos (as) alunos (as) que não atingem os resultados esperados nas avaliações. Esse fator poderá condicionar duas hipóteses: a primeira é que esse (a) estudante poderá evadir da escola já que não atende aos padrões mínimos exigidos para seriação; outra, a condição de desigualdade que surge cada vez mais forte em âmbito escolar, que deveria propor a qualificação e empoderamento da pessoa.

Os docentes do Colégio Bernardo Sayão têm experiência na Educação de Jovens e Adultos; a maioria tem habilitação e pós-graduação em docência. Os (as) alunos (as) os



retrataram, em grande parte de forma positiva; caracterizaram-nos como conhecedores, paciosos, atenciosos e dedicados. A maioria referiu que os professores, além de domínio do conteúdo, conseguem “passar” com tranquilidade. Como denomina um (a) aluno (a) participante da pesquisa:

Os professores? Vixi, são 10. Bom mesmo. Assim, tem uns que não tem tanta paciência não. Eu tenho muita dificuldade, principalmente com conta, aí fico meio sem jeito de falar pro professor que não tô entendendo muito não. Tem outras matérias que também fico um pouco perdido, mais quando dá pra estudar em casa eu acabo não dando conta de tudo. Eles também passam trabalho pra ajuda na nota. Se tiver dúvida é só pergunta mesmo. Mas eu que não sei mesmo. Essas coisas de escola não é comigo não. Mas os professores são todos inteligentes. Todos eles (E10).

Outros (as) estudantes referem-se aos professores (as) em um tom de acolhimento quanto às questões do contexto de vida.

Os professores são bons. Aprendo sim. As matérias que as vezes são difíceis, mais não é culpa deles não. Tem que ser assim. Mais eles facilitam muito pra gente. Sabe que a gente trabalha e estuda e tem menino pra cuidar, então eles ajudam muito. Perguntam pra gente se tá tudo bem, conversam com a gente as coisas de casa. Quando tá meio assim tem uns que perguntam o que foi. Mas das matérias é só perguntar que eles respondem. As vezes eles ficam sem paciência um pouco, quando a sala tá difícil, muita conversa e risinho, mas aí eles chamam atenção e dá tudo certo. Eu gosto de sentar na frente pra aprender mesmo, tenho muita dificuldade. Sempre tive, quando saí da escola a primeira vez eu dei graças a Deus que não iria precisa estudar aquelas coisas mais. A gente nem usa essas coisas. As contas da física então? Nunca vou usar na vida. Credo. Mas eu gosto de biologia, história também é bom (E14).

O papel que o professor deve desenvolver, nas palavras de Paulo Freire (1987, p. 36), é que o “educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”. Ou seja, é uma relação recíproca de intencionalidade compartilhada, os conteúdos são abordados de acordo com métodos que atendam as reais necessidades das diversidades. É conhecendo a cultura, os costumes e as fragilidades de cada qual. Pensar no conteúdo e no método escolhido faz com que o (a) professor (a), a partir da reflexão da dicotomia da sala de aula, trabalhe sua disciplina e extraia o potencial de cada estudante.

No entanto, alguns acadêmicos (as) colocaram que alguns professores (as) agilizam o conteúdo dificultando o ensino-aprendizado. Nesse sentido vale ressaltar a importância do (a) professor (a) como tutor/mediador (a) no desenvolvimento de competências e habilidades de suas disciplinas deve compreender o universo do (a) aluno (a), além do ato de instituir o

protagonismo na busca de novos conhecimentos. Não somente para abarcar a BNCC no papel instituído de competências e habilidades, mas no desenvolvimento de suas potencialidades.

No retorno das aulas presenciais após a pandemia, foi imperioso o papel dos professores (as) em sala de aula. O uso de máscaras no colégio era obrigatório em todos os espaços, bem como a higienização das mãos e a precaução de contato como abraço, aperto de mão etc. Nesse caso, o (a) professor (a) necessitou utilizar características observadoras e acolhedoras para que o contato não fosse mecânico, criando uma distância maior do que o esperado para o contato aluno(a) professor(a).

Ao serem questionados quanto ao projeto pedagógico, os (as) professores (as) mostraram compreender e concordar com a organização política da escola. Somente um professor demonstrou certa hesitação quanto a organização política e didático-pedagógico da escola, opondo quanto ao formato das disciplinas para EJA, carga-horária e novo arranjo do ensino médio. Ao se referir aos planos de ensino, os (as) professores (as) responderam que o formato chega para eles pronto via sistema digital de ensino. Trata-se de um plano basicamente moldado às bases da BNCC, para a EJA, e não somente para a Educação de Jovens e Adultos, mas a toda educação básica se configura como um atraso ao engessar o conhecimento baseado em temas pré-configurados. Esse fato só vem confirmar que dentro das políticas públicas a educação não está como uma vertente de formação na práxis.

Na visão de um dos (as) professores (as), os planos de ensino não estão compatíveis ao conteúdo que deveria ser ministrado na EJA:

[...] os alunos de EJA precisavam de um currículo que atendesse de verdade a capacidade de cada um, eu ministrou uma disciplina difícil e eles todos têm dificuldade em acompanhar a aula. Temos alunos que pararam de estudar a mais de 20 anos e quando retornam não conseguem acompanhar. O raciocínio não acompanha (P2).

A colaboração do (a) professor (a) no plano de aula EaD (organizado pelo sistema) está em alocar a metodologia a ser utilizada em alguma habilidade que não esteja inclusa no modelo prévio e as avaliações (formato, pontuação). Nesse caso, está atendendo aos parâmetros e normativas de avaliações ao (a) aluno (a). O que fica destoado é o quantitativo de conteúdo a ser desenvolvido com uma carga horária enxuta, remetendo à falta de organização do planejado a ser ministrado em tempo hábil.

O problema no formato EaD é que o plano de aula já está estipulado pelo sistema de plataforma digital, retirando do (a) professor (a) o protagonismo em realizar seu próprio planejamento de aula condizente ao andamento da sala e acompanhamento da turma.

No formato presencial, o (a) professor (a) possui maior autonomia na programação e planejamento do plano de aula, sendo assim, alocam os conteúdos que melhor se encaixam para as aulas e acompanhamento dos (as) alunos. Nesse sentido, o formato EaD trouxe um retrocesso no desenvolvimento dos conteúdos curriculares para o (a) professor (a). No pós pandemia, a autonomia do (a) professor (a) no preparo do plano de aula facilitou sobremaneira para que o conteúdo fosse ministrado conforme o andamento da turma e revisões necessárias ao momento, já que os (as) alunos (as) ficaram mais de um ano sem aula presencial.

Outro ponto importante está em explorar métodos que sejam diferentes e atraentes aos olhares e conhecimentos da maioria. Além de diversificar nas formas de avaliação que vá ao encontro da realidade do (a) aluno (a) e sua capacidade de aprendizagem para aprovação. Isso não significa que os meios devem ser facilitados ou retirados do sistema de avaliação, mas precisam ser revistos. A avaliação deve ocorrer todos os dias em sala de aula, no contato do (a) professor (a) com aluno (a) e suas dificuldades.

No momento da coleta de dados, foi pontuado pelos (as) professores (as) um auxílio peculiar no momento de avaliação no pós pandemia e retorno das aulas presenciais, os (as) alunos (as) estavam com receio em realizar provas escritas individualmente, já que no modelo remoto poderiam consultar diversas fontes. Por esta razão, o retorno presencial trouxe mais insegurança e receio quanto ao sucesso escolar e avanço para a nova etapa. No entanto, segundo os (as) professores (as) e gestores, o colégio foi pontual nesse quesito, realizando uma ampla revisão e auxílio nos momentos de avaliações. Organizaram aulas de apoio didático-pedagógico além de ouvidoria para que os (as) alunos (as) pudessem expor as maiores dificuldades.

Outra forma de acompanhamento que os gestores utilizam são as reuniões acadêmicas, somadas ao Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SIAP) regidos pelo Sistema de Gestão Escolar SIGE. Nas reuniões de classe, o coordenador refere-se aos (as) alunos (as) de forma individualizada, entendendo que existe um contexto a ser respeitado. A finalidade das reuniões está em acompanhar, planejar e recuperar alunos (as) no curso da modalidade EJA. Sendo assim, levantar as dificuldades e as facilidades de cada estudante auxiliam na elaboração de estratégias pedagógicas que reintroduzam o (a) aluno (a) no caminho da aprendizagem ainda durante o bimestre letivo.

É importante frisar que no Colégio Bernardo Sayão não há formação profissional aliada ao ensino médio com proposta de itinerários formativos, mais uma vez demonstrando a fragilidade da formulação das propostas para modalidade e da distância que se encontra naquilo que está nas políticas propostas ao nível médio “regular”. Aos alunos (as) de EJA, foi

implantada somente a flexibilização da carga horária a ser cumprida – 80% no modelo digital em plataforma e 20% presencial.

No Projeto Político Pedagógico também estão escritas as metas imediatas e mediatas que envolvem a priorização da qualidade do que está sendo aplicado, da formação do cidadão e empoderamento de cada qual perante seu papel na sociedade. Aborda a diversidade e o envolvimento dos (as) professores (as). No entanto, não estão estabelecidas as estratégias a serem utilizadas para cumprir tal meta considerada imediata. Principalmente quanto à diversidade e inclusão.

No retorno das aulas presenciais, havia a importância em reconhecer os sujeitos e engajá-los novamente ao ambiente escolar. A maioria dos (as) estudantes estavam ansiosos para o retorno das aulas presenciais. O ambiente caseiro, por vezes, não oportunizava momentos de aprendizagens. A realidade era de casas partilhadas com muitas pessoas, poucos cômodos e falta de acesso aos meios digitais para as aulas remotas. Sendo assim, retornar aos estudos em ambiente escolar trouxe satisfação pessoal, mas também angústia perante o desconhecido que se estabelecia.

Os obstáculos em sala de aula trataram de em uma pauta bem comentada pelos (as) professores (as), a argumentação seguiu em torno das diversidades em sala pontuando em especial àqueles que retornaram aos estudos após um longo período de interrupção. Destacaram que há diversos desafios em uma sala de aula múltipla; o maior deles está no perfil do alunado, nas características socioeconômicas e no embasamento intelectual que trazem da vida. A saber:

Existem sim diversos desafios, a idade nem é tão importante para nós no aprendizado, o que mais implica é quando a pessoa parou a muito tempo de estudar e depois retornou. Até pegar o jeito ficam um pouco perdidos. Precisam de aula de reforço. Alguns até desistem. Aqueles que continuam aí depois que pegam o jeito vão embora e concluem (P2).

Nesse sentido, vale enfatizar que o perfil do alunando e a bagagem intelectual construída ao longo da vida, deve ser acolhida pelos (as) professores (as) como um ícone facilitador da apreensão dos significados e das construções pedagógicas daquilo que está sendo abordado em sala de aula, favorecendo o protagonismo dos estudantes.

Pinto (2010) compreende que a educação se multiplica pela sua própria realização. Ou seja, ao passo em que o homem é educado, ele sente a necessidade de ampliar sua base educativa. No entanto, há que se ter segurança do papel do professor no sentido da aplicabilidade dessa educação. Uma educação que atenda aos sujeitos que buscam por uma

formação letrada, contemplando o conteúdo necessário para o mundo do trabalho e para a formação individual de cada qual.

Neste sentido, os estudantes sentem-se seguros na busca de novos conhecimentos, os quais lhes possibilitam informações quanto as inovações do mundo. Além de desenvolverem uma consciência social e política perante o seu papel na sociedade. Quiçá pessoas mais libertas de um sistema cujo opressores oprimem e os oprimidos sofrem a margem da opressão. No entanto, vale salientar, que o caminho não se dá pela transferência de conhecimentos e sim pelo respeito às diferenças e experiências de vida. Colocando dessa forma a importância da figura do (a) professor (a), que em momento algum deverá posicionar-se entre os dois lados hegemônicos, o do opressor e do oprimido. Por isso, no sistema capitalista, o (a) professor (a) sofre diversas pressões. De um lado há um sistema configurado para as desigualdades e de outro há a própria consciência de mundo como intelectual orgânico de sua classe implicada na prática docente.

Na Educação de Jovens e Adultos em especial, é preciso que o (a) professor (a) articule e trafegue nos diversos métodos pedagógicos, a fim de argumentar o que está sendo tratado em sala de aula, além de compreender o espaço e os limites dos (as) alunos (as) e estimular a criticidade. A função do (a) professor (a) precisa estar conectada ao mundo socioemocional dos (as) alunos (as), e, assim, coibir o pensamento negacionista ou de fracasso escolar que está imbuído em muitos dos que procuram a EJA para concluir seus estudos.

Comprendemos que o termo fracasso escolar implica diretamente no formato institucionalizado da escola defendido pelo capitalismo. A escola ideal é a que adota o saber erudito, desconsiderando o conhecimento popular ou aquele que o estudante traz consigo, de suas experiências cotidianas. Os achados da pesquisa corroboram com Souza (2011) ao observar que o fracasso escolar é uma categoria em discussão e que remontam às condições com que os moldes escolares foram sendo amalgamados no Brasil por bases capitalistas. E estas se diferem nos gêneros masculino e feminino, trazendo os aspectos machista e patriarcal do Brasil colônia aos dias atuais.

O reconhecimento da diversidade dos (as) educandos (as) oportuniza aos envolvidos entender como a EJA se configura nos aspectos políticos, sociais e econômicos, para assim, moldar um aparato didático-pedagógico que acolha ao público que atende. Isso implica em estruturar formas de atendimentos que sejam diversificadas e flexíveis, capazes de cumprir a dimensão praxiológica da educação dentro de diferentes percursos e ritmos formativos. A flexibilidade na organização envolve tempo, espaço e estratégias de ensino e aprendizagem propostas em políticas educacionais inovadoras, ao lado da criteriosa seleção de conteúdos

curriculares conectados ao universo sociocultural dos (as) estudantes além do apoio de recursos didáticos com linguagens apropriadas as diversas faixas etárias.

No mais, flexibilizar as formas de estudo não significa dispor o conteúdo em uma plataforma e condicionar a responsabilidade aos estudantes quanto ao acesso no “seu tempo livre” se o que está disposto não é cognoscível ao aluno (a), ou, então, o quantitativo daquilo que é obrigatório se sobrepõe à organização do tempo para estudo. É preciso reificar os significados. Não é propício dizer ao/a aluno (a) que a vantagem do modelo de 80% EaD ocorre pelo acesso aos conteúdos somente no tempo livre se inicialmente não é compreendido o que é um tempo livre para esse (a) aluno (a) e se o quantitativo obrigatório de conteúdos curriculares atende a esse tempo. Deve-se pautar em observar a densidade e complexidade do conteúdo e materiais para fixação na suficiência ao conhecimento que vão ao encontro do protagonismo do (a) aluno (a) e a práxis pedagógica. Por isso que um estudo panorâmico do público de cada EJA auxilia nesse formato organizacional. Já no modelo presencial, os (as) professores (as) atendiam os alunos (as) durante o tempo que estavam na escola ou em momentos agendados.

Os estudantes da EJA são pessoas que interromperam seus estudos em outro momento histórico da educação e retomaram-no em uma era digital. Além do impacto das formas utilizadas para a aprendizagem, há a falta de políticas públicas educacionais que amparem essas pessoas. Somente a evolução do mundo tecnológico não é suficiente para o engajamento pedagógico do (a) aluno (a). Não podemos fazer proposições e falsas premissas quanto à sapiência dos mesmos ao mundo digital da educação. Ser ativo nas redes sociais não consolida estudantes aptos para desenvolvimento de competências e habilidades em áreas digitais, além do protagonismo de seus atos. Além do mais, essas pessoas retornaram para a sala de aula de em um momento de pandemia. Para tanto, não se deve estabelecer regras e normas abruptas para a seara educacional, principalmente para EJA, considerando o clima de tensão que estava estabelecido no retorno às aulas presenciais. Instituir o protagonismo aos estudos conota certo tempo para a preparação do (a) estudante a partir de novos hábitos de vida.

Dentro do Projeto Político Pedagógico, a disposição dos conteúdos, da carga horária e do planejamento das aulas devem ser critérios suntuosos a serem discutidos e fomentados dentro das políticas públicas educacionais de EJA. Não basta criar normativas que remodelam uma proposta como a “flexibilização” do ensino médio para EJA se o formato distancia aquilo que é ponderal ao preparo cultural e acadêmico na vida do ser humano.

#### 3.4.4 Dimensão 4: Expectativa de vida e as Políticas Públicas Educacionais

Segundo Chassot (2004), as pessoas são regidas por determinismos biológicos que acompanham as etapas de vida: elas nascem, crescem, amadurecem, envelhecem, declinam e morrem. O tempo e a forma com que se processam essas fases dependem de cada indivíduo, da programação genética de sua espécie e de fatores ambientais e comportamentais. A velhice para alguns é vista como vitória já para outros como luta contra diversas possibilidades de morte. Trazer Chassot para explicar o início da dimensão 4 propõe a reflexão de que o estudo das políticas para EJA está voltado a pessoas com diferentes faixas etárias e bagagem cultural. Ou seja, a expectativa de vida depende de insígnias como idade, contexto social, trabalho e aspirações para o futuro, no entanto se diferem em significado e simbologia para cada um.

Nessa conformidade, a palavra expectativa pode estar aliada a índices estatísticos ao se mensurar cálculo da idade média que um indivíduo poderá vir a falecer a partir do seu nascimento, ou seja quanto tempo em média vive essa pessoa em anos de vida, ou de acordo com o dicionário Oxford, a expectativa poderá vir a ser conceituada como uma situação de quem espera a ocorrência de algo, ou sua probabilidade de ocorrência, em determinado momento.

Podemos compreender que a diferença da expectativa de vida estatística e da expectativa de vida emocional não está somente na natureza de sua semântica e áreas do conhecimento, mas na complexidade de cada termo ao brasileiro. De acordo com o IBGE (2021), sem referir-se à mortalidade vivenciada pelo Brasil em 2021 com a pandemia do Covid-19, a expectativa de vida ao nascer é de 77 anos para o total da população, esse número teve um acréscimo de 2 meses e 26 dias em relação ao valor estimado para o ano de 2020 (76,8 anos). Ao separarmos por gênero, a população masculina tem uma média de vida de 73,6 anos, e as mulheres de 80,5 anos em 2021. A relevância dessa informação está no público que a EJA atende, no colégio estudado há alunos (as) com mais de 50 anos que embora não sejam a maioria dos (as) matriculados (as), ainda assim fazem parte do processo. As políticas educacionais devem garantir o acesso e enfatizar esse público quanto a prática educacional. Existem artigos em regimentos operacionais de EJA que condicionam um olhar com mais afinco a capacitação digital e didático-pedagógica de idosos (as) na EJA, no entanto, não há estratégias traçadas para alcançar tais prospecções. Tampouco no projeto pedagógico da EJA estudado, há inserções pontuais à capacitação desse público. Nesse sentido, observar a expectativa de vida estatística é importante para traçar as metas da EJA a ser estruturada.

Outrossim, a expectativa emocional é aquela objetivada e cultivada em cada um levando em conta planos e planejamento para que algo ocorra ou seja plausível de ocorrer. No mais, os meios para tal expectativa deve estar sob a responsabilidade regimental dos meios públicos em ações que garantam uma vida saudável e de direitos adquiridos. Mesmo que a expectativa varie de pessoa para pessoa e que pertença as próprias aspirações, ainda assim está conectada aos interesses das políticas públicas. As melhorias nas condições de vida são possíveis mediante políticas públicas que garantam educação, principalmente aos pobres e marginalizados pela sociedade, que vivem as espreitas da proteção do bem público. A falta de políticas públicas educacionais além de ampliarem as desigualdades e as condições de miséria retiram dos cidadãos os direitos civis em viver de forma digna e comum a todos.

A elaboração decente e eficaz dos regimentos legais para EJA amplia a milhões de pessoas o acesso ao conhecimento e a formação de vida que outrora lhes foram destituídos. Pela educação e na educação o indivíduo se forma único e contido em um todo na sua própria formação omnilateral. Reconhece a si próprio e aos outros ao seu redor. Compreende a dinâmica do mundo e seu papel engendrado nessa roda capitalista de dualidades polarizadas.

No pós pandemia as pessoas buscavam forças e motivos para dar continuidade às suas vidas e expectativas. Considerando o número alarmante referente à mortalidade nessa época que afetou grande parte das famílias, além do impacto emocional por não poderem se despedir dos falecidos, não poderem sair nas ruas, limitação ao contato com outras pessoas, desemprego, miséria e um Estado omisso. Por isso que a garantia de políticas públicas educacionais para o público da EJA, nessa época, era imprescindível, a fim de diminuir ou evitar o impacto na evasão e na desconstrução da expectativa de vida outrora criada.

O acesso à educação de qualidade com formação e preparação para o trabalho são premissas a serem consideradas em todas as políticas públicas educacionais, bem como os meios para a continuidade do processo de conhecimento escolarizado. Os meios não poderão se ater à certificação facilitada ou à flexibilização de aparatos pedagógicos formatados de forma insipiente. É preciso aplicar de forma correta os termos, proposições e planejamento para que estes sejam plausíveis as expectativas que todas (os) têm para o futuro e que conduzam a transformação. Milhões de brasileiros não atingem a expectativa de vida na média ponderal estipulada pelo IBGE (2021) e não alcançar a expectativa de vida emocional trazida pela bagagem nas fases de vida do ser humano é inóspito, excludente e intransigente para a função que a educação deve promover.



No quadro abaixo (quadro 7), encontram-se as expectativas de vida na perspectiva dos (as) estudantes. Estas se configuram desde a expectativa que possuem perante a vida que levam no plano social e econômico até a expectativa referente aos anseios de vida.

**Quadro 7-** Expectativa de vida dos (as) estudantes da pesquisa

<b>Participantes</b>	<b>Expectativas</b>
Estudante 1	A principal expectativa é terminar o que comecei aqui. Já comecei e parei umas duas vezes. Então quero terminar [...] Outra vontade que tenho é de fazer mais cursos, saber mais. A gente vê que pode melhorar se estudar
Estudante 2	Uai, eu quero formar e aí continuar né. Estudo é tudo. Quero também saber que consegui fazer isso. Bom pra vida da gente.
Estudante 3	Queria melhorar de serviço. Não quero ficar lavando cozinha pra sempre não. Queria mais [...] também é bom ver que consegui. Tinha gente que achava que não ia.
Estudante 4	Quero continuar estudar, formar, ter uma carreira mesmo.
Estudante 5	Quero formar, mostrar pros meus filhos que sem estudo não vamos a lugar nenhum.
Estudante 6	Quero formar e fazer faculdade, tenho esse sonho. E aí quem sabe vou poder comprar uma casinha pra mim.
Estudante 7	Queria melhorar de cargo no serviço.
Estudante 8	Queria primeiro é terminar mesmo de estudar, depois eu vejo, mas quero terminar.
Estudante 9	Queria continuar estudando, melhorar de vida, ganhar mais. Crescer na vida. Só assim a gente é visto.
Estudante 10	Concluir meus estudos, quero continuar estudando também e melhorar de trabalho.
Estudante 11	Quero melhorar meu salário.
Estudante 12	Quero ser exemplo pros meus filhos, que eles tenham orgulho de mim. Estudei com muita dificuldade.
Estudante 13	Não tenho expectativa com nada. Mas quero melhorar de emprego.
Estudante 14	Queria poder melhorar de vida, terminar aqui né.
Estudante 15	Quero concluir meus estudos e continuar também.
Estudante 16	Quero falar que consegui formar, poder prestar concurso, trabalhar melhor. Comprar as coisas sem preocupar muito. Ter as coisas certinho.
Estudante 17	Vou continuar estudando sim, ser alguém na vida.
Estudante 18	Expectativa assim é difícil (pensando) mais eu quero terminar os estudos. Melhorar de vida.

**Fonte:** dados da pesquisa (2021)

Ao analisar a fala dos (as) estudantes quanto à expectativa de vida, a maioria aliou a palavra às melhorias nas condições de vida, ou seja, sair da condição de pobreza que vivem. Também fizeram conexão com relações de emprego e melhores salários.

O pensamento formado pela maioria dos (as) participantes ao retratar o tema estava alicerçado no seguinte aspecto: se eu estudo, logo consigo realizar cursos profissionalizantes,

faculdades, dentre outros e assim modifico minha vida para melhor, já que com trabalho de maior remuneração, consigo outra forma de vida, com maior conforto, assim, há expectativa de ampliação na média de vida vivida e expectativa emocional quanto aquilo que está no porvir mediante a esperança de algo melhor relativo aos bens adquiridos e conforto.

Basicamente, as falas trouxeram esse pensamento, claro que não da forma simplista como foi exposto acima, mas como uma ideia que os participantes conceberam ao argumentarem sobre a temática. A compreensão esteve pautada diante das bases capitalistas de ideologia e alienação, ou seja, o mundo é assim mesmo, de acordo com Chauí (2008, p. 22):

O real não é um dado sensível nem um dado intelectual, mas é um processo, um movimento temporal de constituição dos seres e de suas significações, e esse processo depende fundamentalmente do modo como os homens se relacionam entre si e com a natureza. Essas relações entre os homens e deles com a natureza constituem as relações sociais como algo produzido pelos próprios homens, ainda que estes não tenham consciência de serem seus únicos autores.

Ainda segundo Chauí (2008), em sociedades divididas em classes na qual uma delas explora e tem domínio sob as outras, as explicações ou ideias e representações serão produzidas e alastradas pela classe dominante, isso ocorre para legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político. Nesse intuito, fica oculto aos dominados o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política bem como as ideias e representações. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia, na perspectiva histórico-materialista.

Chauí também acredita que um povo empoderado, ciente de sua classe e realidade pode quebrar a ideologia e transformar a sociedade. Como propôs Marx, os trabalhadores podem destruir a ideologia burguesa nos moldes similares que a burguesia destituiu a ideologia aristocrática. No entanto, sem a assimilação real das coisas e de como os fatos e a história se formaram não será possível conduzir a uma real transformação.

Enquanto as pessoas ainda permanecerem com o pensamento assalariado do emprego e que a melhoria estaria na aquisição de maiores salários, a consciência de classe e papel social ainda não serão uma realidade e com ela a distância de realmente modificar as condições de vida tão abordadas no tema expectativa de vida.

Outro ponto abordado na categoria expectativa de vida se refere ao orgulho dos pais em relação aos filhos ao serem considerados exemplos. Sabemos que a maioria dos (as) participantes da pesquisa são mulheres e interromperam seus estudos no ensino básico, grande parte por uma gestação que não estava planejada, ou precoce se considerarmos o fator biológico. Pensar que trazer essa condição do orgulho próprio diante da conclusão do que ficou

interrompido, traz uma sensação de ciclo concluído, de terem vencido mais um obstáculo. Geralmente atribuem a culpa por não terem dado continuidade ao estudo em si próprios (as), no entanto, não concebem outras razões imbricadas no modo com que a sociedade se sustenta e como os processos ocorrem dentro da sociedade.

O neoliberalismo impõe aos sujeitos a ideia de que cada um é responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, reforçando o individualismo, o que descaracteriza e tira a força do coletivo. Acreditam que uma gestação é responsabilidade da mulher e que a mãe deverá incumbir-se dos cuidados domésticos e dos (as) filhos (as) sustentando assim uma base “familiar” que se espera do papel social da mulher neste tipo de sociedade patriarcal na qual ainda permanecemos, amputando das mulheres direitos civis ao optarem pela maternidade. Mesmo que na atualidade há traços de modificação nessa seara, ainda está no porvir uma igualdade de gênero e de oportunidades.

O lastro religioso também é uma forte imposição na vida das mulheres quanto a submissão e ao cuidado da prole. Subentende-se que a figura materna será aquela que gesta por média 40 semanas, que irá parir, cuidar, proteger e se abster de sua vida profissional e social pela vida da nova criança. Ao pai cabe o sustento e manutenção estrutural e financeira do lar, já que a mulher prepara a casa para a chegada do marido. A visão teocêntrica ainda é muito difundida e inculca nas pessoas que a razão e o motivo de seguir essa trajetória é o temor a Deus e a seus princípios.

Não estamos entrando nas condições de fé e de credo de cada um, mas nas implicações trazidas pelo cristianismo e amplamente difundidas aos cristãos. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE no Censo de 2010, mais de 86% dos brasileiros são cristãos. E estão divididos em católicos apostólicos romanos, católicos apostólicos brasileiros, católica ortodoxa, evangélicos, dentre outros. Ressalta-se sobremaneira a fé cristã e o poder cristão na formação ideológica da população brasileira. Portanto, é uma temática que deve ser considerada já que a influência de seus dogmas é ímpar na tomada de decisão na vida dessas pessoas.

Ao caminharmos a um ponto conclusivo para essa categoria, é primordial compreendermos a forma de vida dessas pessoas, como cresceram, formação familiar, dogmas, cultura, religião e formação política. É relevante entender o local de fala para atribuirmos premissas a serem estudadas e compiladas em políticas públicas educacionais que atinjam as expectativas dessas pessoas. Inclusive para além do que consideram ser preponderante, já que a alienação do capitalismo obscurantiza parte da noção real do que está posto.

A autoestima foi outro tema apresentado na categoria expectativa de vida, quando a mencionaram, de um modo geral tendenciaram o pensamento à uma razão não compreendida do porquê é inferiorizado e não está satisfeito com aquilo que têm na vida. Tentam entender no rol das emoções o tamanho da inferioridade que os acompanham. No entanto, a manipulação do capitalismo em perpetuar as coisas como são ou deveriam ser, os levam a acreditar que o mundo é dessa forma, porque assim devia ser, sem indícios reflexivos de seu papel no mundo. A condição de inferioridade é uma das vertentes do capitalismo que ocupa as mentes com especulações falsas de fracasso e mal desempenho. A imersão nessa retórica emocional condiciona as pessoas a um pensamento contínuo de incapacidade de suas ações e de superação. Sendo assim, a autoestima passa a ser uma expectativa e por vezes um sonho a ser materializado através dos bens de consumo e formação intelectual.

No pós pandemia, a autoestima foi muito afetada, muitos estavam desacreditados de seus potenciais e na capacidade em reerguerem suas vidas mediante tantas perdas e dúvidas. Ressaltar a autoestima é enxergar o íntimo da pessoa e conhecer seus aspectos pessoais, emocionais e sociais, é reconhecer que são pessoas que vivem em um espaço e que esse espaço foi alterado por uma pandemia que destruiu grande parte dos sonhos.

O que pode ser observado na fala de um (a) participante da pesquisa:

Na pandemia eu pensei que ia morrer, ficava sufocada sem poder sair e não conseguia estudar também. Achei que não ia dar conta. Principalmente depois que a vó morreu, aí foi de lascar. Foi difícil. O chão abriu pra mim. Mas eu voltei e tô aqui pra terminar o estudo. Dar orgulho pra ela (E3).

Outro (a) estudante trouxe a categoria autoestima de outra forma:

Acho que estudar melhora até a autoestima. Lá na rua eu falo pra todo mundo que tô quase terminando o ensino médio e que não vou parar não. Ainda vão me ver doutora. Vão me ver chique. Se Deus quiser e ele quer. Porque tá nas minhas orações todos os dias que Deus coloque na minha vida maior oportunidade de estudo. Quer tenta o técnico em enfermagem e vou conseguir. (E11).

Outra pessoa também contribuiu com a temática ao revelar:

Terminar isso aqui vai ser bom demais. Inclusive porque tenho que ser modelo pros meus filhos. Eles têm que pensar assim ó. Nossa minha mãe estudou, fez ensino médio, agora ela pode prestar concurso, fazer outro curso, então eu também vou fazer. Isso vai ser bom demais pro meu ego (E3).

As falas acima reverberam a condição tratada nos parágrafos anteriores, dando ênfase à vontade que têm em sobressair e modificar o meio que vivem. Além do emocional evidenciado,

há a preocupação materna quanto a expectativa futura dos filhos em dar continuidade aos estudos e prosperar em uma nova condição de vida. O que foi barrado durante a pandemia.

Políticas públicas bem desenhadas e comum a todos (as), permeiam formas para assistir a população além da sobrevivência, mas vertendo condições de melhorias. Quem governa, deve fazê-lo em consenso, mesmo que esse consenso dentro das bases capitalistas emerja de forma manipulada. A elite domina e propõe com certa autoridade sua ideologia e cultura, cabendo às demais classes atender aos interesses burgueses. No entanto, é possível que haja uma transformação. Infelizmente, diante do capitalismo, as políticas públicas educacionais não cumprirão a formação omnilateral imbricada na consciência de classe, já que a ênfase está nessa desigualdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta tese nos propusemos a responder o seguinte problema: **Quais as ferramentas que o Estado neoliberal utiliza para configurar políticas públicas educacionais que atuem em consenso ao público da EJA?**

Ao longo dos capítulos, que estruturaram nossa pesquisa, buscamos responder a estas questões tendo por objetivo **interpretar a intencionalidade das políticas públicas para a modalidade de Jovens e Adultos partindo da dimensão macro ao micro**. E os objetivos específicos: compreender dentro do espaço histórico as lutas para a consolidação da Educação de Jovens e Adultos – EJA; compreender os avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais para EJA e os desafios sociais e políticos mediante a diversidade de seu público e interpretar o papel do Estado neoliberal nas políticas públicas educacionais de uma escola de EJA no município de Uruaçu.

Para a revelação da tese, foi possível construir algumas considerações finais que são dadas pelo limite de uma tese. Entretanto, podemos dizer que muitas questões ainda permanecem sem respostas ou sem conclusão. O conhecimento é histórico e a realidade altera-se. Esta afirmação pode ser dada como certa, uma vez que esta pesquisadora inicia seus estudos em um determinado contexto e vivencia grandes alterações marcadas pela pandemia tratada ao longo deste trabalho. Há que se voltar a este tema e continuar o exercício da reflexão que nós pesquisadores nos propusemos a realizar, como tarefa social. Mas chegamos a algumas sínteses as quais passamos a tecer.

Ao compreender dentro do espaço histórico as lutas para a consolidação da Educação de Jovens e Adultos – EJA, consideramos que o Brasil é um país de multiplicidades socioculturais atravessado pelas bases capitalistas que aliena, oculta e nega milhões de brasileiros desde a formação colonial até os dias atuais. A classe dominada desde a formação do país traça lutas e se organiza por espaços e melhorias de vida dentro das alegorias elitistas de governo. A história da EJA emerge da necessidade política e social em alfabetizar pessoas excluídas do sistema capitalista dominante, por meros interesses de permanência e manutenção do poder perante o dominado.

**Quanto a interpretar a intencionalidade das políticas públicas para a modalidade de Jovens e Adultos partindo da dimensão macro ao micro**, verificou-se em documentos políticos designados em Resoluções, Portarias, Normativas e outras que regulamentava a Educação de Jovens e Adultos nas esferas: federal, estadual e municipal. Quanto às modulações

e programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos até o momento nos traz algumas interpretações. A primeira volta-se para a subordinação do país ao capital estrangeiro, que atende a uma agenda educacional direcionada diante das perspectivas de mercado. A segunda, é que a condução liberal do governo inclui a educação de jovens e adultos como um programa secundário, filantrópico ou mal resolvido mediante a aplicabilidade operacional de sua estrutura e currículo. Além da tendência em profissionalizar a educação de jovens e adultos com intuito de mão de obra qualificada para o mundo do trabalho, através de uma educação tecnocrática e alienadora, uma vez que o formato do que está sendo ofertado ou a falta deste implica em derrocadas interrupções nessa seara.

Existe uma estruturação didático pedagógica dentro das políticas educacionais e espaços de ensino e aprendizagem que caracterizam as propostas e diretrizes para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, no entanto, o que está disposto em moldes documentais não compreende a realidade, tampouco conversa com as regionalidades e com os interesses específicos de cada público. Há um contorno misto da educação básica aplicada pela BNCC e fragmentos de programas de governo que não foram consolidados como política. Nesse sentido, dentro das diretrizes para Educação de Jovens e Adultos permanecem critérios de uma educação regular somados a falta de estrutura propositiva as diversidades. Estas por vezes estão mascaradas com palavras como flexibilidade, entendida por vezes como falta de critérios; educação profissionalizante, quando existe não atende de forma satisfatória a formação omnilateral para o trabalho, configurado apenas para atender as regulações do capitalismo com a precarização do trabalhador. Carga horária reduzida, diminuindo o tempo de estudo da pessoa em formação, dentre outras palavras que direcionam uma educação desprovida de qualidade ontológica. No período pandêmico, essa realidade foi evidenciada pela falta de assistência do Estado ao assistir e integrar os processos educacionais ao público da EJA.

O Estado também não atuou politicamente na necessidade fundamental de combinar as políticas educacionais com outros direitos sociais que afetaram diretamente a vida dos (as) estudantes durante e após a pandemia no retorno as aulas presenciais. Muito menos foi estabelecida uma política universal e permanente de ação afirmativa com propósitos emancipadores, que tenderiam bons prognósticos se combinada com outros direitos sociais. No entanto, não se trata de entrar o debate se é a educação que conduz as pessoas para processos de promoção social ou se é o desenvolvimento que produz as condições para a promoção social por meio da educação. O reconhecimento da indissociabilidade dos direitos é a premissa básica se ele for acompanhado de outros.

Concordando Catelli Júnior, Haddad e Ribeiro (2014), em outras palavras: o sentido reparador e afirmativo da EJA não será possível dentro das ambições do capitalismo. Há necessidade de uma reorganização para atender aos parâmetros propostos em documentos políticos que visem um formato integral interligado a outros direitos coibidos desses setores excluídos, isso inclui, saúde de qualidade, melhores condições de moradia e saneamento básico, trabalho decente, além da superação das formas de discriminação e subordinação. Premissas básicas omissas pelo Estado ao longo do processo histórico, acentuada durante a pandemia e nos pós pandemia, e emergente a presença do Estado para população que garantam condições básicas de sobrevivência e motivação para dar continuidade ao que almejam.

O engajamento funcional da EJA é viável por intermédio através de investimentos condizentes a superação de seus desafios teóricos e práticos, requer, para tanto, que a sociedade civil e a política repensem e expressem politicamente essa demanda por meio da ação coletiva, de suas organizações e movimentos. Deve-se propor dentro da seara educacional discussões que ampliem as concepções acerca da educação para as diversidades. Assim, a partir da instrumentação de dados, haja novas ferramentas para empreender políticas educacionais que culminem com plano político e pedagógico próprio. No entanto, durante a pandemia e no pós pandemia houve a retirada do remonte financeiro da educação além de não fomentarem a organização remota das aulas com substratos econômicos necessários ao público da EJA.

Este estudo evidenciou que já era um público desguarnecido da atenção política desde os primórdios da nossa história, no processo de caos do país causado pela pandemia ficou mais evidente o engate da exclusão.

O Estado neoliberal utiliza de diversas ferramentas para configurar políticas públicas educacionais que atuem em consenso ao público da EJA, nesse sentido, as políticas públicas precisam abrigo em formatos indissolúveis de amplo alcance e contingência a população no todo, com vistas a garantir o abrigo necessário a cada pessoa, além do fomento social, político, cultural e intelectual. Não é possível continuar com décadas de propostas educacionais e programas para EJA e a cada governo se esvair, como foi verificado com a SECADI no governo Bolsonaro (2019-2022).

Ainda assim, há desafios que devem ser superados dentro das políticas públicas para cumprir a função qualificadora dos sistemas de ensino. Estes devem assegurar a seus sujeitos condições de estudo que sejam equânimes a toda população e que não vise a instrumentalização do conhecimento. Nesse propósito, o método Paulo Freire contribui ao delinear um formato simples e objetivo de determinar uma comunicação dialógica com critérios para alfabetização e introdução de novos conceitos.



Dessa forma, os conteúdos devem ser organizados e adaptados para fornecer conhecimentos legitimados e que atendam ao mundo do trabalho e à formação humana. Portanto, deve-se levar em consideração que o estudante da EJA na maioria tem necessidade de trabalhar (tanto o trabalho privado, como o público). Este trabalho consome grande parte do dia do proletariado e faz com que o sujeito esteja em níveis de exaustão extrema, fato que tolhe suas oportunidades de alcançar maiores patamares educacionais os quais os auxilia à emancipação.

Não se deve pensar na escolarização para a EJA como uma das engrenagens fabris, sendo suporte para a certificação das primeiras letras necessárias as linhas de produção. Ora, dessa forma o trabalhador estará mais uma vez sendo colocado em um patamar submisso e passivo diante do olhar alienante do capital que aborda o sujeito como máquina de produção ágil e da força de trabalho; não o vê como pessoa que traz consigo riquezas culturais e sociais que poderão contribuir não somente nos meios fabris, mas no planejamento, no desenvolvimento, inclusive na escolha pelo trabalho e para aquilo que atenda as opções levantadas para sua vida. Para tanto, a educação e o educador devem ter uma prática educativa política, que guie seus sujeitos para o esclarecimento e para a melhor escolha do trabalho, ou seja, para a práxis.

O conhecimento escolar que reforça o capital cultural na formação humana é por vezes abscosso. O próprio processo estrutural socioeconômico inculca uma noção de fragilidade de classe aliada a mutilação do sujeito ao direito inerente de pensar e refletir sobre sua condição de vida e existência. Principalmente no cerne da sua própria formação intelectual e cultural enquanto classe trabalhadora subalterna que sustenta o capitalismo autoritário.

Ao compreender o processo histórico da Educação e do movimento da EJA no país, foi possível observar um movimento educativo com forte influência sobre a sociedade, isso reflete diretamente nas condições sociais, econômicas e políticas do movimento histórico mundial. A educação motiva a evolução da sociedade e a transformação das estruturas vigentes a que serve, ou seja, a mudança social. Nessa vertente, a educação vem sendo utilizada como instrumento ideológico para os poderes ou para os que os disputam, principalmente como forma de alienação do proletariado. A educação conformadora é a educação que interessa à classe dominante dos países marcados por políticas públicas advindas de um Estado desguarnecido socialmente. Há que se acrescentar que a conjunção pedagógica imbuída de conteúdos curriculares nos moldes do capitalismo exclui a maioria do povo da trajetória cognoscível.

A necessidade pelo trabalho formal ou informal e pela sobrevivência não permite que as pessoas realizem escolhas intelectuais para a vida. A educação deve ser estabelecida como um

direito concebido a partir da compreensão histórica do sujeito e dos alicerces conjunturais que envolvem a vida dessas pessoas. Como direito, a educação deve alcançar os diferentes grupos sociais, principalmente aqueles que tiveram seus direitos negados ou desigualmente usufruídos.

Por isso, as propostas políticas educacionais para a EJA devem ser pensadas mediante seus sujeitos. Não podemos nos abster das condições estruturais que envolvem a história educacional do brasileiro e nem suas particularidades sociais. Não obstante, reafirmamos a tese que apesar de haver leis, normativas, diretrizes com as resoluções e pareceres norteadores das ações de EJA como modalidade de ensino, sua aplicabilidade fica aquém da intencionalidade das Políticas Públicas Educacionais.

Ao pensarmos nos avanços e retrocessos das políticas públicas educacionais, está visível que essa houve períodos e governos de construções e destituições de propostas políticas na Educação de Jovens e Adultos ao longo da história do país, principalmente pelas lutas travadas pela educação popular e movimentos sociais, porém, como o cerne do seu desenvolvimento não era visto como prioridade nas agendas políticas muito do que estava sendo construído não se sustentava no seio das políticas públicas e mudanças de governo. Sendo assim, apesar de haver critérios legais que norteiem o funcionamento da EJA, não há políticas públicas educacionais que sejam efetivas ao público de EJA e a sua formação omnilateral.

Tampouco a práxis educacional encontra-se em igualdade ao que está aplicado nas mesmas bases para ensino médio regular. É preciso romper com a visão messiânica de conferir certificação ao público da EJA ou aligeirar os processos educativos, sendo que essas pessoas têm o direito adquirido de serem educadas dentro dos mesmos moldes estipulados para a educação regular. A compreensão do que será compilado como conteúdo curricular deve ser repensado bem como o método de aula e de avaliação. Ademais, a formação deve permear o esclarecimento e a transformação do sujeito e do seu meio.

A falta de investimento financeiro para a modalidade é outro fator que colabora para que as políticas públicas educacionais para EJA não se perpetuem no rol das políticas públicas. Quando o Fundeb introduziu os (as) alunos (as) de EJA o fez de forma insuficiente para a demanda e particularidades pedagógicas. Funcionando somente como um amparo, sem uma justaposição sólida de valores claramente a serem distribuídas e garantidas pelos entes federados, dessa forma, a modalidade permanece sem ênfase nos tributos dos municípios, estados e federação.

Se há uma meta que seja desafiadora, então a mobilização política e civil também deve o ser. Desde alocação de fundos até a logística dos repasses financeiros deve ser em conformidade com aquilo que se pretende. Uma busca histórica também é importante, haja vista

as tentativas realizadas em diversos governos anteriores e que não lograram o sucesso almejado, apesar dos avanços conquistados. A crítica está no total de pessoas pelas quais buscam erradicar a alfabetização e na falta de políticas operacionais que de fato consigam atingir tal meta.

Na pesquisa empírica foi possível compreender que a Educação de Jovens e Adultos em um nível micropolítico está distante daquilo que está garantido nas legislações para a prática do concreto estabelecido, entona a disparidade do que está posto como vias de direito em sua aplicabilidade real, iniciando pelo número de vagas que é insuficiente à demanda. Fora a falta de aparato técnico científico dos gestores políticos quanto a implantação de programas e organização funcional. No período pós pandemia a escola tentou de diversas formas realizar a busca ativa dos (as) alunos (as) evadidos e recebê-los com todo aparato que puderam a nível dos recursos humanos, já que o Estado não forneceu apoio estrutural e nem político na conformação da EJA com propostas para o momento vivenciado.

O perfil dos estudantes do colégio está fortemente marcado pelo gênero feminino, na faixa etária produtiva. No geral são mulheres que interromperam seus estudos devido a gestação precoce e falta de incentivo do parceiro (a) aos estudos. Demonstrando claramente que a gestação precoce ainda se trata de um forte fator condicional para que as mulheres interrompam seus estudos e suas ambições de vida para assumir uma maternidade que nem sempre é compartilhada com os pais. Nesse sentido, também ficou evidente o patriarcado na sociedade atual, engessando a mulher a galgarem posições no cume do trabalho e de formação intelectual. Atribuindo as mesmas funções que se destinam ao cuidado com o lar e com os filhos. Se que a mulher possa questionar seu espaço ou a determinação social que lhe foi alocado.

Quanto ao perfil, percebe-se, ainda, que a maioria dos participantes estão na faixa etária produtiva dentro do capitalismo, o que engendra uma necessidade visualizada pela população participante em atingir melhorias de vida e melhores condições de trabalho. Sendo que a maioria tem relações de emprego manual ou de produção, outros estão em condições de desemprego. É notório que após a pandemia o desajuste financeiro das famílias foi de ampla contingência o suficiente para que várias pessoas perdessem seus empregos, isso somente demonstra o quanto o Estado no capitalismo não acolhe a população e nem lhes fornecem meios para uma outra situação de vida que haja segurança quanto a sobrevivência. Nesse arcabouço, inúmeras pessoas interromperam seus estudos, para tentar outros meios de trabalho ou mudar de cidade.

A média de salário dos participantes da pesquisa é de um salário até um salário e meio. Com o aumento da inflação e dos custos relacionados aos produtos, não é suficiente para manter uma vida digna e que traga sustento.

Por isso, a expectativa de vida e de estudos da maioria estão interligadas as melhorias de condições de vida e de subsistência. Além de empregos que consigam sustentar uma casa. Para isso, chama-se a atenção na média de filhos dos (as) participantes da pesquisa em torno de 3 filhos. Isso reverbera uma outra vertente social desajustada quanto ao auxílio social na garantia de bens e serviços públicos que garantam a salubridade e segurança das crianças. Nesse escopo, foi também percebido que a maioria das mães deixam seus filhos sozinhos ou com vizinhos para estudarem, trazendo um outro problema social quanto a segurança de menores e a falta do Estado em propor soluções eficazes que alcancem essas mães que precisam estudar e não tem pessoas habilitadas para acompanhar seus filhos. Aquelas que encontram dificuldade para encontra uma tutora nesse período até abandonam mais uma vez os estudos.

A maioria referiu que o colégio estudado oferece suporte e apoio didático pedagógico necessários ao estudo e para q continuidade dos mesmos. Referiram que os professores estão preparados para as aulas, porém, consideraram que a carga horária é insuficiente para o aprendizado, além de pontuarem que alguns professores “correm” com as disciplinas para conseguirem atingir todo conteúdo do plano de ensino. O efeito de aligeirar as disciplinas provocam incompreensão dos alunos (as) e sensação de fracasso quando sentem que não estão conseguindo atingir a pontuação designada como apta. Partindo desse pressuposto, é importante situarmos as condições da avaliação dos alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos. O sistema de atribuição de notas tolhe e coíbe o (a) aluno (a) de desenvolver habilidades múltiplas que não esteja interligado a quantificar o aprendizado. Esse sistema reverbera o modo de produção capitalista quando implanta a meritocracia em seus processos e bases para permear a desigualdade necessária a sua manutenção.

Apesar da estrutura do colégio ser suficiente, não há tecnologia suficiente que atenda a demanda, tampouco capacitação do corpo docente e discente. O Estado omite recursos e estratégias toda vez que retira a assistência após a implantação de uma política pública educacional. Apesar de ser uma realidade mundial a tecnologia no ensino, não se trata de realidade o fornecimento do aparato tecnológico a todos bem como a intenção do uso dos mesmos.

Os gestores desempenham um papel maior do que gestão, contribuindo no engajamento social e dinâmico das aulas. Compreendem a realidade do local e as necessidades dos (as) alunos (as), bem como a fragilidade das políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Apesar de haver diretrizes e documentos norteadores, não há aplicabilidade prática e precisa dos métodos e insumos para que se consolide. Típicas das condições capitalistas.

A implantação da EJA Tec em 2022 foi abrupta e sem planejamento didático-pedagógico e tecnológico aos envolvidos. A falta de estrutura tecnológica foi desde os (as) estudantes aos professores (as) e gestores, além da falta de capacitação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA. Dentre outros aspectos que estão contidos em regimentos, mas não foram ponderados para a prática didático-pedagógica.

Faz jus ao público da EJA que no mínimo se cumpra a legislação e a garantia das mesmas propostas educacionais do ensino médio “regular”. Torna-se premente atender as particularidades dos sujeitos, porém, atendendo-os com os mesmos requisitos e qualidade de formação. No entanto, a visão que se tem da EJA ainda está em uma modalidade de formação aligeirada para um público que necessita da certificação. Permanecer nesse pensamento ou na visão de uma modalidade de compaixões irá retirar mais uma vez o direito dessas pessoas de garantir uma formação omnilateral e libertadora.

A importância de uma concepção de educação completa e que esteja voltada a formação para o trabalho que redimensiona, institucionaliza e integra as ações de educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional tecnológica disposto na regulamentação da Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 é ímpar para ao público de EJA no fomento das expectativas de vida que esse público tem com seu futuro e o posicionamento ao trabalho digno.

Na EJA estudada, não há no momento a oferta da educação profissional em nenhum formato, isso exclui do (a) aluno (a) uma formação que vise a expectativa de vida quanto a consolidação no mundo do trabalho.

No momento, atende a flexibilidade contida na formação curricular da Resolução nº 1 de 28 de maio de 2021 (Art.4º, Capítulo V – Parágrafo único) quanto aos 80% da carga horária total na formação básica em EaD, porém não estão sendo ofertados os itinerários formativos dispostos na Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 3º e na resolução citada acima. A disponibilidade de infraestrutura tecnológica é insuficiente, muitas vezes o (a) aluno (a) precisa ir para escola para realizar os módulos que seriam à distância, o motivo é a falta de estrutura do Estado em oferecer acesso digital e capacitação para o uso das ferramentas. Mesmo na escola, há somente 15 notebooks para 249 alunos (as) matriculados na modalidade (no período de estudo). Outro ponto de divergência ocorre na oferta da EJA com ênfase na Educação a Aprendizagem ao Longo da Vida atendendo pessoas privadas de liberdade concomitante a EJA Tec. No entanto não há organizações das especificidades curriculares, metodológicas, de materiais, de avaliação e outras no PPP da escola de forma diretiva a esse público conforme §5 Art. 8º. da Resolução nº 1 de 2021.

A Educação Física, que se trata de um componente obrigatório no currículo e facultativo aos alunos (as), não está descrita no PPP do Colégio como uma das disciplinas ofertadas e somente está aplicada no formato teórico. Ou seja, as políticas públicas educacionais para EJA precisam ser revisitadas elaboradas dentro de um escopo que seja possível para seu público.

Apesar da distância do formato legal dos direcionamentos para o funcionamento da EJA para a prática pedagógica, há grandes esforços e dedicação dos gestores em realizar uma educação de qualidade e formativa nas dimensões do conhecimento de acordo com a BNCC.

A crítica ao realizar a proposta educacional à distância sem que haja um preparo e implantação gradual do processo é que distanciam os (as) alunos (as) de seus (suas) tutores (as), fazendo com que a função da escola enquanto papel social e formador e construtor de identidades estejam dispersos, além do papel dos (as) professores (as) ser dificultado com a falta de amparo tecnológico e pedagógico suficiente ao desempenho de suas funções.

Nesse sentido a Tese Intencionalidades das Políticas Públicas Educacionais no local estudado traz a reflexão quanto à necessidade de reorganização e ampliação estrutural no âmbito político pedagógico que acolham a realidade de seus sujeitos e suas especificidades, o conjunto humano que direciona a escola encontra-se em total compromisso com uma educação de qualidade e conscientizadora. Contudo, se as políticas públicas educacionais não acompanharem as características das pessoas que atendem e não contribuir para a rede de pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem então não se está atingindo os propósitos educacionais para a modalidade. E só vão atingir quando a mentalidade de quem governa for modificada ou houver a transformação dos sujeitos que governa.

Essa consideração foi tecida após a compreensão histórica, política e regimental da EJA através dos capítulos escritos, somados a compreensão do perfil social, função da escola, expectativa de vida e avaliação da EJA do município de Uruaçu proposto ao estudo.

A análise, dentre outros propósitos, suscitou que devemos enxergar as questões simbólicas que cada qual da EJA carrega e seus motivos para o anseio ao retorno do estudo. É compreender qual o papel da EJA atualmente diante de tantas dualidades políticas, programas fracassados e exclusão social da maioria em situação de minoridade e vulnerabilidade econômica. Minoridade diante de um processo político liberal de ajustes ao capital financeiro que permanece estancado ou inerte para as questões sociais e aos apontamentos de propostas que suscitem o sujeito crítico e o desvele como intelectual orgânico de sua classe dentro das escolas. Compreender uma EJA reformulada nos pós pandemia, com pessoas também modificadas por suas dores.

O problema, muitas vezes, compele a sublinhar a desigualdade permeada pelos métodos destoantes do neoliberalismo que defende a necessidade do Estado em manter as condições oblíquas do poder através do consenso da população, mesmo que mínimo. Ou seja, a ação do Estado Mínimo. Para tanto, promulga soluções pouco condizentes com a realidade para inculcar na população a sensação de assistência estatal.

Há questionamentos que devem ser enfatizados por nós, cidadãos brasileiros. Devemos lutar contra as mazelas do nosso sistema educacional e dos espaços que permitem em algum momento que o (a) aluno (a) seja excluído (a) do processo de escolarização. A pessoa que necessita trabalhar para sobreviver não possui opções de escolha entre a formação intelectual e o sustento. Mesmo quando há a oferta do ensino no período noturno o que se verifica é que a forma com que se formata a educação noturna se diferem daquelas que ocorrem no período privilegiado do dia.

Fato é que esta situação faz com que a sociedade permaneça e amplie níveis de desigualdades o que desencadeia aumento das diferenças sociais, intelectuais e reflexivas perante o próprio eu enquanto sujeito histórico, concreto e político. O desnível na educação do (a) brasileiro (a) o (a) afasta do empoderamento e da capacidade de criticar e indagar os processos estruturais políticos além de perceber as imbricações políticas de cunho ideológico.

O que ainda se verifica na trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e os cursos destinados a eles é a falta de uma estrutura formal, organizacional e pedagógica que considerem cada contexto vivenciado.

Em síntese, podemos condicionar os documentos regulatórios da EJA quando foi introduzido na Constituição Federal, de 1988, o princípio de que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Concluindo, as políticas públicas educacionais devem dirigir-se ao ser humano como um todo. Como um sujeito concreto e político, que existe e detém necessidades que vão além da manutenção da produção e reprodução do que já está posto socialmente. Versa superar as condições próprias de classe e potencialidades dos sujeitos. Os sujeitos devem ser visíveis não perante o olhar do capitalismo ou da mais valia, mas enquanto ser humano e ontológico que possui voz e direitos apropriados que versem à sua formação omnilateral na garantia de novas oportunidades de vida e de conceber a vida. Acreditamos que apesar dos diversos estudos na seara da Educação de Jovens e Adultos, ainda há uma lacuna abissal denunciada em diversos estudos referentes às políticas educacionais e estruturais para a EJA. O que nos conduz a uma reflexão crítico-reflexiva que as políticas públicas educacionais estão aquém de romper com as

bases capitalistas e se voltar a uma educação que conceda a omnilateralidade. Além de muitas das vezes voltar-se a preparação de mão-de-obra usurpada para alimentar o capitalismo.

Nesse sentido, há uma emergência em contribuir através dos campos culturais, sociais e políticos que conduz à formação intelectual do povo quanto a permanência de questões problematizadoras que nos cerceiam.



## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sergio Henrique. **Política Social e Combate à Pobreza: A teoria da prática**, in *Política Social e Combate à Pobreza*. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2006.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, v.31, n.112, p. 707-727, Campinas, 2010. Disponível em: [ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais. EDUCERE. \*\*XII Congresso Nacional de Educação\*\*. PUCPR, 2015.](https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgwpm/?lang=pt&format=pdf#:~:text=O%20PNE%202001%2D2010%20tem,nas%20escolas%20p%C3%ABlicas%20do%20pa%C3%ADs. Acesso em: 07 abr. 2020.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

ALMEIDA, Paulo Roberto. Sobre Políticas de Governo e Políticas de Estado: distinções necessárias. **Instituto Millenium**, 2016. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/> Acesso em: 3 set. 2022.

AMORIN, Paula; COLOMBO, Maisa; COSTA, Gislaíne de Oliveira Prodomo Costa, OLIVEIRA, Edilene Cristine Weffort; FERRI, Lucia Maria Correia Gomes. Planos Nacionais de Educação: Aspectos Históricos – críticos de sua trajetória e seus desdobramentos na educação brasileira. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/> Acesso em: 15 set. 2022.

ANDRADE, Letícia Ésther de. A consolidação do patriarcado no Brasil: a origem das desigualdades entre homens e mulheres. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 06, ed. 11, v. 07, pp. 25-39. Novembro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/consolidacao-do-patriarcado>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/consolidacao-do-patriarcado

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <file:///D:/Li%C3%A9vr%C3%AA/Downloads/ANGROSINO,%20Michael%20-%20Etnografia%20e%20Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf> Acesso em: 24 out. 2021

ARELARO, Lisete. **FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambú/MG. Anais Reunião da ANPED, Rio de Janeiro, 2007.

ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. 3 ed. Trad. Helena Martins *et al.* Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 2002.

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo** Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, **produção cultural e Educação de Jovens e Adultos**. In: Leôncio (org.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. 1 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2019.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas SP: autores associados. Coleção polêmica do nosso tempo, v.56, 1997.

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos et al. Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase, 2003. p. 17-25.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira; MACHADO, Carmen Lucia Bezerra Machado. **O Papel da Escola: Obstáculos e Desafios para uma Educação Transformadora**. Mestrado [FACED-Programa de Pós-Graduação Em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul] Porto Alegre, 2004.

BARROS, Ricardo Paes; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e Pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Dossiê Desigualdade. Revista Brasileira de Ciências Sociais** v.15, n.42. 2000. Disponível em: <https://www.tjam.jus.br/phocadownloadpap/desigualdadeepobrezanobrasil.pdf> Acesso em: 02 out. 2022.

BEAD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para Pesquisa de Campo**. Produzir e Analisar dados etnográficos. Petrópolis: Editora Vozes. 2007. Disponível em: <https://favaretofabc.files.wordpress.com/2019/07/weber-f.-beaud-s.-guia-para-pesquisa-de-campo..pdf> Acesso em: 17 out. 2021.

BEISEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Educação de Qualidade: Um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educacionais. **Trabalho Educação e Saúde**. v.6, n.2, Rio de Janeiro RJ, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/f3FkSkCpxdf3GjrJpHdzrDb/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 30 abr. 2021.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 2 ed. Trad. Carmen Varrialle et al. Brasília: UnB, p. 954-980, 1986.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982. Disponível em: [http://math.buffalostate.edu/dwilson/MED595/Qualitative\\_intro.pdf](http://math.buffalostate.edu/dwilson/MED595/Qualitative_intro.pdf) Acesso em: 07 ago. 2021.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994. Disponível em: [https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao) Acesso em: 07 ago. 2021.

BOITO JÚNIOR, Armando. **O populismo em crise (1953-1955).** Campinas, UNICAMP, 1976. 146f. Tese (Programa de Pós Graduação em ciência política) UNICAMP, Inst. de Filosofia e Ciências Humanas. Depto de Ciências Sociais, 1976. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/colaboradores/cienciapolitica/479/armando-boito-j%C3%BAnior>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução.** Francisco ed. Rio de Janeiro, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Seleção, organização e notas NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 7.247 de 1879.** Art nº 2 §3º. Palácio do Rio de Janeiro, 19 de Abril de 1879. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104669/1879\\_Decreto%207247\\_Reforma%20Leoncio%20de%20Carvalho.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104669/1879_Decreto%207247_Reforma%20Leoncio%20de%20Carvalho.pdf?sequence=1) Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 3.029 de 9 de Janeiro de 1881.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto n. 981 de 8 de Novembro de 1890.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=O%20Governo%20manter%C3%A1%20na%20Capital%20Federal%20um%20estabelecimento%20de%20ensino,material%20de%20ensino%20mais%20aperfei%C3%A7oado>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Conferência Interestadual de Ensino Primário. 1921.** Revista História da Educação. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30474> Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº. 16.782-A,** de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm). Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Inep, 13 de março de 1932. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf). Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de Julho de 1934**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm) Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 174 de 6 de janeiro de 1936**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-174-6-janeiro-1936-556088-norma-pl.html> Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. Decreto-**Lei n.4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DO%20ENSINO%20SECUND%C3%81RIO-,Art.,a%20personalidade%20integral%20dos%20adolescentes>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Decreto nº 19.513 de 25 de agosto de 1945**. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 8.529 de 2 de Janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/116986/1946\\_Decreto-lei%20n.%208529%2C%20de%202%20de%20janeiro%20de%201946\\_\\_Lei\\_Organica\\_Primary.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/116986/1946_Decreto-lei%20n.%208529%2C%20de%202%20de%20janeiro%20de%201946__Lei_Organica_Primary.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferências Internacionais de Educação de Adultos (I a VI **CONFITEA 1949** - 2019). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/confitea>. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 51.222 de 22 de agosto de 1961**. Mobilização Nacional contra o analfabetismo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51223-22-agosto-1961-390882-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20no%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,q ue%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm) Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 51.222 de 22 de agosto de 1961**. Mobilização Nacional contra o analfabetismo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51223-22-agosto-1961-390882-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20no%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,q ue%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Decreto n.53.465 de 21 de Janeiro de 1964**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-norma-> Acesso: 05 de março de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. **Lei n.5.379 de 15 de dezembro de 1967**. Movimento Brasileiro de Alfabetização. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/15379.htm#](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm#) Acesso em: 05 mar. 2022

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Ensino Supletivo. **Parecer nº 699 de 1972**. Conselheiro Valmir Chagas, Brasília. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-\(\)-valmir-chagas.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-()-valmir-chagas.pdf). Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro Geografia E Estatística – IBGE. **Censo Escolar Sinopse 1980**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22469?detalhes=true>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985**. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAL. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=91980&ano=1985&ato=b1aMTRE1UMBpWT19a>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Conferência Mundial sobre Educação para todos. **Conferência de Jomtiem. UNICEF, 1990**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20/12/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, nº 248, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996**. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996**. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html) Acesso em: 3 jul. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação, 2., Belo Horizonte, 1997. **Plano Nacional de Educação**: proposta da Sociedade Brasileira. 2000

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 2.208 de de 17 de abril de 1997**. Revogado pelo **Decreto nº 5.154 de 2004** que regulamenta os § 2º do artigo 36 e 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9). Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 15 de 1º de Junho de 1998**. Propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf> Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 2494**, de 10 de fevereiro de 1998. Brasília: MEC, 1998. Revogado pelo Decreto -Lei n.5.622 de 2005.

BRASIL. Organização das Nações Unidas UNESCO. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V:1997:Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2000. Disponível em: ?. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Contempla as funções da Educação de Jovens e Adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000. Disponível em: ?. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 19. jul. 2000. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf). Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. **Os Presidentes e a República**: Deodoro da Fonseca a Luiz Inácio Lula da Silva. 2ªed. Rio de Janeiro: o Arquivo, 2003.

BRASIL. **Mensagem ao Congresso Nacional 2003:** Abertura da 1º Sessão Legislativa Ordinária da 52º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2003b

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Os desafios do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC /INEP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 3 de Fevereiro de 2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf). Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. Presidência Da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.478 de 24 de Junho de 2005.** Institui, no Âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens E Adultos – Proeja. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm). Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Presidência Da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.840 de 13 de Julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 13 maio 2021..

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm), Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 37 de 7 de julho de 2006.** Aprovação de diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb037\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb037_06.pdf) Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007** que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Portaria Interministerial nº 221, de 10 de março de 2009. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. Presidência Da República. Casa Civil. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm). Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Declaração da Assembleia dos Movimentos Sociais. **Declaração de Belém. 2009**. Disponível em: <https://unmp.org.br/2009/03/07/fsm-2009-belem-declaracao-da-assembleia-dos-movimentos-sociais/> Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 03 maio 2021 (revogado).

BRASIL. Organização das Nações Unidas UNESCO. **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI): Marco de Ação de Belém: Declaração de Evidência**. Brasília, 1º a 4 de Dezembro de 2009. Disponível em [https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707\\_UNESCO\\_NeroaldoAzevedo.pdf](https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf) Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**, Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.  
BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2011/2020. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira Inep. **Portaria nº 109. 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em: 01 out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008**. Brasília, DF, MEC/INEP, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14950:8º-seminario-reuni-27-a-29-de-janeiro-de-2010-subsidios-para-o-plano-nacional-de-educacao&catid=219&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14950:8º-seminario-reuni-27-a-29-de-janeiro-de-2010-subsidios-para-o-plano-nacional-de-educacao&catid=219&Itemid=86). Acesso em: 13 mar.2020.

BRASIL. Organização das Nações Unidas UNESCO. **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI): Marco de Ação de Belém: Declaração de Evidência**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, 20 maio 2010, seção 1, p. 20. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113429>. Acesso em: 24 jan. 2017.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 15 de Junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113429>. Acesso em: 21 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/33381-noticias/notas-oficiais/38821-programa-brasil-alfabetizado-esta-sendo-executado-e-atende-167-mil-jovens>.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.852 de 5 de Agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm). Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.816 de 5 de Junho de 2013**. Altera as Leis nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112816.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112816.htm). Acesso 10 de Janeiro de 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005 de 2014**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 08 ago. 2022

BRASIL. Presidência Da República. Casa Civil. **Decreto nº 8.752 de 06 de Maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19). Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2016, seção 1, p. 6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 25 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de maio de 2016**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECEBN42016.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN42016.pdf) Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2016**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao>

do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 4/18**: Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2018. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep. **Censo Escolar. Indicador de distorção idade-série para ensino fundamental e médio em 2019**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/). Acesso em: 08 jan.2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística IBGE. **Pnad Estatísticas Sociais, 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 13 jan.2021.

BRASIL. Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro de Educação Básica 2019**. Moderna. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf) Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019**. Secretaria de Alfabetização. Institui a Política Nacional de Alfabetização. MEC, SEALF, Brasília, 2019.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm)  
Acesso em: 14 maio 2022

BRASIL. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística IBGE. **Pesquisa Nacional. De Amostra por Domicílio Contínua.** Estado de Goiás. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2020

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 108 de 26 de agosto de 2020.** (...) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm). Acesso em: 03 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4372 de 2020.** Transformada em Lei Ordinária nº 14113 de 27 de agosto de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2261121>  
Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 18 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%201,Jovens%20e%20Adultos%20a%20Dist%C3%A2ncia>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Nota sobre as tábuas completas de mortalidade 2021e a pandemia de Covid-19. **Comunicado.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques.html?destaque=35600>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo. **Amostra Religião 2010.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107?localidade2=29>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020> Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>, Acesso em: 08 out. 2022

BRASIL. Centro De Referência Em Educação Integral. **Como a educação Inclusiva tem avançado no Brasil**. Publicado por Raquel Franzim, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-inclusiva-no-brasil/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Linha de Base. Diretoria de Estudos Educacionais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília DF, 2005.  
 INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Escolar Sinopse 1980**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22469?detalhes=true>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. SENADO. **Projeto de Lei nº 5108 de 2019** que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para estabelecer compromissos da educação básica com a formação do leitor e o estímulo a leitura. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/138840>. Acesso em: 05 dez. dez. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Escolar Sinopse 2018**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/pesquisa/13/0?tipo=grafico&indicador=5955>. Acesso em: 05 dez. dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep. **Censo Escolar. Indicador de distorção idade-série para ensino fundamental e médio em 2019**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/) Acesso: 08 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE. **Pnad Estatísticas Sociais, 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 13 jan. 2021

BRASIL. Instituto Brasileiro de Direito da Família. Pesquisa do IBGE aponta que brasileiros têm casado menos e se divorciado mais rápido. **Assessoria de Comunicação do IBDFAM**. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/noticias/8040/Pesquisa+do+IBGE+aponta+que+brasileiros+t%C3%AAm+casado+menos+e+se+divorciado+mais+r%C3%A1pido#:~:text=Dos%20cerca%20de%201%2C02,um%20salto%20recorde%20em%202018>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional De Amostra por Domicílio Contínua**. Estado de Goiás. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílio. Brasília: IBGE, 2013**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades. Panorama**. Acesso em 04 de Janeiro de 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/uruacu/panorama>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE. **Pnad Educação. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua Educação, 2018**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep. **Censo Escolar. Matrículas no ensino médio. Taxa de evasão 2021**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal. Central Única dos Trabalhadores. CONFETAM CUT. **Notícia. A exclusão negra e o racismo nosso de cada dia: da violência nas senzalas à miséria nas favelas**. Publicado em 28.11.2021. Disponível em: <http://www.confetam.org.br/noticias/a-exclusao-negra-e-o-racismo-nosso-de-cada-dia-da-violencias-nas-senzalas-a-miseria-nas-favelas-7d67/>. Acesso em: 03 jan. de 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística IBGE. **Cidades. Panorama**. Acesso em 04 de Janeiro de 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/uruacu/panorama>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua. Painel. 2022**. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnad/>. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2022**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1573298182/lei-14407-22>. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. **Balanco do Plano Nacional de Educação, 2022**. Campanha Nacional pelo direito à educação. Semana de ação mundial. 2022. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00\\_BalancoPNE\\_Cartelas2022\\_ok\\_1.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf) Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento, 2022**. Disponível em: <https://www.siop.planejamento.gov.br/modulo/login/index.html#/> Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Linha de Base. Diretoria de Estudos Educacionais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília DF, 2005.

BRASIL. Senado Federal. **Legislação Orçamentária. Sistema Integrado de Administração Financeira SIAFI. SIGA BRASIL**. Siga Brasil Relatórios. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Censo Escolar. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua**. Painel. 2022. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/> Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Legislação Orçamentária Sistema Integrado de Administração Financeira SIAFI. SIGA BRASIL**. Relatórios. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRITO, Wanderley Azevedo de. **Ensino Médio Público: Formação Humana Ou Para O Mercado?**. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Gestão democrática, Participativa, Colegiada: Concepção da Disciplina Gestão Educacional no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCG**. Texto introdutório para entendimento da organização do Plano de Trabalho da Disciplina Gestão Educacional, UCG, Goiânia, 2007. (mimeo)

BREZEZINSKI, Iria. **Política**: Conceito bastante complexo. Texto orientador das aulas de Políticas Educacionais no semestre de 2018.1. PUCGO, 2018.

CAMARA, Luciana Borella. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. Direito em Debate. **Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais de Unijuí**. Ano XXII, n. 40, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <file:///D:/Li%C3%A9vr%C3%AA/Downloads/483-Texto%20do%20artigo-12126-1-10-20131212.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Maria Aparecida; GOMES, Marineide de Oliveira. Desafios da Gestão democrática na educação Pública. 20 anos de LDB. V.8, n.16. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/626>. Acesso em: 05 set. 2022.

CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991. In: SILVA, Luís Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. Periódico Científico Projeção e Docência. v.5, n.2, PUC-GO Dez, 2014.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Entrevista para Jornal de Olho nos Planos sobre o desmonte das políticas públicas da EJA no governo Jair Bolsonaro**, 2022. Disponível em <https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CARVALHO, Roseli Vaz. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUCPR, 2009.

CARVALO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-094046/publico/MARCELO\\_PAGLIOSA.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-094046/publico/MARCELO_PAGLIOSA.pdf). Acesso em: 02 jan. 2022.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. **Caderno do CRH**. UFBA, Salvador, n. 26-7, p. 19-40, 1997.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Trad. de Iraci D. Poletti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAGAS, Thiago; FELISMINO, Sandra Cordeiro. **Conceito Gramsciano de Sociedade Civil: Usos e abusos na educação**. Anais UNICAMP, 2018.

CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CIAVATTA Franco, Maria, A. **O trabalho como princípio educativo: uma investigação teórico-metodológica 1930-1960**. Tese de Doutorado [Pontifícia Universidade Católica PUC Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em Educação] Rio de Janeiro, 1990.

CLARKE, Paul Barry. **A política e o político: consciência e mito, mística e praxis**. In: ÁQUILA, Rafael Del *et al.* **A política: ensaios de definição**. Madrid: Sequitur, p. 19-58, 2000.

CODATO, Adriano “Poulantzas, o Estado e a Revolução”. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 27, p. 65-85, 2008. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo156artigo4.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo156artigo4.pdf). Acesso em: 21 set. 2022.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; DUARTE, Vanda Catarina. Os efeitos do Fundef nas políticas educacionais dos municípios mineiros. **Educação em Revista**, n.8. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GqgGxP4KJnxyftNtJqXWXPt/?format=pdf&lang=pt>. em: 21 set. 2022.

COSTA, Clarice Gomes. **Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freireana na Educação de Jovens e Adultos** - UFC. 2018. 128f. - Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Disponível

em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37437/1/2018\\_tese\\_cgcosta.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37437/1/2018_tese_cgcosta.pdf). Acesso em: 02 jan. 2022.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Lisboa: Edições ASA, 1996.

CORTELAZZO, Iolanda B.c. **Uma ideia sobre o “Decreto federal extingue órgãos de participação social. Jornal de Olho nos Planos**, 2022. Disponível em <https://deolhonosplanos.org.br/decreto-federal-extingue-orgaos-de-participacao-social/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991. 495 p. (Biblioteca da educação. Série, 1. Escola, v.17).

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CRUZ, Priscila.; MONTEIRO Luciano. (org.). **Anuário da Educação Básica Brasileira**. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

DAGNINO, Evelina; TATAGIBA. Luciana. (Orgs.). **Democracia, sociedade civil e participação**. Chapecó: Argos, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. In: BREZEZINSKI, Iria. **Política: Conceito bastante complexo**. Texto orientador das aulas de Políticas Educacionais no semestre de 2018.1. PUCGO, 2018.

DALLARI, Dalmo. **O Brasil rumo à sociedade justa**. In GODOY, Rosa. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p.30, 2007.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. S. (Eds.) Introduction – The discipline and practice of qualitative research. In: **Handbook of qualitative Research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage; 2000. p. 1-28. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2005-07735-001>. Acesso em: 07 jan. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. In: Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 23, 2000, Caxambu. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: Anped, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1806t.PDF>. Acesso em: 27 abr. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. **Balço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: SOARES, L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, Aug. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 jan. 2014.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 26.



ESTADO DE GOIÁS. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Secretaria de Estado da Educação, Goiânia, 2012.

ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Educação de Jovens e Adultos. **Currículo Terceira Etapa Ensino Médio**, 2018.

ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Projeto Alfabetização e Família**, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/noticias/168-governo-de-goias-realiza-i-encontro-de-alfabetizadores-de-adultos-do-estado.html#:~:text=Lan%C3%A7ado%20em%202019%2C%20o%20projeto,e%20a%20fazer%20c%C3%A1culos%20b%C3%A1sicos>. Acesso em: 19 maio 2022.

ESTADO DE GOIÁS. Secretaria do Estado de Economia. Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **2º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Goiás**, Goiânia, 2019. Disponível em <https://www.tcmgo.tc.br/pne/wp-content/uploads/2020/01/2-relatorio-de-monitoramento-do-pee-goias.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Plano Estadual de Educação De Goiás (2015-2025). **Lei nº 18.969, de 22 de Julho de 2015**. Governo do Estado de Goiás. Secretaria de Estado da Casa Civil, 2015.

ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Bernardo Sayão**. Vigência 2022. Uruaçu, 2022.

FAUSTO, Boris. **Getúlio Vargas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A Constituição inacabada**: vias históricas e significado político. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**. v.5, n.2, PUC-GO Dez, 2014.

FERRARI, Vinicius Eduardo. Poulantzas, o Estado e o conceito de Hegemonia. **Revista de Estudos Sociais**, n.28, v.14, Jaguariúna, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/1830/1373>. Acesso em: 22 set. 2022.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p.273-289, 2008.

FERREIRA, Jorge. **João Goulart**: Uma biografia. Ed1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**; tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf> Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

FILHO, Alcides Alves de Souza; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 29, n.112, p. 718-737, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 jan. 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004

FILOMENO, Felipe Amin. A crise Baring e a crise do Encilhamento nos quadros da economia-mundo capitalista. **Economia e Sociedade**, v.1, n.1 p. 135-171, Campinas, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/Bp4t7wsbQfqPV4gZSwv4m4v/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 mar. 2022.

FLEISCHACKER, Samuel. **Uma breve história da justiça distributiva**. Trad. Álvaro De Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRANÇA, Luísa. **Plano Nacional de Educação (PNE):** entenda o que é os resultados parciais. 1 jun. 2020. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-planonacional-de-educacao/>. Acesso em: 09 mar. .2022.

FREITAS, Leana Oliveira. Políticas Públicas, descentralização e participação popular. **Rev. Katálysis**, v.18, n.1, Maranhão, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/thzkKkhPh3SwyNScS6GCRfy/?lang=pt#> Acesso em: 03 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Exemplar 1405. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? **Educação & Sociedade**, nº 1. São Paulo: Cortez, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, Paulo. “**Ideologia e educação: reflexão sobre a não neutralidade da educação**”. In: GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, pp. 15-19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26. ed. RJ: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**.7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

G1. Portal de notícias eletrônico. Globo. **Bolsonaro sanciona com um veto o projeto que regulamento o Fundeb. 2021** Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/12/28/bolsonaro-sanciona-com-um-veto-o-projeto-que-regulamenta-o-Fundeb.ghtml>. Acesso em: 2 out. 2022.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. Guia da Escola Cidadã; v.5, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório**. 16 ed. São Palo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. 2015. Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. Professor aposentado da Universidade de São Paulo. Texto. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao\\_Popular\\_e\\_ELV\\_Gadotti.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf). Acesso em: 07 abr. 2022.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira.; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o Analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção Preconceitos, vol. 2).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. **História da alfabetização de adultos no Brasil**. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-58.

GARCIA, Walter E. **Educação Brasileira: da Realidade a Fantasia. Temas em Debate**. UFRGS, n.2, p.205-26, Porto Alegre, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GFyHCdtdvy7Sy4zBdQcCKjQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **Política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos**. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISSINOS. São Leopoldo RS, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3246/EliseteGarciaEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 nov. 2022.

GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira da. **EJA, diversidade e inclusão: reflexões (im)pertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. Ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (coleção educação contemporânea)

GENTILI, Pablo. **Educação e Cidadania: a formação ética como desafio político**. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, C. (Org.). **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf). Acesso em: 07 jan. 2021.

GLUZ, Micaela Passerino. O novo Fundeb é uma vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do Novo Fundeb. *Fineduca. Revista de Financiamento da Educação*, v.11,n. 10, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/110856/61675>. Acesso em: 03 out. 2022.

GOIS, Juliana Carla da Silva. Os fundamentos do trabalho em Marx: Considerações acerca do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo. **Seminário Nacional de Serviço Social, trabalho e política social. Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, 2015.

GOLDEMBERG, José. A educação Nacional. **O Estado de São Paulo**, 13 de Julho de 1992.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 49.

GOHN, Maria da Gloria. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2007, p.173.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. **Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais**. Cadernos do Cárcere, 1932.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. v.1. Rio de Janeiro, Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v. 3 - Antonio Gramsci: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 5. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 62-63, 2002.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito. **Aspectos éticos das pesquisas qualitativas em saúde**. Tese (Doutorado). Departamento de Prática de Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-20102006-184819/publico/GUERRIERO.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

GUITARRARA, Paloma. Pobreza no Brasil. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pobreza-no-brasil.htm>. Acesso em: 02 nov. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago. De 2000. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_08\\_SERGIO\\_HADDAD\\_E\\_MARIA\\_CLARA\\_DI\\_PIERRO.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa**: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Mimeo, 2006

HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos**: Um Estudo de Ações do Poder Público em Cidades de Regiões Metropolitanas Brasileiras. São Paulo, Global, Ação Educativa, Fapesp, 2007.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de Janeiro de 2001. **Educar**, n.27, p.239-258. Editora UFPR, Curitiba, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gryd8k5VLDW95Bxsd3LQ6bs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2020.

HRADIL, S. (ed). **Zwischen Bewußtsein und Sein**. Opladen: Leske and Budrich, 1992 apud FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

INTERNATIONAL ETHICAL GUIDELINES FOR HEALTH-RELATED RESEARCH INVOLVING HUMANS. **Prepared by Council for International Organizations of Medical Sciences (CIOMS) in Collaboration with the World Health Organization (WHO)**. Geneva, 2016. Disponível em: <https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/01/WEB-CIOMS-EthicalGuidelines.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MOBREAL. São Paulo: Cortez, 1979.

JUNIOR, Caio Prado. **Dialética do conhecimento**. São Paulo: Brasiliense, 1963.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A pedagogia tecnicista**. In: MELLO, Guiomar Namó (Org.). *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 877-910, 2006.

LAMOUNIER, B. Análise de políticas públicas: quadro teórico-metodológico de referência. In: FUNDAP. *Planejamento e políticas públicas*. São Paulo: **Fundação do Desenvolvimento Administrativo** – FUNDAP, 1982. p. 5-21.

LEAL, Giuliana, Franco. **Exclusão social e ruptura dos laços sociais: análise crítica do debate contemporânea**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011, p.13.

LEITE, Sandra Fernandes, 1968. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/910013>. Acesso em: 02 jan. 2022.

LENOIR, Y. **Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires.** In: LENOIR, Y. et al. (orgs.). *Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques.* Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions Editeurs, 2016. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática.* . In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate.* VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LENSKI, Gerhard E. Poder y Privilegio. **Teoria de la estratificación social.** Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, p.43, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** Coleção Docência em Formação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação. **Revista Educativa,** Goiânia, v.11, n.1, p. 109-121, 2008. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/662>. Acesso em: 09 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009. In: SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. *O papel da escola e suas demandas sociais.* Periódico Científico *Projeção e Docência.* v.5, n.2, PUC-GO Dez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012

LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática.** In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate.* VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIMA, Marcelo; PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de Aguillar. As políticas públicas e o direito à educação: programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego versus plano nacional de educação. **Educação e Sociedade.** v.38, n.139, Campinas, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DcNcfjDnyvfjqKQ4d8FhxLN/?format=pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

LOTTA, Gabriela. **Organizadora. Teorias e análises sobre a implementação de Política Públicas no Brasil.** Brasília: Enap, 2019. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro\\_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20no%20Brasil.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20no%20Brasil.pdf). Acesso em: 04 jan. 2023.

LUCE, Maria Beatriz; FÁVERO, Osmar; HADDAD, Sérgio. **A contribuição das Comissões Estaduais do PNAC: subsídios para uma avaliação.** [s.l.], 33 p. 1992 Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1789/5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 fev. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista UNESP, Araraquara, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna;** Tradução de Newton Ramos de Oliveira; 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Lígia Márcia. Os Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e educação em debate. Pedagogia Histórico-crítica**, v.5, n.2, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705> Acesso em: 03 set. 2022.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** EDUEPB. Campina Grande. UERJ. 2011. Disponível em: [http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20\\_etnogr\\_%para20 Monica.htm](http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_%para20 Monica.htm). Acesso em: 15 fev. 2022.

MARX, Karl. ENGELS, Frederich. **Cartas Filosóficas e outros escritos.** Rio de Janeiro: Grijalbo, p. 100-101, 1977.

MARX, Karl. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política.** In: Obras Escolhidas, São Paulo, Ed. Alfa-Omega, 1980.

MARX, Karl. **O Capital.** v. 1, tomo I. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1988 (1867).

MARX, Karl. **Manuscrito Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, p. 118, p. 36. 2002

MARX, Karl. **Para a crítica da Economia política:** Manuscrito de 1861 – 1863 (Cadernos I a V) – Terceiro Capítulo. O capital em Geral. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2010

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **Política Pública de Financiamento da Educação Infantil no Estado de Goiás: O desvelamento do real.** Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica. Goiânia, 2005.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O Trabalhador Estudante do Ensino Superior Noturno: Possibilidades de Acesso, Permanência com Sucesso e Formação.** 2010. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

MESQUITA, Maria Cristina Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; AFONSO, Lucia Helena Rincon. Aplicação dos Recursos em Educação Básica: estratégias políticas em Goiás. **Revista de Financiamento da Educação FINEDUCA**, v.7, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/77079> Acesso 03 de janeiro de 2022.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI – socialismo ou barbárie?** 1ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. Disponível em: [https://www.academia.edu/34454179/Istvan\\_Mezzaros\\_O\\_seculo\\_XXI\\_Socialismo\\_ou\\_barbarie](https://www.academia.edu/34454179/Istvan_Mezzaros_O_seculo_XXI_Socialismo_ou_barbarie) Acesso em: 02 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social-teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1993. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2021.

MOORSE, Janice. M. Designing Funded Qualitative Research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (Eds). **Strategies of Qualitative Research.** London: Sage, 1998. p. 56-85.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

MOTTA, Vania Cardoso da. Plano Nacional de Educação: notas críticas. **VII Jornada Internacional de Políticas Públicas.** Universidade Federal do Maranhão, 2015. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/mesas/plano-nacional-de-educacao-2014\\_notas-criticas.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/mesas/plano-nacional-de-educacao-2014_notas-criticas.pdf) Acesso em: 10 dez. 2020.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética.** Tradução JM Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MULLER, Hans Peter. **Trabalho, profissão e “vocação”;** o conceito de trabalho em Max Weber. In: MERCURE, Daniel; SPURK, Jan (Org.). O trabalho na história do pensamento ocidental. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e Sônia Guimarães Taborda. Petrópolis: Vozes, p. 237, 2005.

MUNICÍPIO DE URUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025.** Prefeitura Municipal de Uruaçu. Secretaria Municipal de Uruaçu (2015-2025). Secretaria Municipal de Educação. Uruaçu: Gráfica Bandeirantes, 2015.

MUNICÍPIO DE URUAÇU. **Projeto Político Pedagógico Do Colégio Estadual Bernardo Sayão.** Vigência 2022. Uruaçu, 2022.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. **Docência e Politicidade na Educação de Jovens e Adultos: Com a palavra, os professores.** Tese (Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira) Faculdade de Educação. Fortaleza, 2015.



NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, p.51, 1990.

OLIVEIRA, Elisa Rezende. Violência doméstica e familiar contra a mulher: um cenário de subjugação do gênero feminino. 2012. **Revista de Laboratório de Estudos da Violência da UNESP / Marília**, São Paulo, ed. 9, p. 150 – 165. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/2283/1880>. Acesso em: 22 dez. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Set./Dez. n. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do Jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kinesis**, v.11, n. 3, Ceará, 2010. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6\\_RenatoAlmeidadeOliveira.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6_RenatoAlmeidadeOliveira.pdf). Acesso em: 03 maio 2022.

OLIVEIRA, Ramon. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Técnico Do Senac**, 27(1), 26-37, 2011. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/560>. Acesso em: 22 out. 2019.

OLIVERIA, Tatiane Guimarães. **Desigualdade social: obstáculos para o exercício da cidadania**. In: GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira da. EJA, diversidade e inclusão: reflexões (im) pertinentes. João Pessoa: Editora da UFPB, p.97, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Resolução 217 AIII**. Declaração Universal dos Direitos Humanos. UNICEF, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 03 maio 2022.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5ª edição - São Paulo: Edições Loyola, Ibrades, 1987.

PAIVA, Jane. **Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos**. ANPED. GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas n.18, 2009. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdfm> Acesso em: 02 nov. 2021.

PEDRO, Francesc; PUIG, Irene. **Las reformas educativas. una perspectiva política y comparada**. Barcelona: Paidós, 1998. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Las\\_reformas\\_educativas.html?id=ywEWAAAACA&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Las_reformas_educativas.html?id=ywEWAAAACA&redir_esc=y). Acesso em: 02 jul. 2021.

PEDRO, Francesc; PUIG, Irene. **Las reformas educativas. una perspectiva política y comparada**. Barcelona: Paidós, 1998

PERCÍLIA, Eliene. Uniforme Escolar. **Brasil Escola. 2020** Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/volta-as-aulas/uniforme-escolar.htm> Acesso em: 05 dez. 2022.

PEREIRA, Antonio. A educação não formal e educação social na ordem do dia: entre conflitos e possibilidades educativas. **Revista Metáfora Educacional**. Feira de Santana, BA, n. 15, p. 129-148, jul. – dez. 2013. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4699149.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PEREIRA, Antonio. Os novos sujeitos da EJA e da Educação Social: As pessoas em situação de vulnerabilidade social. XII Congresso Nacional de Educação **EDUCERE**. V Seminário Internacional Sobre profissionalização docente. PUCPR, 2015

PINHEIRO, Leonardo José Cavalcanti. **O Patriarcado presente na Contemporaneidade: Contextos de Violência**. 2008. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Disponível em: <http://docplayer.com.br/68407021-O-patriarcado-presente-na-contemporaneidade-contextos-de-violencia-1.html>. Acesso em: 23 dez. 2022.

PINTO, José Marcelino de Rezende. As esperanças perdidas da educação de jovens e adultos com o Fundeb. Fineduca. **Revista de Financiamento da Educação**. Balanço do Fundeb, v.11, n.14. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/111438/61679>. Acesso em: 21 out. 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PLATÃO. **Diálogos**. Trad. José Cavalcante de Souza et al. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Col. Pensadores, texto selecionados por José Américo Motta Pessanha). In: ZANGHERI, Renato. Bloco Histórico. Gramsci e o Brasil, 2019.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e Classes Sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.20, julho/dezembro de 2015.

PORTO, Maria Laura; AMARAL, Waldemar Naves do. **Violência sexual contra a mulher: Histórico e conduta**. 2014. *Femina*, v. 42, nº 4. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0100-7254/2014/v42n4/a4594>. Acesso em: 02 de fev. 2021.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (org.). **Direito à educação e direito na educação**: em perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação – USP, 2018.

REZENDE, Antonio Muniz. **O saber e o poder na universidade**: dominação ou serviço? São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

REZENDE, Maria José. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984. Londrina: Eduel, 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo Funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº 60, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2023.

RIBEIRO, Vera Masagão. A Formação de Educadores e a Constituição da Educação de Jovens e Adultos como Campo Pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WWPtJf49VY89z4yYrkj4pvy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

RICCO, Gaetana Maria Jovino. **Educação de Adultos** – uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

ROCHA, Carlos Antônio. **Análise do Financiamento da Educação em Bela Vista de Goiás e sua relação com o fechamento das escolas rurais**. Tese (Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação). Pontifícia Universidade Católica PUC GO, Goiânia, 2022.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro Rodrigues; MACHADO, Maria Margarida (Organizadoras). **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Produção Conhecimento em Rede. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Ed. 27. Rio de Janeiro: Vozes, 2002 p. 257, p. 159, p. 82.

SAMARA, Eni de Mesquita. **O que mudou na Família Brasileira?** (da colônia à atualidade). 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/53500/57500> Acesso em: 04 dez. 2022.

SANTOS, Pablo Silva Machado dos. **Guia Prático da política Educacional no Brasil: ações, programas, planos e impactos**. São Paulo: cengage leraningg, 2013.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?** Horizontes, v.36, n.2, p. 45-56, local desconhecido, 2018. Disponível em: <file:///D:/Li%C3%A9vr%C3%AA/Downloads/520-Texto%20do%20artigo-2013-1-10-20180806.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, Tatiane Araújo dos; SANTOS, Handerson Silva, MASCARENHAS, Nildo Batista, MELO, Cristina Maria Meira de. **O materialismo Dialético e a análise dos dados quantitativos**. Texto Contexto Enferm, n.27, v.4, UFBA, Salvador, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política** – 36. Ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan./abr. 2007

SAVIANI, Dermeval. Entrevista: A educação fora da escola. **Revista de Ciências da Educação**. UNISAL, Americana/SP, ano XI, n.º 20, p. 17-27, 1º Semestre/2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11 ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHLESENER, Anita Helena. Hegemonia e Cultura: A dimensão política da educação e a formação escolar em Antonio Gramsci. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, 2013. Disponível

em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3466>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010, p.41.

SECCHI, Leonardo; NUNES, Gissele Souza de Franceschi; CHAVES, Thiago José De. Plano Nacional de Educação: Análise do Processo de Construção de uma Política Pública tipicamente brasileira. **Administração Pública e Gestão Social APGS**. Universidade Federal de Viçosa, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/11584>. Acesso em: 13 set. 2022.

SCOPEL, Edna Graça; ALVES, Miriam Fábila. **EJA integrada a educação profissional: diálogos com a produção da área e os dados dos institutos federais do Espírito Santo e Goiás**. In: RODRIGUES, Maria Emilia de Castro Rodrigues; MACHADO, Maria Margarida (Organizadoras). **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Produção Conhecimento em Rede. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Daisy Clecia Vasconcelos da. **No cotidiano da escola: o pensar e agir de jovens e adultos**. 2012. 131f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível Em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_5b97f902e7ceb65254b394991f2992fa](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_5b97f902e7ceb65254b394991f2992fa). Acesso em: 02 jan. 2022.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2004

SINDICATO DOS PROFESSORES NO DISTRITO FEDERAL. Notícias. **Custo Bolsonaro**. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/>. Acesso em: 04 out. 2022.

SOARES, Alairto Luis Araujo. **O Objetivo da educação e as concepções de organização e gestão escolar**. Brasil Escola. 2010. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/objetivo-educacao-as-concepcoes-organizacao-gestao-escolar.htm> Acesso em: 04 jan. 2023.

SOARES, Lêoncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Reformas Educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar**. Educar. n.22, p.17-49, Curitiba: Editora UFPR, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2173/1825> Acesso em: 12 ago. 2022.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Renovar La teoría crítica y reinventar la emancipación social**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, 16, 20-45, 2006.

SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. Fracasso escolar: a construção de um tema. **Revista Múltiplas leituras**. v. 4, n.1, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/ML/article/download/2567/2517>. Acesso em: 23 dez. 2022.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, Danilo Romeu. **Qual conhecimento que importa?** Desafios do currículo. Currículos sem Fronteira. v. 12, n.3, 2012

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Progressista**. Uma Introdução a filosofia da educação. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série III, v.3. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1950.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é um privilégio**. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio; NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana. Coleção Educadores. 2010

TEIXEIRA, Odinei Inacio. **O Ministério da Educação (MEC) na Educação de Jovens e Adultos (EJA): linguagem e discurso**. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística) Universidade Federal de São Carlos UFSCAR. 2017

Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9784/TEIXEIRA\\_%20Odeinei\\_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9784/TEIXEIRA_%20Odeinei_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y). Acesso em: 04 jan. 2022.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 2. ed. São Paulo: Polis, 1981

TORRES, Rosa Maria. **“Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe”**. In: UNESCO. Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2009. p. 37-109.

TRIVIÑOS, Augusto, Nivaldo, Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2335/2316> Acesso em: 07 de agosto de 2021.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas Públicas para a educação de jovens e adultos. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>. Acesso em: 10 out. 2022.

VIEIRA, Maria Bernardes. A análise crítica do PRONATEC a partir da experiência do Curso Técnico em Informática no Campus Pinheiral/IFRJ. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional**. A produção de conhecimento em Educação Profissional. Natal RN, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A1.pdf> Acesso em: 13 maio 2022.

VIEIRA, Rosilene Silva. **E o povo com a EJA? Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as políticas educacionais no Município de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-140616/publico/ROSILENE\\_SILVA\\_VIEIRA.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-140616/publico/ROSILENE_SILVA_VIEIRA.pdf). Acesso em: 02 jan. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Liguagem**. Ebooks Brasil. 1998. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf> Acesso em 02 de outubro de 2022.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1967.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011

ZANGHERI, Renato. **Bloco Histórico**. Gramsci e o Brasil, 2019. Disponível em: <https://gramsci.org/?id=632&page=visualizar> Acesso em: 17 de março de 2021.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ACADÊMICOS

**Pergunta 1** – Já estudou anteriormente em alguma escola? Se sim, o que o levou a abandonar (parar) seus estudos? Se não estudou antes, quais os motivos por nunca ter frequentado a escola.

**Pergunta 2** – Você trabalha? Em algum momento da vida já estudou e trabalhou? Houve empecilhos (dificuldades) para conciliar os dois? É difícil o acesso para escola? Quando desanima de ir estudar, quais são os motivos?

**Pergunta 3** – O que você pensa sobre o estudo? E as escolas que já estudou? O que as pessoas que convivem com você pensam sobre estudar? Quais os pontos positivos do estudo e quais são aqueles que poderiam melhorar na EJA que estuda?

**Pergunta 4** – Como você ficou sabendo da EJA? O que o motivou a retomar seus estudos na EJA? Consegue aprender nessa escola? De que forma você acha que aprende mais?

**Pergunta 5** – Quais são suas expectativas com a EJA que estuda? Qual a sua opinião sobre a EJA que frequenta? (professores, ensino, colegas de turma, administração, estrutura ofertada, organização e planejamento). Você acha que o planejamento das aulas está adequado? E as matérias? Consegue captar fácil os conteúdos? Tem aula de reforço?



## **APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORES**

**Pergunta 1** – Comente sobre sua trajetória enquanto docente, formação, se houver pós-graduação.

**Pergunta 2** – Há quanto tempo exerce a docência no ensino básico? E na EJA? Como prepara suas aulas na EJA? Como é a preparação do Plano de Ensino? E o projeto político pedagógica, conhece? Tem dificuldade para compreender ou segui-lo?

**Pergunta 3** – Considera que o currículo pedagógico exerce função reparadora, qualificadora e equalizadora perante o aprendizado? De que forma?

**Pergunta 4** – De acordo com sua experiência, o que motiva os alunos retomarem seus estudos na modalidade da EJA? Quais as expectativas desses alunos?

**Pergunta 5** – Ainda perante sua experiência, pontue os principais desafios para o ensino na modalidade EJA. Como poderia superá-los? De que forma modificaria a política pedagógica da EJA?

**APÊNCIDE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Aluno**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título Educação de Jovens e Adultos no Município de Uruaçu-GO: Política de Inclusão, Compensatória ou Negacionista. Meu nome é **Liévrê Xiol Morais Silveira** sou doutoranda do Dinter em educação da PUC GO orientada pela professora **Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número 062 981760525, ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail [lievreli@hotmail.com](mailto:lievreli@hotmail.com). Sou residente do município de Uruaçu-GO, Avenida Europa Qd 3 Lt 3 Bairro Alto Bela Vista. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: [cep@pucgoias.edu.br](mailto:cep@pucgoias.edu.br)

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

**Pesquisadores: Liévrê Xiol Morais Silveira e Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita.**

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa foi a preocupação enquanto pesquisadora e professoras com o ensino público referente a conclusão tardia do ensino básico para pessoas que pararam seus estudos mediante os diversos motivos e não concluíram o ensino básico na idade considerada como regular. E que por algum motivo decidiram por retomar seus estudos na modalidade de ensino EJA do município. Tem por objetivo Compreender de que forma que a EJA de Uruaçu-GO enquanto modalidade de ensino cumpre seu propósito reparador, equalizador e qualificador do sujeito vertendo a formação integral para emancipação do ser humano.

O procedimento de coleta de dados será através de uma entrevista semiestruturada com 5 Perguntas norteadoras. Serão agendadas previamente, após a assinatura deste termo. Poderá ser agendado conforme a disponibilidade de cada um, no colégio Estadual Bernardo Sayão. Os gastos com transporte e demais gastos financeiros serão de total responsabilidade da pesquisadora. Bem como os custos referentes a alguma intercorrência relativas às questões de pesquisa da entrevista que necessite de assistência médica ou psicológica advinda da participação da pesquisa. Essa ocorrerá através de profissionais da rede pública e/ou privada de saúde. A entrevista será previamente agendada, após assinatura do presente documento. A participação será de livre e espontânea vontade em colaborar com o estudo e será realizado no colégio Bernardo Sayão no dia e horário mais conveniente. Será necessário o uso de máscara de proteção (descartável ou de tecido próprio para máscara) e higienização das mãos com álcool em gel a 70% (fornecidos pela pesquisadora). Será garantido o sigilo, a confidencialidade dos dados colhidos e de sua participação. Serão cumpridos todos os protocolos sanitários para o momento de pandemia, bem como o distanciamento seguro entre pesquisador e participante. Saliento que no momento da entrevista somente estarão presentes as pessoas envolvidas diretamente no estudo. A entrevista será gravada pelo gravador de voz, um aplicativo do celular. Após análise e verificação das respostas, os dados da gravação serão extintos. É importante afirmar que nenhum nome de participante será exposto em nenhum momento da pesquisa. Serão nomeados por participantes 1, 2, 3 e assim sucessivamente. Ou seja, o nome de ninguém aparecerá no estudo. Somente as pesquisadoras poderão ter acesso as gravações referentes a entrevista. Os participantes poderão ficar à vontade para responder as perguntas no seu tempo e conforme pensam sobre o assunto. Poderão optar por não responder alguma pergunta que não queiram ou que não sintam-se a vontade. Poderão também reformular a resposta caso considerem que a fala não foi adequada ou caso prefiram uma segunda resposta. Saliento que poderão interromper a participação na pesquisa a qualquer momento da mesma sem nenhuma implicação física, moral ou psicológica. A entrevista terá duração média de 1 (uma) hora. Caso não seja suficiente, haverá novo agendamento, caso seja da vontade do participante. As perguntas serão de acordo com estudo da modalidade de ensino EJA que frequentam.

É direito do participante ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Riscos: A presente pesquisa possui como riscos questões de ordem emocional ao retratar assuntos particulares. Possibilidade de frustrações, baixa autoestima e angústias ao responder as perguntas. Assim, pode vir a acarretar tristezas emocionais ou desconfortos em decorrência

de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para resolver possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação será garantido o sigilo, confidencialidade e garantido o livre-arbítrio para responder ou não as perguntas realizadas. Bem como estar à vontade para interromper sua participação da pesquisa.

**Benefícios:** Esta pesquisa terá com benefícios contribuir para que a temática seja discutida em âmbito público e colaborar com as políticas educacionais a fim de atender a uma melhor estruturação da modalidade de ensino EJA.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados não serão armazenados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

O pesquisador será informado via e-mail ou outro meio de comunicação sobre o andamento da pesquisa. Será garantido aos participantes, uma cópia digital do produto. Caso, o participante não tenha meios digitais para recebê-lo, será enviado uma cópia física do produto final.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

### Declaração do Pesquisador

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declara que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

### Declaração do Participante

Eu, \_\_\_\_\_  
 , abaixo assinado, discuti com a Liévrê Xiol Morais Silveira e/ou sua equipe sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo Educação de Jovens e Adultos no Município de Uruaçu-GO: Política de Inclusão, Compensatória ou Negacionista. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Uruaçu, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador

## **APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - professores**

O senhor (a) está convidado (a) a participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título **Educação de Jovens e Adultos no Município de Uruaçu-GO: Política de Inclusão, Compensatória ou Negacionista**. Sou a pesquisadora e doutoranda **Liévrê Xiol Morais Silveira**, matriculada no doutorado Dinter em educação da PUC GO e orientada pela professora **Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, em caso de aceite, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número 062 991760525, ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail [lievreli@hotmail.com](mailto:lievreli@hotmail.com). Sou residente do município de Uruaçu-GO, na Avenida Europa Qd 3 Lt 3 Bairro Alto Bela Vista. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: [cep@pucgoias.edu.br](mailto:cep@pucgoias.edu.br)

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

**Pesquisadores: Liévrê Xiol Morais Silveira e Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita.**

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa foi mediante a preocupação enquanto pesquisadoras e professoras com o ensino público referente à conclusão tardia do ensino básico perante aquelas pessoas que necessitaram interromper seus estudos, diante de diversos motivos sejam eles próprios, pela cultura adquirida em meio social ou por impossibilidade segundo a necessidades de sobrevivência e trabalho. Assim não concluem o ensino básico na idade considerada como regular e permanecem com uma lacuna temporal no estudo escolarizado as vezes de muitos anos. E após sentir necessidade, retomam seus estudos na modalidade de ensino EJA do município a fim de concluir, reconstruir e reparar quesitos intelectuais e crítico

reflexivos de vida. O estudo tem por objetivo Compreender de que forma que a EJA de Uruaçu-GO enquanto modalidade de ensino cumpre seu propósito reparador, equalizador e qualificador do sujeito vertendo a formação integral para emancipação do ser humano.

O procedimento de coleta de dados será através de uma entrevista semiestruturada com 5 Perguntas norteadoras. A entrevista será previamente agendada no colégio Estadual Bernardo Sayão, em um horário disponível para o participante. A logística e os custos referentes com a pesquisa serão de total responsabilidade da pesquisadora. Bem como os custos referentes às intercorrências relativas às questões de pesquisa da entrevista bem como assistência médica ou psicológica advindas da participação da pesquisa. Essas ocorrerão através de profissionais da rede pública e/ou privada de saúde. A entrevista será agendada somente após assinatura e certificação do presente documento. Para a entrevista faz-se necessário assegurar os Protocolos Sanitários visando a proteção e prevenção à contaminação do Covid-19, para tanto, tanto o participante quanto a pesquisadora deverão fazer uso de máscara de proteção orofacial e higienização das mãos com álcool em gel a 70% (fornecidos pela pesquisadora) bem como o distanciamento seguro entre pesquisador e participante. Será garantido o sigilo, a confidencialidade dos dados suscitados em entrevista. Saliento que no momento da entrevista somente estarão presentes as pessoas envolvidas diretamente com o estudo. A entrevista será gravada por um gravador de voz disponível no aparelho móvel de telefone. Após análise e compilação de dados a gravação será destruída/apagada da memória do celular. Ressalta-se que nenhum nome de participante será exposto em nenhum momento da pesquisa. Serão nomeados por participantes 1, 2, 3 e assim sucessivamente. Somente as pesquisadoras poderão ter acesso as gravações referentes a entrevista. Os participantes poderão ficar estar à vontade para responder as perguntas no seu tempo e conforme pensam sobre o assunto. Poderão optar por não responder alguma pergunta que não queiram ou que não se sintam à vontade para tal. Poderão também reformular a resposta caso considerem que a fala não foi adequada ou caso prefiram uma segunda resposta. Saliento que poderão interromper a participação na pesquisa a qualquer momento da mesma sem nenhuma implicação física, moral ou psicológica para o participante. A entrevista terá duração média de 1 (uma) hora. Caso não seja suficiente, haverá novo agendamento, caso seja da vontade do participante. As perguntas serão consonantes ao estudo, escola e EJA que atua como professor (a).

É direito do participante ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Riscos: A presente pesquisa é de risco por dano imaterial, estes poderão ser de ordem emocional ao retratar assuntos particulares. Possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente; assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação será garantido o sigilo, confidencialidade e garantido o livre-arbítrio para responder ou não as perguntas realizadas. Bem como estar à vontade para retirada do consentimento de participação da pesquisa.

Benefícios: Esta pesquisa terá com benefícios contribuir para que a temática seja discutida em âmbito público e corrobore com políticas educacionais que versem uma melhor estruturação da modalidade de ensino EJA.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados não serão armazenados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

O pesquisador será informado via e-mail ou outro meio de comunicação sobre o andamento da pesquisa. Será garantido aos participantes, uma cópia digital do produto final. Caso, o participante não tenha meios digitais para recebê-lo, será enviado uma cópia física do produto final.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.



### Declaração do Pesquisador

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declara que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

### Declaração do Participante

Eu, \_\_\_\_\_  
, abaixo assinado, discuti com a **Liévrê Xiol Morais Silveira** e/ou sua equipe sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo **Educação de Jovens e Adultos no Município de Uruaçu-GO: Política de Inclusão, Compensatória ou Negacionista**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Uruaçu, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE E - Estado do conhecimento

Distribuição de Teses por Descritores de 2000 a 2018

Categorias	Educação		Subárea	
			Ciências Humanas da Educação	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
Educação de Jovens e Adultos no ensino médio	441	113	51	6
EJA	1.347	265	82	14
Políticas Educacionais	367	134	1	0
Educação excludente	24	6	284	111

**Fonte:** bibliotecas digitais de banco de dados de Teses e Dissertações BDTD e CAPES

**Quadro 8** - Busca através de categorias conjuntas utilizando-se o pronome e nos Bancos de Teses e Dissertações (BDT e CAPES) de 2000 a 2018

Categorias aglutinadas (e)	Educação		Subárea	
			Ciências Humanas da Educação – Políticas	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
Políticas Educacionais e Educação de Jovens e Adultos no ensino médio	3	0	1	0
Políticas educacionais e Educação dos Jovens e Adultos excluídos da educação regular com filtro por assunto EJA	0	0	0	0
Política educacional aplicada aos evadidos da educação com filtro por assunto EJA	0	0	0	0
Política educacional aplicada aos evadidos da educação sem filtro	0	1	0	1
Educação e EJA	0	246	0	24

**Fonte:** autoria própria (2021) através de buscas em bibliotecas digitais de banco de dados de Teses e Dissertações BDTD e CAPES

**Quadro 9** - Principais Teses levantadas a partir da busca nos Bancos de Dados digitais de dissertações e Teses relacionadas com o assunto Política e Educação no EJA 2008 a 2018

Teses	Autores	Ano de defesa	Universidade	Contribuições
1 O Ministério da Educação (MEC) na Educação de Jovens e Adultos (EJA): linguagem e discurso	Teixeira, Odinei Inacio	2017	UFSCAR – Universidade de São Carlos	Na pesquisa foi possível constatar pelo uso da linguagem e do discurso a desestabilização dos sentidos no imaginário social quanto a efetivação de políticas públicas que atendam às necessidades de jovens e adultos e que a ideologia presente no discurso político busca neutralizar a responsabilidade do MEC quanto a problemática da desigualdade social, entoando um sentido que sempre existiu. O estudo realizou uma análise do discurso das políticas públicas do MEC nos Cadernos didáticos e nas falas de alguns sujeitos.
3 Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA	Caldeira, Liliam Cristina	2011	UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas SP	A pesquisa contribui na seara dos sentidos que os sujeitos da EJA atribuem ao aprender no contexto escolar. Os dados foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos da EJA, e de observações de aulas em duas escolas públicas de Campo Grande - MS. Os processos de aprendizagem são atribuídos sentidos que não se resumem à certificação ou inserção

				no mercado de trabalho, apesar de contemplá-los por vezes, mas, sobretudo se relacionam à possibilidade de transformações pessoais, de reinvenção de si.
5 No cotidiano da escola: o pensar e agir de jovens e adultos	Silva, Daisy Clecia Vasconcelos da	2012	UFRN – Universidade Federal Rio Grande do Norte	Portanto, o compromisso desta pesquisa é adentrar no universo desses sujeitos, dar-lhes voz. As entrevistas evidenciaram que para o jovem e para o adulto, a escola é muito mais do que o lugar onde se aprendem conteúdos. Eles percebem este espaço como propiciador de interação social, e como a possibilidade de galgar novos horizontes profissionais e, dessa forma, alcançar uma ascensão social. Para os alunos mais velhos, em especial às mulheres, esta volta aos bancos escolares traz embutida no discurso da aprendizagem, o desejo de fazer novos amigos, de ter momentos de encontros, conversas e descontração, enfim, de esquecer os problemas do dia-a-dia. A observação do cotidiano escolar permite melhor entender a ação destes sujeitos em relação às práticas escolares. Por fim, afirma-se que a busca pela escola não se dá apenas para recuperar o tempo perdido na infância. Aprender acaba por ser secundário. Não importa se ficarão retidos ou serão promovidos para o nível seguinte, o

				importante é estar na escola.
7 Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freiriana na Educação de Jovens e Adultos	Costa, Clarice Gomes	2018	UFC – Universidade Federal do Ceará	investigou a diretriz curricular da rede pública municipal de ensino (FORTALEZA, 2011) destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), assumindo como pressuposto os fundamentos da Educação Popular em Paulo Freire. Esta proposta de ensino nega a educação bancária, tentando construir um processo de ensino e de aprendizagem dialógico e problematizador, capaz de colaborar para a formação do educando de maneira crítica, criativa, preparando-o para aprender a resolver os problemas individuais e coletivos em uma dada sociedade. os resultados apontaram, dentre outras coisas, que o discurso e as ideias de Paulo Freire estão na mente dos professores, mas, na prática, a sua concretude ainda permanece em construção, isto porque, se a escola não abraçar tais pressupostos, configura-se somente uma carta de intenções.
8 Política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos	Garcia, Elisete Enir Bernardi	2011	UNISINOS – Jesuíta Brasil. São Leopoldo RS	análise de como se constituiu a Educação de Jovens e Adultos - EJA, enquanto política de elevação de escolaridade no município de São Leopoldo-RS, vista pela perspectiva dos sujeitos imbricados em sua

				<p>concretização. No período de 1996 a 2010, envolvendo a criação e implantação do Projeto —Aprender é Possível? Projeto de Alfabetização e Pós-alfabetização do município de São Leopoldo-RS. A pesquisa, destacou que a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida pelo município de São Leopoldo apresenta-se, atualmente, como uma política de Estado de elevação de escolaridade do Ensino Fundamental, indicando, a possibilidade de que os Municípios exerçam um papel ativo nessa área, além de elencar a responsabilidade dos Estados e da União na garantia do direito à educação para todos e todas, em todas as idades.</p>
<p>9 Movimento pela educação de jovens e adultos nas CONFINTEAS e seus desafios para a política educacional</p>	<p>GOMES, Ivanildo do Socorro Mendes</p>	<p>2012</p>	<p>UFPA – Universidade Federal do Pará</p>	<p>A pesquisa obteve como resultados que as CONFINTEAS realizadas no século XX apresentam um histórico de proposições que vão avançando ao longo de suas realizações, mas que não surtiram efeitos significativos nas ações práticas da EJA; que existem movimentos pela EJA, que vão além dos movimentos sociais, que se consolida pela articulação entre Estado e Sociedade Civil; que nesses movimentos foram produzidos agendas nas quais aparecem certas tendências que desafiam</p>

				a política de EJA como: a diversidade que levou a discutir a educação para a diversidade; a inclusão de pessoas na e através da educação, considerando a perspectiva da educação para a inclusão; e a preocupação com as problemáticas ambientais do planeta remetendo meu olhar para a educação para a sustentabilidade.
10 As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente	Marcelo Pagliosa Carvalho	2011	USP – Faculdade de Educação	O estudo contribui com análise das Políticas Públicas Educacionais para EJA no governo Lula (2003-2010), para tanto faz uma detalhada análise com entrevista de políticos do segmento quanto as construções e desconstruções da EJA nesse governo. A persistência de programas/campanhas de curta duração, desprovidos da estrutura adequada, tão comuns na história dessa modalidade educativa, continuam com o PBA. A articulação com outras políticas de inclusão tem que ser melhor desenvolvida na indução estatal. Vale salientar que, desde 2007, o MEC vem articulando, em diálogo com os fóruns de EJA, secretarias de educação municipais e estaduais e outros ministérios, o estabelecimento da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e



				<p>Educação de Jovens e Adultos. Concordamos com a análise do Relatório-síntese do XI ENEJA de que, apesar dos avanços e do breve incremento simbólico do lugar ocupado pela EJA na agenda política do governo, a gestão Lula não conseguiu, de fato, romper com a concepção de EJA elaborada no âmbito das reformas neoliberais do Estado e da educação, que perpassaram a década de 1990. O governo Lula aumentou os investimentos federais na EJA. Criou programas característicos para a área, com o objetivo de atender públicos específicos. Tais ações mostram uma retomada (ou, pelo menos, uma tentativa de retomada) do papel da União na indução das políticas de EJA. Contudo, não conseguiu alcançar resultados satisfatórios quanto ao atendimento da demanda, tampouco desenvolveu cursos com qualidades desejáveis. O analfabetismo absoluto não dá sinais de ser enfrentado e eliminado em um curto prazo, afinal as políticas (ou programas) de alfabetização, como o PBA, não têm sido suficientes para baixar rapidamente os índices de jovens e adultos analfabetos. Em linhas gerais, portanto, ao</p>
--	--	--	--	--

				<p>analisarmos as políticas de EJA nos governos Lula constatamos a continuidade de muitas de suas fragilidades históricas</p>
<p>11 A EJA Em Uma Instituição Pública Federal de Ensino: Entre Políticas e Práticas de Uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio</p>	<p>Freire, Poliana Cristina Mendonça</p>	<p>2017</p>	<p>PUC Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás</p>	<p>Esta pesquisa teve como objeto de investigação a EJA integrada à Educação Profissional (EP) técnica de nível médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a partir do Decreto nº 5840 de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA). O problema de pesquisa se circunscreveu em apreender, compreender e interpretar quais os entraves para o cumprimento do Decreto em relação à oferta de vagas de cursos EJA no IFG. Enfim, apesar do reconhecimento nos dispositivos legais e normativos quanto à obrigatoriedade, à gratuidade e à especificidade, infelizmente a EJA ainda está relegada ao segundo plano e com inúmeros desafios, dentre eles a efetividade de políticas públicas que de fato ofereçam condições de acesso e terminalidade dos estudos, e particularmente, quando integrada à EP.</p>

<p>12 E o povo com a EJA? Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as políticas educacionais no Município de São Paulo</p>	<p>Rosilene Silva Vieira</p>	<p>2018</p>	<p>USP – Faculdade de Educação</p>	<p>Considerando o conceito freiriano de politicidade da educação, evidenciou-se a necessidade de que a instituição escolar e também os movimentos sociais vinculados ao direito a educação articulem-se de forma efetiva às lideranças locais e movimentos sociais de outras áreas, com o objetivo de subsidiar e mobilizar ações reivindicatórias de uma ação intersetorial sistemática por parte dos governos a fim de implementar uma política nacional de EJA que, sendo reflexo das necessidades das classes populares, torne-se de fato atrativa e ofereça condições de permanência aos educandos</p>
<p>14 O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal</p>	<p>Leite, Sandra Fernandes, 1968-</p>	<p>2013</p>	<p>UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas SP</p>	<p>Esta pesquisa faz uma reconstrução do percurso histórico do direito ao acesso e da terminalidade da educação básica nas políticas públicas de atendimento à educação para jovens e adultos, buscando compreender as raízes do analfabetismo e o surgimento da demanda por educação para a modalidade. Pela análise das reformas, legislações e programas implementados no decorrer da história do Brasil, busca verificar a concretização do direito básico à educação, tendo como referencial o público da educação de jovens e adultos.</p>

				Também aborda os documentos nacionais e internacionais que defendem o direito à educação e que influenciaram mudanças na implementação de políticas públicas para a modalidade EJA.
16 As relações entre a escola e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos trabalhadores um estudo com professores de EJA do ensino médio	Luft, Hedi Maria	2010	UNISINOS – Jesuíta Brasil. São Leopoldo RS	estudo focaliza as relações entre a escola e o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, no âmbito de um projeto de pesquisa-ação, junto a uma escola pública estadual de Educação Básica, situada em Santa Rosa – RS. Na perspectiva da ação, o estudo teve por objetivo desenvolver a formação continuada de professores que atuam com alunos fora de faixa etária escolar, qualificando-os em serviço para desenvolver práticas educativas mais consequentes na educação dos trabalhadores do ensino médio.
18 Política Educativa de Jovens e Adultos no Brasil no Contexto da Agenda Globalmente Estruturada para Educação	Fraga, Elizângela Ribeiro	2017	riUFES- Universidade Federal do Espírito Santo	De que forma as políticas educativas de Jovens e Adultos foram se configurando nos anos de 2000 a 2015, no Brasil, tendo em vista os tensionamentos produzidos pela agenda neoliberal no âmbito das políticas públicas? As análises realizadas nos levam a afirmar a incidência da lógica neoliberal expressa nas orientações dos OI sobre as políticas educativas de

				<p>EJA que vêm se desenvolvendo no Brasil, no período estudado, através de mecanismos, processos e eventos que evidenciam uma reconfiguração do papel do Estado voltado para responder às demandas do mercado em detrimento das demandas da sociedade civil. As políticas de redução da pobreza, de promoção da alfabetização, de focalização nos grupos mais vulneráveis, desenvolvimento econômico e a ênfase na educação e aprendizagem ao longo da vida, dentre outras categorias, incidem expressamente na formulação das políticas educativas de EJA, desafiando a capacidade de tensionamento da sociedade civil, em específico os Fóruns de EJA, na mudança dos rumos das políticas educativas. Reafirma-se, assim, a submissão do Estado brasileiro a uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.</p>
<p>21 Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2002 a 2013: desafios e potencialidades</p>	<p>Velis, Valéria Aparecida Vieira</p>	<p>2018</p>	<p>UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”.</p>	<p>A Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que se refere às políticas públicas, apresentou transformações com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996</p>

				<p>(LDBEN), também com a implementação do Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério, FUNDEF, pela Lei Federal n.º 9424 de 24 de dezembro de 1996 e mais recentemente pela Lei do FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação. A contribuição da LDBEN para a EJA se estabeleceu na garantia legal da oferta da educação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Ensino Médio na idade dita própria e como modalidade da Educação Básica, denominando-a de Educação de Jovens e Adultos. Em decorrência das mudanças implantadas, novas atribuições foram delegadas aos Estados e Municípios no atendimento da EJA. O jovem foi incorporado à educação de adultos, mais recentemente, por volta dos anos 1990, e com ele demandas foram incorporadas sobre a formação dos professores para esse atendimento. Na atualidade, a demanda por EJA se modificou, sendo cada vez mais heterogêneo seu perfil, tanto quanto as</p>
--	--	--	--	--

				<p>expectativas de aprendizagem ou no que diz respeito à idade. Se por um lado há adultos que querem alfabetizar-se, de outro têm-se muitos jovens interessados somente na certificação. Há, então, uma divergência entre as expectativas nesses educandos e o sentido da EJA, que deve ser enfrentada pela escola. Mais importante ainda que o acesso, é a permanência do educando nesse processo e isso é tarefa de todos os envolvidos. O papel do MEC, através de suas secretarias (no caso da EJA, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sempre foi de ocupar-se com a indução de políticas, tratando de analisar a educação no tocante a Educação de Jovens e Adultos, dentro de um contexto nacional e no âmbito de seus contrastes internos, revelando resultados satisfatórios perante o panorama mega e macro, nacional, no entanto não suficientes, impondo enormes desafios a políticos e educadores na hora de formular políticas públicas de educação, preocupados com a melhoria da qualidade do ensino.</p>
--	--	--	--	--

<p>22 O financiamento da educação de jovens e adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas</p>	<p>Volpe, Geruza Cristina Meirelles</p>	<p>2010</p>	<p>UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas SP</p>	<p>Indubitavelmente, o FUNDEB abre uma porta mais ampla que a outrora fechada pelo FUNDEF para a modalidade (não apenas traça ponderações para a EJA com avaliação no processo, mas também prevê EJA integrada à educação profissional de nível médio), o que “talvez” chame a atenção dos gestores, mas não os obriga a um compromisso. O financiamento da EJA íntegro, contínuo, na perspectiva que reconhece o direito público subjetivo de TODOS escolarizarem-se, independentemente da idade, é dimensão ainda não concretizada da democratização do Estado brasileiro. Nesse sentido, continua premente revermos a condição da EJA enquanto modalidade que goza apenas dos “farelos de migalhas”; de expectante dos sobejos dos níveis regulares de ensino: recursos financeiros, administrativos e humanos; ociosidade de salas; mera complementação de cargas horárias de professores e toda sorte de profissionais sem formação específica.</p>
<p>24 As políticas de educação de jovens e adultos no Brasil e suas formas institucionais e históricas no município de Paulínia-SP: as</p>	<p>Mialchi, Nadeje Martins da Rocha</p>	<p>2010</p>	<p>UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas SP</p>	<p>A pergunta que nós, profissionais da educação, nos fazíamos buscando um norte de ação estava assim formulada: se o papel da</p>



<p>contradições e potencialidades do conceito de trabalho como princípio educativo emancipatório</p>			<p>EJA está intimamente associado ao trabalho/emprego, para que trabalho e sob quais condições deveríamos pensá-la, num mundo sem trabalho? As diretrizes, como estudadas nesta pesquisa apontam para esta imediaticidade, quando pretendem pela Educação agregar grupos vulneráveis revertendo sua situação de pobreza e exclusão pelo desenvolvimento da capacidade de se tornar mais empregáveis. Acreditamos que a EJA cabe a ação, pelo trabalho, de contribuir diretamente com a realidade do alunado; entretanto, a existência da EJA, ou seja, de homens e mulheres a margem do projeto social, não tem sua causa na condição individual, mas estrutural da sociedade. Dessa forma, sem uma política ampla que inverta as bases estruturais pelas quais a pobreza e a exclusão são criadas, em nada a educação conseguirá reverter os fenômenos históricos associados à EJA. O rompimento da imediaticidade, portanto, não pode ser executado pela proposta da empregabilidade que prevê o aumento da capacidade técnica-profissional dos trabalhadores. Este rompimento, ao ter suas</p>
--	--	--	---

				bases na ação do Estado, deve ser encarado, ou seja, a EJA deve ser encarada, como um problema nacional existente no seio do projeto social, sendo assim, efetivamente como política pública de continuidade e não temporária/compensatória.
--	--	--	--	--

**Fonte:** autoria própria (2021) através de buscas em bibliotecas digitais de banco de dados de Teses e Dissertações BDTD e CAPES

## APÊNDICE F – Síntese da legislação referente à EJA

**Quadro 10** - Síntese da legislação e ações referente à EJA- Brasil Colônia, Império

Ano	Documentos Legais	Tema/Ações
1517	Documento para EJA não localizado nessa pesquisa	Chegada dos portugueses ao Brasil
1540	Documento para EJA não localizado nessa pesquisa	Companhia de Jesus: ação cultural e educacional sobre os índios, ensino das letras. O acesso pelos índios adultos, contribui entre as aldeias para o projeto do colonizador.
1557	Documento para EJA não localizado nessa pesquisa	Educação voltada a elite, colônia e aos filhos dos colonizadores, e outra estava voltada aos trabalhadores manuais/braçais: subordinação em decorrência das relações entre os primeiros e suas necessidades materiais é dual quanto a sua estrutura social.
1559	Documento para EJA não localizado nessa pesquisa	Na educação dos colonos, a ordem religiosa organizava-se para formar uma elite. Este processo teve como suporte pedagógico e administrativo a efetivação do plano geral de estudos, denominado Ratio Studiorum. dedicada exclusivamente à classe dominante.
1700	Documento para EJA não localizado nessa pesquisa	Duplo sentido pedagógico. De um lado, uma pedagogia voltada exclusivamente aos escravos e, dentro deste conjunto normativo, uma aos senhores de terras
1759	Documento para EJA não localizado nessa pesquisa	Expulsão dos Jesuítas. Fechamento dos colégios jesuítas e introdução das aulas régias.
1830	Documento para EJA não localizado nessa pesquisa	A preocupação da burguesia brasileira tratava-se em tolher, no processo de transformação da mão de obra, a formação de um proletariado consciente, como já havia despontado na Europa.
1854	Reforma Couto Ferraz, ou Regimento de 1854	<p>Não era admitido maiores de 15 anos acentuando a oclusão ao acesso do adulto à escola. A Reforma de 1854 trouxe uma proposta para os adultos que se consolidava em: Ao ter dois professores em uma escola do 2º grau, estes seriam obrigados a ensinar as matérias da instrução primária aos adultos, duas vezes por semana de forma alternada, no entanto a responsabilidade em procurar os professores seria dos alunos.</p> <p>Ao governo a responsabilidade seria da gratificação estabelecida por aluno. Se não fosse possível um professor do 2º grau, poderia ser substituído por um do 1º grau ou algum professor particular. Dessa forma, não teria uma escola para adultos, mas a possibilidade destes de receber uma instrução primária nos períodos em que se encontrassem livres.</p>
1858	Liceu de Artes e Ofícios	<p>criado o Liceu de Artes e Ofícios, congregando várias experiências educacionais pela sociedade civil, emergiu como uma escola para o povo.</p> <p>Visava ser uma “útil oficina das inteligências modestas”. Não era permitido a participação de escravos.</p> <p>Ensino gratuito com intenção de colonização, emancipação e controle. O financiamento provinha da doação dos sócios, em dinheiro ou mercadoria, e, principalmente de subsídios do Estado viabilizados pelos sócios, tendo como objetivo a propagação e difusão do ensino primário numa época em que esta era bastante restrita</p>

1870	Documento para EJA não localizado nessa pesquisa	Indícios de uma educação para adultos, mesmo que de forma precária e irregular. Houve a criação das escolas noturnas em quase todas as províncias.
1871	Reforma João Alfredo	Proposta da criação de aulas noturnas destinadas a menores de idade e aos adultos trabalhadores devido ao horário disponível a este fim. A frequência no ensino obrigatório não era cobrada, uma vez que não havia escolas suficientes para atender a demanda de acesso. Proposta de escolas diurnas e noturnas para adultos no Município da Corte, com permissão de pessoas com mais de 13 anos e contratação de professores públicos que receberiam uma gratificação. Na proposta estava também as escolas profissionais.
1877	Documento para EJA não localizado nessa pesquisa	Em Pelotas no Rio Grande do Sul foram fundados cursos noturnos de instrução primária somente aos homens. Estas tiveram funcionamento até 1956
1878/ 1879	Reforma Leôncio de Carvalho	Instaura algumas escolas profissionais com salas para a alfabetização de adultos.
1885	Documento para EJA não localizado nessa pesquisa	No Regimento das Escolas de Instrução Primária em Pernambuco trouxe as considerações para o funcionamento das escolas noturnas para alunos com mais de 15 anos. Estas seriam divididas para aqueles que não tinham nenhuma instrução e outra para aqueles que já possuíam alguma, proposta efetivada nas escolas dominicais, na escola da Casa de Detenção e no “Asylo de mendicidade”, para os cegos.

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Quadro 11 - Síntese da legislação e ações referente à EJA – Período Republicano**

Ano	Documentos Legais	Tema/Ações
1901	Reforma Eptácio Pessoa Código de Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901 e Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901)	Para educação de adultos: Governo de Campos Sales (1898-1902), aprovou o Código de Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901) e o Regulamento para o Ginásio Nacional (Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901)
1911	Reforma Rivadária Corrêa Lei Orgânica do Ensino Superior (Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911 e Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911)	Trata-se de forma específica ao ensino superior. Regulamento do Colégio Pedro II (Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911).
1925	Reforma Carlos Maximiliano Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1925	Sob o Governo de Venceslau Brás (1914-1918), reoficializou o ensino, reformou o ensino secundário e regulamentou o ensino superior na República
1925	Reforma Sampaio Dória - Estado de São Paulo (Decreto nº 1.750 de 8 de dezembro de 1920 e revogada em 1925)	Implantada no estado de São Paulo um programa de inclusão escolar das populações marginalizadas, comprometia com a erradicação do analfabetismo. Exoneração de Sampaio Dória mediante a pressão dos opositores, O programa de voltado a erradicação do analfabetismo foi extinto, porém, se constituiu como marco nos debate sobre a democratização da escola brasileira no século XX no (CARVALHO, 2011, p. 5).
	Reforma João Luiz Alves (Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925)	Conhecida como Lei Rocha Vaz ou Luís Alves Rocha Vaz. Organiza o Departamento Nacional de Ensino e reforma o ensino secundário e superior, além de outras providências. Valorização do ensino profissional. Defesa da educação para todos que oportunizava a ascensão social, tornando possível, pela escola, uma sociedade aberta (ARAÚJO, 2011b, p. 232). No entanto, não conseguiram romper com a tradição e o conservadorismo na educação.
1931	Reformas do Ministro Francisco Campos	A Revolução de 1930: inserção do Brasil no sistema capitalista internacional. Criação do Ministério da Educação e Saúde.
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	O documento defendia ainda: educação como uma função essencialmente pública; a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; todos os professores devem ter formação universitária; o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório.
1934	Constituição de 1934	A Constituição de 1934 chegou a propor o tratamento da educação para adultos (Art. 149 e 150), mas não houve mudanças, pois foi logo substituída pela Constituição de 1937. A organização do ensino de adultos ficou sob responsabilidade do Estado.

1937	Constituição de 1937	A Constituição de 1937 representou em alguns pontos um retrocesso na garantia de oportunidade para se implementar uma escola pública para todos e gratuita. A da educação para os adultos ficou para cada Estado decidir a forma de sua oferta com que empregaria. Era oferecida onde e quando houvesse necessidade e condições de realizá-lo.
1938	Lei federal 378/1937 (Art. 38) com nome: Instituto Nacional de Pedagogia e Renomeado pelo Decreto-lei 580/1938 para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos	Criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos cuja função era de organizar documentos referentes a educação e "doutrinas e técnicas pedagógicas". Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (p.110-111)
1942	Decreto-Lei nº 4.958 de 14 de novembro de 1942	Cria-se o Fundo Nacional do Ensino Primário que deveria inserir um programa progressivo de ampliação da educação primária com inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.
	Lei Orgânica do Ensino Industrial  Reforma Capanema	Reformas parciais no ensino.  Reformas denominadas Reformas Capanema: Leis Orgânicas do Ensino, com tentativa em normatizar o sistema educacional, dando estruturas próprias ao Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Primário, Normal e Agrícola existentes naquele momento.
	Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)	Implantação do Sistema S. As escolas do SENAI e do SENAC eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar, o que gerava um grande atrativo para as populações pobres.
	Lei Orgânica do Ensino Secundário  Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942	Estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário.
	Lei orgânica do ensino industrial  Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942	Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.
1943	Decreto-lei nº 5.452/1943	Instituiu a prova de alfabetização
1945	Decreto nº 19.513, de 30/08/1945	Regulamentou o auxílio federal para o Ensino Primário com 25% dos recursos destinados à educação de adolescentes e adultos
1946	Constituição de 1946	No Art. 166 traz que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola e que as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
	Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946- Lei Orgânica do Ensino Primário	Na referida Lei ensino primário abrangerá duas categorias de ensino, sendo uma delas o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.  Ministério da Educação: criação do serviço para a educação de adultos (SEA), com a promoção da Campanha de Educação de

		Adolescentes e Adultos (CEAA). Objetivava a utilização de 25% do FNEP para a educação de adultos.
	Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946)	Lei Orgânica do Ensino Normal. Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
	Decreto-lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
	Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
1947	Portaria do Ministério da Educação nº 57, de 30/01/1947	Fundou o Departamento Nacional de Educação, o Serviço de Educação de Adultos e foi estabelecido o plano de ensino supletivo.
	Portaria do Ministério da Educação nº 61ª de 30/01/1947	Aprovou as instruções do Serviço de Educação de Adultos
1948	Decreto nº 25.667 de 15/10/1948	Deu instruções para a execução da Lei 59/1949, ou seja, a cooperação financeira do Governo Federal às Unidades da Federação e às entidades particulares. O Decreto deu prioridade as zonas carentes de recursos educacionais' (RICCO, 1979, p.48).
1949	Lei 59/49 de 1949	Autorizou a cooperação financeira da União às Unidades da Federação através de acordos fiscalizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Esses acordos deveriam ser realizados entre os interessados, a nível estadual, para erradicar o analfabetismo
1958	Campanha Nacional de Educação Rural	Campanha Nacional de Educação Rural – Educação de Base43 Teve como propósito atender o trabalhador do campo, cuidando também da preparação do professor (RICCO, 1979, p.58).
	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) – 1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com ênfase na escola primária.
	II Congresso de Educação de Adultos	II Congresso de Educação de Adultos (fevereiro de 1958). Houve participação dos intelectuais e dos políticos nos problemas educacionais. Paulo Freire introduziu uma nova abordagem para a educação de adultos. O Congresso resultou na Carta de Princípios: foram apontadas as principais problemáticas da educação de adultos no Brasil
1961	Decreto nº 51.222 de 22/08/1961	Criação da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo: utilização e rádio no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Houve apoio governamental. Organização de programas de cultura popular e alfabetização de adultos pelos católicos.
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/1961: Educação como direito de todos. Certificados de conclusão do curso ginásial e colegial para os candidatos maiores de 16 e 19 anos, por exames, após estudos realizados sem a observância do regime escolar. Cursos supletivos, sob responsabilidade das Unidades da Federação, obedecendo o princípio da descentralização do ensino. Movimentos de educação de adultos atuaram em âmbito nacional e separados do sistema formal de ensino.

1962	Decreto nº 51.470/1962 revogado pelo Decreto nº 51.270, de 22/05/1962	Criação do Movimento Nacional contra o Analfabetismo
	Portaria MEC nº 143/1962	Portaria MEC nº 143/1962 Organiza o Plano do MNCA
	Decreto nº 51.552/1962	Aprova o Programa de Emergência do MEC com objetivo a alfabetização de todas as crianças, jovens e adultos sob a coordenação do Presidente da República e participação dos Ministérios. A MNCA pretendia a escolarização dos indivíduos de até 21 anos de idade para mais
1963	Decreto nº 51.867/1963	Exclusão de várias campanhas e movimentos existentes em prol da erradicação do analfabetismo. As medidas contra o analfabetismo estariam a cargo das Unidades da Federação
	Portaria MEC 182/1963	Instalação da Comissão de Cultura Popular em Brasília. Estipulou os recursos financeiros destinados ao movimento e os elementos que iriam participar.
	Portaria MEC 195/1963	Instituiu a Comissão de Cultura Popular, em âmbito nacional
	Decreto nº 52.267/1963	Instituiu o programa de educação de base através do rádio, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
	Portaria nº 233/1963	Estruturou a Comissão de Cultura Popular.
1966	Decreto nº 59.667 de 5 de dezembro 1966	Cria a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática. Plano Complementar de Educação (revisão do Plano Nacional de Educação). Foram introduzidos importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e também para o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (BRASIL, 2009a, p.97) Nova concepção para educação de jovens e adultos por Paulo Freire.
1967	Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967	MOBRAL, uma organização autônoma em relação ao Ministério da Educação. Propunha a alfabetização funcional. A partir da década de 70 o MOBRAL foi ampliado, considerado como fundação, convertendo-se no maior movimento de alfabetização do país.
1971	Lei nº 5.692/1971	Substituiu a LDB nº 4.024/1961. Foi realizado a Reforma do Ensino Primário e Médio e o Ensino Supletivo, alterando a Educação de Adultos no Brasil. ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos (dos 7 aos 14 anos).
1972	Parecer CFE nº 699/1972	Definiu as funções de suprimento, qualificação, aprendizagem e suplência 'Política para o Ensino Supletivo' o Ensino Supletivo constituiria uma 'nova concepção escolar'. A Educação de Adultos foi sendo alterada enquanto caráter unicamente voltado ao analfabetismo. Ao adulto é inserido atividades escolares suplementar e complementar e formação de uma mão-de-obra mais qualificada ou simplesmente diferenciada.
	III Conferência Internacional de Educação de Adultos em Tóquio (Japão). Documento produzido: 'Adult Education in Brazil'	A Educação de Adultos deveria ter como objetivo buscar ações que viabilizassem reintroduzir os jovens e os adultos, principalmente os analfabetos, no sistema formal de educação
1976	Parecer nº 75/1976 do Conselho Federal de Educação	A proposta estava que a escola de 2º grau ofertasse uma formação mais abrangente, que arraigava uma visão do mundo do trabalho mais real e que dispensasse o aprendizado das habilidades específicas devido aos altos custos com equipamentos e instrutores
1981	Primeira Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (Conclat)	Organizada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT)



1982	Lei nº 7.044/1982	Profissionalização universal e obrigatória de todas as escolas de segundo grau. Não foi completamente implementada.
1986	Decreto n. 92.374, de 06/02/86	Surge a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos EDUCAR, responsável pela articulação conjunta ao subsistema do ensino supletivo e a política nacional de educação de jovens e adultos. Foi extinta muito breve. Passou a responsabilidade da educação de jovens e adultos aos Estados.
1988	Constituição Federal de 1988	Reconhecimento social dos direitos dos jovens e adultos ao acesso para a educação fundamental e a responsabilização do Estado por sua oferta.
1990	Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990	Cria o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) O objetivo estava em reduzir em 70% o número de analfabetos no país em 5 anos. O PNAC substituiria a atuação da Fundação Educar por meio de transferência de recursos federais.
1994	Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos'	O presente documento é uma consolidação das indicações contidas nos principais documentos de diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos elaborados no período de março de 1985 a abril de 1994.
1995	Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR)	O PLANFOR visava educação básica dos trabalhadores. O financiamento era de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), coordenado por parceiros públicos e privados, composta por secretarias de educação e outros órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do "Sistema S", organizações não-governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa.
1997	Programa Alfabetização Solidária (PAS)	Programa que visou alfabetizar jovens e adultos em locais de maior incidência de analfabetismo.
1996	LDB nº 9.394/1996	Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com artigos relacionados exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos
1996	EC14/1996	Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Passa a ser dever do Estado assegurar esse ensino em simples oferta. Diminuição de recursos do Governo Federal para analfabetismo.
	Lei nº 9.424/1996	Excluída a matrícula em EJA que receberia os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.
1997/1998	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária.	O PRONERA vai tratar da educação de jovens e adultos no âmbito rural. Propõe a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração
	5ª Confinteia (V Conferência Internacional de Educação de Adultos 14 a 18 de julho de 1997	Tratou de Temas para Educação de Jovens e Adultos: formação para o mundo do trabalho; O direito de todos a uma educação de adultos sensível às aspirações dos diferentes grupos. A ampliação do financiamento da educação de adultos. Consolidação da Declaração de Hamburgo: conjunto de recomendações a serem seguidas por agentes governamentais e não governamentais. Proposta de educação continuada ao longo da vida.

1999	Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Humano Portaria Ministerial nº 4.977, de 22 de janeiro de 1999	Voltado a jovens fora da escola; que tenha participado de outros programas sociais, em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social; sob medida protetiva ou socioeducativa. A carga horária mínima seria de 300 horas
2000	Parecer CEB/CNE nº 11/2000	Estabeleceu diretrizes e a problemática no entorno da Educação de Jovens e Adultos. O Parecer enfatizou o combate ao analfabetismo e fez crítica ao direito negado a jovens e adultos historicamente
2001	Plano Nacional de Educação Lei nº. 10.172/2001 com duração prevista para dez anos (2001-2010).	Propôs desenvolver o conceito de Educação ao Longo da Vida. A educação de jovens e adultos deveria compreender, no mínimo, o equivalente para a conclusão do ensino fundamental obrigatório (BRASIL, 2011). Foi estabelecida vinte e seis metas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).
2003	Programa Brasil Alfabetizado	Aumento da matrícula Ensino Fundamental de jovens e adultos cresceu 17% em todo o País.
2003	Criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA),	Secretaria responsável pela eliminação do analfabetismo, buscando integrar todos os programas e projetos do governo e da iniciativa privada através mobilização ampla e irrestrita.
2004	Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2004. Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad)	Órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC) fruto da pressão dos movimentos sociais,
2005	Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005	O programa Projovem tem como finalidade elevar a escolaridade de jovens com idades entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão dessa etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à qualificação profissional.
2007	Cria O Fundeb Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.	Esta Lei insere o aluno da modalidade. Educação de Jovens e Adultos para efeito de repasses financeiros
2007	Projeto Olhar Brasil Portaria Interministerial MS/MEC Nº 15, de 24 de abril de 2007	Identificação e correção de problemas visuais ‘
2009	Emenda Constitucional 59 de 2009	Prevê a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre quatro e 17 anos.
2009	6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia),	Importante espaço para o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global.
2011	Lei 12.513/2011 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec),	O programa vai cuidar da ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira.
2014	Lei nº. 13.005/2014 – PNE (2021-2024)	Aprova o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2021-2024 com metas e estratégias para EJA
2017	Portaria nº 592 de junho de 2015	Cria comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular.
2017	Não localizado para a pesquisa	Desmanches do Fórum Nacional de Educação e da CONAE
2017	Não localizado para a pesquisa	Bloqueio no Programa Brasil Alfabetizado Novos alunos são impossibilitados de realizar o cadastro
2017	Lei nº 13.415/2017	EJA poderá ser realizada até 80% na modalidade EaD

2020	Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.	Cria o NOVO FUNDEB com maior complementação financeira do governo para a Educação Básica
2022	Lei 14.407, de 2022, é oriunda do PL 5.108/2019, aprovado pelo Senado em 21 de junho	Foi incluído na LDB - Lei 9.394, de 1996 o compromisso da educação básica com a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura.

**Fonte:** Dados deste estudo