

**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BENEDITO WAGNER VIEIRA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**INHUMAS-GO
2022**

BENEDITO WAGNER VIEIRA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo.

**INHUMAS-GO
2022**

BENEDITO WAGNER VIEIRA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE
A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo
(FacMais - Inhumas)

Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
(FacMais - Inhumas)

Profa. Dra. Gislene Lisboa de Oliveira
(UEG)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

V658p

VIEIRA, Benedito Wagner
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.
Benedito Wagner Vieira. – Inhumas: FacMais, 2022.

108p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

Orientação: Dra. Daniella Couto Lôbo.

1. Educação de Jovens e Adultos; 2. Políticas Educacionais; 3.
Escolarização; 4. Ensino; 5. Desafios. I. Título.

CDU: 37

DEDICATÓRIA

A todos os meus professores, que contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha noiva, Edilene, que sempre esteve ao meu lado, incentivando-me em minha busca pelo conhecimento.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

A Deus, pela dádiva da vida e pela realização de tantos sonhos nesta existência.

À minha orientadora, Daniella Couto Lôbo, grande exemplo de professora que tive a honra e o prazer de ter como orientadora e incentivadora neste trabalho.

A todos os professores do curso de mestrado, pela paciência, pelo incentivo e pelos conhecimentos compartilhados, que tornaram possível a escrita desta dissertação.

À minha família pela compreensão, ao serem privados, em muitos momentos, de minha companhia e atenção.

Agradeço, igualmente, a todos os meus colegas do Mestrado, cujos apoio, carinho e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

A todos que, direta ou indiretamente, passaram pela minha vida e contribuíram para a construção da minha essência.

*Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas mudam o mundo.*

(Paulo Freire).

RESUMO

Esta dissertação encontra-se inserida na linha de pesquisa, Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (Stricto Sensu) da Faculdade de Inhumas – FacMais, e propõe-se a mostrar a trajetória das Políticas Educacionais desenvolvidas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, tecendo uma reflexão acerca da escolarização e dos desafios enfrentados por essa modalidade de ensino. Estudar a dinâmica das políticas públicas voltadas para a EJA é fundamental para o entendimento da proposição e da oferta da escolarização para jovens e adultos no país. Os objetivos específicos são: analisar a trajetória da EJA no Brasil a partir da década de 1930; mostrar como a EJA, no decorrer de sua trajetória, tornou-se um direito garantido; entender a influência dos Organismos Internacionais (OI) nos rumos da educação brasileira e, conseqüentemente, da EJA; e identificar os principais desafios enfrentados pela EJA em sua trajetória até os dias atuais, com o agravamento da pandemia de Covid-19. Este trabalho pauta-se em reflexões acerca de questões como: Como se deu a trajetória da EJA no Brasil a partir da década de 1930 até os dias atuais? Quais as influências externas e internas sofridas pela EJA? Quais os principais desafios enfrentados por essa modalidade de ensino? Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, tendo como base estudos de Arroyo (2017), Costa e Machado (2017), Barcelos e Dantas (2015), Silva e Pereira (2015), Paiva (2015), Catelli Júnior, Haddad e Ribeiro (2014), Jardimino e Araújo (2014), Leite (2013), Streck e Esteban (2013), Souza (2012), Gadotti e Romão (2011), Soares (2011), dentre outros autores. O Brasil é marcado por desigualdades sociais, e isso torna o acesso aos bens e serviços desigual. Diante dessa realidade, o acesso à educação formal não é diferente. A EJA destaca-se por ser uma modalidade da educação básica voltada para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade própria. Nota-se que as políticas de educação historicamente formuladas no Brasil foram concebidas para atender às necessidades da sociedade. Essas políticas vêm sendo elaboradas e reelaboradas de acordo com as necessidades de cada época. Para a construção da EJA, é necessário o conhecimento da realidade e das especificidades do seu público, para que seja possível garantir o direito à escolarização formal de qualidade. O atendimento adequado ao público da EJA exige propostas pedagógicas e didáticas específicas, bem como formação diferenciada para os profissionais da educação atuantes nessa modalidade. Espera-se que esta dissertação sirva de motivação para eventuais estudos futuros, trazendo contribuição para a área de pesquisa.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Políticas Educacionais. Escolarização. Ensino. Desafios.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line, Education, Institutions and Educational Policies (EIPE) of the Graduate Program in Education (Stricto Sensu) at the Faculty of Inhumas – FacMais. This study aims to show the trajectory of Educational Policies developed for Youth and Adult Education (EJA) in our country, weaving a reflection on schooling and the challenges faced by this type of education. Studying the dynamics of public policies aimed at EJA is fundamental for understanding the proposition and offer of schooling for young people and adults in the country. The specific objectives are: to analyze the trajectory of EJA in Brazil from the 1930s onwards; show how EJA, throughout its trajectory, has become a guaranteed right; understand the influence of International Organizations (IO) in the direction of Brazilian education, consequently of EJA; identify the main challenges faced by EJA in its trajectory up to the present day with the worsening of the Covid-19 pandemic. This work is based on reflections on questions such as: How was the trajectory of EJA in Brazil from the 1930s to the present day? What are the external and internal influences suffered by EJA? What are the main challenges faced by EJA? Therefore, this research is qualitative, bibliographical and documentary. Based on studies by Arroyo (2017), Costa and Machado (2017), Barcelos and Dantas (2015), Silva and Pereira (2015), Paiva (2015), Catelli Júnior, Haddad and Ribeiro (2014), Jardimino and Araújo (2014), Leite (2013), Streck and Esteban (2013), Souza (2012), Gadotti and Romão (2011), Soares (2011), among other authors. Brazil is marked by social inequalities, and this makes access to goods and services unequal. Given this reality, access to formal education is no different. EJA stands out for being a modality of basic education aimed at those people who did not have the opportunity to complete their studies at their proper age. It is noted that education policies historically formulated in Brazil were designed to meet the needs of society. These policies have been designed and redesigned according to the needs of each era. For the construction of EJA, knowledge of the reality and specificities of its audience is necessary, so that it is possible to guarantee the right to quality formal schooling. Adequate service to the EJA public requires specific pedagogical and didactic proposals, as well as differentiated training for education professionals working in this modality. It is hoped that this study will serve as a motivation for possible future studies bringing a contribution to the research area.

Keywords: Youth and Adult Education. Educational Policies. Schooling. Teaching. Challenges.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da matrícula na EJA – Brasil 2016-2020.....	51
Gráfico 2 – Evolução da matrícula na EJA por etapa de ensino – Brasil 2016-2020.	51
Gráfico 3 – Distribuição da matrícula na EJA, Ensino Fundamental, por dependência administrativa – Brasil 2020.....	51
Gráfico 4 – Distribuição da matrícula na EJA, Ensino Médio, por dependência administrativa – Brasil 2020.....	52
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos da EJA por idade, segundo a etapa de ensino – Brasil 2020.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEB	- Câmara de Educação Básica
Cepal	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	- Centros de Estudos Supletivos
CF	- Constituição Federal
CICV	- Comitê Internacional da Cruz Vermelha
Confinteia	- Conferências Internacionais de Educação de Adultos
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
Eneja	- Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
EP	- Educação Popular
EPT	- Conferência Mundial sobre Educação para Todos
ES	- Ensino Supletivo
FAO	- Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FMI	- Fundo Monetário Internacional
Fundeb	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Incra	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	- Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira
Ipea	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
Mercosul	- Mercado Comum do Sul
Mobral	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	- Organização dos Estados Americanos
OI	- Organismos Internacionais
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMC	- Organização Mundial do Comércio
OMS	- Organização Mundial da Saúde

ONU	- Organização das Nações Unidas
OTAN	- Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAS	- Programa de Alfabetização Solidária
PBA	- Programa Brasil Alfabetizado
PNA	- Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	- Plano Nacional de Educação
Projovem	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Secad	- Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SIREPA	- Sistema Rádio Educativo da Paraíba
UE	- União Europeia
UNE	- União Nacional dos Estudantes
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unido	- Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	17
1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENTRE AS DÉCADAS DE 1930 E 1990.....	17
1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	23
1.3 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	34
CAPÍTULO 2 – O DIREITO À EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	43
2.1 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVES PONDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	43
2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS ESPECIFICIDADES DE SEU ALUNADO.....	50
2.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CURRÍCULO EM QUESTÃO.....	59
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PRÁTICA DOCENTE e OS DESAFIOS ATUAIS.....	66
3.1 AS DESIGUALDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PANDEMIA DE COVID-19.....	66
3.2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	72
3.3 A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

A construção desta dissertação surgiu da necessidade em compreender mais profundamente a trajetória das políticas públicas desenvolvidas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ no Brasil. Observa-se que as políticas de educação historicamente formuladas no país foram concebidas para atender às necessidades da sociedade. Essas políticas vêm sendo elaboradas e reelaboradas de acordo com as demandas de cada época. Para a construção da EJA, é necessário o conhecimento da realidade e das especificidades do seu público, para que seja possível garantir o direito à escolarização formal de qualidade. Salienta-se que essa aproximação com a temática está relacionada com a atuação do pesquisador enquanto professor na EJA, experiência que tem possibilitado a ele manter um contato e realizar um acompanhamento direto junto a essa modalidade de ensino.

É sabido que o atendimento adequado ao público da EJA exige propostas pedagógicas e didáticas específicas, bem como formação diferenciada para os profissionais da educação atuantes nessa modalidade. Para Haddad (2017), a EJA precisa ser reconhecida como parte de um processo que visa garantir possibilidades tanto de desenvolvimento pessoal quanto coletivo, de modo que

[...] as políticas públicas, tomadas como instrumento para a concretização de direitos, ou expansão de liberdades, sejam, na área da educação, propositalmente dirigidas a essas pessoas como mecanismo de correção de rumo e implementação de justiça social. Isso implica admitir que um direito universal só se realiza integralmente quando são reconhecidas e acolhidas as especificidades daqueles que não são atingidos pelas ações gerais na formulação da ação do Estado (HADDAD, 2017, p. 40).

Ressalta-se que a EJA possui um alunado marcado pela heterogeneidade, gerando a necessidade de um ambiente escolar que atenda às suas especificidades. Dessa forma, é importante identificar quem são os sujeitos da EJA e como eles enxergam o processo educativo. Conforme Haddad (2017, p. 39):

[...] a importância de se investir na Educação de Jovens e Adultos reside no reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de um direito universal que, em virtude das desigualdades apontadas, lhe foi negado no passado e lhe é dificultado no presente.

¹ A EJA é uma modalidade da educação básica reconhecida na LDBEN n.º 9.394/1996, que, no art. 37, destaca: “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” (SOUZA, 2012, p. 16).

O Brasil é marcado por desigualdades sociais, e isso torna o acesso aos bens e serviços desiguais. Diante dessa realidade, o acesso à educação formal não é diferente. A EJA destaca-se por ser uma modalidade da educação básica voltada para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade própria. Diante disso, Jardimino e Araújo (2014) ponderam sobre a necessidade de uma reflexão acerca dessas questões, a fim de conhecer o alunado inserido na EJA. Para os autores supracitados, essa modalidade de ensino consiste em

Um contexto distinto da educação formal tradicional, trazendo um olhar inovador sobre suas necessidades e especificidades. Além disso, é preciso construir ações que promovam melhorias nas práticas cotidianas dos professores da EJA, que se deparam com salas formadas por grupos heterogêneos do ponto de vista cultural e etário e, conseqüentemente, com demandas específicas (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 187).

Com base nessas considerações, o presente estudo tem por objetivo geral mostrar a trajetória das políticas educacionais desenvolvidas para a EJA no Brasil, tecendo uma reflexão acerca da escolarização e dos desafios enfrentados por essa modalidade de ensino. Estudar a dinâmica das políticas públicas voltadas para a EJA é fundamental para o entendimento da proposição e da oferta da escolarização para jovens e adultos no país. Os objetivos específicos são: analisar a trajetória da EJA no Brasil a partir da década de 1930; mostrar como a EJA, no decorrer de sua trajetória, tornou-se um direito garantido; entender a influência dos Organismos Internacionais (OI) na elaboração do currículo para essa modalidade de ensino; e identificar os principais desafios enfrentados pela EJA em sua trajetória até os dias atuais, com o agravamento da pandemia de Covid-19.

Para a consecução desses objetivos, procedeu-se a uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Com base em estudos de Arroyo (2017), Costa e Machado (2017), Barcelos e Dantas (2015), Silva e Pereira (2015), Paiva (2015), Catelli Júnior, Haddad e Ribeiro (2014), Jardimino e Araújo (2014), Leite (2013), Streck e Esteban (2013), Souza (2012), Gadotti e Romão (2011), Soares (2011), dentre outros autores, busca-se refletir sobre a escolarização e os desafios enfrentados pela EJA.

Salienta-se que a heterogeneidade é um traço marcante nessa modalidade de ensino. A EJA recebe alunos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria ou que deixaram de frequentar a escola. Além disso, muitos discentes se

afastam das atividades escolares durante o ano letivo. Entende-se que os alunos jovens ou adultos que decidem continuar ou mesmo começar a aprender precisam replanejar suas vidas, principalmente os alunos trabalhadores. Isso porque,

O retorno à escola não é acompanhado de condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem, se considerarmos que esses são jovens adultos, que enfrentam realidades de trabalho, família e, em algumas situações, maternidade ou paternidade precoces, desemprego [...] (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 186).

Esses alunos, com suas histórias de vida, buscam oportunidades e reconhecimento, sendo isso parte indispensável do processo de formação. E ainda, necessitam da proposição de políticas afirmativas e da oferta de uma educação de qualidade, isto é, de uma educação formal que faça sentido no cotidiano deles. Como explica Haddad (2017, p. 29):

O reconhecimento do direito à educação implica o dever de a oferta ser garantida com qualidade para todas as pessoas. Além do mais, é necessário igualar as oportunidades por meio de políticas afirmativas para que todas as pessoas possam acessar, permanecer e concluir a Educação Básica e, ao mesmo tempo, desfrutar de um ensino de alta qualidade, independentemente da sua origem e condição social.

Segundo Gadotti e Romão (2011), a EJA passou por um processo de maturação no Brasil e em outros países da América Latina. Assim, o conceito de educação de adultos é baseado em alguns requisitos voltadas para a sensibilidade e a capacidade científica dos educadores, seguindo na direção da educação popular. Arroyo (2017) pontua que há a necessidade de um currículo específico para a modalidade EJA, contemplando suas peculiaridades:

A função prevista para a EJA – reparar os percursos não feitos no tempo regular dos ensinos Fundamental e Médio – tem levado a reaproveitar, a frequentar o cardápio intelectual dos currículos dessas etapas. Tem levado a não termos um currículo específico para a educação das pessoas jovens-adultas que vêm do trabalho.

Na medida em que coletivos de docentes-educadores/as colocam-se a serviço do direito dos adolescentes e jovens-adultos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à educação, na especificidade de seus tempos humanos e de sua condição de trabalhadores, impõe-se a necessidade de enfrentar algumas questões: A que conhecimentos, valores, culturas têm direito, como trabalhadores, em itinerários por um viver justo, humano? Não têm direito a saberem-se atolados no trabalho por sobreviver? Inventando saberes, técnicas de alterar sua vida? Não têm direito a um saber social que incorpore e altere sua vida cotidiana? (ARROYO, 2017, p. 142).

É importante mencionar que, com a pandemia causada pelo coronavírus, no início do ano de 2020, a situação da EJA tornou-se ainda mais preocupante. As dificuldades sociais evidenciaram a dura realidade vivenciada por estudantes jovens e adultos. Conseqüentemente, um expressivo número de educandos abandonou os estudos por motivos econômicos. Devido ao desemprego causado pela pandemia, às dificuldades de acesso a plataformas de tecnologias e, até mesmo, à falta de acesso à Internet, muitos estudantes da EJA deixaram seus estudos em segundo plano.

Para abordar a EJA, esta dissertação se divide em três capítulos. O primeiro, intitulado *Trajetória da política educacional da Educação de Jovens e Adultos*, apresenta a trajetória dessa modalidade de ensino entre os anos de 1930 e 2020. Procede-se, também, a uma análise histórica das políticas públicas voltadas para a educação, com o objetivo de mostrar o desenvolvimento da EJA no Brasil, não deixando de tratar um pouco da influência dos Organismos Internacionais (OI) e do direito à educação.

O segundo capítulo, *O direito à educação na Educação de Jovens e Adultos*, aborda essa modalidade de ensino como Educação Popular (EP) e tece algumas ponderações sobre o direito à educação. Em seguida, são apresentados os sujeitos da EJA, evidenciando a heterogeneidade que os marca. Por último, são contemplados os desafios na elaboração das diretrizes curriculares para a EJA diante de uma realidade educacional marcada pela diversidade.

O terceiro e último capítulo, *Educação de Jovens e Adultos: a prática docente e os desafios atuais*, trata das desigualdades sociais na EJA advindas da pandemia, o que aprofundou ainda mais as desigualdades no campo da educação. É mostrada, ainda, a importância da relação professor-aluno dentro do contexto escolar, uma vez que essa relação, quando positiva, pode aumentar a motivação dentro da sala de aula, colaborando para a permanência do educando no ambiente escolar. Por fim, destaca-se a ausência da Educação de Jovens e Adultos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo apresenta a trajetória das políticas educacionais para a EJA entre os anos de 1930 e 2021. Para tanto, é feita uma análise histórica das políticas públicas voltadas para a essa modalidade de ensino no Brasil, com o intuito de compreender a proposição e a oferta da escolarização para jovens e adultos no país. Aborda-se, também, a influência dos OI na educação brasileira e o direito à educação.

1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENTRE AS DÉCADAS DE 1930 E 1990

O Brasil é marcado por desigualdades sociais, e isso torna o acesso aos bens e serviços desiguais. Diante dessa realidade, o acesso à educação formal não é diferente. Neste contexto, a EJA destaca-se por ser uma modalidade da educação básica voltada para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada.

Percebe-se que as políticas de educação historicamente formuladas no Brasil foram concebidas para atender às necessidades da sociedade. Essas políticas vêm sendo elaboradas e reelaboradas de acordo com as demandas de cada época, embora isso não seja uma tarefa fácil, devido a diversos obstáculos, principalmente quando se almeja construir uma sociedade igualitária.

Para abordar essa questão, é necessário fazer um breve recuo histórico, a fim de mostrar de que forma a EJA foi incorporada como um dos direitos sociais para a cidadania, bem como evidenciar os esforços para que esse direito seja garantido, haja vista que as políticas públicas destinadas à educação adquirem significado e efetividade se a sociedade, de modo geral, reivindicar seus direitos, por meio de uma participação expressiva nas decisões tomadas em âmbito político.

A priori, a EJA tinha como nomenclatura Educação de Adultos. A história dessa modalidade tem seu marco inicial na década de 1930. Segundo Jardimino e Araújo (2014), quando a Educação de Adultos foi implantada na rede pública de

educação básica, houve o esforço do governo federal para incluir, no sistema, jovens e adultos que não frequentavam a escola.

De acordo com Silva e Moura (2013), as reflexões em torno da EJA têm início a partir de 1932. Esse período se caracteriza pelo processo de intenção do governo em alfabetizar as massas, para que pudessem servir de mão de obra qualificada, pois indústrias estavam sendo instaladas no país. Salienta-se que a educação só passou a ser uma responsabilidade do governo federal na década de 1930, no governo Getúlio Vargas, mediante a Constituição de 1934. Naquele contexto, a educação de jovens e adultos passou a ser reconhecida como parte do ensino primário, embora pouco tenha sido feito por essa modalidade de ensino no decorrer daquela década.

Silva e Moura (2013) afirmam que, com o início da Revolução nos anos 1930, alterações políticas e econômicas foram consolidando o sistema público de educação básica do país. Com a Constituição de 1934, a educação de jovens e adultos tornou-se responsabilidade do Estado e direito do cidadão.

Na década de 1940, a educação de jovens e adultos começou a ganhar forma. Jardimino e Araújo (2014, p. 50) explicam:

Discutia-se, já nessa época, o atendimento diferenciado dessa demanda, levando em conta a identidade dos jovens e adultos, a necessidade de classes de alfabetização e a redução espaço-temporal do período do curso. Essa campanha, entretanto, foi extinta antes do final da década, sob várias críticas quanto à sua gestão administrativa e financeira, bem como às suas orientações pedagógicas.

No final da década de 1940, a modalidade ganhou destaque nas ações governamentais. Havia a necessidade de tornar as pessoas aptas ao voto. Assim, as políticas públicas de educação de jovens e adultos passaram a fazer parte da pauta, porque tinham como objetivo garantir mão de obra nas indústrias em vez de formar cidadãos críticos frente a realidade.

Haddad e Di Pierro (2000) mencionam que foi apenas no final dos anos 1940 que a política nacional passou a considerar a educação de jovens e adultos como uma problemática a ser enfrentada, estendendo a esses sujeitos o ensino primário gratuito. Desse modo, pela primeira vez, essa modalidade passou a ser reconhecida e tratada de forma especial.

Ainda naquela década, houve uma mudança no cenário estabelecido para a educação de jovens e adultos, devido à valorização e à utilização de métodos que seriam discutidos mais tarde por Paulo Freire², na década de 1960. Com essas mudanças, surgiram diversas iniciativas político-pedagógicas, a saber:

[...] a criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), e outros (SILVA; MOURA, 2013, p. 32).

Para Jardimino e Araújo (2014), a década de 1950 marcou a discussão sobre o analfabetismo e a discriminação entre homens e mulheres em áreas rurais e grandes centros urbanos. Há poucos registros de ações nesse período, exceto para o Sistema Rádio Educativo da Paraíba (Sirepa), cuja fundação ocorreu em 1958. A partir de então, intensificou-se a mobilização em prol do movimento de alfabetização e outros serviços.

Os movimentos sociais inspirados em Paulo Freire tiveram início nos anos 1960. Conforme Jardimino e Araújo (2014, p. 51), esses movimentos

[...] tiveram em suas muitas iniciativas a educação popular e a luta pelo direito à educação como bandeiras. Liderados por intelectuais, artistas e estudantes universitários, esses movimentos buscavam o apoio do governo federal na busca de alfabetização para todos, mas desejando igualmente uma mudança na estrutura econômica e social do País.

O método freiriano fez surgir um clima de renovação para jovens e adultos não alfabetizados. Após ser aplicado no Nordeste, foi levado para Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. Sobre isso, Brandão (1985) explica que o método foi apenas o ponto de partida para um processo mais amplo no âmbito do sistema educacional. O projeto desse sistema considerou: a) o método de alfabetização de adultos com um processo acelerado de aprendizagem da leitura e da escrita no estágio primário. Com a introdução da tecnologia de trabalho em grupo, cada membro do grupo

² Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, criador do método inovador no ensino da alfabetização para adultos. Seu método foi levado para diversos países. Paulo Freire nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921 (FRAZÃO, 2019).

poderia realizar as atividades enfatizando o processo de conscientização dos adultos participantes; b) um processo educativo sistemático correspondente ao nível elementar, por meio do qual se obtém funções de leitura e escrita; c) um nível de educação superior deve ser oferecido a todos: aberto a todos os canais de comunicação possíveis, de acordo com a sua situação, e acessível a todos os níveis, considerando três dimensões básicas da cultura, quais sejam: emergir, expandir e criar, isto é, formar um público ativo, participativo e crítico.

Segundo Souza (2012, p. 21-22):

Os movimentos populares, em meados do século XX, dedicaram atenção à educação de adultos. Paulo Freire, associado a uma equipe de educadores comprometidos com a mudança social, é um dos educadores que sistematizou uma concepção de educação com o objetivo de dar outra intencionalidade política à educação e à EJA, que se contrapunha à concepção instrumental. Assim, ele organizou as experiências que geraram as bases da concepção dialógica de educação, a qual, na modalidade EJA, teria a investigação dos temas geradores como fonte da prática educativa, como um dos componentes do processo de conscientização, emancipação e libertação. Mais do que isso, formulou a concepção de alfabetização como ato de conhecimento, compreensão do mundo e da importância do sujeito no mundo e na sua transformação.

A pedagogia de Paulo Freire gerou um clima de mudança na educação no início dos anos 1960. Entretanto, com o golpe militar, a proposta de uma educação inovadora foi substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Jardimino e Araújo (2014, p. 52-53) destacam alguns desses movimentos no país na década de 1960:

[...] Começaremos pelo Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 pela Igreja Católica, sob a influência do pensamento social cristão. Sua meta era coordenar as inúmeras ações que existiam pelo País, desenvolvidas pela Igreja Católica, para atender à Educação de Base. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), à frente desse movimento, fez chegar o programa de Educação de Base às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, utilizando os programas transmitidos pelo rádio, tão comuns na época. Mesmo com o golpe militar de 1964, quando suas ações foram investigadas, o MEB sobreviveu com o apoio da Igreja Católica, e sua proposta se aliou à ideologia do governo. Posteriormente, o Movimento associou-se ao Ministério de Educação e Cultura e, na constituição do Mobral, aparece como um organismo auxiliar.

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) foi criado em 1964 e trazia em sua essência o método freiriano. Porém, foi extinto naquele mesmo ano. O plano foi formulado em janeiro de 1964 e encerrado em abril, e convocou toda a sociedade

brasileira a trabalhar em conjunto para atingir seus objetivos: alfabetizar 5 milhões de brasileiros e criar o nível de alfabetização das massas.

Também nesse período ocorreu o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. A iniciativa partiu do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse encontro reuniu os principais movimentos de alfabetização de adultos e da cultura popular, com 77 entidades representadas. Esse encontro teve a contribuição especial de Paulo Freire, e encerrou suas atividades com a proposta de realização de um PNA, o que não se concluiu.

A década de 1960 pode ser considerada como um período de contribuição significativa para o fortalecimento dos movimentos da cultura popular. Todavia, com o golpe de 1964, muito do que havia sido produzido caiu no esquecimento.

[...] a década de 1960, em que pesem as contradições em virtude da suspensão da democracia, pode ser considerada como uma das mais significativas da sociedade brasileira, em decorrência dos seus movimentos sociais, culturais e artísticos, bem como de uma forte presença da população na luta por seus direitos no campo político e educacional e, em especial, na Educação de Jovens e Adultos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 54).

Com o golpe de 1964, as manifestações foram caladas, e o apelo por uma educação, silenciado. “[...] O governo abriu ao ‘terceiro setor’ espaço para que ações e programas de alfabetização e escolarização de adultos pudessem ser ofertados” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 58).

As ideias de Paulo Freire, que serviram de base para a concretização da EJA, sofreram durante o período de retração democrática da ditadura militar. Essas ideias foram consideradas subversivas, o que fez com que surgisse uma nova organização, o Mobral.

Implantado em dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) somente iniciou suas atividades em todo o País a partir de 1970. Sob a presidência de Mário Henrique Simonsen, esse movimento tinha como objetivo acabar com o analfabetismo e oferecer condições a jovens e adultos para iniciar ou prosseguir seus estudos. Diferentemente do que vinha sendo apresentado nas campanhas da alfabetização de adultos, iniciadas por Lourenço Filho, o Mobral concentrava-se no ensino da leitura e da escrita e de alguns conhecimentos matemáticos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 59).

O Mobral, criado pelo governo federal, tinha como meta erradicar o analfabetismo no país no período de dez anos. Esse programa propunha a

alfabetização funcional de jovens e adultos, mas tornou-se uma superestrutura e ampliou seu campo de atuação. Nota-se que esse movimento se preocupava apenas em ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do homem. Além disso, seus monitores não eram capacitados; eram apenas “treinados” para aplicar o material didático.

Para Ramos e Fonseca (1979), com o Mobral a alfabetização funcional passou a ser vista como um momento do processo educacional, não necessariamente o primeiro, mas como uma etapa de um processo mais amplo de educação permanente. Alguns procedimentos eram resultados naturais desse estágio, sendo exigidos conceitos funcionais mais profundos. Os programas culturais e profissionais refletiram essas questões. Esses programas representaram uma busca crescente por outras formas de implementar conceitos funcionais, pois, por meio deles, indivíduos e comunidades recebiam diversos serviços, de acordo com seus interesses, suas necessidades e seus talentos. Desse modo, as dificuldades encontradas no âmbito do ensino funcional passaram a ser reduzidas, à medida que esses programas ajudavam a viabilizar o processo educacional, que se tornava cada vez mais funcional.

Esse programa tinha como proposta desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita, além de operações matemáticas, para atender às demandas do mercado de trabalho. Conforme Corrêa (1979, p. 152), o Mobral propunha:

[...] desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem; desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos; desenvolver o raciocínio, visando facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade; formar hábitos e atitudes positivas em relação ao trabalho.

Ao compreender a história da EJA no Brasil, é possível ver que essa modalidade de ensino encontrou diversos obstáculos. Isso vem ocorrendo desde a época dos jesuítas, quando estes eram responsáveis pela educação. Nota-se que a educação de jovens e adultos está sendo trabalhada desde o século passado com idas e vindas, avanços e retrocessos em suas políticas. Com a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), passou a ser garantida por lei.

Nos anos 1970, mais precisamente em 1971, a Lei n.º 5.692 começou a regulamentar o Ensino Supletivo (ES), e jovens adultos foram contemplados (BRASIL, 1971). Essa foi uma proposta de escolarização, por meio do

aperfeiçoamento, da aprendizagem e da qualificação para a profissionalização. O estudante seria capaz de concluir sua formação em um período menor, recuperando o tempo que passou afastado da escola.

No ano de 1985, o Mobral foi extinto, em razão da redemocratização do país. Em seu lugar, foi criada a Fundação Educar, que tinha as mesmas características daquele movimento, mas não possuía o suporte financeiro para a sua manutenção. A extinção dessa Fundação, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), representou um marco no processo de descentralização da educação básica de jovens e adultos, com a transferência direta da responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização desses sujeitos da federação para as autoridades municipais.

Nos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reafirmou a institucionalização da modalidade, substituindo a nomenclatura Ensino Supletivo por EJA (BRASIL, 1996). Soares (2002) explica que a transição do ES para a EJA é mais do que uma atualização de vocabulário. O conceito foi ampliado com a mudança da expressão “ensino” para “educação”, pois o primeiro limita-se à orientação, o segundo, por sua vez, tem um significado amplo e inclui vários processos de treinamento.

É importante mencionar que a educação de jovens e adultos se faz presente na sociedade brasileira desde o período da colonização, evidenciando avanços e retrocessos. Percebe-se que os estudantes contemplados por essa modalidade de ensino são, na maioria das vezes, oriundos de classes sociais menos favorecidas. Contudo, a EJA não deve ser vista apenas com o objetivo de obter certificação ou treinamento para o mercado de trabalho; precisa oferecer possibilidades de formação, dando os estudantes a oportunidade de agirem criticamente na sociedade e de exercerem a cidadania.

1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Com redemocratização do país, no ano 1985, a educação de jovens e adultos começou a passar por transformações, principalmente a partir do momento em que a CF/1988 a regulamentou. Conforme a Constituição, o ensino gratuito obrigatório é

um direito de todos. Segundo Soares (2002), a partir do momento em que a educação de jovens e adultos se torna um direito, não mais é vista como ideia de suprimento e compensação, mas de reparação e equidade.

Com o advento da CF/1988, a educação passou a dar ênfase ao interesse social. Segundo Haddad (2000, p. 120), “[...] nenhum jeito institucional foi mais importante para a EJA, nesse período que a conquista do Direito Universal ao Ensino Fundamental Público e gratuito, independentemente da idade, consagrado no artigo 208 da CF de 1988 [...]”.

Conforme explica Oliveira (2015, p. 25):

As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos vêm sendo construídas desde o século passado e são fundamentais em documentos que estabelecem princípios e diretrizes para o desenvolvimento dessa educação nos sistemas de ensino, como a Constituição Federal de 1988, que expressa ser dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria (art. 208) e a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio (art. 4º), entre outros.

A década de 1990 teve como marco a relativização cultural, jurídica e política dos direitos educacionais de jovens e adultos conquistados anteriormente. Nessa década, devido às conferências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e às Diretrizes Educacionais, que trouxeram o valor da experiência fora da escola, bem como a garantia de igualdade de acesso e ensino de longo prazo e de qualidade, a educação de jovens e adultos ganhou reconhecimento em muitos países. A modalidade passou a ser conhecida como EJA, alcançando um sentido mais amplo em relação à preparação e à inserção ou reinserção do estudante no mercado de trabalho. No entanto, ao definir a forma como essa educação seria ofertada para quem não pode obtê-la na idade adequada, a legislação voltou ao tema dos cursos complementares e exames.

Como dito anteriormente, a mudança de ES para EJA ampliou o conceito. Isso porque, o termo ensino está mais restrito à instrução, sendo educação um vocábulo que transmite uma ideia mais ampla, compreendendo diversos processos de formação. Ainda nos anos 1990, ocorreu a descentralização da EJA. Com isso, a Fundação Educar transferiu a responsabilidade sobre essa modalidade de ensino para os municípios, embora o estado ainda fizesse intervenções.

O principal instrumento da Reforma da Educação foi aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que suprimiu das disposições transitórias da Constituição Federal de 1988, o artigo que comprometia a sociedade e os governos, a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1988, desobrigando o Governo Federal de aplicar nessa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação [...] (HADDAD, 2000, p. 123).

Tentou-se criar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) durante o governo de Fernando Collor de Melo. Com o afastamento do Presidente da República, o programa foi ignorado por Itamar Franco. Em 1995, na Reforma da Educação, ocorreu a descentralização dos sistemas educacionais, mas sem avanços, pois a modalidade ficou em segundo plano. Observa-se que a EJA esteve em pauta, mas poucas ações foram empreendidas naquele período.

No ano de 1996, a Política Nacional de Alfabetização promovida pelo governo federal ressurgiu. Todavia, a criação do Programa de Alfabetização Solidária (PAS) pareceu repetir a atuação dos movimentos das décadas de 1940 e 1950. Muitas críticas foram feitas a esse programa, haja vista que existiam alfabetizadores não qualificados. Um dos pressupostos foi a relação desigual entre as regiões Nordeste (subdesenvolvida) e Sudeste (desenvolvida) (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Somente a partir da LDBEN n.º 9.394, de 1996, em seu artigo 37, é que essa modalidade de ensino foi efetivada:

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 (BRASIL, 1996, n. p.)

A LDBEN defende que o ensino na EJA deve ser diferente daquele da educação básica, uma vez que os alunos (jovens e adultos) possuem características próprias. Neste sentido, a escola precisa adaptar suas ações aos interesses desse alunado.

No decorrer do desenvolvimento da educação de jovens e adultos, foram realizadas seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos – Confintea (INFOESCOLA, 2020). Estas foram importantes, pois consistiram em ferramentas utilizadas pela Unesco para a defesa e a promoção da educação de jovens e adultos.

A I Confintea ocorreu na Dinamarca, em 1949, na qual foram discutidas especificidades da educação de adultos, com ênfase em uma educação mais aberta, levando em consideração as reais condições de vida dessa população. A II Confintea foi realizada em Montreal, no Canadá, no ano de 1963, e teve como foco a necessidade de os países mais desenvolvidos ajudarem aqueles em desenvolvimento a melhorarem o nível de aprendizagem. Em 1972, ocorreu a III Confintea, em Tóquio, no Japão, que discutiu um conceito mais amplo de educação, com foco nas categorias de ensino escolar e extraescolar, a fim de garantir uma educação integral dos indivíduos. A IV Confintea foi realizada em Paris, na França, em 1985, e teve como foco principal a leitura do próprio mundo e a escrita da história, ressaltando que todos têm o direito a uma educação de qualidade.

Em julho de 1997, durante V Confintea, em Hamburgo, na Alemanha, foi elaborada a Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos. Os participantes salientaram a importância da educação de adultos para o exercício da cidadania e a plena participação na sociedade. Essa conferência foi diferente das anteriores, pois houve uma maior participação tanto de parceiros quanto da sociedade civil nas discussões, englobando o processo de aprendizagem como um todo (formal e informal). Durante o evento, reafirmou-se a importância do desenvolvimento centrado no sujeito e de uma sociedade participativa, onde haja respeito aos direitos humanos, com vistas a um desenvolvimento cada vez mais justo e sustentável, de modo que a humanidade esteja preparada para enfrentar os desafios do futuro.

A Declaração de Hamburgo (1997), em seu art. II, destaca que 'a educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas', tornando-se fundamental para o exercício da cidadania e para o processo de inclusão social (OLIVEIRA, 2015, p. 34).

A VI Confintea ocorreu no Brasil, em Belém do Pará, no ano de 2009. Seu documento reconheceu a alfabetização de jovens e adultos como um desafio não superado para reduzir os níveis de analfabetismo no mundo. De acordo com Oliveira (2015, p. 28)

O documento nacional preparatório à VI CONFINTEA [...] destaca na EJA o conjunto amplo e heterogêneo de sujeitos, que envolve uma multiplicidade

de situações existenciais, sociais, econômicas e culturais, sendo necessário na prática educativa se trabalhar para, com e na diversidade.

No percurso da EJA, não se pode deixar de mencionar a mobilização dos fóruns como espaços de interlocução e discussão, e que propõem ações para contribuir com a construção de políticas públicas capazes de efetivar o direito à educação, independentemente da idade. Existem, no Brasil, 26 fóruns estaduais e um no Distrito Federal, além de 52 fóruns regionais. Desde o ano de 1999, são realizados anualmente os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja). Conforme Costa e Machado (2017, p. 76), os fóruns realizam periodicamente esses encontros para

[...] reavivar e fortalecer suas bandeiras de luta e, logo, definir suas estratégias articuladas de incidência política. O primeiro evento realizou-se em 1999, no Rio de Janeiro, com fóruns estaduais já existentes (RJ, MG, ES, RS, SP) e a participação de 298 representantes de diversos segmentos que atuam no campo da EJA como sistemas estaduais e municipais de educação, sistemas estaduais e municipais de trabalho e emprego, universidades, organizações sindicais, movimentos sociais, organizações empresariais e Sistema S. Esses encontros, que começaram a ter a frequência anual e atualmente bianual, possibilitaram o fortalecimento da luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento à educação dos jovens e adultos trabalhadores. Em 2015, os fóruns chegaram a seu XIV Eneja.

Esses fóruns são organizados por meio de secretarias executivas e possuem regimentos e/ou estatutos, além de uma divisão de tarefas e de hierarquia. Cada fórum ocorre de acordo com a disponibilidade dos participantes e da infraestrutura. Os encontros buscam suprir as demandas sociais, mas sem sair do foco em relação às políticas da EJA. Consistem, por assim dizer, em alternativas de pressão e interlocução na busca pelo direito à educação para todos.

Considerando o final do século XX e início do século XXI, é imprescindível mencionar os principais programas desenvolvidos pelo governo federais voltadas para a EJA. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), nota-se que as metas estabelecidas para a educação de jovens e adultos, ainda no governo de Itamar Franco, não foram cumpridas. Com a aprovação da Emenda n.º 14/1996, o compromisso da sociedade com a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental até 1998 foi suprimido. Por meio do projeto de lei, o governo destinou metade dos recursos dirigidos à educação para essa finalidade e priorizou a educação de crianças e adolescente (7 a 14 anos), apesar da crescente demanda

de educação escolar para jovens e adultos, para estes ingressarem e permanecerem no mercado de trabalho (HADDAD, 2007).

Em 1996, foi criado o Programa de Alfabetização Solidária (PAS). O lançamento desse programa ocorreu em Natal, no Rio Grande do Norte. O objetivo era o de alfabetizar jovens e adultos moradores dos municípios mais pobres e com altos índices de analfabetismo. Barreyro (2010, p. 176) explica que o PAS

[...] manifestava como objetivo reduzir os índices de analfabetismo do país, focalizando nos jovens de 12 a 18 ano. Em 1997, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%: os localizados nas regiões norte e nordeste. Em 1999, atingiu os Grandes Centros Urbanos e, em 2002, as regiões Centro-Oeste e Sudeste.

No ano de 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), com o objetivo de atender aos moradores da área de assentamento. O plano estava basicamente relacionado com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), as universidades e os movimentos sociais.

Em 2003, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). No início, esse programa apresentava mais características de uma campanha, com foco no voluntariado. A proposta era a de erradicar o analfabetismo em quatro anos e promover ações efetivas para atingir aproximadamente 20 milhões de pessoas. Porém, em 2004, o plano foi reformulado, e a meta de erradicação do analfabetismo, estendida em 2 meses.

Observa-se que o Brasil adentrou ao século XXI com uma taxa elevada de jovens e adultos sem domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas. Quase 20 milhões de pessoas eram consideradas analfabetas absolutas, e mais de 30 milhões, analfabetas funcionais. Estas foram à escola, mas por falta de leitura e escrita voltaram às suas posições originais. Além disso, novos analfabetos foram surgindo (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

É importante destacar que o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva trouxe a esperança de valorização da EJA, com o tratamento adequado e a urgência necessária. Esse governo aumentou os investimentos federais nessa modalidade de ensino, além de criar programas característicos para a área, objetivando atender a públicos específicos. Porém, não houve resultados tão satisfatórios em relação ao atendimento da demanda. Dentre as principais iniciativas, podem ser citadas: o PBA (2003), uma ação descentralizada em que a União suplementava financeiramente os

demais entes federados, entidades privadas sem fins lucrativos e instituições de ensino superior para a abertura ou a manutenção de cursos de alfabetização de jovens e adultos; e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem): Educação, Qualificação e Ação Comunitária, implantado em 2005.

O Projovem voltou-se mais para a faixa etária de 18 a 24 anos, com escolaridade acima da 4ª série (atualmente, 5º ano), mas que não possuía Ensino Fundamental completo e nem vínculo empregatício formal. Sua meta era a de integrar escolarização, qualificação profissional e ação comunitária, além da inclusão digital. Criou-se, também, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad), ligada ao MEC. Intentou-se, com a criação dessa secretaria, conferir atenção às especificidades do público da EJA. Por fim, durante o período do governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)³, que também contemplou a EJA.

Como bem explica Vieira (2004, p. 85-86):

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer políticas amplas para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde.

De modo geral, no contexto das políticas públicas voltadas para a EJA no governo de Dilma Rousseff (2011 a 2016), percebe-se a continuidade das ações já desenvolvidas durante o governo anterior, ressaltando um elemento significativo: a

³ Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de 27 Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2020).

criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em 2011, que consistiu em uma ação de oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. Por sua vez, no governo Temer, não houve ações relevantes voltadas para a EJA.

Mais recentemente, o governo do presidente Jair Bolsonaro⁴ (2019) reduziu o repasse das verbas para a educação como um todo, e esta vem sofrendo com a falta de investimentos. Assim, a EJA está sendo impactada pelas políticas de desinvestimento, o que torna essa modalidade – prejudicada historicamente –, ainda mais lesada com a falta recursos. Além disso, houve a extinção do Pronera⁵, em 20 de fevereiro de 2020, enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento do Movimento Sem-Terra e dos movimentos dos Quilombolas⁶. Com o fim desse programa, milhões de estudantes das áreas rurais foram prejudicados.

No ano de 2020, aconteceu, em âmbito mundial, a pandemia causada pelo coronavírus, uma infecção respiratória aguda contagiosa. Isso levou à necessidade do distanciamento social e do ensino remoto. Ressalta-se que o período de pandemia modificou as formas de acesso ao ensino, o que trouxe inúmeras dificuldades aos estudantes, uma vez que boa parte não pôde participar de aulas remotas por não possuir telefones celulares ou computadores, tornando mais visível a desigualdade social existente no Brasil. A EJA também sentiu o agravamento, pois a grande maioria de jovens e adultos trabalhadores não possui recursos para a

⁴ Jair Messias Bolsonaro (1955) é capitão da reserva do Exército e presidente eleito do Brasil. Ex-filiado ao Partido Social Liberal (PSL), foi eleito o 38º presidente do Brasil, para o mandato de 2019 a 2022, com 55,13% dos votos. Jair Messias Bolsonaro nasceu em Campinas, São Paulo, no dia 21 de março de 1955. Filho de Perci Geraldo Bolsonaro e de Olinda Bonturi, ambos descendentes de famílias italianas (FRAZÃO, 2020).

⁵ O Pronera visava promover a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, bem como formar educadores para as escolas do campo no sentido de contribuir para a consolidação da educação do campo, em favor da erradicação do analfabetismo e da garantia do direito à educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020).

⁶ Os remanescentes de quilombo são definidos como grupos étnico-raciais que tenham também uma trajetória histórica própria, dotado de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, e sua caracterização deve ser dada segundo critérios de autoatribuição atestada pelas próprias comunidades, como adotado pela Convenção da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS – CONAQ, 2010).

aquisição de aparelhos tecnológicos (celulares, notebooks, tablets, smartphones, entre outros), afetando consideravelmente o ensino e o aprendizado desse alunado.

A seguir, é exposto um breve resumo das ações judiciais que levaram à efetivação da educação de adultos no Brasil antes da promulgação da CF/1988. Ressalta-se que o surgimento dessa legislação é resultado de necessidades nacionais e sociais expressas em suas demandas por meio de movimentos sociais populares:

O Ato Adicional de 1834 atribuía aos governos provinciais o tratamento das questões da educação fundamental das crianças e, por extensão, dos adultos.

Em 1879, de acordo com o conteúdo do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaborado por Carlos Roberto Jamil Cury, o Decreto n.º 7.247, tratava da reforma do ensino e foi apresentado por Leôncio de Carvalho. **O documento previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno.** Era um período escravocrata em que a preocupação com a instrução pública começava a ganhar fôlego, uma vez que os índices de analfabetismo eram alarmantes.

A Constituição da República Brasileira de 1891, primeira Constituição após a Proclamação da República que se deu em 1889, dá continuidade à orientação descentralizadora para a educação popular.

O reconhecimento do caráter nacional da educação, como direito de todos, deu-se com a Constituição de 1934, que se referiu ao PNE, o qual deveria obedecer ao princípio do ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensivo aos adultos.

Num período em que a industrialização começou a ganhar fôlego e as cidades cresceram, é importante observar a ampliação do número de leis, portarias e decretos voltados ao ensino fundamental e à educação de adultos. Afinal, desde a Proclamação da República, o analfabetismo vem sendo discutido como a 'vergonha nacional' e considerado como uma das causas do subdesenvolvimento do país.

O **Decreto n.º 19.513**, de agosto de 1945, regulamentou ações do FNEP, criado em 1942, voltadas às unidades federadas, estabelecendo que 25% de cada auxílio federal seriam destinados à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos.

A **Lei Orgânica do Ensino Primário** (Decreto-Lei n.º 8.529, de 1946) menciona o curso primário supletivo, voltado a adolescentes e adultos, com disciplinas obrigatórias e dois anos de duração, sendo os mesmos princípios do ensino primário fundamental.

Em 1947, com a **Portaria n.º 57**, de janeiro de 1947, foi autorizada a organização de um Serviço Nacional de Educação, o que possibilitou a ação da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Em 1958, foi instituída a **Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo**, atendendo à Lei n.º 3.327-A, de 1957, por meio da Portaria n.º 5-A, que propunha o desenvolvimento de um plano piloto em um município de cada uma das regiões brasileiras.

Em 1961, foi oficializado o **Movimento de Educação de Base** por meio do Decreto n.º 50.370, que estabelecia as diretrizes do convênio celebrado entre o governo da União e o Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Com a **Lei n.º 4.024**, de 1961, ficou determinado que as pessoas maiores de 16 anos poderiam obter certificados de conclusão de curso ginasial mediante a realização de exames de madureza após estudos efetivados fora do regime escolar.

O **Mobral** foi criado em 1967, por meio da Lei n.º 5.379, em dezembro daquele ano. O movimento foi extinto em novembro de 1985, pelo Decreto n.º 91.980, que atribuía à Fundação Educar o fomento a programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos.

Com a Lei n.º 5.692, aprovada em 1971, foi regulamentada a inserção do ensino supletivo no ensino regular. Nesse período, o Mobral e depois a Fundação Educar ainda continuaram como os responsáveis pela manutenção dos cursos equivalentes às quatro primeiras séries do antigo primeiro grau. A idade para os exames supletivos era de 18 anos para a conclusão do ensino de primeiro grau e de 21 anos para a conclusão do segundo grau.

Em 1988, com a Constituição Federal, em seu art. 208, ficou registrada a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito a todos aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria. O art. 60 das disposições transitórias determina que 50% dos recursos a que se refere o art. 212 sejam aplicados na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental. (SOUZA, 2012, p. 73-75, grifo nosso)

De acordo com o artigo 208 da CF/1988, deve-se garantir o ensino a todas as pessoas que não cursaram o ensino obrigatório, gratuito e básico em idade adequada (BRASIL, 1988).

[...]

O artigo 37 da CF também fala da importância da EJA:

A Educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Este artigo foi incluído pela Lei n.º 11.741, de 2008 (SOUZA, 2012, p. 77-78, grifo nosso).

A EJA, enquanto modalidade de ensino da educação básica, também possui suas especificidades. Esse cenário foi sendo configurado a partir das DCNs para a EJA, que se trata de um documento obrigatório a ser observado pelas instituições que oferecem essa modalidade de ensino. De acordo com Souza (2012), esse documento defende um modelo pedagógico próprio que seja capaz de propiciar equidade, de respeitar as diferenças e garantir práticas pedagógicas que assegurem aos alunos uma identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. Além disso, apresenta a definição de objetivos para a EJA, o

estabelecimento da idade mínima para a inscrição e a realização dos exames supletivos conforme a LDBEN nº. 9.394/1996.

As DCNs também indicam de quem é a responsabilidade pela oferta da modalidade EJA, a saber:

Art. 6. Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos. (BRASIL, 2000, n. p.)

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE)⁷ foi aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, por exigência da Constituição, a fim de estabelecer

[...] o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzem à: 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. (SOUZA, 2012, p. 89)

Acerca do que foi discutido até o momento, Costa e Machado (2017, p. 83) ponderam que compreender a educação como um direito de todos é o que nos guia até as metas do PNE 2014-2024 e traz indagações acerca da garantia desse direito ou se as medidas implementadas configurar-se-ão como mais uma medida mitigadora, sem compromisso real em prover uma EJA de qualidade para jovens e adultos que trabalham.

De acordo com o PNE, não basta ensinar leitura e escrita, é preciso garantir a oferta no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Além disso, devido ao número e à heterogeneidade do alunado, é preciso diversificar o programa da educação. Com relação às metas estabelecidas para essa modalidade, o PNE (2001) traz:

⁷ O PNE, com vigência entre 2014 e 2024, é um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. Sua elaboração é motivada pelas desigualdades educacionais e pela necessidade de ampliação do acesso à educação (BRASIL, 2015).

Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.

Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente à quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.

Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 e mais que concluiu as quatro séries iniciais.

Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais (SOUZA, 2012, p. 90-91).

Nota-se que é necessário desenvolver planos de educação permanentes para jovens e adultos e para trabalhadores de escolas públicas. É preciso também articular as políticas de educação de jovens e adultos com as políticas culturais para beneficiar esses clientes e ampliar os horizontes.

No entendimento de Leite (2013), quando jovens e adultos retornam à escola, buscam a educação por acreditarem no discurso das novas possibilidades, na universalização do atendimento e em uma escola de todos e para todos. Muitas vezes, não encontram condições favoráveis. Pelo fato de a EJA ser constituída por um público complexo e com diversas necessidades de aprendizagem, ainda é possível observar discrepância entre o que se propõe no discurso e o que se consolida na prática.

De acordo com Jardimino e Araújo (2014), a garantia de uma educação básica a todos que não tiveram acesso a ela na idade apropriada ou que não tiveram a oportunidade de concluí-la passa pela prioridade da alfabetização de jovens e adultos em um sentido amplo, como defendia Freire. Isto é, como um processo pelo qual todos têm acesso aos instrumentos básicos de letramento, cultura, conhecimentos matemáticos e história da humanidade. Isso só ocorrerá se forem traçadas metas e estratégias, definidas funções e responsabilidades para a EJA, o que, de certa forma, tem sido feito pela legislação brasileira. Entretanto, é essencial construir mecanismos de controle e acompanhamento dessas prescrições legais e oferecer, de forma efetiva, condições materiais para que se cumpram tanto em nível regional quanto em nível nacional.

1.3 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação brasileira recebe influência dos OI⁸, e isso tem levado o ensino a um processo de mercantilização. Observa-se que os OI têm intervindo na educação dos países em desenvolvimento. Dentre os organismos, podem ser citados o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por meio de influências políticas, essas instituições concebem a educação como uma forma de compensar a extrema pobreza enfrentada por grande parte da população brasileira, direcionando-a para o atendimento às demandas das sociedades capitalistas. Assim, enfatizam a educação como um mecanismo fundamental para a aquisição de bens e o acúmulo de capital.

A partir dos anos 1980, esses organismos voltaram sua atenção para a educação, em uma tentativa de colaborar com a erradicação da pobreza nos países em desenvolvimento. Contudo, na prática, isso não ocorreu. O que se verifica é uma tentativa de controle educacional, com foco em resultados, por meio de diversas avaliações.

Os OI podem ser definidos como instituições formadas por um conjunto de países-membros que possui personalidade jurídica dentro do campo do Direito Internacional Público⁹. Eles vêm ganhando destaque nas relações internacionais,

⁸ Entende-se por organizações ou organismos internacionais as instituições internacionais que agregam em si ações de vários países sob um objetivo ou bem comum. Elas atuam, desse modo, a partir de diversas causas ou missões, sendo essas abrangentes ou específicas, a exemplo da ONU (Organização das Nações Unidas), do FMI (Fundo Monetário Internacional), dentre várias outras.

⁹ Essas instituições atuam no âmbito das relações: econômicas, políticas, sociais e ambientais. Possuem regras, medidas e normas comuns, além de finalidades específicas, e dividem-se em intergovernamentais (Organização das Nações Unidas – ONU; Organização Mundial do Comércio – OMC; Organização Internacional do Trabalho – OIT; Organização Mundial da Saúde – OMS; Fundo Monetário Internacional – FMI; Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura – FAO; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Banco Mundial – BM; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco; Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef; Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial – Unido; Organização dos Estados Americanos – OEA; Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal; Mercado Comum do Sul – Mercosul; União Europeia – UE) e não governamentais (Greenpeace; Comitê Internacional da Cruz Vermelha – CICV; Internacional Human Rights; Aldeias Infantis; entre outras).

principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial¹⁰. Tal fato se deve ao crescimento dos conflitos entre os países que disputam territórios e às divergências comerciais que ocorrem tanto nas relações nacionais quanto internacionais. Somase a isso as exigências de cooperação e de aproximação dos governos para discutir questões que ultrapassam as fronteiras. Como consequência, surgiram instituições de abrangência internacional, acima dos Estados, com a finalidade de regular as relações de cooperação (econômica, financeira e tecnológica) dos países-membros.

Dentre os objetivos dos OI, destacam-se:

[...] propiciar o diálogo com seus aliados, assegurar e manter a paz entre países-membros; mediar a resolução de conflitos comerciais; aplicar punições e sanções; adotar regras e medidas de interesses comuns entre si; impor e regulamentar os acordos comerciais e financeiros; interceder e mediar os conflitos, contendas comerciais e belicosas; estabelecer cooperação financeira e ajuda técnica; regular as relações políticas, econômicas, diplomáticas e ecológicas entre os estados-membros, além de atenuar os riscos ou desequilíbrios no setor financeiro, bélicos e ambientais (SILVA, 2010, p. 2).

A participação dos OI na educação demonstra basicamente o movimento do capital estrangeiro em busca de novos mercados, além de destacar a posição da política externa norte-americana na implantação de acordos entre as economias dos países em desenvolvimento. Por conseguinte, a atuação desses organismos está para além da influência e da presença com investimentos e recursos.

A OCDE é um exemplo de OI que mantém uma parceria com o MEC. Em tese, o objetivo é o de promover políticas públicas voltadas para a melhoria da educação. A referida organização é composta por 35 países, e suas reuniões e debates propiciam a troca de experiências. A OCDE sustenta que a educação desempenha papel fundamental no crescimento econômico e empregatício.

Com relação às influências dos OI na elaboração de políticas públicas para a educação no Brasil, destaca-se o compromisso no desenvolvimento de estratégias e na mobilização de recursos, de modo a conferir apoio efetivo aos países, especialmente àqueles em desenvolvimento, como o Brasil. Neste sentido, esses organismos dão orientações para que o país possa elaborar suas políticas públicas

¹⁰ O fim da Segunda Guerra Mundial levou a um reordenamento político, e alguns acontecimentos influenciaram as relações internacionais nos mais diversos campos, a saber: a Conferência de Bretton Woods, em 1944, evento que culminou na criação do FMI e do BM; e a assinatura da Carta das Nações Unidas, no ano de 1945, que deu origem à própria ONU.

educacionais, com a finalidade de atingir os objetivos fixados em conferências e fóruns mundiais.

Por meio de uma reflexão acerca do processo educacional vigente, das múltiplas formas e dos modelos implantados no ensino público brasileiro, além dos objetivos a serem alcançados por meio de uma proposta de educação para todos, é imprescindível analisar a articulação entre os interesses do Estado e os da sociedade.

As políticas determinadas pelos OI aos países emergentes defendem uma análise economicista, além da privatização e da responsabilização da escola e dos professores, enfraquecendo e eximindo o Estado de sua responsabilidade. Dessa forma, o Estado se posiciona politicamente de acordo com as forças dominantes. Para Bresser-Pereira (2008), uma nação só existe se o povo possuir o Estado ou se estiver lutando por ele.

[...] o Estado é sempre a expressão da sociedade; é a instituição que a sociedade cria para que regule o comportamento de cada um, e assim assegure a consecução dos seus objetivos políticos. [...] Quanto menores forem diferenças de poder derivado do dinheiro e do conhecimento, e quanto coesas forem tanto a nação quanto a sociedade civil, mais democrático e mais forte será o Estado e mais capaz, portanto, de desempenhar seu papel de instrumento de ação coletiva da sociedade (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 175).

Hayek (1977, p. 63) ensina que:

A delegação de encargos técnicos particulares a organismos autônomos, embora seja fato frequente, não é, contudo, senão o primeiro passo no processo pelo qual uma democracia abre mão progressivamente de seus poderes.

Dessa forma, com a entrada de muitos pesquisadores estrangeiros no país, essas políticas foram intensificadas. É possível notar a hegemonia de alguns OI no que diz respeito às recomendações para a educação, como o BM e a ONU. Para Libâneo (2016, p. 43), a influência desses organismos gera uma

[...] modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.

As agências que atuam nas políticas educacionais podem ser caracterizadas como entidades para a promoção da educação. Com exemplo, tem-se a Unicef, órgão das Nações Unidas que gera fundos para a infância em âmbito mundial, além de colaborar para a melhoria da educação. Na sociedade brasileira, verifica-se, cada vez mais a presença de políticas internacionais, como as promovidas pela Unicef. É importante salientar que essas questões fazem parte da escola e a mantêm sob o domínio dos OI, que controlam e organizam as políticas públicas educacionais.

Com a globalização, cresce cada vez mais a pretensão de unificar os currículos e as práticas, a fim de instrumentalizar o cidadão. E a escola é o meio pelo qual se busca alcançar esses objetivos, pois há um compartilhamento de ideias e a criação de condições para o desenvolvimento da percepção crítica e a compreensão das coisas.

O Brasil, assim como outros países da América Latina e do Caribe, organizou-se, a partir da década de 1990, conforme a ordem neoliberal, priorizando a educação básica, de modo a atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. O objetivo era o de reduzir a pobreza. Nesse contexto, a EJA foi deixada em segundo plano.

Em decorrência dos desdobramentos das reformas do Estado e da educação ocorridas no país nos anos 1990, estratégias de utilização da educação para a regulação social e o combate à pobreza foram criadas (LEHER, 1998). Essas estratégias se inseriram na pauta da agenda das políticas educacionais, em virtude da relação destas políticas com as políticas econômicas de ajustes estruturais, imprescindíveis dentro do contexto de reestruturação do capital e da globalização da economia.

Ressalta-se que havia um caráter homogêneo nas orientações das organizações internacionais, especificamente para os países em desenvolvimento. Essas orientações foram elaboradas a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT), em Jomtien, na Tailândia, que ocorreu de 5 a 9 de março de 1990. Essa conferência se tornou um marco das políticas educacionais nesse período, pois seu objetivo principal era o de revitalizar o compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. Esse evento teve a participação de representantes de 157 Estados.

Verifica-se que as políticas de formação do currículo são influenciadas por políticas educacionais globais, sendo que seus mecanismos e suas ferramentas já estão há muito tempo sendo organizados. Em uma sociedade globalizada, percebe-se uma articulação entre políticas e mercado. Como consequência, tem-se a internacionalização das políticas educacionais, nas quais “agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

As políticas educacionais alicerçadas e financiadas pelos OI dificilmente encontram outro destino que não o do mercado da educação. Observa-se, assim, a propagação da lógica neoliberal nesse campo, tendo como base o capital internacional. Desse modo, é importante refletir sobre o processo educacional e as metas a serem alcançadas com a proposta de uma educação para todos.

As influências dos OI no Brasil ficam claras quando se observa a formulação de políticas públicas da educação. O país está em consonância com os acordos propostos em conferências e fóruns mundiais, o que consiste em desafio para todos os países signatários, uma vez que estes dependem das condições e das capacidades de cada Estado em aplicar as determinações. Percebe-se que, na maioria das vezes, as políticas desenvolvidas no Brasil não se adequam à realidade social. Os OI influenciam a educação básica e superior no Brasil com metas e regras para serem seguidas, de acordo com suas diretrizes neoliberais, em que a educação passa a ser comandada por órgãos internacionais, com vistas a resultados.

Na concepção dos OI, a EP foi considerada um modelo de educação não formal, uma resposta à ausência do papel do Estado enquanto política pública. Esse modelo educacional promovia a participação dos sujeitos na construção de um projeto político de sociedade e amenizava as desigualdades no campo educacional, levantando questionamentos em relação à ordem social vigente. Em meados da década de 1990, nota-se que havia

[...] a necessidade de uma revisão crítica das práticas e concepções até então vigentes na Educação Popular à luz das grandes transformações em curso no mundo e, de modo particular, nas sociedades latino-americanas.

Este debate denominado refundamentação da Educação Popular buscou redefinir seu papel, suas tarefas, sua concepção metodológica e criar novos instrumentos para sua intervenção (UNESCO, 2005, p. 96).

Percebe-se que a EJA não está desvinculada do contexto dos OI, uma vez que faz parte do contexto educacional brasileiro. Essa modalidade de ensino insere-se na educação formal; conseqüentemente, está sob os ditames das políticas educacionais empreendidas pelos OI e a lógica do mercado. Como explica Gazzola (2017, p. 34):

A lógica de mercado a que a educação está sobrepujada é estratégia inteligente do Banco Mundial, já que, ao pregar a qualidade educacional com políticas compensatórias e assistenciais, acaba por subtrair atribuições voltadas ao financiamento de recursos, o que incide em desdobramentos na transferência de responsabilidades cada vez maiores aos entes locais.

A atual conjuntura brasileira, no que se refere à educação, também se encontra inserida em um contexto econômico que preza pelo lucro. As escolas obedecem às políticas e às avaliações externas, cujo principal objetivo é o de trabalhar conteúdos desvinculados das realidades locais. Portanto, há influência das políticas internacionais, direta ou indiretamente, na formação do currículo, uma vez que o processo ensino-aprendizagem faz parte do universo contemporâneo e sofre as influências da economia, da política e da sociedade.

A EJA não se encontra fora dessa realidade, sendo que o objetivo almejado nessa modalidade é o de qualificar mão de obra para o mercado de trabalho. Dito de outra forma, essa modalidade se encontra na mesma situação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Isso porque, os OI estão a serviço de grandes empresas, que visam produzir mão de obra barata e docilizada.

Percebe-se, dessa forma, que o neoliberalismo restringe a conjuntura das organizações escolares, de modo que estas se tornem dependentes dos acordos com os organismos internacionais. Nesse âmbito, as políticas sociais estão sendo utilizadas com a finalidade de instrumentalizar a política econômica, promovendo a reestruturação e a descentralização do governo.

A política está inserida nas ações educativas, tornando-se parte estratégica para a formalização e a estruturação do currículo. Este é definido conforme a política pública por seus agentes. Desse modo, poder, política e controle unem-se para a formação do currículo, e a escolar passa a ser “reconhecida, como nunca havia sido,

como uma das principais instituições envolvidas de uma cultura mundial” (GARCIA; MOREIRA, 2006, p. 267).

A EJA, como as demais modalidades de ensino, acaba por se tornar parte integrante das políticas das organizações internacionais. Isso significa que o neoliberalismo, com suas políticas de resultados, cobra da EJA da mesma forma que cobra das outras modalidades de ensino.

É importante destacar que a EJA é constituída, em sua maioria, por pessoas que, por algum motivo na infância ou na adolescência, abandonaram a educação formal. Muitas vezes, os currículos impostos a essa modalidade não correspondem às suas necessidades reais. Segundo Di Pierro (2005, p. 1119-1120):

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.

Em um mundo desigual, a EJA procura inserir os educandos no mercado de trabalho competitivo e globalizado. Essa modalidade de ensino encontra sérias dificuldades para sua efetivação. Isso se deve a vários motivos, sendo um deles o preconceito com essa classe de estudantes, que sofre discriminação por regressar à sala de aula.

Neste sentido, entende-se que a educação precisa responder de maneira satisfatória aos direitos da EJA. Para Almeida (2007), a ideia de educação no decorrer da vida, dominante a partir dos anos 1990, não se atenta a um detalhe fundamental:

[...] a inexistência de uma ruptura radical e estrutural na sociedade atual [...], essa proposta com ares progressistas acaba por subsumir toda a vida

humana ao capital, todas as esferas de reprodução e produção da vidas articuladas, de maneira jamais vista antes (ALMEIDA, 2007, p. 133).

Observa-se que os currículos e as metas a serem alcançadas para a EJA estão inseridos no processo da mercantilização da educação, isto é, a serviço do neoliberalismo e da globalização, tornando-a ferramenta do capital, que busca mão de obra barata e adequada, a fim de atender às exigências do mercado. Para Leite (2013, p. 294):

Ao longo das últimas décadas, o país vem abandonando sua característica de população jovem e aumentando sua população adulta e idosa. A EJA precisa lidar cada vez mais com o aumento desse público e não apenas com ações voltadas para inserção no mercado de trabalho. A EJA não pode ser pensada como uma abordagem a ser contemplada de maneira uniforme. Ela demanda especificidades para seus respectivos públicos: sejam eles jovens, adultos ou idosos. Eles podem compartilhar a retomada e continuidade dos estudos, mas suas expectativas e necessidades são diferentes. O percurso na EJA precisa contemplar as diversidades do seu público e não se limitar a caminhos únicos e niveladores.

O aumento da idade da população brasileira também tem influenciado no perfil do alunado que frequenta a EJA. Diante disso, são necessárias políticas públicas mais abrangentes e instituições de ensino voltadas exclusivamente para essa modalidade, que se mostra bastante heterogênea.

O próximo capítulo apresenta breves ponderações sobre a EJA e o direito à educação. E ainda, apresenta os sujeitos da EJA, visto que estes têm como marca a heterogeneidade. Por fim, são contemplados os desafios na elaboração das diretrizes curriculares para a EJA diante de uma realidade educacional marcada pela pluralidade.

CAPÍTULO 2 – O DIREITO À EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo aborda a EJA como EP oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, deve ser gratuita e universal. Em seguida, são tecidas algumas considerações sobre as especificidades do público dessa modalidade de ensino. Por fim, são contemplados alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, e ressaltada a importância do direito ao acesso e à permanência desses alunos no sistema de ensino.

2.1 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVES PONDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

A EP surgiu num contexto histórico e político no qual o sistema capitalista se consolidou. Isso se deu a partir da segunda metade do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial. Essa mudança, que ocorreu primeiramente na Inglaterra, atingiu vários países, entre eles Alemanha, França e Estados Unidos. O continente americano também foi impactado pelas consequências desse modelo econômico.

No Brasil, a política industrial recebeu o primeiro impulso no governo Getúlio Vargas (1930-1945; 1950-1954), com um desenvolvimento de cunho nacionalista, que, a princípio, tentou implantar o parque industrial de base. Após o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), com a liderança dos Estados Unidos, o capitalismo passou da fase concorrencial para a monopolista.

A EP pode ser definida como uma filosofia da educação, uma pedagogia e também um campo de saberes e práticas. Sua origem remonta a movimentos sociais. No Brasil, sua referência é Paulo Freire. Conforme essa filosofia, assim como toda prática social, a educação é um ato político que se relaciona com a construção do mundo e da existência humana, tornando-se uma pedagogia libertadora. Assim, “a educação popular não é uma variante ou extensão da democratização da escola, e sim uma concepção emancipatória que busca transformar a ordem social e o próprio sistema educacional” (CARRILLO, 2013, p. 18).

Segundo esclarecimentos de Paiva (2015, p. 56):

Entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às camadas populares da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino 'para desvalidos'.

Ainda de acordo com Paiva (2015), a educação de adultos iniciou-se como parte da EP, uma vez que a propagação da escola elementar abarcou as escolas noturnas destinadas a esses sujeitos. Mais tarde, começou a ser tratada como “alfabetização e educação de base”.

Ressalta-se que a EP não está ligada apenas a conhecimentos teóricos, mas a práticas das vivências dessa camada da população, muitas vezes excluída do processo ensino-aprendizagem. Como disserta Carrillo (2013, p. 16):

De fato, na educação popular existe não só um acúmulo teórico como corrente pedagógica, mas também um acúmulo de pensamento e sabedoria como movimento que anima processos formativos com populações subalternas, com suas organizações, redes e movimentos. Estas práticas não são tanto a aplicação de uma concepção educacional, mas sua recriação e reinvenção, por conta da pluralidade de contextos, temáticas e atores com os quais interage; em consequência, vêm se gerando práticas e saberes emergentes, que devem ser documentados e tornar-se objetos de reflexão, na busca da reconstrução da educação popular como pedagogia emancipadora.

Carrillo (2013) afirma ainda que a EP, por ser um pensamento pedagógico e uma prática educativa, precisa ser reconhecida não apenas como uma concepção ou um enfoque pedagógico, mas também como um movimento e uma prática educativa. Desse modo, pode ser entendida como prática social, porque ocorre dentro e entre grupos de massa, sendo determinada pela realidade e pelas perspectivas históricas. Desse modo, opõe-se a programas educacionais dominantes e defende escolas públicas gratuitas, seculares e de alta qualidade. Neste sentido, Brandão (2012, p. 90) pontua que “o lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular: movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular”.

A prática da EP foi iniciada por Paulo Freire, na década de 1960. Naquela época, o problema do analfabetismo era proeminente, e o país estava em processo

de desenvolvimento. Isso teve um significado decisivo para a intervenção na realidade social da época. Freire foi capaz de captar os anseios dos oprimidos e transformá-los em instrumento de luta política.

Sobre o desenvolvimento de um método por Freire, Gohn (2013, p. 14) explica:

[...] uma das maiores inovações do método de Freire, quando surgiu e também atualmente, é o fato dele ter como base o diálogo. Portanto, nos anos 60, quando o método foi elaborado, ele era moderno e avançado para sua época, pois dava grande ênfase aos processos comunicativos.

Freire ensina que a consciência não é um comportamento mecânico, e sim um processo construído por meio de um caminho que se aproxima da realidade. A EP inclui todos como produtores de conhecimento, reconhecendo que a formação de cada estudante é importante. Além disso, reconhece a cultura, o conhecimento público, os valores e as habilidades pessoais que cada pessoa traz.

Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. É ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular. Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela 'ensina' vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (BRANDÃO, 2012, p. 95).

O método educacional freiriano aponta para uma educação que pressupõe escolhas, depende de decisões. Nesse contexto, o diálogo faz parte da construção do conhecimento, ou melhor, é a própria condição para o conhecimento. A EP defende que somente quando as classes oprimidas e discriminadas tiverem consciência de suas condições de vida e da raiz dos problemas que as afetam, poderá haver uma sociedade justa e democrática.

Assim sendo, a EP pode ser definida como uma teoria do conhecimento baseada na realidade. Sua metodologia incentiva a participação e a iniciativa das pessoas, penetra na base política para a mudança social e é guiada pelo desejo humano de liberdade, justiça e igualdade. Caracteriza-se por um método de educação horizontal, dialógico, respeitando o conhecimento dos alunos e seguindo os princípios da moral, da solidariedade e da mudança social.

Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2011, p. 22).

Com relação ao método freiriano, Gadotti (2008) afirma que o diálogo não é apenas uma estratégia de ensino, pois tudo depende da comunicação mútua. Isso porque, apenas a expressão do outro torna a expressão de seu interlocutor real. O diálogo com a outra parte não exclui o conflito. Assim sendo, a verdade nasce da combinação entre um olhar e outro; nasce de um conflito de diálogo com os olhos dos outros. O confronto dos olhos é necessário para se chegar à verdade comum. Neste sentido, o conhecimento só é válido quando compartilhado com alguém. Em vista disso,

A educação popular supera o individualismo, o racionalismo e o essencialismo típicos da pedagogia tradicional, cujos discursos e práticas estão centrados na competência individual do aluno, no sucesso ou fracasso pessoal, na inteligência imanente ao sujeito, em metodologias verborrágicas de transmissão do saber erudito, na memorização acrítica de conteúdos previamente determinados, na dicotomia entre teoria e prática e entre razão e emoção, e na avaliação com vistas à classificação dos alunos e à determinação da quantidade de saber acumulado (CATELLI JÚNIOR, 2017, p. 152).

Conforme Carrillo (2013), enquanto concepção pedagógica e prática social, a EP tem como traço constitutivo o foco tanto nos contextos políticos quanto sociais e culturais nos quais atua. Baseia-se no questionamento e na resistência às realidades injustas, bem como na articulação com as lutas e os movimentos populares. Essa educação incorpora como prática permanente a realização de leituras críticas dos contextos (locais, regionais, nacionais e continentais) em que se encontra inserida.

A EP tem uma relação estreita com as classes marginalizadas da sociedade. Por conseguinte, envolve os direitos humanos. Isso porque, defende a democracia participativa baseada em práticas problematizadoras, evidenciando uma história de luta e superação de injustiças. Esse tipo de educação pauta-se pela defesa de uma classe social marcada pela exclusão, tornando-se, assim, aliada na busca pelos direitos tanto de acesso quanto de permanência dos alunos em sala de aula.

Ao longo de sua construção, a EP passou por vários momentos decisivos, a fim de promover a conscientização e a defesa dos direitos humanos. Hoje, essa educação é um sistema baseado na soberania do povo, na justiça social e no respeito a esses direitos, haja vista que restaura a direção do desenvolvimento humano de forma integral. Ao reconhecer o saber da classe popular e a construção democrática e compartilhada do conhecimento, fortalece-se como movimento e política pública.

De acordo com Freire (2011, p. 22):

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular.

Segundo Paiva (2015), os movimentos educativos ou de mobilização em prol da educação popular podem ser justificados com argumentos que se referem ao “entusiasmo pela educação”. Entretanto, a EP só começou a ser valorizada como um processo sistemático a partir do momento em que a Revolução Industrial começou a exigir o domínio de técnicas de leitura e de escrita. Todavia, era difundida também com base religiosa. Esse tipo de educação passou a ter destaque em decorrência do desenvolvimento do capitalismo, que permitiu percebê-la como instrumento de ascensão social.

Brandão (1986, p. 26) afirma que, na EP:

Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular.

Para refletir sobre a EJA, é necessário conectá-la diretamente à estrutura social. Tendo em vista os elevados índices de evasão e repetência evidenciados pelas estatísticas sociais, a existência da EJA se deve à falta objetiva de oportunidades educacionais que garantam o acesso dos sujeitos à escola, bem como a sua permanência. Além disso, o público da EJA traz, muitas vezes, a continuação da experiência frustrada de uma vida, chegando à escola com uma bagagem cultural diversificada, conhecimento acumulado e reflexões sobre o mundo. Neste sentido, Arroyo (2017, p. 52) afirma que:

Construir uma proposta política, pedagógica, exigirá não apenas reconhecer os jovens-adultos como trabalhadores/as que trazem suas memórias e trajetórias da relação tensa entre estudar-trabalhar desde crianças, mas focar de maneira específica que lugar lhes é deixado na organização do trabalho, no padrão classista, racista, sexista de trabalho. Entender como as mudanças na negação dos direitos do trabalho e da cidadania vitimam-lhes de maneira particular.

Desse modo, pensar em EP é pensar em uma educação marcada pela concepção de formação libertadora, cujo ponto de partida é o pensar do povo. Nesse tipo de educação, o conhecimento é voltado para a transformação da realidade, mediante a elevação do nível de consciência da classe trabalhadora, com o intuito de se criar uma organização popular. Para tanto, a EP tem como proposta a problematização, e não a entrega de soluções prontas aos problemas apresentados. Entende-se que o pensar é coletivo, e isso é diferente do pensar para alguém ou para algum grupo. Considerando esse entendimento, Carrillo (2013, p. 29) pondera que:

Diante da cultura hegemônica neoliberal, com seus valores subordinados à lógica do mercado, é necessário reivindicar valores, vontades e visões de futuro coerentes com o projeto transformador. Também se precisa de imaginação radical que possibilite o surgimento de novos significados e criatividade nas linguagens que anunciem o surgimento de novas realidades.

Quando se pensa em EP, vê-se claramente a necessidade de uma educação orientada para o pleno desenvolvimento humano, e isso requer a capacidade de conviver com a diversidade, de conhecer as diferentes culturas e respeitá-las, de construir e reconhecer valores e princípios humanos. Essa filosofia educacional é guiada pela diversidade, pela democracia e pelo conhecimento dos deveres e dos direitos. Assim, para a construção da EP, conceitos e atitudes devem ser modificados, dando lugar a novos conceitos e novas atitudes.

Um caminho para entender os significados radicais desses itinerários por uma vida justa será vincular o direito à educação com as lutas por Direitos Humanos, como lutas por justiça e por dignidade humana. Pelo reconhecimento como humanos que lhes foi negado em nossa história social e até educacional. O direito à dignidade humana pressupõe lutar por serem reconhecidos humanos já. Sem condicionantes. Nem sequer é necessária a condição de fazer um percurso escolar para reconhecê-los humanos. Uma relação política, ética humana radical das lutas populares por educação atreladas a suas lutas por Direitos Humanos. Por serem reconhecidos humanos. Por justiça e dignidade humana. Essa é uma dimensão das lutas populares por educação que merece ser mais trabalhada em dias de estudo (ARROYO, 2017, p. 93).

Observa-se que a EP fez e faz parte das propostas educacionais brasileiras devido às desigualdades existentes no país. Essa modalidade de ensino é necessária para tentar suprir as necessidades básicas de educação regular. No século XXI, ainda carece de destaque devido ao grande número de adultos que não puderam concluir seus estudos quando crianças ou adolescentes. Destaca-se que as políticas públicas para essa modalidade de ensino sofrem com vários retrocessos. Portanto, muito ainda deve ser feito para a educação popular no Brasil. Segundo Gadotti e Romão (2011), no Brasil e em outras partes da América Latina, a educação de adultos passou por um processo de maturidade, o que modificou a compreensão em torno dela.

Para Berlanga (2010 apud STRECK; ESTEBAN, 2013), é importante pensar em EP reconhecendo-a não somente como uma concepção ou enfoque pedagógico, mas também como movimento e prática educativa. Com isso, há possibilidade de observar que essa educação não se orienta apenas por concepções, mas também por ideologias, crenças compartilhadas e imaginários culturais, tornando-se mais subjetiva.

Segundo Catelli Júnior (2017), a EP não se reduz às tendências escolares, uma vez que se preocupa com a formação do ser humano em suas múltiplas relações sociais. Contudo, sem deixar a escola em segundo plano, pois a reconhece como fundamental para a garantia do direito à educação. Na EJA, a EP é capaz de valorizar as experiências de vida e os saberes de jovens e adultos, priorizando o diálogo entre professor e aluno, estabelecendo uma relação entre saberes científicos e populares e utilizando metodologias criativas, críticas, ativas, investigativas e problematizadoras.

A educação popular desafia o professor da EJA a buscar estratégias metodológicas que incentivem o trabalho cooperativo em sala de aula, o diálogo com seus estudantes, a pesquisa permanente, a problematização e contextualização dos conteúdos escolares. A educação popular nos provoca, enfim, a seguir lutando pela educação de jovens e adultos como direito social e fator de promoção dos direitos humanos (CATELLI JÚNIOR, 2017, p. 158).

Tanto a EJA quanto outras modalidades de ensino no Brasil sofrem com a falta de políticas públicas efetivas. Entende-se que essa modalidade, em especial, carece de atenção por parte dos governos. Jovens e adultos da EJA precisam ser

tratados com cuidado e estarem conscientes de seus direitos e deveres. Isso porque, a CF/1988 garante o direito ao ensino. Portanto, a lei precisa ser cumprida para que a educação possa fazer a diferença na vida dessa camada da sociedade. Se a educação é um direito garantido, deve ser respeitada e implementada com políticas públicas que considerem os aspectos qualitativos e quantitativos, de modo que se promova uma educação de qualidade.

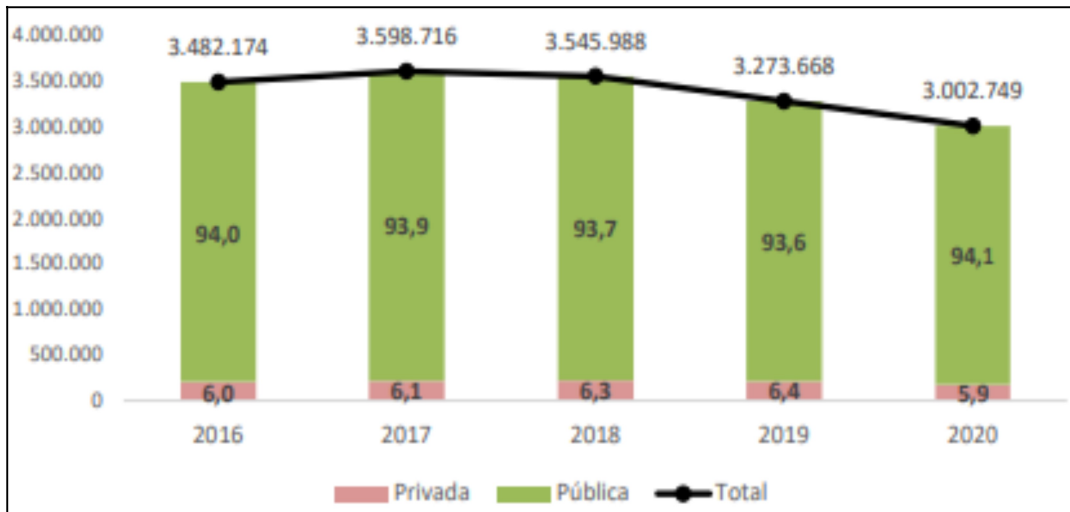
2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS ESPECIFICIDADES DE SEU ALUNADO

Uma das principais características da EJA é a heterogeneidade dos alunos (história de vida, situação socioeconômica e cultural). A EJA consiste em um espaço no qual a diversidade soma-se ao processo educativo. Assim sendo, essas peculiaridades requerem atenção por parte dos docentes, o que leva a construção de currículos mais flexíveis, adequados às experiências de vida dos alunos, a fim de contemplar suas necessidades e perspectivas em relação à educação, além de prepará-los para outros desafios.

De acordo com Paiva (1987), a EJA é dirigida a pessoas que não cursaram a educação básica na infância e na adolescência; portanto, àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade na sociedade e no mundo do trabalho. Essas pessoas foram deliberadamente esquecidas na escassa política de inserção e integração social, contribuindo para a perpetuação do analfabetismo entre jovens e adultos.

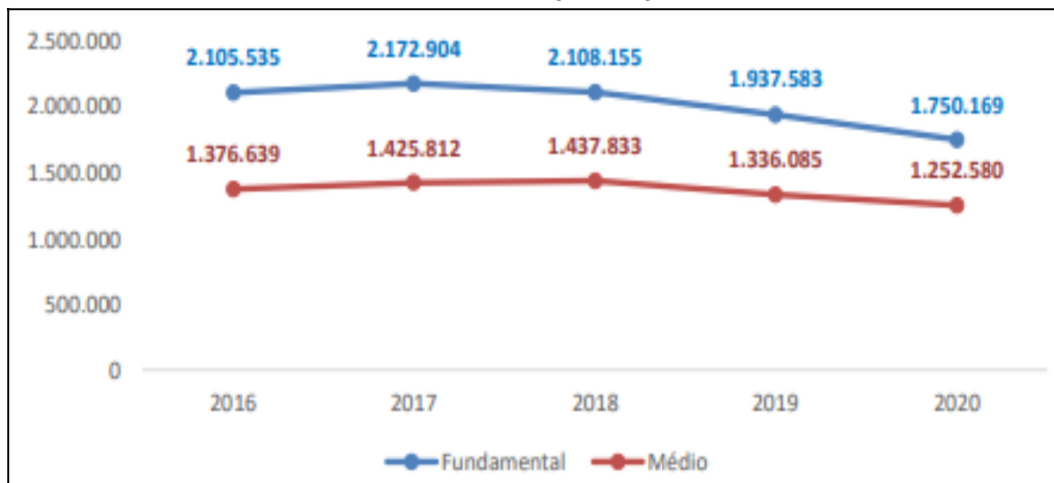
Os Gráficos 1, 2, 3 e 4 trazem dados relativos à matrícula (número de matrículas, distribuição por etapa de ensino e distribuição por dependência administrativa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio) na Educação de Jovens e Adultos. Por sua vez, o Gráfico 5 traz a distribuição dos alunos da EJA por idade e etapa de ensino. O Censo evidencia a evolução e os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino.

Gráfico 1 – Evolução da matrícula na EJA – Brasil 2016-2020



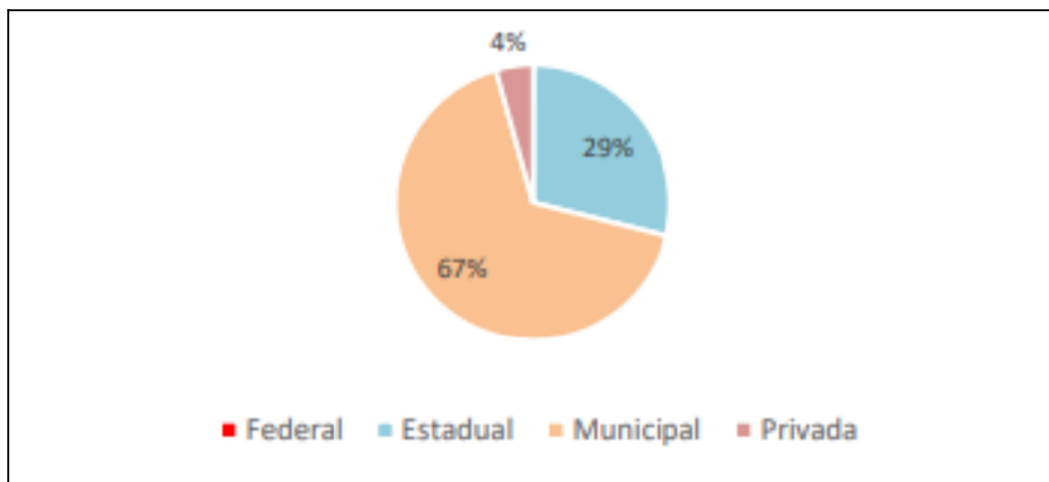
Fonte: Brasil (2021).

Gráfico 2 – Evolução da matrícula na EJA por etapa de ensino – Brasil 2016-2020



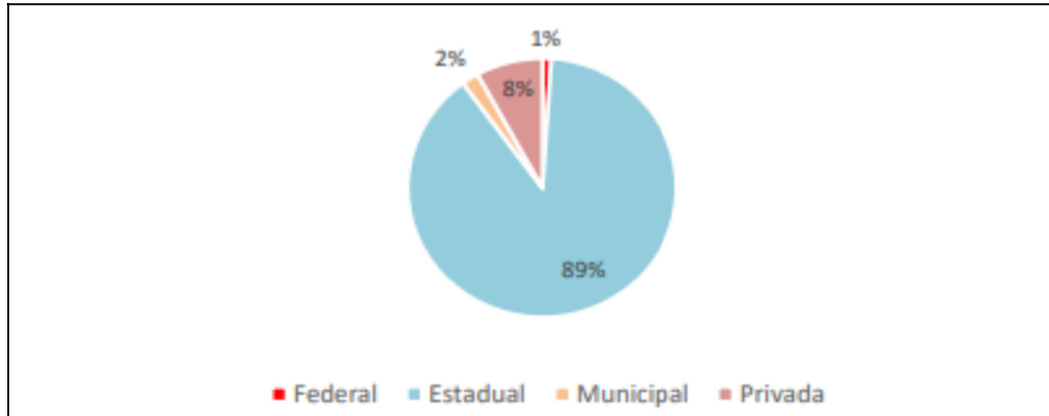
Fonte: Brasil (2021).

Gráfico 3 – Distribuição da matrícula na EJA, Ensino Fundamental, por dependência administrativa – Brasil 2020



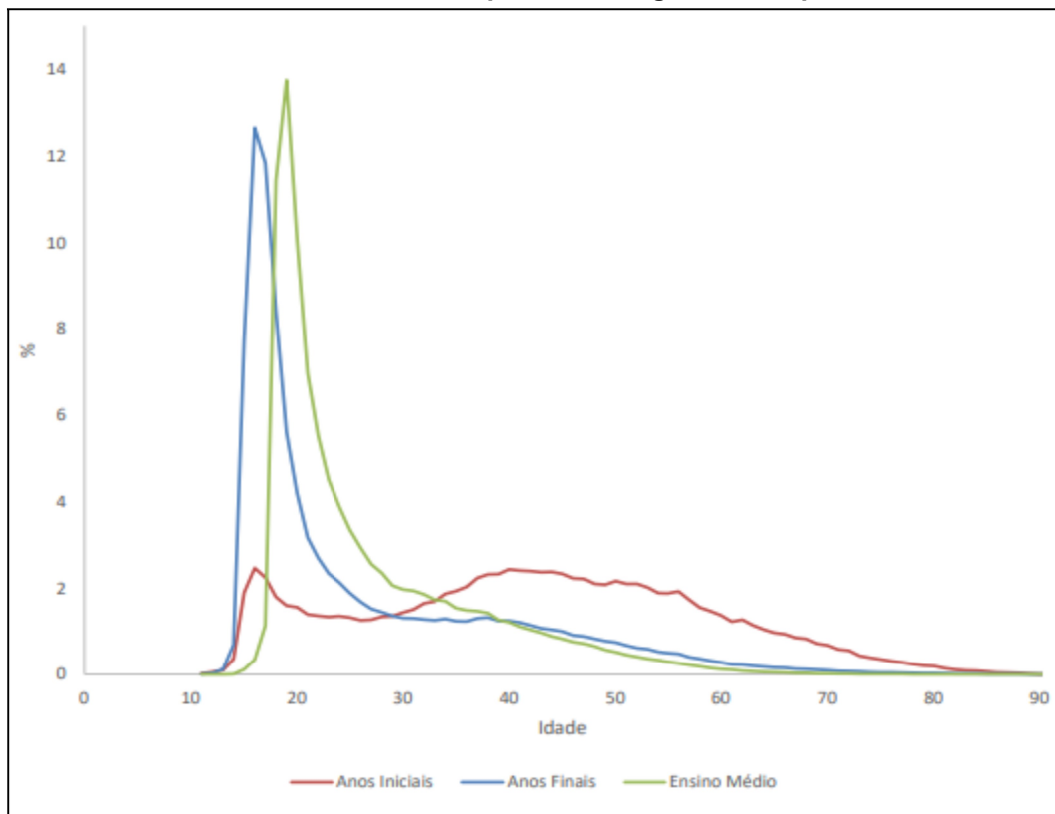
Fonte: Brasil (2021).

Gráfico 4 – Distribuição da matrícula na EJA, Ensino Médio, por dependência administrativa – Brasil 2020



Fonte: Brasil (2021).

Gráfico 5 – Distribuição dos alunos da EJA por idade, segundo a etapa de ensino – Brasil 2020



Fonte: Brasil (2021).

Por meio dos gráficos do Inep, é possível fazer inferências sobre a realidade da EJA, pois trazem dados referentes à evolução das matrículas (2016-2020), à distribuição das matrículas entre os níveis federal, estadual e municipal e à distribuição dos alunos por faixa etária, segundo a etapa de ensino.

De acordo com os gráficos apresentados, observa-se que a maioria das matrículas efetivadas entre 2016 e 2020 encontra-se na rede municipal de educação, o que mostra a grande responsabilidade dos municípios com essa modalidade de ensino. É importante ressaltar que o Ensino Médio está praticamente todo dentro da rede estadual, o que necessita também de um olhar diferenciado.

Conforme os Gráficos 1 e 2, houve, nos últimos anos, uma diminuição gradual do número de matrículas na EJA, o que revela a necessidade de políticas públicas mais dinâmicas para reverter esse quadro. O número de analfabetos e pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental ainda é bastante elevado. O Ensino Médio, por sua vez, vem demonstrando também uma redução gradual no número de matrículas, evidenciando a falta de políticas públicas mais efetivas para reverter essa questão.

O Gráfico 5 mostra que, em relação à faixa etária, a população mais jovem se encontra, em sua maioria, na EJA. Isso demonstra a importância dessa modalidade de ensino e a necessidade de políticas educacionais consistentes para manter essa parcela da população ativa nos estudos.

Diante disso, é importante apresentar o que diz o art. 37 da LDBEN (Lei n.º 9.394/96), que está em consonância com a CF/1988, dado que assevera:

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. § 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 (BRASIL, 1996, n. p.).

Considerando a autonomia, o diálogo e a capacitação dos sistemas estaduais e municipais de educação, o sistema educacional brasileiro tenta promover qualidade ao ensino em todos os níveis e modalidades. Nesse âmbito, a EJA apresenta peculiaridades, em razão de suas raízes históricas, que a fomentaram enquanto educação política e de massa.

Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A educação de adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular (FREIRE, 2000, p. 15).

Um dos grandes problemas enfrentados pelos educadores é que muitos estudantes da EJA nem sempre se reconhecem como agentes na sociedade, uma vez que já foram impactados pelos efeitos dos mecanismos de exclusão social, próprios de uma sociedade de classes. Dessa forma, o educador deve possibilitar situações de reflexão acerca das condições de participação desses alunos na sociedade.

Sobre esse alunado, Jardimino e Araújo (2014, p. 164) tecem a seguinte consideração:

Em geral, são alunos já inseridos no mercado de trabalho ou que nele ainda esperam ingressar; que não visam apenas à certificação para manter sua situação profissional, mas esperam chegar ao Ensino Médio ou à universidade, a fim de ascender social ou profissionalmente. Sabemos, ainda, que muitos desses alunos tiveram de romper barreiras erguidas pela família, pelo preconceito e pela exclusão, transpostas em razão de um grande desejo de aprender.

É necessário, portanto, conhecer o perfil dos estudantes dessa modalidade de ensino. Somente assim será possível promover condições de ofertar uma educação voltada para a realidade desses sujeitos. É importante também ter em mente que a escola não é o único espaço de aprendizagem, pois a formação informal acontece nos mais variados espaços. Dessa forma, é preciso que cada aluno seja visto de maneira diferente, pois são sujeitos com responsabilidades sociais e familiares, com valores morais e éticos formados a partir de suas experiências de vida.

De acordo com Jardimino e Araújo (2014), não se pode considerar os educandos da EJA como crianças no processo de aprendizagem, tornando o ensino infantilizado, pois são sujeitos de aprendizagem e protagonistas de seu próprio desenvolvimento; também não se deve enxergá-los somente como indivíduos excluídos dos processos formais de escolarização, que evadiram ou não tiveram acesso, uma vez que esses alunos trazem consigo uma história de vida – rica e

diversa –, o que os torna únicos. Esse alunado deve ser visto como integrante de uma sociedade plural, como é a brasileira, pertencentes a um determinado grupo cultural.

O público que chega a essa modalidade de ensino vem apresentando mudanças de perfil no que diz respeito à idade, às expectativas e aos comportamentos. São jovens acima de 15 anos que geralmente buscam a certificação. Diante desse quadro, escola e docentes precisam compreender a tarefa social que devem cumprir junto a esse alunado, de modo que consigam implementar um modelo educacional comprometido com as transformações almejadas.

Reconhecer os jovens-adultos como sujeitos de 'rebelião' confere a seus itinerários por educação radicalidades político-pedagógicas que redefinem a função da EJA, das escolas públicas e do trabalho dos seus profissionais. Confere especificidades na formação de profissionais capacitados a entender essa 'rebelião' que esses sujeitos levam à EJA, às escolas: formação para entender, acompanhar o problema de sua humanização-desumanização (ARROYO, 2017, p. 9).

Na EJA, os educandos trazem consigo inúmeras experiências de vida, além de conhecimentos não formais acumulados. Por isso, a instituição escolar deve estar voltada para o educando, considerando toda essa bagagem cultural e construindo uma ligação entre o interesse dele e suas experiências com o conhecimento formal. Assim, o docente poderá auxiliá-los de maneira eficiente no processo de reingresso à escola.

Os adolescentes, jovens e adultos não fazem percursos individuais. Nem percursos de agora. Sabem-se passageiros de longos itinerários coletivos que vêm de longe. Voltando como passageiros da noite nas filas, nos ônibus, reinventando, a cada fim de tarde e a cada início de noite, velhos percursos feitos até na infância. Como trabalhar nos currículos essas tensões entre o futuro prometido, se refizerem o percurso escolar, e esse passado-presente de classe, raça, trabalho e sobrevivência que levam à EJA? Tensões específicas desse tempo de formação que se apresentam com maior premência do que na Educação Infantil ou Fundamental. O passado pesa com pesado peso sobre suas trajetórias de vida. Não carregam um passado rosado. Nem individual. Dos cursos de formação, os

docentes-educadores esperam a capacitação para entender os significados políticos, pedagógicos, formadores e deformadores desses percursos. Não apenas escolares, mas humanos, como membros coletivos (ARROYO, 2017, p. 29).

Neste sentido, há a constante necessidade, por parte do professor, de se aprimorar, a fim de compreender a complexidade do processo ensino-aprendizagem na EJA. A formação continuada e a busca de metodologias próprias consistem em alternativas, visto que não é possível, sem se pensar em uma prática dialógica, contextualizar uma educação para essa modalidade que possibilite o reconhecimento desses educandos enquanto sujeitos pluriculturais,

Para a construção da EJA, é necessário o conhecimento da realidade e das especificidades do seu público, para que seja possível garantir o direito à escolarização formal de qualidade. Destarte, a escola precisa ser flexível, valorizar os interesses desses alunos, seus conhecimentos e suas expectativas. Os educandos não podem ser tratados como meros objetos de aprendizagem.

Nesse caso, a escola é o ambiente básico para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e, além de aprimorar a tecnologia utilizada pelos professores, é responsável por orientar crianças, adolescentes e jovens na busca do conhecimento. Porém, atualmente, atrair e despertar o gosto pelo aprendizado tem se tornado uma tarefa cada vez mais difícil, pois são inúmeros os fatores que competem pela atenção dos alunos. Por isso, os educadores devem estar sempre preparados e atualizados para promover questões relacionadas ao mundo e propor soluções a partir de diferentes perspectivas. Isso só é possível por meio de uma formação de qualidade, não apenas de treinamentos técnico ou formal.

O atendimento adequado ao público da EJA exige propostas pedagógicas e didáticas específicas, bem como formação diferenciada para os profissionais da educação atuantes nessa modalidade. Isso porque, o público é diversificado e heterogêneo (idade, sexo, conhecimentos, necessidades, interesses e objetivos). Na EJA, encontram-se jovens com mais de 15 anos que desejam concluir o Ensino Fundamental e continuar os estudos. Há, também, idosos que não desistiram e querem aprender a ler e a escrever. Esses públicos diferem não apenas na experiência e na faixa etária. O comum entre eles é que, em algum momento de

suas vidas, ficaram distantes do ambiente escolar devido a inúmeros fatores: envolvimento com o trabalho, evasão, repetência de série, entre outros.

Diante dessas questões, impõe-se a compreensão acerca da EJA, sua trajetória e seu desenvolvimento, bem como do perfil do alunado (expectativas e experiências), para a construção de propostas e projetos. Pode-se afirmar que os estudantes trazem consigo uma visão de mundo sustentada pela adesão espontânea e direta ao que se vê. Na escolha do caminho para a escola, o questionamento passa a acompanhar a visão do aluno. Abertos ao aprendizado, eles chegam à sala de aula com uma expressão receptiva, sensível e, muitas vezes, positiva.

Interessa-nos mostrar a necessidade de pensarmos não apenas o atendimento educacional e as condições de oferta da EJA como um todo, mas, igualmente, a necessidade de promovermos ações específicas que precisam levar em consideração as particularidades desses sujeitos para os quais os projetos se voltam, considerando quem são, quais suas histórias de vida, quais as trajetórias formativas, os interesses, os desejos e as necessidades (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 173).

Como as escolas proporcionam essa educação e como ela atinge os jovens e adultos que dela necessitam são questões discutidas por órgãos públicos e fóruns de EJA. Ao considerar a sua oferta, é necessário levar em conta a disponibilização de espaço e materiais, isto é, uma estrutura flexível que atenda às necessidades de jovens e adultos trabalhadores. É necessária também a presença de professores preparados para os desafios do trabalho multigeracional em classe.

Antes, a EJA era composta, preponderantemente, por adultos; hoje, consiste em um espaço ocupado, em sua maioria, por jovens. Em um momento em que se defende uma educação universal e acessível a todos, ainda é possível encontrar jovens excluídos da sala de aula regular. Assim, buscam a EJA ou são encaminhados para essa modalidade pela própria rede de ensino.

Para Jardimilino e Araújo (2014), diante dessa realidade, é preciso garantir a especificidade da EJA, com a finalidade de atender aos alunos que cursam o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio. Para tanto, projetos pedagógicos específicos devem ser fomentados, não apenas para atender aos preceitos legais, mas também como um caminho a ser seguido. Neste sentido, Arroyo (2006, p. 21) pontua que:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam.

O papel da escola deve ser o de propiciar momentos de trocas culturais, trabalhos com práticas políticas e de vivências pedagógicas, que motivem os jovens na tomada de consciência em relação a seus direitos enquanto cidadãos, além de suas escolhas pessoais e profissionais. É preciso transformar a escola num espaço de autonomia e diálogo, de inclusão e transformação.

Diante da diversidade histórico-social cultural e da composição étnico-racial da EJA, há a necessidade de superar estigmas, paradigmas, mentalidade e visão de mundos equivocados. É imperioso superar o preconceito e a discriminação, que acentuam as desigualdades. Entende-se que é possível atender a essa diversidade promovendo ações que auxiliem os estudantes a permanecerem na escola, fazendo valer o direito à educação. Uma vez que a aprendizagem ocorre nos mais diversos espaços e contextos (familiar, religioso, trabalho, instituições de ensino, etc.), é importante que a escola estabeleça estratégias que valorizem esses conhecimentos.

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto, significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos (BRASIL, 2008, p. 14).

O ser humano é um ser social; possui um lugar no espaço e está inserido em relações sociais. Isso significa cada ser humano é singular, exemplo único da

espécie humana, tem uma história, explica e dá sentido ao mundo; tem o seu lugar nele e se forma na relação com os outros (CHARLOT, 2001). Os alunos da EJA são singulares e precisam ser compreendidos e atendidos pelo sistema de ensino como tal. Sendo assim, considerar a EJA como lugar de inclusão social é condição primordial para garantir o direito desses sujeitos à alfabetização, à educação ampla, à profissionalização e à assistência social, o que lhes permite se integrarem à sociedade e ao mundo do trabalho com dignidade.

Geralmente, o público da EJA é diversificado: população privada de liberdade, alunos com necessidades especiais, idosos, donas de casa, jovens e adultos que abandonaram a escola uma ou mais vezes, trabalhadores, entre outros. Disso decorre a necessidade de entender o que eles desejam com o ensino formal. Arroyo (2004, p. 118) pontua que “os jovens e adultos que trabalham durante o dia e, à noite, frequentam a EJA dão valor à escola, ao estudo, a ponto de se sacrificar por anos, todas as noites, depois de um dia exaustivo de trabalho”.

Por ser assim, os currículos devem adequar-se a essa modalidade de ensino, pois seu público carrega consigo bagagem de vida e experiência profissional. Os currículos não podem ser infantilizados e devem demonstrar compatibilidade com as experiências de vida desses estudantes. Os objetos de conhecimento precisam fazer sentido para esses estudantes, de modo que se sintam incentivados a aprender.

2.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CURRÍCULO EM QUESTÃO

O currículo da EJA precisa estar de acordo com as perspectivas do novo milênio, o que requer uma educação mais dinâmica e atrativa e que contemple as exigências tecnológicas atuais. Isto é, deve haver a promoção de uma educação que abra novos horizontes para que essa modalidade de ensino possa acompanhar as mudanças.

Acerca da educação de jovens e adultos, a Declaração de Hamburgo traz:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento

socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1999, p. 19).

As DCNs da EJA¹¹ foram elaboradas com o objetivo de trazer uma compreensão mais clara acerca das inúmeras questões relacionadas com cursos, regulamentos, procedimentos, entre outros. Para isso, em 1999, o MEC e a Câmara de Educação Básica (CEB) deram início à realização de audiências públicas. Representantes dos órgãos reguladores e fiscalizadores do sistema reuniram-se com entidades educacionais e sociedade civil. Essa reunião deu origem a um Parecer. Esse documento, além da Introdução, contempla os seguintes tópicos: Fundamentos e Funções, Base Jurídica do Guia Curricular Nacional da EJA (histórico-legal e fundamentos atuais), Educação de Jovens e Adultos (cursos da EJA, exames complementares, cursos a distância e países estrangeiros), PNE (fundamentos históricos e sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação de professores da EJA e DCNs, direito à educação).

O referido documento menciona reiteradamente a questão do analfabetismo e mostra a contribuição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com dados estatísticos do Censo. Segundo o Parecer, a EJA tem uma

[...] dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

¹¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas para preservar a autonomia escolar e as sugestões pedagógicas, estimular as instituições a construir seu currículo e reduzir o conteúdo da área de conhecimento que lhes cabe para formar essas habilidades claras nas DCNs. De acordo com o disposto na LDBEN 9394/96, o Guia Curricular Nacional da EJA contempla o processo de formação da educação de jovens e adultos como forma de educação básica nos níveis fundamental e médio. As diretrizes para cada disciplina da tradição curricular apresentam princípios básicos e metodologia teórica, a partir da qual se define o currículo da disciplina, seja a partir do processamento de conteúdo por meio de metodologia e procedimentos de avaliação, ou no sentido de escolher conteúdo e bibliografia.

As regulamentações legais, além de serem ações dos legisladores, possuem características do sistema de representação parlamentar, refletindo a diversidade das forças sociais. A lei também é uma manifestação de conflitos sociais e históricos. Outrossim, pode ou não promover uma regulamentação que vise ao interesse coletivo. Neste sentido, torna-se necessário um tratado específico e completo sobre a base legal da EJA.

A CF/1988, em seu art. 205, incorporou o princípio de que toda e qualquer educação deve promover o desenvolvimento integral das pessoas, o exercício de cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho. Ao ser referenciado pelo art. 2º da LDB, este princípio traz um grupo de pessoas e alunos como um universo referencial, sem limite. Portanto, o modelo estratégico de EJA defende a educação como direito universal (BRASIL, 1988, 1996). É importante salientar que os educandos da EJA se diferem daqueles do ensino regular. Essa modalidade consiste em um momento de reconstrução de experiências positivas, trazendo um novo significado e uma nova forma de se expressar.

No Brasil, a EJA não pode ser pensada de forma desvinculada das condições históricas, políticas e econômicas que produziram e mantiveram a sociedade de classes e suas profundas desigualdades. A classe trabalhadora, composta pela maior parte da população, sobrevive vendendo trabalho e apoia a classe dominante. Esta, por sua vez, é dona do trabalho executado por aquela.

Posto isso, a exclusão ou o abandono escolar só podem ser entendidos a partir de uma perspectiva holística. Para Soares (1986), com base nessa perspectiva, o educando passa a ser visto como sujeito social, histórico e cultural, que traz conhecimentos e experiências. Considerando a pluralidade do alunado na EJA e as diferenças sociais, é necessária uma educação assistencial, que pode ocorrer por meio de outras formas de conhecimentos e da socialização cultural.

Entende-se que o currículo da EJA deve promover a autonomia de jovens e adultos, para que estes tenham uma aprendizagem cada vez mais significativa, apropriando-se do conhecimento, do mundo, aprendendo a agir e a viverem juntos.

Outro fator importante a se destacado diz respeito à combinação idade e nível de conhecimento. Isso exige que os professores tenham uma carga de trabalho adequada e cursos de formação continuadas apropriadas. Os educadores devem

ser capazes de avaliar o progresso dos estudantes, fazer avaliação contínua e identificar deficiências, a fim de encontrar formas de socialização e métodos de ensino para superar os problemas apresentados.

Para tanto, a EJA deve ser prioridade na esfera pública, tendo garantidos recursos suficientes. Segundo Kuenzer (2000), é necessário fornecer subsídios à EJA e amparar os educadores enquanto sujeitos ativos, que cumprem papel fundamental na construção curricular para a formação dos alunos dessa modalidade de ensino. Aos estudantes, deve-se possibilitar: aprendizagem permanente; desenvolvimento do pensamento crítico; atuação com responsabilidade, tanto individual quanto coletiva; participação no trabalho e na vida coletiva; monitoramento da dinâmica das mudanças sociais; enfrentamento de novos problemas mediante a construção rápida de soluções originais, fazendo uso de conhecimentos científico, tecnológico e sócio-histórico.

No contexto da EJA, deve-se construir uma estrutura flexível, com conteúdos inovadores e significativos. Além disso, o tempo de aprendizagem dos educandos deve ser respeitado. Para tanto, cabe às diretrizes dessa modalidade de ensino trazerem contribuições para o processo ensino-aprendizagem, auxiliando os alunos a exercerem a cidadania, fomentando-os com conhecimentos para o mundo do trabalho e ressignificando as experiências sociais e culturais. Isso porque, os alunos da EJA

[...] são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural (BRASIL, 2000, p. 34).

Neste sentido, as propostas curriculares de ensino da EJA devem ser formuladas e implementadas de forma dinâmica, com comprometimento, visando a uma educação de qualidade e que atenda às necessidades dos educandos.

Não são poucos os estudos que evidenciam o fato de que as atuais propostas educacionais para jovens e adultos da classe trabalhadora, formuladas, em nível internacional, de forma coadunada com a lógica dominante, e apresentadas sob a promessa de contemplar a todos ao longo de toda a vida, fundamentam-se, na realidade, em uma clara redefinição conceitual que ressignifica, à luz das novas demandas do atual padrão de acumulação capitalista, a permanente expropriação do direito de acesso pleno ao conhecimento (RUMMERT, 2013, p. 406).

É responsabilidade do professor da EJA apontar possíveis mudanças na relação entre ciência, trabalho e cultura, ajudando os alunos no processo de desenvolvimento, para que se vejam capazes de interferir socialmente. No ambiente escolar, há uma maior propensão para o cultivo da capacidade de pensar, ler, explicar e transformar o mundo por meio de atividades reflexivas. Desse modo, a escola deve atuar como mediadora, possibilitando a assimilação de conhecimentos que possam ser utilizados pelos alunos para transformarem a própria realidade.

No processo educacional, a autonomia intelectual dos alunos deve ser incentivada, para que não abandonem os estudos. Dessa maneira, os educadores devem encorajar a exploração contínua do conhecimento.

Ressalta-se que o direito à educação pressupõe princípios, como igualdade e liberdade, principalmente numa sociedade onde a democracia se faz presente. Nesse âmbito, a tecnologia e a expansão da indústria e de serviços exigem conhecimentos especializados. Isso é um desafio para escola, principalmente para a EJA, que se diferencia das demais modalidades da educação básica.

Considerando a base legal da EJA, é imperioso destacar que essa modalidade não representa um apêndice no sistema dual, mas pressupõe a obrigatoriedade da educação básica para todos. Esse é um direito constitucional. Desse modo, a educação é de responsabilidade do Estado, sendo que cada sujeito, em qualquer fase da vida, tem o direito de acessá-la.

A atual LDB abriga, no seu Título V, capítulo II a seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos. Os artigos 37 e 38 compõem essa seção. Logo, a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média (BRASIL, 2000, p. 26).

Sobre as propostas educacionais para jovens e adultos trabalhadores, Rummert (2013, p. 406) alerta:

Não são poucos os estudos que evidenciam o fato de que as atuais propostas educacionais para jovens e adultos da classe trabalhadora, formuladas, em nível internacional, de forma coadunada com a lógica dominante, e apresentadas sob a promessa de contemplar a todos ao longo de toda a vida, fundamentam-se, na realidade, em uma clara redefinição conceitual que ressignifica, à luz das novas demandas do atual padrão de acumulação capitalista, a permanente expropriação do direito de acesso pleno ao conhecimento.

Por um lado, a EJA representa o campo da formação de mão de obra, a fim de suprir as exigências do mercado e (re)inserir muitos excluídos na escola. Por outro, significa um campo de luta e resistência.

Para Rummert (2013), a exclusão de indivíduos em idade escolar da escola está relacionada com as condições históricas, sociais e a pobreza. A EJA representa a possibilidade de superação dessas condições a partir da reinserção escolar do sujeito.

Chilante e Noma (2009) questionam o Parecer a partir da ideia de inclusão e a cidadania no mundo capitalista:

Diante da argumentação apontada pelo Parecer, quem seriam os incluídos? Os incluídos seriam aqueles que têm acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e disponíveis no mercado. Assim, os que não têm emprego, não estão inseridos no mundo produtivo, seriam excluídos da sociedade. Percebemos, aqui, um contrassenso: a inclusão seria dada via escola, enquanto a exclusão completa-se via mercado. Revela-se que a inclusão escolar é a única possível no capitalismo, já que a cidadania capitalista só se completa com a participação no mundo produtivo e no mercado (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 232).

De um lado, o objetivo atribuído à EJA é o de tornar os sujeitos aptos ao mercado de trabalho, expropriando o capital gerado pela força de trabalho empregada; de outro, ao proporcionar oportunidades de (re)integração escolar, a política educacional procura estabelecer a justiça social. Decorrentes disso, o sucesso ou o fracasso passam a ser uma responsabilidade pessoal. Com o

desenvolvimento da competitividade, o coletivo perde força, e a competição e o individualismo ganham destaque.

Para Tonet (2013), o capitalismo precisa de indivíduos livres, que comprem e vendam força de trabalho. Desse modo, a busca por interesses privados passa a ser o eixo dessa nova forma de socialização. E mais, como esta é uma sociedade mais complexa do que as anteriores, também requer indivíduos mais complexos. Nesse contexto, os indivíduos sobrepõem seus interesses particulares aos interesses da comunidade, a fim de alcançar seus próprios objetivos.

Nota-se que a sociedade necessita de sujeitos capacitados para o mercado de trabalho, e a inserção deles se dá através da escolarização. No sistema capitalista, o indivíduo torna-se, ao mesmo tempo, produtor e consumidor de bens. Diante disso, a EJA representa uma área de interesse das instituições multilaterais, pois seu corpo principal é composto pela classe trabalhadora.

O discurso hegemônico descreve a educação democrática como uma forma de melhoria social, equalização das condições sociais, permissão para ir à escola e restauração de dívidas sociais e históricas, com a inserção de sujeitos no modelo de educação básica. Nessa perspectiva, o poder coletivo e a emancipação são negados. Por conseguinte, o ponto de vista em que se baseia o Parecer pode ser considerado epistemológico, pois tem como foco o tema e serve como polo dominante de discussão e ocupação no campo político. O contexto e a existência de problemas sociais não são questionados, assim como não é questionado o discurso hegemônico.

A EJA, se considerada sob a ótica da ontologia, possui um currículo voltado para a alienação da classe trabalhadora, pois responde apenas às necessidades do mercado. No entanto, a superação desse fenômeno encontra-se nos próprios sujeitos, na possibilidade de desenvolvimento comunitário, na autonomia, na emancipação, no espírito de mudança e na inconsistência com a estrutura e o modo de produção capitalista.

Sendo assim, no âmbito da discussão do currículo da EJA, é necessário reconhecer os valores inerentes às práticas escolares dos professores, uma vez que estas determinam a escolha dos conteúdos, o modo de trabalho. Além disso, há

interferência nas relações interpessoais, na comunicação interpessoal, isto é, em como conduzem o processo ensino-aprendizagem (PAIVA; SALES, 2013).

Portanto, ao analisar a EJA sob essa perspectiva teórica, entende-se que o currículo deve ser integralmente focado em suas necessidades sociais e históricas, visando à transformação social. Salieta-se que o currículo não é efetivado por meio de uma educação bancária (memorização, conteúdos fragmentados, exames). O currículo deve ser considerado como uma ferramenta para a promoção da consciência de si mesmo e do mundo; de humanização e cultivo da capacidade da classe trabalhadora. Dessa forma, deve ser compreendido como político e ideológico, cumprindo uma função social (FREIRE, 2019b).

No contexto da EJA, a escola é vista sob vários aspectos: como um espaço social para fortalecer a rede de relações entre alunos jovens e adultos, desde que se integrem à sociedade, por se tratar de um espaço que promove alfabetização, aprendizagem de conceitos matemáticos e introdução técnica para o mundo do trabalho; e como um espaço para obtenção rápida da certificação exigida pela sociedade, pois o tempo do curso é menor do que o tempo para cursar o ensino regular.

Observa-se, ainda, que o currículo da EJA está situado fora da realidade dos alunos. Por isso, os conteúdos devem ser adaptados à realidade desses educandos. Quando esses conteúdos não condizem com a realidade do alunado, a evasão escolar tende a aumentar.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PRÁTICA DOCENTE E OS DESAFIOS ATUAIS

Este capítulo apresenta reflexões sobre os impactos da pandemia de Covid-19¹² na escolarização dos jovens e adultos. Algumas medidas foram tomadas em caráter emergencial, como o distanciamento social e o ensino remoto, que trouxeram um novo cenário e consistiram em desafio para a educação. E mais, aborda a docência na EJA e a relação professor-aluno, que consiste em fator primordial para o desenvolvimento e a permanência do educando no ambiente escolar. Por fim, discute a ausência da EJA na BNCC.

3.1 AS DESIGUALDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PANDEMIA DE COVID-19

A pandemia de Covid-19 provocou mudanças na vida das pessoas em todo o mundo. Houve, em um primeiro momento, a necessidade de distanciamento social, como forma de controle da propagação do vírus¹³. O cenário pandêmico provocou o fechamento das escolas, situação que impediu as aulas presenciais. Com isso, os estudantes foram afetados e tiveram de continuar os estudos em casa. Se o Brasil já apresentava fragilidades na educação antes da pandemia, infere-se que, após a retomada das aulas presenciais, essas fragilidades se acentuaram.

Quase dois anos após o início da pandemia, nota-se que as desigualdades se aprofundaram no contexto educacional. Conforme dados do Instituto de Pesquisa

¹² O primeiro caso da pandemia pelo [novo coronavírus](#), SARS-CoV2, foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019. Desde então, os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo. Primeiro pelo continente asiático; depois, por outros países. Em fevereiro de 2020, a transmissão da Covid-19, nome dado à doença causada pelo SARS-CoV2, no Irã e na Itália chamaram a atenção pelo crescimento rápido de novos casos e mortes, fazendo com que o Ministério da Saúde alterasse a definição de caso suspeito para incluir pacientes que estiveram em outros países. No mesmo mês, o [primeiro caso foi identificado](#) no Brasil, mais precisamente em São Paulo. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como [pandemia](#) (BARRETO, 2020).

¹³ Segundo informações do G1 Globo (2022), já foram contabilizadas, até o dia 31 de janeiro de 2022, 627.365 mortes e 25.454.105 casos confirmados somente no Brasil.

Econômica Aplicada (Ipea), em 2020, mais de 1,8 milhão de alunos não possuíam equipamentos eletrônicos para estudar, e aproximadamente 6 milhões não tinham acesso à internet.

Os estudantes de grupos mais vulneráveis socialmente sentiram os efeitos negativos do fechamento das escolas, devido, principalmente, à exigência de adaptação ao sistema de ensino remoto. Essa adaptação foi necessária tanto por parte dos alunos quanto das instituições de ensino.

As secretarias de educação (estaduais e municipais), as escolas, os professores e os alunos evidenciaram não estar preparados para o ensino remoto¹⁴. Foi observada uma precariedade tecnológica nas instituições escolares, sendo que os estudantes mais prejudicados foram aqueles com menor acesso à internet e a dispositivos para acompanhar as atividades.

O retorno às aulas ocorreu de forma gradual, iniciando-se em agosto de 2021 de acordo com os protocolos de biossegurança e do Decreto nº 9.848¹⁵, de 13 de abril de 2021 bem como da Nota Técnica nº 08/2021 e 09/2021 da Secretaria de Estado da Saúde. Com isso, uma parte dos alunos passou a assistir as aulas presencialmente, enquanto outra parte, remotamente. Neste contexto, é inevitável não pensar nos prejuízos advindos dessa situação. Além do atraso no processo de alfabetização, outro fator preocupante é a evasão escolar, uma vez que o acesso à educação nesse período ocorreu de maneira desigual. Uma escola só é justa quando “cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (DUBET, 2004, p. 541).

A adoção das aulas remotas gerou muitos desafios. Dentre estes, destacam-se as dificuldades dos docentes em preparar atividades online e dos alunos em acessar à internet para acompanhar essas aulas. Os envolvidos tiveram que passar

¹⁴ O ensino remoto diz respeito a todo conteúdo produzido e disponibilizado online, que é acompanhado em tempo real pelo professor que ministra determinada disciplina, sempre seguindo cronogramas adaptáveis do ensino tradicional. Geralmente, as aulas remotas são uma medida emergencial, caso as atividades presenciais precisem ser suspensas (DAU, 2021).

¹⁵ “A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e considerando a o §3º, do art. 5º do Decreto nº 9.848, de 13 de abril de 2021 bem como a Nota Técnica nº 08/2021 e 09/2021 da Secretaria de Estado da Saúde, RESOLVE: Art. 1º Fica determinado, em todas as Unidades Escolares Públicas do Estado de Goiás, o retorno integral das aulas presenciais, a partir de 18 de outubro de 2021, em observância ao que dispõe os Decretos n.º 9.840, de 29 de março de 2021 e nº 9.848, de 13 de abril de 2021 e ainda a Nota Técnica nº 08/2021 e 09/2021 da Secretaria de Estado da Saúde.”

por um rápido processo de adaptação, de modo a minimizar os prejuízos no processo ensino-aprendizagem.

A pandemia trouxe à tona as desigualdades da sociedade brasileira no contexto educacional, principalmente na EJA. O ensino remoto afastou muitos estudantes da educação, seja em razão do trabalho, seja em razão das difíceis condições de acesso e domínio das tecnologias para poderem estudar. E ainda, a pandemia revelou como as desigualdades sociais interferem na vida de uma parcela da população brasileira excluída do sistema, ficando à margem da sociedade. Sobre isso, cabe a seguinte reflexão de Butler (2020, n. p.):

O vírus por si só não discrimina, mas nós humanos certamente o fazemos, moldados e movidos como somos pelos poderes casados do nacionalismo, do racismo, da xenofobia e do capitalismo. Parece provável que passaremos a ver no próximo ano um cenário doloroso no qual algumas criaturas humanas afirmam seu direito de viver ao custo de outras, reinscrevendo a distinção espúria entre vidas passíveis e não passíveis de luto, isto é, entre aqueles que devem ser protegidos contra a morte a qualquer custo e aqueles cujas vidas são consideradas não valerem o bastante para serem salvaguardadas contra a doença e a morte.

Percebe-se que, com o aumento das desigualdades sociais em decorrência da pandemia e de seus impactos no ensino, há a necessidade de elaboração de políticas públicas para sanar ou mesmo diminuir os efeitos catastróficos em uma modalidade de ensino que já sofria mesmo antes do cenário pandêmico. Como pontuam Pretto e Assis (2008, p. 75-76):

[...] é imprescindível pensarmos em políticas de conexão que incluam, além das necessárias máquinas, o acesso à internet – agora já escrita com o i minúsculo – com velocidade alta, para possibilitar a todos o acesso aos recursos multimídia trazidos pelo intenso movimento de convergência tecnológica e uma apropriação criativa dos meios digitais. Banda larga para todos deveria ser o novo lema, sem dilema.

As desigualdades educacionais na EJA podem ser identificadas pela falta de recursos tecnológicos por parte dos alunos. Como exemplo, tem-se a desigualdade na obtenção de aparelhos celulares, computadores e a dificuldade de acesso à internet, pois muitos não têm condições financeiras para custeá-lo.

Há três aspectos, no entanto, que estão embolados nesta discussão dificultando um melhor entendimento do papel das tecnologias de informação e comunicação que estão embutidas na forma EAD – ensino a distância – e nas suas versões mais improvisadas ou envergonhadas que estão sendo chamadas de ‘ensino remoto’: a ‘forma’ EAD, a tecnologia usada, e as finalidades educativas (FREITAS, 2020, n. p.).

O ensino remoto foi uma alternativa para que as escolas pudessem prosseguir funcionando e dar continuidade ao processo de ensino. Nesse tipo de ensino, os alunos e os professores não estão presentes no mesmo espaço físico – respeito ao distanciamento social –, e desenvolvem as atividades de forma não presencial, por meio de aulas online. Isso permite que os estudantes mantenham o vínculo com a unidade escolar e as propostas educacionais.

O termo ‘remoto’ significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, n. p.).

A pandemia aprofundou a crise econômica, o que levou milhões de brasileiros a ficarem desempregados no ano de 2020, tornando mais grave as desigualdades e aumentando a evasão de jovens e adultos da escola. Neste contexto, muitas pessoas – mesmo em meio às dificuldades – precisaram se adequar e adquirir equipamentos para poderem participar do ensino remoto. Todavia, a maior parte do alunado ficou de fora desse processo.

É importante lembrar que, nos últimos anos, com a implementação de duras políticas neoliberais, a desigualdade social acentuou-se. A educação pública tornou-se meio para atender ao modo de produção capitalista. O uso das tecnologias também passou a ser alvo dos grupos empresariais. Fundações beneficentes e diversas entidades privadas começaram a criar plataformas digitais e a promover treinamentos para educadores. Contudo, isso compromete a autonomia da escola e dos professores, implantando a negação da diversidade social, cultural e étnica, e privilegiando os mais ricos.

Em decorrência da pandemia e da necessidade do ensino remoto, a aquisição de tecnologia como ferramenta de aprendizagem tornou-se algo essencial. Almeida (2018, p. 14) pondera que:

Na convergência entre espaços presenciais e virtuais surgem novos modos de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, por meio de uma diversidade de tecnologias e linguagens midiáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender.

As tentativas de implementação do ensino remoto revelaram uma discrepante desigualdade social, sendo esta parte do dia a dia do alunado da EJA. Assim, esse ensino se tornou um desafio para os profissionais da educação, haja vista que, na maioria das vezes, faltam ferramentas adequadas para que eles possam desenvolver um trabalho de qualidade. Para boa parte dos alunos, devido à falta de equipamentos eletrônicos, recursos de informática e acesso à rede, o ensino remoto tornou-se motivo de evasão escolar.

Com base nisso, entende-se que o reconhecimento da educação como um direito humano e social é fundamental. Por isso, a educação precisa ter qualidade e contar com aportes técnicos eficientes, não somente para as instituições escolares, mas também para estudantes e professores.

Nota-se que as ferramentas digitais são essenciais para a pesquisa e a interação entre instituições escolares, professores e alunos. As salas de aulas remotas apresentam-se como um desafio para os alunos da EJA, pois muitos não estão familiarizados com as novas tecnologias. Com a pandemia, muitos idosos, por exemplo, encontraram dificuldades de acesso aos cursos online e/ou e a essas aulas, conforme os motivos expostos.

Verifica-se que a adoção do ensino remoto requer o fortalecimento dos canais de comunicação com os alunos, a fim de evitar o aumento da evasão. Formas diversificadas de comunicação a distância e a garantia de clareza nas informações transmitidas são meios que devem ser utilizados para manter o contato com o alunado. Para isso, a escola deve desenvolver estratégias envolvendo conscientização e cuidados com a saúde. Além disso, deve resgatar e incentivar os estudantes a continuarem os estudos, assegurando que fará o possível para compensar o tempo de aprendizagem perdido. Como asseveram Carvalho et al. (2010, p. 3):

[...] o direito à educação enquanto direito humano fundamental assume papel relevante para a afirmação da dignidade humana, pois sem a possibilidade de crescimento intelectual, de desenvolvimento de suas aptidões cognitivas, o ser humano não poderá desfrutar de outros direitos, uma vez que será excluído da sociedade letrada, tratado à margem desse contexto, não sendo visto como igual em direitos e nem tratado com

dignidade. Daí o caráter de Direito Humano Fundamental atribuído à educação, tão precioso e necessário quanto a própria vida, pois tal direito é a alavanca para a realização de tantos outros. Sendo assim, a educação deve ser compreendida como um bem fundamental da humanidade.

Ressalta-se que a participação em aulas remotas é mais complexa quando se trata da EJA. A incapacidade de usar a tecnologia (smartphones, tablets, computadores, notebooks, etc.) e a Internet consistem em fatores que impedem os alunos de participarem das atividades elaboradas pelos professores. A adaptação a processos não presenciais também impede que muitos permaneçam ativos em sala de aula, ou por não estarem familiarizados com a tecnologia, ou por não acreditarem que aprender dessa forma seja possível. Afinal, as redes sociais, por exemplo, eram, até então, utilizadas para entretenimento e, de uma hora para outra, começaram a ser utilizadas para outros fins.

Conforme esclarece Rodrigues Júnior (2014, p. 2), “[...] atualmente temos diversas mídias educacionais, o grande desafio é saber utilizá-las de modo eficiente e permitir que elas contribuam, de modo mais decisivo, para aperfeiçoar as práticas pedagógicas”. Por meio dessas mídias, a escola se faz presente na casa do aluno. Normalmente, não se sabe quem são os alunos e suas condições de vida. Dessa forma, saber a situação real deles se faz necessário.

Para acompanhar os estudos, os alunos precisam equilibrar as tarefas domésticas com as tarefas escolares, e esse processo passa a ocorrer em um mesmo local. Neste, eles compartilham o espaço com outros membros da família, bem como compartilham problemas e preocupações. Todavia, como argumenta Arruda (2020), o ensino remoto surge como medida emergencial; uma apropriação indébita de tecnologia para garantir a continuidade de um projeto educacional anterior e regular. No mais, é importante ressaltar que a pandemia de Covid-19 impactou a saúde física e emocional das pessoas (medo da doença, problemas financeiros, problemas familiares).

Muitas escolas que oferecem EJA utilizaram, por exemplo, o aplicativo de mensagens WhatsApp como forma de manter contato com os alunos. Essa é uma ferramenta de comunicação acessível, e que geralmente está incluída em pacotes de dados de telefonia móvel. Assim, o estudante pode fazer download (baixar) e upload (enviar) das atividades. Os desafios a serem superados concentraram-se,

principalmente, na dificuldade em conseguir que os alunos participassem do ensino remoto e realizassem as atividades.

Diante dessas adversidades, alunos e professores são convocados a pensar em soluções adequadas para promover o processo ensino-aprendizagem. O acúmulo de conteúdos sem significados, a fragmentação do conhecimento e a avaliação exclusiva não promovem cidadania, nem compensam a dívida histórica de ser privado de conhecimento. Na contramão, a observação atenta do educando, a valorização de sua experiência e de seus saberes não escolares, bem como de seus esforços, têm se configurado como estratégias para mantê-lo vinculado à escola.

Segundo Dias e Pinto (2020), durante a pandemia, escolas e universidades investiram e fizeram todo o possível para atender aos alunos, garantindo-lhes o uso de ferramentas digitais, mesmo com a falta de tempo para testar e treinar docentes e gestores técnicos. Observa-se, contudo, que não basta investir em ferramentas digitais sem treinar aqueles que farão uso delas, pois isso certamente levará à deterioração do processo de ensino, com efeitos negativos em curto e médio prazos.

A EJA é uma modalidade de ensino que atende a jovens e adultos que não cursaram o ensino regular na idade adequada. Como modalidade de ensino, está inserida nas mesmas regras do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Por se tratar de uma modalidade composta por jovens e adultos de diferentes idades e com experiências diversas, a metodologia adotada precisa atender às necessidades individuais e isso consiste em desafio para as redes de ensino em todo o país. Ao aproveitar as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação digital, criando meios para reduzir a desigualdade na aprendizagem, é necessário considerar propostas para que essa desigualdade não aumente.

Para lançar luz sobre essa problemática, o próximo tópico aborda a prática docente nas aulas presenciais e nas aulas remotas da EJA, com ênfase no uso da tecnologia no processo ensino-aprendizagem.

3.2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A relação que o professor estabelece com o aluno é fundamental para este, independentemente da idade ou do nível de ensino. Quando existe um bom relacionamento, há troca de experiências, informações e conhecimentos. Com isso, a dinâmica da aula flui, favorecendo à aprendizagem, o que aumenta a motivação dos sujeitos em sala de aula. Além disso, a boa convivência entre esses sujeitos contribui para a diminuição de relações conflituosas e tensões, garantindo um ambiente saudável e propício à aprendizagem. Quando existe uma relação de confiança, existe mais disposição para aprender, e os educadores ficam mais motivados no processo de ensino e buscam aprimorar suas metodologias.

Com base nessas considerações, entende-se que é preciso criar, dentro da escola, um ambiente onde haja questionamentos e aprendizagem em conjunto, dando liberdade para perguntas e curiosidades. Somente assim, os alunos se sentirão confortáveis para se expressarem. O foco em atividades interdisciplinares e contextualizadas, por exemplo, faz com que o conteúdo tenha mais sentido para os estudantes.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade, se não se levar em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhecer a importância dos 'conhecimentos de experiência feitos' com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não se permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 2019a, p. 62).

O mundo é marcado pela diversidade, assim como a sala de aula, principalmente no contexto da EJA. Existem aqueles que são tímidos, extrovertidos, inseguros e com dificuldades específicas. Nesse ambiente, o professor é o mediador da relação; aquele capaz de estabelecer o diálogo e encontrar um equilíbrio entre opiniões e pensamentos diferentes.

Neste sentido, compreender a EJA é fundamental para que haja sucesso na aprendizagem, uma vez que seus alunos vivenciam diversos problemas, tais como:

preconceito, vergonha, discriminação, críticas, entre outros. E essa modalidade de ensino deve ser capaz de mudar de forma significativa a vida de uma pessoa, ajudando-a a reescrever sua própria história.

É necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional (ARBACHE, 2001, p. 22).

Assim como os demais, ao professor que atua na EJA, cabe respeitar a pluralidade cultural para que o ensino não fique limitado. Educar jovens e adultos significa oferecer oportunidades a todos, por meio de uma escolarização de qualidade, considerando a cultura do educando e a preparação deste para o mercado de trabalho.

Neste sentido, é importante pensar na capacitação contínua do educador, de modo que este esteja aberto às inovações e repense as metodologias que utiliza, adequando-se às necessidades dos alunos.

A educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente (ARBACHE, 2001, p. 19).

O aluno, ao se reconhecer como agente ativo no processo de aprendizagem, torna-se consciente e crítico. O conhecimento adquirido pelo estudante pode não resolver todos os problemas ou acabar com as injustiças sociais, mas pode ajudá-lo a lidar com a realidade na qual está inserido.

Para Guidelli (1996), verifica-se a necessidade de conhecer a prática docente do professor que atua especificamente na EJA, de modo a compreender essa

modalidade de ensino e vislumbrar possibilidades de intervenções que venham a promover uma educação de qualidade, garantindo o acesso, a permanência e a aquisição de conhecimentos básicos, contribuindo tanto para a vida pessoal quanto a vida profissional dos alunos.

O professor é um apoio na sala de aula e muitos o enxergam como um espelho. Dessa forma, o docente da EJA deve receber formação especial para lidar com esses estudantes, o que beneficia o processo ensino-aprendizagem. Isso contribui para motivar os alunos e reduzir a evasão escolar.

Nota-se que muitos alunos da EJA priorizam o trabalho em detrimento dos estudos. Assim, o educador precisa ter um olhar diferenciado sobre esses sujeitos, desenvolvendo uma relação que compreenda o contexto social no qual os educandos estão inseridos.

O professor, no exercício cotidiano do seu ofício, incorpora noções, representações do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia. A formação do aluno e cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção e difusão de saberes históricos e geográficos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral – literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus, etc (FONSECA, 2005, p. 124).

Os professores atuam como mediadores, e isso não apenas como sujeitos que ensinam conteúdos, mas também como agentes transformadores. Os estudantes precisam ter o direito à educação resguardado. Junto a isso, o educador deve considerar as especificidades do alunado, promovendo aos menos favorecidos oportunidades proporcionais. Quem teve que parar sua trajetória escolar por algum motivo deve ter o direito garantido de restabelecer essa trajetória.

A equidade 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. [...] Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a

oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (BRASIL, 2000, p. 10).

Percebe-se que a dinâmica da sala de aula da EJA é complexa. De modo geral, os alunos chegam cansados à escola em virtude das atividades diurnas. Muitos desses sujeitos são mães e pais de família, outros, idosos; outros são jovens que veem na educação um meio para ingressarem no mercado de trabalho. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental.

Ações sensíveis, como o reconhecimento de atividades bem realizadas, de esforços para resolver problemas, os questionamentos, entre outras coisas, podem envolver o aluno e permitir que ele participe ativamente das aulas. Portanto, é de suma importância praticar a empatia constantemente, colocando-se no lugar do outro, ouvindo, aprendendo, acolhendo, entendendo e aceitando sem julgamento, pois os alunos trazem suas bagagens, seus preconceitos, seus medos e suas inseguranças para a sala de aula.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 76) entendem que

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Nesse cenário, observa-se que as políticas públicas de educação para jovens e adultos oferecem pouca segurança para a continuidade desses sujeitos na trajetória escolar. Conforme a CF/1988, o Ensino Fundamental é um direito de todos, mas nem sempre o Estado assume as suas responsabilidades em relação à oferta e à qualidade de uma educação pública e gratuita, principalmente para jovens e adultos. Nota-se que faltam políticas que realmente estejam voltadas para as especificidades da EJA.

Dessa forma, recorre-se à figura do professor, que tem o poder de contribuir para a aprendizagem do educando a partir de sua atuação em sala de aula. E o diálogo é fundamental nesse processo, pois, por meio dele, pode-se conhecer culturas e expressar ideias. É nesse sentido que se fala em aprendizado de forma coletiva, que tem como norte os conhecimentos dos sujeitos.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser

transformado e humanizado, não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco se tornar simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2003, p. 91).

Por meio do diálogo, há possibilidade de formar pessoas críticas, autônomas e ativas. Observa-se que a EJA vem contribuindo de forma significativa para a formação de jovens e adultos, por meio de conhecimentos relacionados com a sociedade, a cultura e a política. O objetivo dessa modalidade de ensino é o de formar cidadãos que sejam capazes de transformar a própria realidade (perspectiva de vida) e a realidade social. Para tanto, os alunos devem ter a consciência de que são sujeitos históricos.

Além disso, para a consecução desse objetivo, os professores devem estar em permanente formação continuada. Essa formação inclui estudos e pesquisas para o aprimoramento das práticas em sala de aula, que mantenham correspondência com a realidade dos alunos, tornando o ensino um processo significativo.

Segundo Jardimino e Araújo (2014, p. 140):

[...] temos o desafio de pensar a formação do professor não de maneira segmentada, uma vez que o professor que atua na EJA também atua em outros segmentos da Educação Básica - da Educação Infantil ao Ensino Médio da escolaridade comum [...]. Para formar os cidadãos dessa nova sociedade, é preciso repensar o contexto de formação docente, haja vista que os professores são os profissionais, entre os outros agentes, que estão diretamente envolvidos no processo de formação das novas gerações.

De acordo com a BNCC, a formação continuada deve ser similar à formação inicial, contemplando competências gerais e específicas, e se pautar pela formação dos cursos de Pedagogia e licenciatura.

A BNCC [de formação de professores] deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a articulação e coordenação nacional de políticas e de ações educacionais, especialmente, entre outras, quanto a formação inicial e continuada de professores, objetivando o desenvolvimento da oferta de Educação Básica de qualidade (BRASIL, 2018, p. 8-9).

A formação continuada de professores tem se configurado em um constante e permanente processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente. Essa formação precisa ser repensada de acordo com as necessidades de

cada etapa da educação. Neste sentido, a EJA não pode ser excluída dessa discussão, visto que, em geral, nos cursos de formação inicial, os estudos e estágios supervisionados, não atendem às especificidades para a atuação docente nessa modalidade de ensino. Os cursos de Pedagogia e licenciatura pouco contribuem para uma formação de qualidade, pois a carga horária de estudo referente à EJA é insuficiente para que se tenha uma abrangência em relação a esta modalidade de ensino.

Para Freire (2019a), a educação é uma maneira de socialização entre os indivíduos; de mediação entre a humanidade. Há muitas relações interpessoais no ambiente escolar, porém a relação professor-aluno é a principal no processo educativo. Assim sendo, estimular a motivação dos alunos é um desafio para os educadores. Isso porque, os estudantes podem acessar facilmente várias fontes de conhecimento. Todavia, esse conhecimento não é construído, mas dado. É no ambiente escolar que o aluno tem a possibilidade de sair transformado. É por isso que o trabalho em sala de aula exige dos educadores inspiração e criação de um ambiente propício à aprendizagem.

A educação, no contexto da EJA, não se reduz à transmissão de conteúdos ou padrões aos alunos. É mais do que isso. Freire (2003, p. 137), ensina, por exemplo, que:

Saber ouvir o aluno é respeitar e valorizar a sua história, seus conhecimentos de mundo que traz consigo em sua bagagem cultural e discutir com eles a razão desses saberes em relação aos conteúdos ensinados. É ter humildade frente as diferenças e incompletudes dos alunos, seres em constante aprendizagem. É ter a humildade para aceitar e saber dialogar com aqueles que fala e/ou escreve de uma maneira diferente das normas padrões da gramática. Reconhecer a leitura de mundo do aluno, o professor está valorizando o seu saber cotidiano.

Santos, Junqueira e Silva (2016) compreendem a aprendizagem como um processo que envolve vários aspectos. O que contribui para o saber são as interações entre os vários contextos de vida dos sujeitos. Isso significa que o processo ensino-aprendizagem demanda interação entre os indivíduos, uma vez que estes conferirão ao objeto sentido afetivo. É dessa relação que ocorre a internalização.

Ademais, deve-se repensar a educação à medida que as transformações vão ocorrendo. O professor, nesse processo, deve repensar também suas práticas

pedagógicas, de modo a fazer com que os objetos de conhecimento tenham significado na vida dos estudantes, além de considerar as bagagens trazidas por eles. Nesse contexto, ratifica-se a importância de o educador atribuir significado às aulas e aos objetos de conhecimento trabalhados, fazendo com que os alunos se sintam parte integrante do processo de ensino. É necessário que ele conheça e compreenda as especificidades de cada aluno (trajetória de vida e experiências extracurriculares), proporcionando um ensino inclusivo e significativo.

Há professores que, por medo, ignorância ou arrogância, não conseguem ter um bom relacionamento com os alunos e deixam de lado a aprendizagem afetiva, colocando em prática somente a pedagogia tradicional na qual o aluno é visto como uma folha em branco pronto para ser preenchida pelo digníssimo professor 'sabichão'. Nesse método, não há trocas. Não há críticas. Não há crescimento. Há plateia. Há ouvintes. Há fã-clubes. Contudo, não é esse tipo de relacionamento, unilateral, que desejamos para os nossos jovens. Não é dessa forma que se ajuda alguém a contestar, a ter o direito a não concordar com as coisas, ou até de concordar, criticamente, com o assunto apresentado (BARRETO, 2010, n. p.).

Segundo Ferrari (2008), a chave para a conscientização preconizada por Freire é a valorização da cultura do aluno, e essa chave se encontra no âmago de seu método de alfabetização, formulado, inicialmente, para o ensino de adultos. O método freiriano propõe a identificação e a catalogação de palavras-chave do vocabulário dos alunos, que são as chamadas palavras geradoras. Estas devem sugerir situações de vida comuns e que tenham significado para os integrantes da comunidade em que se atua. Por exemplo: "tijolo", para os operários da construção civil. Para os alunos, o professor deve mostrar lado a lado a palavra e a representação visual do objeto que ela representa. Por sua vez, os mecanismos de linguagem só serão estudados após o desdobramento das palavras geradoras em sílabas. O conjunto dessas palavras será formado por diferentes possibilidades silábicas, permitindo o estudo das mais diversas situações que possam ocorrer durante a leitura e a escrita.

Para Romão (2011), a EJA deve ser entendida como um direito, um espaço de participação, de exercício da cidadania, de construção partilhada de conhecimentos, de valorização dos sujeitos, respeitando interesses, motivações, necessidades e angústias, e levando em consideração as diversas histórias de vida que compõem o todo de uma sala de aula. Assim, para a promoção de uma

educação significativa, a EJA deve valorizar e respeitar as especificidades dos sujeitos.

Gilberto Velho e Karina Kuschnir (2003) afirmam que interação entre diferentes indivíduos ocorre por meio de suas individualidades e especificidades. Estas propiciam a todos os envolvidos algum tipo de troca ou mesmo de reciprocidade. Neste sentido, o espaço escolar pode ser concebido a partir de interações e trocas entre estudantes de diferentes grupos etários, entre professor e aluno e entre alunos e objetos de conhecimento.

A EJA é um campo teórico-prático. Portanto, deve fazer uso da comunicação, do tempo e da inovação, sendo esses elementos o seu ponto de partida. Isso possibilita que os alunos se envolvam na participação, na reflexão e no desenvolvimento das atividades.

Observa-se que, muitas vezes, os alunos chegam em sala de aula sem motivação. Isso faz com um número significativo deles desista dos estudos. Sendo assim, é necessário que os professores despertem o interesse nesses estudantes, por meio do diálogo e da troca de experiências. Como ensina Freire (2019a), não se pode perder a esperança da construção de uma educação melhor. Para que isso aconteça, deve haver reflexão sobre a prática, sobre as atividades desenvolvidas e sobre como elas são utilizadas, já que podem levar tanto à submissão e à conformação com a realidade quanto à crítica e à transformação. Portanto, as reflexões acerca de uma prática transformadora na EJA são imprescindíveis. Por meio dessas reflexões, os educadores podem desenvolver novas formas de agir e de pensar. É mediante as diferentes possibilidades de aprendizagem que se pode rever o papel da escola.

Os alunos da EJA precisam de um espaço que os transportes de agentes passivos a protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Eles precisam compreender que todos têm capacidade de produzir coletivamente. Além disso, a transformação da sociedade ocorrerá somente se eles tomarem consciência da realidade em que vivem.

Como os educandos da EJA são diversificados, eles também contemplam as mais diversas culturas condizentes com as identidades dos sujeitos. “[...] o educando passa a ser visto como sujeito sócio-histórico cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas” (SOARES, 1986, p. 2).

3.3 A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC foi criada com o objetivo de ser uma referência para a elaboração dos currículos escolares, determinando quais as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no período em que estiverem na educação básica, em qualquer uma das esferas: municipal, estadual, federal ou particular. Entretanto, o documento está voltado apenas para crianças e adolescentes, não contemplando a EJA, o que gera uma lacuna, uma vez que as necessidades de uma criança são muito diferentes das de um adulto. Além disso, a EJA percorre caminhos diferentes do ensino regular. Mendonça (2018, p. 36) fala um pouco sobre essa inexistência da EJA na BNCC:

Como compreender os impactos que a BNCC aprovada causa nos processos de gestão dos sistemas de ensino e das escolas? O primeiro elemento a considerar é o rompimento com a concepção de Educação Básica insculpida na LDB, uma vez que o CNE foi levado a considerar a aprovação de proposta incompleta encaminhada pelo MEC sem contemplar o ensino médio, sem a modalidade Educação de Jovens e Adultos e sem a Educação do Campo, além de outras fragilidades.

Verifica-se que, desde o início das primeiras discussões sobre a elaboração da BNCC, esta deveria ser pensada de forma igualitária, oportunizando a inclusão a todos. Porém, a EJA, que possui um público composto, em sua maioria, por trabalhadores, jovens e adultos da classe operária, foi excluída desse processo. Portanto, da maneira como foi elaborada e aprovada, a BNCC tornou-se inadequada a esse público.

É possível afirmar que é mais fácil pensar na simples reprodução de competências, tais como as dos currículos direcionados ao ensino regular, para o público da EJA, fazendo deste apenas um receptor de uma educação que não foi pensada – muito menos, elaborada –, considerando as especificidades de sua realidade. Isso faz do aluno um sujeito sem identidade, pois um bom currículo deveria ser capaz de colocar o estudante em constantes revisões sobre si mesmo e de inseri-lo constantemente na pauta de qualquer diálogo. De acordo com Gadotti e Feitosa (2018, p. 139):

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, serem humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura.

A EJA, ao longo da história, foi marcada por omissões nas políticas públicas, já que estas não garantiram os direitos dos seus sujeitos. Por conseguinte, estes tiveram o acesso à educação negado por inúmeros motivos, tanto de ordem social quanto política. A EJA só foi reconhecida como uma modalidade da educação básica recentemente, por meio da promulgação da LDB nº 9.694/1996. Essa modalidade de ensino teve sua história marcada por trajetórias de lutas pela educação como um direito, e fazer um diálogo acerca da preterição imposta pela BNCC em relação à EJA é imprescindível para a compreensão que essa ausência imprime, uma vez que vai de encontro a todas as lutas e conquistas firmadas por meio da CF e da LDB/96.

No âmbito da EJA, as especificidades tornam-se um fator pedagógico muito relevante para o bom desempenho dos sujeitos. Segundo Arroyo (2007, p. 12):

Não poderíamos deixar de tratar aqui sobre a questão da diversidade. O tema da diversidade é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades. Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor. A pergunta que teríamos que colocar, que projeto de EJA seria sensível e daria conta desse movimento para reconhecer os diversos? Ou ainda, será que temos um projeto em que o diverso não aparece, em que todos somos iguais, em que todos somos filhos de Deus, todos somos cidadãos, todos somos EJA? Há muita reflexão que poderá fundamentar projetos de EJA que reconheçam, respeitem e incorporem a diversidade sócio educacional de gênero, território dos jovens e adultos populares.

O fato de a BNCC não apresentar nenhuma diretriz de trabalho para a EJA, mostra que essa modalidade de ensino não foi contemplada mesma forma que a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa situação corrobora o aumento dos dados do analfabetismo no Brasil. Para Arroyo (2007), essa modalidade de ensino não deve ser diluída em políticas generalistas, devendo, sim, tornar-se uma política afirmativa, evidenciando sua marca e sua direção específica.

Sousa et al. (2017, p. 3990) afirmam que:

Na segunda versão da BNCC, lançada em 2016, há uma parca tentativa de incluir a EJA, todavia onde estava grafado '*crianças e adolescentes*' foi acrescentada a expressão jovens e adultos, modificando então para: '*crianças, adolescentes, jovens e adultos*'. A inclusão dessa expressão só fez acirrar o problema, pois serviu para homogeneizar ainda mais o currículo, uma vez que não houve a preocupação em debruçar sobre a EJA, e construir um capítulo que problematizasse sua especificidade.

A EJA possui um déficit histórico em relação aos seguintes aspectos: acesso, qualidade, investimento e permanência, mesmo com os debates e as discussões sobre a importância relacionada a esse tema. Dessa forma, é necessário compreender os impactos e as consequências que surgem em decorrência desses percursos formativos que estão presentes na BNCC e que se referem aos alunos da EJA. Somam-se a isso, questões relacionadas a carga horária, ofertas opcionais de certas disciplinas e formação integral do educando. É preciso considerar os diferentes contextos educativos e suas relações formativas, uma vez que a falta da menção da EJA na BNCC faz com que essa modalidade de ensino seja tratada de forma homogênea.

Tendo em vista que na EJA há uma miscigenação cultural, o currículo terá que articular saberes dos diferentes sujeitos, zelando pela ideia de muitas realidades que precisam ser conhecidas em sala de aula com o cuidado de não reforçar as desigualdades presentes na sociedade (MORAES; CUNHA; VOIGT, 2019, p. 9).

Se a BNCC não determinar um programa exclusivo para a EJA, esta deverá continuar seguindo o mesmo que é estabelecido para o ensino regular, o que não é adequado para o seu público. Em virtude da diversidade encontrada nessa modalidade de ensino, é necessário levar em conta as experiências e os conhecimentos trazidos por esses educandos, haja vista que estes não merecem e nem podem ser tratados como crianças. Para isso, é preciso que haja uma escolha dos conteúdos mais relevantes para uma pessoa adulta que retornou à escola, de modo a ampliar suas perspectivas pessoais e profissionais.

Como mencionado anteriormente, a BNCC é um documento que determina conhecimentos, competências e habilidades que os alunos de todo o país necessitam desenvolver no decorrer de seus anos escolares. O problema é que esse documento não contempla a EJA, pois não há nada específico para essa

modalidade, que necessita de um currículo centrado em suas necessidades. Como bem expõe Libâneo (2008, p. 51):

A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado e crítico, na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos.

Percebe-se que a BNCC não contempla a parcela de estudantes da EJA em seus textos, pois eles são geralmente trabalhadores e trabalhadoras que precisam de um currículo direcionado a sua realidade (de vida e de trabalho). Esse público não pode ficar preso em conteúdos infantilizados, o que leva vários alunos a abandonarem seus estudos, por falta de motivação. Diante disso, entende-se que a EJA precisa de um currículo que seja capaz de dialogar com as singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa, bem como de trabalhar com a diversidade desses estudantes, considerados sujeitos do seu próprio saber, em razão da cultura e dos saberes adquiridos ao longo dos anos.

A escola deve transformar-se numa comunidade de vida, e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. Comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseadas no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar em entendimento mútuo, o acordo e os projetos solidários. O que importa não é a uniformidade, mas o discurso. O interesse comum realmente substantivo e relevante somente é descoberto ou é criado na batalha política democrática e permanece ao mesmo tempo tão contestado como compartilhado (GÓMEZ, 1998, p. 25).

Os estudantes da EJA têm em comum a violação de um direito fundamental ainda na infância ou na adolescência, de modo que seu perfil demográfico está entrelaçado ao de outros grupos historicamente discriminados. As turmas de EJA são heterogêneas e sua proposta político-pedagógica deve ser igualmente diversa, capaz de incorporar as diferentes demandas e particularidades sociais, étnicas e culturais. Na realidade, essa modalidade nasceu como meio de reparação de uma dívida social-histórico. Desse modo, como ensina Vasconcelos (2009), o currículo da EJA não deve ser um “processo mecânico natural”, mas um “construto humano”, pois não surge de si mesmo, estando sujeito às condições materiais, políticas e, acima de tudo, humanas, já que necessita da sensibilidade do próprio ser humano

em sua construção. Infere-se, assim, que tenha faltado sensibilidade para com a EJA na construção da BNCC.

De acordo com Arroyo (2017, p. 162):

Se às escolas públicas e à EJA chegam as vítimas desses padrões culturais históricos segregadores, os currículos não poderão ignorar essa centralidade da cultura, dos padrões e dos valores sociais e políticos que os inferiorizam. Assim como não poderão ignorar as resistências das próprias vítimas desses padrões. Ao longo de nossa história, uma das fronteiras tensas de resistência ocorreu no campo da cultura. Na afirmação de serem sujeitos coletivos de culturas, de valores, de linguagens, de religiões, de modos de pensar, de lerem-se e lerem o mundo. Os embates entre culturas foram, em nossa história e na história dos países colonizados, especial e dramaticamente tensos. As tensões entre culturas e entre coletivos culturais transpassam nossa história política. Os currículos de formação, de educação básica e superior sentem a obrigação de incorporar e aprofundar, com as vítimas dessas tensões culturais, essas centralidades das tensões entre culturas.

Na EJA, tanto a construção quanto a vivência do currículo é um imenso desafio, estando ainda longe da contemplação das culturas experienciais de seus educandos. O currículo precisa estar vinculado ao contexto social, cultural, político, ambiental e econômico, ou seja, sua construção precisa ser dinâmica, responsável e participativa. Além disso, não pode ser algo pronto e inflexível, pois cada unidade escolar também tem suas idiosincrasias, cabendo a cada escola construir um currículo compreensivo.

Viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia da competitividade e meritocracia, experiências de diferenciação, discriminação e classificação, como consequência do diferente grau de dificuldade que tem para cada grupo social o acesso à cultura acadêmica, é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade. Deste modo, inclusive os mais desfavorecidos aceitarão e assumirão a legitimidade das diferenças sociais e econômicas e a mera vigência formal das exigências democráticas da esfera política, assim como a relevância e utilidade da ideologia do individualismo, a concorrência e a falta de solidariedade (GÓMEZ, 1998, p. 21).

É imprescindível que haja a construção de uma EJA que esteja voltada para o desenvolvimento de jovens e adultos, contemplando as suas mais diversas aspirações, desde o ingresso em uma universidade até a melhoria das possibilidades de inserção no mercado de trabalho. No entanto, da forma como foi construída, a BNCC pouco contribui, pois, a ausência dessa modalidade de ensino

nos documentos curriculares evidencia descaso, tirando o direito à educação de qualidade dessa parcela da população.

A questão curricular não se reduz a simples problema técnico a ser resolvido por meio de modelos racionais. A questão curricular corresponde a um processo contínuo e complicado de desenho do ambiente escolar, um ambiente simbólico, material e humano constantemente em reconstrução (MOREIRA, 2000, p. 68).

De acordo com Catelli Júnior (2019), a ausência da EJA na BNCC tornou-se uma discussão em vários encontros com especialistas e educadores dessa modalidade de ensino, evidenciando que o referido documento, da forma como está sendo proposto, é inadequado ao público jovem e adulto. Os conteúdos até podem ser os mesmos nos diferentes níveis da educação básica, porém há outros elementos que devem ser considerados.

O fragmento a seguir faz parte do texto introdutório da BNCC e destaca a relevância de um plano educacional voltado àqueles que não puderam concluir seus estudos na idade própria. Contudo, no decorrer do texto, não é possível encontrar o percurso curricular a ser adotado e nem mesmo orientações para a sua construção. Portanto, não traz nenhuma reflexão sobre as particularidades da EJA, deixando uma lacuna referente a um currículo específico para essa modalidade.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BRASIL, 2019, p. 15-16).

A EJA não pode ficar desprovida de um atendimento igualitário, devendo ser tratada com bastante atenção, pois trabalha com uma parcela discriminada pela sociedade, em razão das condições econômica, social e educacional. Assim, jovens, adultos e idosos merecem atenção nesse projeto de vida educacional. Para ratificar a defesa de um currículo próprio para essa modalidade, toma-se como argumento a seguinte exposição de Libâneo (2008, p. 168): “Enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo define o que ensinar, o para ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação em estreita colaboração com a didática”.

Percebe-se que o currículo e a didática estão relacionados. O método de ensino depende de cada projeto educacional. Portanto, é primordial que haja um

equilíbrio. De acordo com Cavalcante (2009, p. 14): “O currículo escolar foi compreendido e implementado como remédio. Prescrito por alguns e administrado a todos os alunos, a fim de transmitir conhecimento uniformemente, sem conhecer as diferenças estampadas entre os alunos”.

Considerando esse pensamento, os professores precisam criar um espaço de diálogo, onde o educando deve ser ouvido e atendido em suas dificuldades. Dessa forma, é importante saber como proceder dentro desse contexto de troca de experiências. Gómez (1998, p. 64) lança luz sobre essa questão ao defender a utilização de

[...] instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cerceando as possibilidades de negociação aberta de todos e cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum. Quando se substitui ou se restringe a negociação, se impõe a aprendizagem acadêmica à margem das exigências experienciais dos estudantes e se justapõe uma estrutura de aprendizagem, a acadêmica, que embora sirva para resolver os problemas da aula, não está conectada com os esquemas prévios dos alunos/as e nada pode na hora de provocar a reconstrução do conhecimento.

Diante do exposto, entende-se que simplesmente adaptar um currículo pensado e construído para um determinado público não satisfaz as necessidades de outro. O currículo precisa ser uma ferramenta capaz de incentivar o educando na construção de sua própria identidade, contribuindo para a sua formação crítica, estando o sujeito consciente da realidade na qual se encontra inserido. Desse modo, é necessário que haja uma relação dialógica entre o conhecimento científico e o popular, além do envolvimento efetivo de professores e gestores. No caso da EJA, seu público possui identidades linguística, étnica, social e cultural que precisam ser consideradas na construção desse currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer e compreender a história da EJA no Brasil e os diversos obstáculos enfrentados por essa modalidade é importante, uma vez que ela se faz presente na sociedade brasileira desde o período da colonização, evidenciando avanços e retrocessos. Ao longo dos anos, várias políticas públicas voltadas para a EJA foram implementadas no país. Enquanto modalidade de ensino da educação básica configurou-se a partir das DCNs.

Por meio das leituras e reflexões realizadas, nota-se que é necessário desenvolver planos de educação permanentes para jovens e adultos e para trabalhadores de escolas públicas. E mais, é preciso estabelecer uma articulação entre as políticas de educação de jovens e adultos e as políticas culturais, a fim de ampliar os horizontes.

Com base na revisão bibliográfica empreendida nesta dissertação, constatou-se que a educação brasileira é bastante influenciada pelos OI, e isso tem levado o ensino a um processo de mercantilização. Por meio de influências políticas, esses organismos concebem a educação como uma forma de compensar a extrema pobreza enfrentada por grande parte da população brasileira, direcionando-a para o atendimento às demandas das sociedades capitalistas. Assim, enfatizam a educação como um mecanismo fundamental para a aquisição de bens e o acúmulo de capital.

O presente estudo evidenciou que uma das principais características da EJA é a heterogeneidade dos alunos. Desse modo, essa modalidade se configura em um espaço no qual a diversidade soma-se ao processo educativo, e essas peculiaridades requerem maior atenção e levam à necessidade de currículos mais flexíveis, adequados às experiências de vida dos alunos, a fim de contemplar suas perspectivas em relação à educação, além de prepará-los para outros desafios. Além disso, o currículo da EJA deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia de jovens e adultos, de modo que estes tenham uma aprendizagem cada vez mais significativa, apropriando-se do conhecimento e do mundo, aprendendo a agir e a viverem juntos.

Outro fator importante destacado diz respeito à combinação idade e nível de conhecimento. Isso exige que os professores tenham uma carga de trabalho adequada e cursos de formação continuadas apropriadas. Os educadores devem

ser capazes de avaliar o progresso dos estudantes, fazer avaliação contínua e identificar deficiências, como o objetivo de encontrar formas de socialização e métodos de ensino para superar os problemas que venham a se apresentar.

É importante mencionar que a pandemia de Covid-19 também veio como um grande desafio, visto que trouxe à tona as desigualdades da sociedade brasileira no contexto educacional, principalmente na EJA. O ensino remoto afastou muitos estudantes das escolas, seja em razão do trabalho, seja em razão das difíceis condições de acesso às tecnologias para poderem estudar. Os docentes tiveram dificuldades em preparar atividades online, e os alunos, em acessar a internet para acompanhar as aulas remotas. Todos os envolvidos tiveram que passar por um rápido processo de adaptação, de modo a minimizar os prejuízos no processo ensino-aprendizagem.

E mais, verificou-se que a BNCC, documento que sugere conhecimentos, competências e habilidades que os alunos de todos os países necessitam desenvolver no decorrer de seus anos escolares, consiste em obstáculo para a efetivação adequada da EJA, dado que o documento não contempla essa modalidade de ensino. Isto é, não apresenta algo específico para a EJA que venha a diferir do ensino regular. Entende-se que o currículo é um elemento que pode contribuir para que o aluno construa sua própria identidade, tornando-se um cidadão crítico e consciente da realidade na qual está inserido.

É essencial a construção de uma EJA que esteja voltada para o desenvolvimento de jovens e adultos, contemplando as suas mais diversas aspirações, desde o ingresso em uma universidade até a melhoria das possibilidades de inserção no mercado de trabalho. No entanto, da forma como foi construída, a BNCC pouco contribui, pois, a ausência dessa modalidade de ensino nos documentos curriculares evidencia descaso, tirando o direito à educação de qualidade dessa parcela da população.

Observa-se, assim, que a EJA ainda precisa receber um olhar diferenciado por parte do Poder Público e de toda a sociedade. Essa modalidade de ensino que já passou por tantas etapas e caminhos diferentes necessita de ajustes para que os estudantes possam efetivamente concluir seus estudos, tornando-se parte integrante da sociedade, passando de espectadores a protagonistas.

Muito já foi feito e muito ainda precisa ser feito para que a EJA se configure de fato em um resgate social. Para isso, o ensino deve ser amparado por políticas

públicas justas e igualitárias, que promovam qualidade. É por isso que as reflexões acerca de uma prática transformadora na EJA são imprescindíveis. Por meio dessas reflexões, os docentes podem desenvolver novas formas de agir e de pensar. É mediante as diferentes possibilidades de aprendizagem que se pode rever o papel da escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. B. **Educação ao longo de toda vida: uma proposta de educação pós-moderna**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2007.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Apresentação. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 14-20.
- ARBACHE, A. P. B. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001.
- ARROYO, M. G. Educação básica e movimento social do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 115-127.
- ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA - itinerários pelo direito a uma vida justa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação à Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (Orgs.). **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BARRETO, C. **A Relação Professor-Aluno**. 2010. Disponível em: <http://www.cintiabarreto.com.br/publicacoes/artigo-a-relacao-professor-aluno.asp>. Acesso em: 01 out. 2021.
- BARRETO, C. **Coronavírus: tudo o que você precisa saber sobre a nova pandemia**. 2020. Disponível em: <https://pebmed.com.br/coronavirus-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-nova-pandemia/>. Acesso em: 04 out. 2021.
- BARREYRO, G. B. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010.
- BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a Educação a Distância**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Institucional**. 2020a. Disponível em: <https://antigo.incra.gov.br/pt/o-incra.html>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem: 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019. 2020b**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 9 maio 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 maio 2021.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 9 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

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. Secretaria de Educação Básica. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar – 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Nacionalismo no centro e na periferia do capitalismo. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 62, p. 171-193, 2008.

BUTLER, J. **O capitalismo tem seus limites**. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/20/judith-butler-sobre-o-covid-19-o-capitalismo-tem-seus-limites/>. Acesso em: 16 jul. 2021.

CARNEIRO, A. C. A.; NUNES, E. B. **A importância do estudo da Geografia na EJA: Campos dos Goytacazes-RJ**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

CARRILLO, A. T. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. *In*: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 15-32.

CARVALHO, M. E. G. et al. Contribuições da Educação em Direitos Humanos para as salas da EJA. *In*: **I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos**. João Pessoa, 2010. v. 1.

CATELLI JÚNIOR, R. (Org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CATELLI JÚNIOR, R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (Orgs.). **A EJA em xeque: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014.

CAVALCANTE, M. H. **Revista Mundo Jovem em Jornal de Ideias**. 47. ed. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHILANTE, E. F. N.; NOMA, A. K. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, p. 225-237, 2009.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS – CONAQ. **Quilombo? Quem somos Nós!** 2010. Disponível em: <https://conaq.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 08-23.

CORRÊA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRA, 1979.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

DAU, G. **O que é Ensino Remoto e o seu papel fundamental em 2021**. 2021. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/o-que-e-ensino-remoto-e-o-seu-papel-fundamental-em-2021/>. Acesso em: 04 out. 2021.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FERRARI, M. Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. **Revista Escola Abril**, v. 1, p. 1, 2008.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FRAZÃO, D. **Paulo Freire: Educador brasileiro**. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em: 24 ago. 2021.

FRAZÃO, D. **Jair Bolsonaro**. 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jair_bolsonaro/. Acesso em: 27 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-24.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREITAS, L. C. de. **EAD, tecnologias e finalidades da educação**. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. **Sobre o Fundeb**. 2020. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 08 set. 2021.

G1 GLOBO. **Em alta, média móvel de mortes por Covid no Brasil fica acima de 500 pelo 3º dia**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/01/31/em-alta-media-movel-de-mortes-por-covid-fica-acima-de-500-pelo-3o-dia.ghtml>. Acesso em: 01 fev. 2022.

GADOTTI, M. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M.; FEITOSA, S. C. S. Reinventar a educação é inverter prioridades: o lugar da educação de adultos como política pública. *In*: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lemann Center/ Stanford Graduate School of Education, 2018.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2006.

GAZZOLA, J. S. **Interferências do IDEB na formulação de políticas públicas educacionais para o ensino fundamental: uma análise da construção da equidade e redução das desigualdades educacionais enquanto princípios de justiça social**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, 2017.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GÓMEZ, A. I. P. As Funções Sociais da Escola; da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-26.

GUIDELLI, R. C. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos**: desacertos, tentativas, acertos.... 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 1996.

HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, S. Os desafios da educação de jovens e adultos. *In*: GRACIANO, M. (Coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 25-28.

HADDAD, S. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. *In*: CATELLI JÚNIOR, R. (Org.). **Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 23-42.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 714, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1977.

INFOESCOLA. **Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA)**. 2020. Disponível em: [https://www.infoescola.com/educacao/conferencias-internacionais-de-educacao-de-adultos-confintea/#:~:text=As%20CONFINTEA's%20s%C3%A3o%20as%20Confer%C3%A2ncias,Jovens%20e%20Adultos%20\(EJA\)](https://www.infoescola.com/educacao/conferencias-internacionais-de-educacao-de-adultos-confintea/#:~:text=As%20CONFINTEA's%20s%C3%A3o%20as%20Confer%C3%A2ncias,Jovens%20e%20Adultos%20(EJA).). Acesso em: 08 set. 2021.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos na modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. Curitiba: CRV, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão**: teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDONÇA, E. F. PNE e base nacional comum curricular (BNCC): Impactos na gestão da educação e da escola. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.).

A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 34-37.

MORAES, M. S.; CUNHA, S. dos S. da; VOIGT, J. M. R. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC? *In: V COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação* 29 e 30 de outubro de 2019, Joinville/SC, Brasil. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/17236>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

MOREIRA, A. F. O campo do currículo no Brasil: Os anos 90. *In: CADAU, V. M. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, I. A. de. As políticas de educação de jovens e adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. *In: BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (Orgs.). Políticas e práticas na educação de jovens e adultos.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 25-51.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Conferência internacional sobre a educação de adultos.** Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. CONFINTEA V. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005.

PAIVA, J.; SALES, S. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 69, p. 1-14, set. 2013.

PAIVA, V. **Educação de popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PENA, R. F. A. **Organismos Internacionais.** 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/organismos-internacionais.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PORTARIA-4014. **Secretaria de Estado da Educação,** 2021. Disponível em: <https://www.badiinho.com.br/wp-content/uploads/2021/10/Portaria-4014.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

PRETTO, N. de L.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! *In*: PRETTO, N. de L.; SILVEIRA, S. A. de (Orgs.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.

RAMOS, O. C. A.; FONSECA, M. S. V. Por um sistema de educação permanente. *In*: CORRÊA, A. L. (Org.). **Educação de Massa e Ação Comunitária**. Rio de Janeiro: MOBREAL AGGS, 1979. p. 61-84.

RODRIGUES JÚNIOR, E. Os desafios da educação frente às novas tecnologias. Universidade de Sorocaba. **Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento**, Sorocaba, 2014.

ROMÃO, J. E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011. p. 48-68.

RUMMERT, S. M. Educar e qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 405-423, maio/ago. 2013.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009.

SANTOS, A. O.; JUNQUEIRA, A. M. R.; SILVA, G. N. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: Diálogos em Wallon e Vygotsky. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 86-101, jan./jun. 2016.

SILVA, H. T. R. da; MOURA, T. M. S. Educação de jovens e adultos – EJA: desafios e práticas pedagógicas. **Revista Eletrônica Univar**, v. 3, p. 31-36, 2013.

SILVA, J. L. da; PEREIRA, P. C. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Reflexões a partir da prática. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

SILVA, M. A. Organismos internacionais e a educação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/299-1.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**: Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOUSA, G. dos S. et al. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular. *In*: VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional. Vitória da Conquista, Bahia. **Anais** [...]. Vitória da

Conquista: UESB, v. 6, n. 6, 2017, p. 3981-3993. Disponível em: <https://docplayer.com.br/82794348-Reflexoes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-a-bncc-e-a-necessidade-de-uma-construcao-curricular.html>. Acesso em: 01 dez. 2021.

SOUZA, M. A. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **PRONERA**. 2020. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=165. Acesso em: 23 set. 2021.

VASCONCELOS, C. dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2009.

VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (Orgs.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.