



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO**

CÉSAR DE ARAÚJO PIRES

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO
MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS**

**INHUMAS - GO
2022**

CÉSAR DE ARAÚJO PIRES

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado acadêmico, - da Faculdade de Inhumas – FACMAIS como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

P667p

PIRES, César de Araújo
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS. César de Araújo Pires. – Inhumas: FacMais, 2022.

97 p.: il.

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

“Orientação: Dra. Daniella Couto Lôbo”.

1. Educação; 2. Educação de Jovens e Adultos; 3. Ensino Médio; 4. Políticas educacionais. I. Título.

CDU: 37

CÉSAR DE ARAÚJO PIRES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado acadêmico, da Faculdade de Inhumas – FACMAIS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Daniella Couto Lôbo.

Data da defesa: ____ de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo. (Presidente)

Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos – FACMAIS/GO

Profa. Dra. Gislene Lisboa de Oliveira – UEG

Dedico esta dissertação à minha família e ao meu amigo e colega docente mestre Weyber Rodrigues de Souza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por abençoar todos os dias da minha vida e da minha família. Não poderia deixar de agradecer meus familiares e alunos por tudo, por todo o apoio, todo o amor, todo o carinho durante todas as etapas da minha vida. Essa é só mais uma delas, e eu devo isso a vocês. Quero agradecer a minha orientadora e professora Dra. Daniella Couto Lôbo por tudo, foi muito gratificante estar contigo nesta jornada.

RESUMO

Esta dissertação está inserida na Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Inhumas -PPGE/ FacMais. O presente estudo tem como objetivo apresentar reflexões sobre as políticas públicas relativas à implementação do ensino médio na rede estadual de educação de Goiás. Em linhas gerais, reconhece-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como uma modalidade educativa que oferece meios para que pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade própria. Este trabalho visa contribuir com novos olhares e perspectivas acerca da temática da educação destinada ao público de jovens e adultos. Analisar os principais aspectos que norteiam e orientam documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular de Goiás (DC- GO) no que se refere à políticas voltadas a esta modalidade de educação escolar, visto que o estudo apresenta uma dimensionalidade histórica detalhando como tais políticas surgiram e se consolidaram ao longo da história da educação no Brasil, com ênfase ao estado de Goiás. Diante disso, para a construção do corpus teórico da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico que viabilizasse a análise crítica sobre o tema abordado. Para tanto, buscou-se nos estudos de alguns autores os quais contribuíram com a referida temática, tais como: Freire (1996), Duarte (2001), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Di Pierro e Haddad (2010), Fávero e Freitas (2011), Tardif (2014), Aquino (2014), Silva *et al.* (2017), Miranda, *et al* (2016); Chaves (2018) Aranha (2021) dentre outros. Além da leitura de alguns documentos legais como: BRASIL (1996 BRASIL (1988), BRASIL (2017), BRASIL (2010), BRASIL (2019) e BRASIL (2020). Desta forma, ao desenvolver ao levantamento e análise dos dados, percebe-se que existem inúmeras críticas relacionadas a forma como modalidade educativa é desenvolvida e vivenciada no território escolar. Este estudo permitiu a compreensão sobre o que se faz necessário para viabilizar o acesso, como a implementação de políticas que colaborem para a permanência do público atendido pela EJA, minimizando os níveis de evasão, que é apontado como um dos maiores embates e problemas neste contexto.

Palavras-chave: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This master thesis is inserted in the Research Line: Education, Institutions and Educational Policies (EIPE) of the Master's Degree in Education, of the Post-Graduation Program of the Faculdade de Inhumas -PPGE/FacMais, Brazil. This research aims to present reflections about public policies regarding the implementation of high school in the state education system of Goiás.

In general terms, it is recognized that Youth and Adult Education, known as EJA, is an educational modality that offers means to people who could not complete their studies at the proper age. The intention of this research is to contribute with new perspectives and to reflect on the theme of education for the young and adult public. The main objective of this study is to analyse the main aspects that guide and orient normative documents such as the Common National Curricular Base (BNCC) and the Curricular Document of Goiás (DC-GO) regarding policies for this type of school education, since the study presents a historical dimension detailing how such policies emerged and consolidated throughout the history of education in Brazil, with emphasis on the state of Goiás. Therefore, to build the theoretical corpus of the research, a bibliographical investigation was carried out to enable a critical analysis of the theme. For this, we searched the studies of some authors who contributed to this theme, such as: Freire (1996), Duarte (2001), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Di Pierro and Haddad (2010), Fávero and Freitas (2011), Tardif (2014), Aquino (2014), Silva et al. (2017), Miranda, et al (2016); Chaves (2018) Aranha (2021) among others. Besides that, we have read some of legal documents such as: BRASIL (1996), BRASIL (1988), BRASIL (2017), BRASIL (2010), BRASIL (2019) and BRASIL (2020). Also, when we were developing this research, it has been realized that there are numerous criticisms related to how such educational modality is processed and experienced in the school territory. Therefore, this study allowed us the understanding of what is needed to provide access, such as the implementation of policies that contribute to the permanence of the public served by EJA, minimizing the levels of dropouts, which is pointed as one of the biggest struggles and problems in this context.

Keywords: Education; Youth and Adult Education; High school; Public policy.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEE/ GO	Conselho Estadual de Educação de Goiás
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
DC- GOEM	Documento Curricular de Goiás- Etapa Ensino Médio
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
EIPE	Educação, Instituições e Políticas Educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEFF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MES	Ministério da Educação e Saúde
MP	Medida Provisória
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
REANP	Regime Especial de Aulas Não Presenciais
SEDUC-GO	Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

LISTA DE TABELAS

Figura 1.3.1: PNE (2001-2010): o projetado e o alcançado: Ensino fundamental.	39
Figura 2.1.2: Perfil da EJA no Brasil em 2015.....	51
Figura 2.1.2: Número de matrículas de EJA por etapa de ensino.....	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES.....	17
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ADULTOS (1930 A 2000)	17
1.2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOS ANOS 2000 A 2020	27
1.3. A EJA NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2001- 2010; 2014 - 2024).....	37
CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA ENSINO MÉDIO.	48
2.1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO MÉDIO.....	48
2.2. A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS?	55
2.3 O NOVO ENSINO MÉDIO: ALGUNS DESTAQUES SOBRE A SUA IMPLEMENTAÇÃO.....	60
CAPÍTULO III - AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS E PROJETOS DA SEDUC – GOIÁS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	71
3.1. POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO (2012-2022).....	71
3.2. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCÊNCIA NA EJA NA CONTEMPORANEIDADE.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

A presente 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. A temática da pesquisa, surgiu da necessidade de compreender as políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Estado de Goiás, destinadas ao Ensino Médio, em especial, o processo de implementação do novo ensino médio.

A educação de jovens e adultos, numa perspectiva inclusiva além de promover a “elevação da escolaridade e a qualificação dos trabalhadores, são oportunidades que supostamente trarão a inclusão social desses indivíduos e o combate à pobreza” (DOLLA; COSSETIN; ALVES, 2021, p.8).

A trajetória da EJA é marcada por muitos desafios, bem como lutas, alguns avanços e também muitos retrocessos. Dentre variados embates enfrentados nesta modalidade educativa, pode-se mencionar a falta de políticas afirmativas relativas à formação de professores e o desenvolvimento de práticas coesas com a realidade do público atendido.

Pensando reflexivamente por tal direção, Amparo (2012) considera relevante salientar que:

Pode-se ver, claramente, que a grande razão desses problemas é a falta de políticas públicas específicas para esta modalidade e de ações e programas que sejam implementados, executados e façam a diferença, já que, apesar de algumas campanhas em prol da alfabetização e escolarização de adultos terem surgido ao longo dos anos, o número de analfabetos continua assustador (AMPARO, 2012, p.12).

No cenário brasileiro, as políticas públicas de educação foram criadas de modo difuso, ocasionando o distanciamento entre os anseios sociais e até mesmo, o direito instituído para a sua concretização. Diante de um discurso de igualdade para todos, o que prevaleceu no decorrer da história, foi apenas uma desigualdade profunda e altamente injusta. Com o pretexto de universalização da educação, as políticas públicas obtiveram um duplo resultado. Desta forma,

[o]lhando pelo Estado, elas foram de sucesso, sempre em prol dos desfavorecidos, evoluindo de forma contínua e abrangente. Porém, se analisar pelo lado das pessoas menos favorecidas, a realidade é de descaso, de dificuldades e problemas econômicos e sociais, que obrigaram, muitas vezes, as pessoas a desistirem de completar sua escolarização (AQUINO, 2014, p.9).

Esta realidade acabou ocasionando um jogo de números os quais, se demonstram maquiados diante das estatísticas, valorizando apenas o crescente número de matrículas, sem que houvesse a preocupação com a evasão e a qualidade do ensino ofertado para os alunos. Inclusive,

[f]oram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio em 2018. O total de matrículas do ensino médio segue tendência de queda nos últimos anos, o que se deve tanto a redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018), quanto a melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 3, de 2013 a 2017). Nos últimos cinco anos o número total de matrículas do ensino médio reduziu 7,1% (BRASIL, 2019, p.6).

Além disso, o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2018 diminuiu 1,5% consideravelmente chegando a 3,5 milhões. Posteriormente, “o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 7,7% no último ano, chegando a 3,2 milhões em 2019” (BRASIL, 2020, p.10).

Se atendo à destes dados, se nota que nos últimos quatro anos o cenário brasileiro tem demonstrado uma queda significativa do número de alunos matriculados na EJA. Com isso, ao relacionarmos ao direito constitucional à educação, vê-se que jovens e adultos estão enfrentando essencialmente dificuldades para que possam conseguir este direito, e isto, reforça ainda mais o nível de desigualdade que ocorre na educação brasileira (DOLLA; COSSETIN; ALVES, 2021).

Acredita-se que ainda existem diversidades e dificuldades diárias para com estes alunos da EJA, visto que muitos deles apresentam dificuldades de acompanhar o conteúdo que é trabalhado em sala de aula. Também, salienta-se a necessidade de além de assegurar a vaga, promover formas para efetivar a permanência e a conclusão. Deste modo, se observa um material didático que

seja adequado à EJA, além dos problemas de falta de tempo para conciliar trabalho e estudo, problemas de mobilidade à escola, dentre outros (AQUINO, 2014; KLÜSENER, 2011). Diante disso, se estruturou por meio da seguinte problemática o questionamento: Quais são os desdobramentos da implantação do Ensino Médio/ Educação de jovens e adultos nos últimos 05 anos na rede Estadual de Goiás?

Os objetivos específicos se pautaram em:

Discorrer sobre a contextualização histórica da educação de jovens e adultos, enfatizando o período compreendido entre (1930 a 2000), expor as Diretrizes Curriculares para a educação de jovens e adultos – EJA (2000 A 2020) e evidenciar o que preconiza o Plano Nacional de Educação – PNE para a educação de jovens e adultos, compreendendo as questões pertinentes a legislação, por meio deste embasamento analisar os índices de evasão e reprovação na EJA e no Ensino Noturno nos últimos anos, além de refletir teoricamente sobre as mudanças estruturais nas matrizes curriculares da EJA nos últimos anos para entender o funcionamento dos programas da SEDUC- GO para o Ensino Noturno e da EJA, identificar e discutir sobre como estas alterações influenciam no processo de ensino aprendizagem, para com isso, confrontar a pesquisa documental realizada a partir da análise de teses, dissertações e artigos sobre as políticas públicas nos últimos anos e os dados emitidos pela secretaria de estado da educação de Goiás.

Como metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa bibliográfica e documental, a qual ocorreu por meio da leitura de artigos, monografias, documentos oficiais, dentre outros, os quais contemplaram a temática supracitada. A pesquisa bibliográfica, consiste na realização do levantamento, ou até mesmo revisão sistemática, de obras publicadas sobre um determinado assunto, que, por sua vez, irão direcionar o trabalho científico (ANDRADE, 2010).

A abordagem qualitativa se designa como sendo um estudo não estatístico, pois ele identifica e analisa os dados de difícil mensuração. Além disso, essa abordagem ainda trata o objeto de forma subjetiva. Deste modo, para esse tipo de pesquisa é necessário que os pesquisadores sejam flexíveis e também

suscetíveis às mudanças teóricas, metodológicas e, sobretudo, epistemológicas, porque “nada na pesquisa é estanque, além disso a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

A pesquisa documental usa dados e informações, que por sua vez, ainda não foram tratados de forma científica ou analiticamente. Os documentos que são analisados podem ser atuais ou até mesmo, antigos, visto que estes podem ainda ser fontes para contextualização histórica, bem como cultural, social e econômica de um lugar ou um grupo de pessoas, que se encontram inseridos em determinado momento da história (FÁVERO; CENTANARO, 2019).

Além disso, ut buscou-se nos autores a seguir com contribuições para a referida temática, tais como: Freire (1996), Duarte (2001), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Di Pierro e Haddad (2010), Fávero e Freitas (2011), Tardif (2014), Aquino (2014), Silva *et al.* (2017), Miranda, *et al* (2016); Chaves (2018) Aranha (2021) dentre outros. Usou-se também alguns documentos legais tais como: BRASIL (1996), BRASIL (1988), BRASIL (2017), BRASIL (2010), BRASIL (2019) e BRASIL (2020) e outros

A pesquisa se dividiu em três capítulos, no primeiro se apresenta a história da educação de jovens e adultos (EJA) no cenário brasileiro. Em seguida, fomenta-se discussão sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (2000-2020) e do Plano Nacional de Educação e a EJA (2001-2010; 2014-2024).

No segundo, procurou-se realizar um estudo sobre a educação de jovens e adultos, categoria EJA - Ensino Médio, tendo como investigação a Evasão na educação de jovens e adultos – EJA, bem como aspectos da implantação do um novo ensino médio para o turno noturno.

No terceiro e último, apresenta uma discussão sobre a política da formação de professores que atuam na EJA, no qual se faz uma reflexão sobre os programas da SEDUC-GO nos últimos anos no que tange o ensino noturno; enfatizando o currículo do Ensino Médio – EJA, a luz da proposta curricular para a

educação de jovens e adultos sob à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES

Neste capítulo, tem-se como premissa básica discorrer sobre a contextualização histórica da educação dos adultos (1930 a 2000), sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (2000-2020) pondo em evidência o Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo suas reverberações relativas à modalidade educacional abordada. Por meio das considerações foi possível compreender e refletir sobre aspectos e fatores que circundaram a trajetória da educação escolar voltada ao atendimento de jovens e adultos. Nesta mesma direção, buscou-se dar visibilidade a questões pertinentes à legislação, expondo perspectivas sobre leis, normas e diretrizes.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ADULTOS (1930 A 2000)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se trata de um campo de práticas e reflexões que transbordam os limites da escolarização em sentido restrito, porque abarcam processos formativos diversos, “onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem-número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 58). Quando se fala em limites da escolarização, leva-se em consideração o fato de que a educação escolar consta como uma das modalidades educativas, uma vez que a educação em si, não se resume puramente a sua dimensionalidade escola.

A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) em seu art. 150, passou a reconhecer que é dever do estado o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos como um direito constitucional. Deste modo, vale ressaltar que a partir da década de 1940 do século XX, ocorreram mudanças nas formas de ensino para adultos e nas iniciativas que propiciaram avanços na educação brasileira, e por consequência, na educação de adultos.

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 se propõe a colaborar com os objetivos da sociedade capitalista, bem como dos grupos econômicos dominantes, que entendiam a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento industrial no país, vinculando, portanto, a educação de adultos à educação profissional. Segundo Soares (2020) dentre os principais órgãos internacionais, tem-se o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) bem como outros propuseram uma orientação voltada à uma educação com finalidade de propiciar formação para o mercado de trabalho.

Neste sentido, Silva (2017) discorre que com a implementação da Lei 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB foi então conferida a educação de jovens e adultos, de caráter supletivo, seguindo os padrões do ensino fundamental. Assim, pontua-se que após duas décadas, com a Lei n.9.394, de 1996, no artigo 37, uma nova perspectiva quanto a educação de jovens e adultos, fornecendo possibilidade de sua organização no tempo e espaço de acordo com a realidade dos sujeitos, mas que permaneceu com traços supletivos, com ensino aligeirado, para atender a necessidade de certificação.

Segundo Fávero e Freitas (2011), a função supletiva foi assumida pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), organizada naquele período pelo Ministério da Educação e Saúde (MES) a partir de 1947. Desta maneira, discorrem que os alunos analfabetos eram atendidos em classes de emergência, designadas como de ensino supletivo, sendo organizadas com apoio das secretarias de educação e entidades privadas. Os autores argumentam que as aulas ocorriam no período noturno, com educadores do antigo ensino primário, ou mesmo voluntários e contavam com material didático produzidos em grandes escalas e distribuídos pelo Ministério da Educação e Saúde (MES).

Ainda quanto aos aspectos históricos no Brasil, a educação de jovens e adultos passou a se constituir como tema de política educacional a partir da década de 1940. Assim, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) argumentam que embora a menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já se fizesse presente em normativos anteriores, assim como na Constituição de 1934, somente na

década seguinte as iniciativas demonstraram preocupação em oferecer os benefícios da escolarização à amplas camadas da população, que até então, eram excluídas da escola.

Cabe destacar que de acordo com Fávero e Freitas (2011) em consonância à Mészáros (2007), passa então a haver maior preocupação do Brasil em combater o analfabetismo, visando-se assim reajustar os indivíduos às novas condições de trabalho. Desta forma, traz o entendimento de que ao se tecer uma análise geral, a educação tinha como propósito fornecer conhecimentos e mão de obra necessária ao sistema capitalista, à máquina produtiva em plena expansão, além de gerar e transmitir valores que legitimavam os interesses dominantes, “como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos, seja por meio de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente imposta”. (p. 369).

Neste contexto, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), essa tendência pode ser confirmada pelas várias ações e programas governamentais nos anos 1940 e 1950 e destaca a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. Diante disso, cabe destacar que:

[a] Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. Foi o caso dos programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Diante ao que foi exposto, se evidencia que no início dos anos 1960, por meio do trabalho de Paulo Freire¹, que houve maior reflexão pedagógica sobre o analfabetismo, quando então surgem iniciativas que visavam propostas metodológicas próprias para a alfabetização de adultos.

A Educação de Jovens e Adultos não foi implementada no Brasil no início da colonização, mas ela veio logo após a Educação Jesuítica, que era apenas para formação indígena e catequista da Igreja Católica. Porém esta proposta educativa, passou por vários momentos de grande significado político-social para sua organização, e se mostrou até hoje um sistema resistente e forte, diante das várias mudanças ocorridas em seu processo na tentativa de enfraquecê-la.

Entretanto, foi somente a partir dos anos 1940, que a Educação de Jovens e Adultos passou a se formar e ser tratada como um “sistema diferenciado e significativo” para a educação brasileira. Desde aquela época, vem se mostrando um sistema ‘resiliente’. A política educacional não nasceu apenas no gabinete, foi a defasagem educacional e a implantação das indústrias no Brasil, na política de Getúlio Vargas, junto com a própria população brasileira, que causou a implantação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Cabe ressaltar que a efervescência política e cultural do período contribuiu para a evolução no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e demais movimentos sociais, e estes defendiam a necessidade de se realizar uma educação de adultos crítica, voltada a transformação social e não somente à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. “O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

As concepções educacionais freirianas, ou seja, próprias da obra e do

¹Paulo Reglus Neves Freire (Recife, setembro de 1921- São Paulo, 2 de maio de 1997) foi um grande educador e filósofo brasileiro e é considerado um dos mais notáveis pensadores na história da pedagogia mundial, exercendo influência sobre o movimento conhecido como Pedagogia Crítica. É autor do livro Pedagogia do Oprimido, apontado como o terceiro livro mais citado em trabalhos acadêmicos em todo o mundo.

pensamento de Paulo Freire mostram percepções ampliadas do sentido da educação, pensando-a para fora da pura e exclusiva realidade escolar, e propondo-a como elemento de construção de uma identidade cidadã. Por isso um ideário de educação libertadora é tão visível no cerne das teorias de Freire, quando o mesmo publica *Pedagogia do Oprimido* em 1968, *Pedagogia da Autonomia* em 1996 e *Educação como Prática Libertadora* em 1967. Isto apresenta grande relevância para pesquisadores da área, além de gestores e formuladores de políticas públicas. Por isso, ampliar as possibilidades de compreensão é antes de tudo poder olhar uma mesma questão ou objeto por vários ângulos.

As ações e práticas que envolvem os principais agentes relacionados ao que se espera da educação que são o ensino e a aprendizagem, são tão remotos, ou seja, antigos quanto o próprio surgimento das comunidades humanas. Neste sentido, o conceito de ensino-aprendizagem é associado ao conceito de educação de modo geral, nos dias atuais, o que fundamenta um debate amplo e reflexivo sobre deve as incontáveis situações que podem ser compreendidas como ocasiões de ensino-aprendizagem em que a educação se faz presente, conforme Libâneo (1990) argumenta no quarto capítulo do livro *Didática*. Quando se fala em ensino e em aprendizagem pode se ter mente conteúdos, habilidades e competências trabalhadas na escola, como nordea a BNCC, entretanto é importante mencionar as aprendizagens referentes ao dia a dia, ao cotidiano das pessoas.

Assim, como uma modalidade educativa com vistas na escolarização dos discentes d EJA tem a sua forma de promover o ensino priorizando a aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem para a vida em suas múltiplas dimensões. Por isso, segundo o autor, a estrutura pedagógica deve ser pensada para atender a realidade dos sujeitos aprendentes.

Diante disso, em 1964, o Ministério da Educação propôs o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos em que o planejamento incorporou e seguiu as orientações de Paulo Freire. Entretanto, ressaltam que esta e outras

experiências acabaram por se desestruturar ou desaparecer sob a violenta repressão dos governos do período militar, iniciado naquele ano.

Neste sentido, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 60) afirmam que o exílio não impediria que Paulo Freire continuasse desenvolvendo no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, “utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação”.

Em 1962, Paulo Freire desenvolveu uma nova proposta de educação para a alfabetização de Adultos. O método de aprendizagem de Freire teve início no Rio Grande do Norte- RN, onde começou suas primeiras experiências na alfabetização de adultos, tendo como princípio uma educação baseada nas palavras geradoras, que fazem parte do vocabulário do alfabetizando.

Os estudos de Freire (1996), permitem o entendimento de que esta metodologia denominada de Educação Libertadora se pautava na investigação, tematização e problematização, pode-se entender então a investigação como o processo em que o professor, junto com o aluno, busca palavras geradoras, inseridas no próprio universo vocabular do aluno, já a tematização trata-se da etapa na qual o alfabetizando adquire consciência de sua posição no mundo, passando a ter confiança e sustentabilidade. A problematização, por sua vez, é quando o aluno, já ciente que faz parte do mundo onde vive, com autoconfiança, abre espaço para novos aprendizados.

Como se observa, Paulo Freire deixou um legado e grandes contribuições para se pensar a educação de adultos no país, entretanto, para Miranda, *et al* (2016), a EJA, ainda hoje não é vista como uma política pública fundamental para a erradicação do analfabetismo no Brasil, uma vez que:

[m]uito ainda há que se avançar com relação ao ensino de EJA, já que ela ainda é vista às margens das políticas educacionais no país, não sendo prioridade sua efetiva implementação e continuidade. A criação de uma política pública educacional que atenda aos anseios dos sujeitos da EJA necessita de investimentos reais que favoreçam a continuidade da oferta de estudos e a permanência do aluno na escola. Com isso a EJA, possivelmente, deixará de ser vista como uma condição de política

pública compensatória através de campanhas e programas de caráter emergenciais, sendo considerada então como uma real necessidade educacional para aqueles que querem uma nova oportunidade no âmbito do ensino (MIRANDA, *et al.*, 2016, p. 03).

Diante da citação acima, é possível compreender que a educação dos jovens e adultos no Brasil tornou-se um direito, um direito conquistado, mas que ainda carece de muitas reflexões, questionamentos e mais compromisso por parte das políticas públicas educacionais.

Miranda, *et al.* (2016, p. 02) traz o entendimento de que a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas,

que são insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado.

De acordo com as disposições preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), pode-se entender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como a modalidade da educação básica conta com o amparo da Lei 9.394/96, sendo destinada à jovens e adultos que não contaram com a oportunidade de continuar com os estudos, ou mesmo aqueles que não puderam ter acesso ao ensino regular na idade apropriada.

Desta maneira, observa-se que a EJA se apresenta como uma oportunidade de incluir jovens e adultos no universo escolar, o que pode-lhes proporcionar acesso ao mundo letrado de maneira significativa, contribuindo para lhes trazer mais dignidade e melhores expectativas de vida em vários aspectos. Chaves (2018) enfatiza que a EJA se trata de uma modalidade de ensino que possibilita um espaço democrático quanto a igualdade de acesso de jovens e adultos à escolarização. Desta forma, destaca o documento que define as diretrizes nacionais da Educação de Jovens e Adultos, o Parecer CNE/CEB 11/2000, “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada”.

Neste sentido, esta mesma autora entende que na sociedade contemporânea esta reparação é necessária e este direito de acesso é um instrumento imprescindível, uma vez que favorece uma melhor condição de vida aos estudantes. A autora destaca também que nesta busca por melhorias, o parecer apresenta as três funções da EJA, sendo elas: a função reparadora, equalizadora e qualificadora.

Quanto a função chamada de reparadora, Chaves (2018) diz que a EJA proporciona a recuperação do direito negado aos menos favorecidos, se tratando, portanto, do reconhecimento do poder público da existência de uma dívida marcada em nossa história, uma vez que houve a negação a milhares de homens e mulheres o ingresso ao ensino, oferecendo-se assim o ressarcimento a esses jovens e adultos de um direito fundamental e também abrindo caminhos para novas oportunidades.

Já a função equalizadora seria uma espécie de ação corretiva para aqueles indivíduos que não contaram com condições de acesso ou permanência na escola e tais condições as impediram de continuar os estudos, e através dessa modalidade possam contar então com a garantia da reentrada no sistema educacional. Desta forma, os trabalhadores, as donas de casa, os aposentados, dentre outros têm a oportunidade de equalização, mesmo que tardia, desta reparação corretiva visando a equidade e busca de mais igualdade entre os indivíduos (CHAVES, 2018, p. 18).

No tocante a função qualificadora, Chaves (2018, p. 18) discorre que esta não se trata de uma simples função, sendo considerada como o próprio sentido da EJA, “deste modo a mesma confere uma amplitude maior a educação de jovens e adultos, oferecendo em sua perspectiva de educação permanente, onde o processo de aprendizagem é ainda mais constante”.

Chaves (2018) argumenta que a Educação de Jovens e adultos (EJA) conta com uma antiga e longa história, que se inicia no Brasil ainda na época dos jesuítas e traz que a princípio, não se objetivava uma educação voltada para a formação de um cidadão crítico do mundo ao seu redor. Segundo a autora, a EJA

começou a ganhar visibilidade por parte do governo quando houve a necessidade de indivíduos ser letrados para votar.

No entendimento de Chaves (2018), pode se dizer que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário brasileiro conta com uma história marcada por iniciativas e programas descontínuos, ou que pouco ou não favoreciam de fato uma melhora significativa na vida dos sujeitos analfabetos, uma vez que até a década de 1980, o interesse das classes dominantes prevaleceu, visando desta forma a melhoria da mão de obra. Neste sentido, claramente não havia o intuito de formar cidadãos críticos, tampouco com melhores condições de vida, deste modo, a desigualdade e exclusão prevaleceram e o acesso aos menos favorecidos era simplesmente desconsiderado.

Compreende-se que a partir daí, a educação direcionada a jovens e adultos passou a ser marcada por programas descontínuos ou mesmo insuficientes para os estudantes de tal modalidade e embora existam várias pesquisas quanto a essa temática, pouco se detalha sobre os documentos legais que a regem.

No entanto, esta mesma autora destaca que atualmente nota-se que várias modificações foram realizadas em prol de melhorias no ensino e estes grupos que tiveram seus direitos negados e as condições de trabalho os impediam de continuar os estudos, formam a classe da EJA. “Sendo necessário um olhar especial para se pensar em políticas públicas que adequem as características desses, pois são sujeitos múltiplos, que carregam histórias de vida diferentes” (CHAVES, 2018, p. 12).

De acordo com Chaves (2018), a Educação de Jovens e Adultos é algo de grande relevância, se configurando como uma forma de reparação do direito negado, representando ainda uma melhoria quanto a qualidade de vida e trabalho dessas pessoas, vindo a contribuir também para o exercício da cidadania, a conquista da liberdade e possibilidade de alcançar a felicidade e autonomia.

Aranha (2021) entende que a Educação de Jovens e Adultos se constitui como uma etapa da Educação Básica composta por sujeitos acima de 15 anos, não existindo restrições relativas à etnia, religião, sexo, gênero ou política. Assim,

reconhece que o grupo que integra essa modalidade de ensino apresenta como principal característica serem vítimas das desigualdades sociais no Brasil, já que não tiveram acesso à escola, ou não puderam concluir os estudos na idade regular. Entende-se assim que:

[p]or tratar-se de uma modalidade composta por sujeitos que já vivenciam as responsabilidades da vida adulta, no que tange a inserção no trabalho, seja ele formal ou informal, dotados da oralidade como recurso para desenvolvimento dentro da sociedade, necessitam de metodologias e ações diferenciadas dos alunos em idade regular no sistema escolar. Para alcançar esses sujeitos a atuação docente deve dotar-se de recursos metodológicos que contemplem ações pedagógicas que envolvam a diversidade dos alunos (ARANHA, 2021, p. 13).

Como se observa, a modalidade EJA tem um público diferenciado, que normalmente já se encontra habituado com as responsabilidades da vida adulta, sendo assim, se entende que as ações pedagógicas propostas para a educação de jovens e adultos – EJA, de fato sejam significativas no cotidiano destes estudantes, para despertar o interesse no ensino e aprendizagem, como necessitam ser subsidiadas por planejamentos pontuais, metodologias claras e que respondam satisfatoriamente as necessidades e anseios destes alunos.

Aranha (2021) afirma que ao se observar a trajetória da EJA em nosso país, se evidencia a sua marginalização nas iniciativas escolares que priorizavam as crianças e a elite brasileira. Destaca-se que até a redemocratização, várias ações e dispositivos legais foram criadas com o intuito de acabar o analfabetismo no país, mesmo que muitas tenham contado com motivações ideológicas, sempre sofreram rupturas.

Neste sentido, a autora discorre que a partir da redemocratização e com a promulgação da Constituição Federal em 1988, são determinadas leis que frisavam direitos e deveres quanto a educação, assegurando assim seu acesso, promoção e garantia a todos, em quaisquer idades, bem como o financiamento público para oferta de educação pública. “Como consequência, em 1996 é promulgada a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que organiza e regulamenta a Educação” (ARANHA, 2021, p. 25).

Aranha (2021) argumenta que considerando as especificidades do público da EJA, no final de 1990, emerge então a demanda dos profissionais da educação e da sociedade em relação a EJA neste contexto de diretrizes e como resultado, no ano de 2000 tem-se a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (DCNEJA), através do parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Vale salientar que é necessário a compreensão de que para se chegar a este espaço como modalidade, como direito dos cidadãos e como obrigação do Estado e da sociedade, a EJA claramente percorreu um vasto trajeto na história brasileira, marcado por lutas e o engajamento de movimentos sociais. Deste modo, é importante se reconhecer que as conquistas legais e avanços no que tange a EJA contou fortemente com a colaboração de iniciativas promovidas por organizações sociais que buscavam incluir estes indivíduos ao universo escolarizado e de forma que tal escolarização contribuísse para a formação crítica e emancipatória.

No próximo tópico se tecerá algumas reflexões como forma de entender a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, no período de 2000-2020, evidenciando-se os saltos, conquistas e os aspectos que ainda necessitam de aprimoramentos.

1.2 Breves considerações sobre a EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS dos anos 2000 a- 2020:

Este tópico se discorrerá sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) no período compreendido de 2000 a 2020, evidenciando as conquistas dessa modalidade educacional. Para isso, buscou-se fazer menção aos avanços frente as medidas adotadas e uma reflexão no tocante às contribuições e desafios que ainda prevalecem.

Jeffrey, *et al* (2018) atestam que nos anos 2000 houve um crescente destaque dado aos jovens nas políticas públicas de EJA no Brasil. Estes autores discorrem que no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, as principais características da gestão educacional se pautaram na tentativa do resgate de direitos e garantias evidenciadas na Constituição Federal de 1988 e no

estabelecimento da relação entre elevação de padrões quanto ao desempenho educativo e a crescente competitividade internacional, bem como na naturalização de políticas que buscavam vincular as capacidades de escolha a ação individual à transformação institucional, através do estabelecimento do compromisso de todos com a educação.

Quanto aos programas do governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir dos anos 2000, Jeffrey, *et al* (2011) pontuam que a preocupação com a formação do jovem, assim como seu lugar na sociedade e a sua preparação para o trabalho haviam ganhado destaque nas últimas décadas. Estes autores ressaltam que este fato ocorre por meio do discurso que frisa a garantia do direito do jovem a uma política educacional associada à proposta de empregabilidade. Sendo assim, argumentam que boa parte das medidas adotadas tiveram o objetivo de favorecer o atendimento do jovem em programas de educação à distância, além de formação profissional, empreendedorismo, sendo assim direcionados ao jovem trabalhador.

Desta maneira, os programas de atendimento a juventude na área social passaram a focar a educação como uma das vertentes de tais políticas, estando sempre voltadas para o discurso da formação do cidadão, por meio da garantia da escolarização, formação profissional e acesso ao mercado de trabalho, como sendo fim último para a garantia deste direito (JEFFREY, *et al*, 2011).

Salienta-se que em meio as prioridades da década para o setor educacional, há o destaque para o combate ao analfabetismo de brasileiros, se incluindo o analfabetismo funcional, mas parte significativa dessas ações políticas de alfabetização prioriza o atendimento de jovens acima de 15 anos que não finalizaram o Ensino Fundamental. Então as ações para o enfrentamento dessa situação relativa ao analfabetismo entrariam entre as prioridades para o setor educacional, incluindo o analfabetismo funcional. Deste modo, como meta, em 2003 o Governo Federal se propôs a desenvolver programas e ações que incentivassem os adultos analfabetos a aprenderem a ler, enfatizando ainda a inclusão de jovens e adultos na educação profissional.

Jeffrey, *et al* (2011) argumentam que as questões direcionadas à EJA no Brasil vem se tornando complexas ao longo de tal década e que os atuais programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), se caracterizam como política compensatória e baseada principalmente no reordenamento econômico com ênfase no combate ao desemprego estrutural por meio de propostas que por sua vez, enfatizam o empreendedorismo e empregabilidade. Deste modo, os autores destacam que é com base nesta perspectiva que os programas do Governo Federal, a partir dos anos de 2003 se configuram e passam então a legitimar as ações para a EJA.

Assim, para compreender a EJA no Brasil, é importante se levar em conta as condições históricas, políticas e econômicas que produzem e preservam a sociedade de classes, assim como suas profundas desigualdades sociais e educacionais, pois conforme demonstra Machado (2011), em nosso país existe uma tradição histórica de uma educação direcionada à elite e outra destinada aos pobres, uma realidade que carece ser alterada para estimular a população que pensa que já passou da idade de estudar, ou que a educação não faz sentido em suas vidas.

A EJA surge em um contexto fortemente marcado pela exclusão, no qual a educação não era considerada como um bem acessível a todos, independentemente da faixa etária ou classe social, em um país governado por e para uma elite detentora do poder. Neste sentido, Machado (2011) traz que o desafio da escolarização de jovens e adultos no Brasil passa pelo enfrentamento de diversos condicionantes históricos que acabaram por produzir um país desigual e que a educação pode e necessita ser um dos elementos de busca de superação dessa realidade.

Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos (BRASIL, 2000) da modalidade EJA, cabe ressaltar que estas servem de subsídios para que os estados e municípios possam elaborar seus documentos de acordo com aquilo que é entendido como necessário a nível nacional. As diretrizes indicam que a modalidade EJA não se diferencia do ensino regular com relação

aos componentes curriculares, mas que deve conter processos pedagógicos e metodologias apropriadas a realidade da EJA (CHAVES, 2018).

Entende-se que as diretrizes abordam dois pontos importantes, sendo a conscientização e a flexibilidade curricular, e admite que por se tratar de uma modalidade repleta de complexidades, carece reconhecer as características dos alunos, bem como o ambiente e região em que estão inseridos. Conforme consta no próprio documento, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) responde à necessidade de apreciação de maior fôlego aos vários questionamentos de associações, organizações e entidades quanto ao currículo, normativas, procedimentos, dentre outros.

Becker e Keller (2020) destacam que a aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988 foi muito importante quanto aos anseios da população brasileira rumo a consolidação de uma sociedade de direitos, defendidos com entusiasmo no período de redemocratização do país. Sendo assim, os direitos assegurados pela CF representaram um avanço significativo para a EJA, uma vez que possibilitava a garantia de oferta a educação básica de forma obrigatória e gratuita também para o público constituído por jovens e adultos.

Becker e Keller (2020) apontam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, abriu um capítulo para a EJA, pois naquele período havia um número significativo de pessoas analfabetas na população brasileira, sendo ainda elevados os índices de exclusão escolar, defasagem idade-série e repetência. De acordo com estes autores, na época, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), havia 15.560.260 pessoas analfabetas na população brasileira, totalizando 14,7% e os índices de exclusão escolar, defasagem idade-série e repetência também eram elevados. Já na atualidade, de acordo com dados do IBGE (2020), atualmente 11 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever e destacam que a meta do Plano Nacional de Educação é erradicar o analfabetismo até 2024, contudo, este grande número de analfabetismo gera incerteza quanto a concretude de tal meta.

Ressalta-se ainda que vários marcos legais contribuíram para que o ensino voltado para jovens e adultos passasse a ser institucionalizado e contar

com um espaço formal na educação brasileira, “para superação das referências históricas de uma visão precária, utilitarista, compensatória e supletiva, em direção à sua consolidação como direito social e subjetivo e à responsabilização do Estado pela oferta da modalidade” (BECKER; KELLER, 2020, p. 15).

Entende-se que em 2000 o Conselho Nacional de Educação, assim como a Câmara de Educação Básica deram aprovação ao Parecer CEB nº 11/2000, estabelecendo-se assim Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se que constam no teor do Parecer reflexões relativas ao quadro socioeducacional brasileiro que ainda produzia excluídos, uma vez que havia jovens e adultos com atrasos, ou sem a escolaridade obrigatória. Assim, a Educação de Jovens e Adultos passa a ter as três funções, sendo: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora (BRASIL, 2000, *apud* BECKER; KELLER, 2020).

No mesmo ano, o Conselho Nacional da Educação publicou a Resolução CNE/CEB, Nº 1, de 5 de julho de 2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos a partir do Parecer CNE/CEB 11/2000. A Resolução destaca então a necessidade da existência de um modelo pedagógico específico para a modalidade, levando-se em conta os perfis dos estudantes, bem como as faixas etárias e os princípios de equidade e diferença, evocando-se assim a igualdade de direitos e respeito às diferenças nos processos de formação. Neste sentido, vale ressaltar que:

[m]uitos dos que procuram a EJA nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. Jovens e adultos que retornaram à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem. Considerar a heterogeneidade desse público, quais seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências se tornam de suma importância para a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades (BARBOSA, 2015, p. 20).

Como se nota, o público que procura a EJA é heterogêneo, que busca esta modalidade por nunca ter estudado, ou por ter se afastado por motivos ligados ao trabalho e de acordo com Barbosa e Vilela (2015), este público se constitui por homens, mulheres, trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as, ou até mesmo em busca do primeiro emprego, filhos, pais e mães, moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São estes sujeitos “sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura” (BARBOSA; VILELA, 2015, p. 20).

Em 2001, com a Lei Nº 10.172, é aprovado o Plano Nacional de Educação no qual foram definidas e aprovadas 26 metas para a modalidade, que contemplava a erradicação do analfabetismo, assim como ampliação e garantias da oferta e acessibilidade à modalidade, “promoção de provas e exames para certificação, produção de material didático-pedagógico adequado à clientela, financiamento e integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional” (BECKER; KELLER, 2020, p. 15).

Quanto as metas, Pierro (2010) afirma que o capítulo dedicado a EJA no PNE aprovado pelo Congresso na Lei nº 10.172/2001 reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional, bem como a desigual distribuição entre área rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia e o plano propunha que a escolarização atingisse também os adultos e idosos. Assim, destaca que nas Diretrizes o PNE buscou aderir a concepção de educação continuada ao decorrer da vida, entretanto, priorizou a atenção ao direito público subjetivo de jovens e adultos ao ensino fundamental público e ofertado de forma gratuita.

Segundo Pierro (2010), o capítulo relativo a EJA enunciou 26 metas, dentre estas se destacavam cinco objetivos que ainda se encontram em curso, tais como: alfabetizar em cinco anos dez milhões de pessoas, erradicando o analfabetismo em uma década, assegurar em cinco anos a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não havia

atingido esse nível de escolaridade, oferecer até o findar da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para a população com 15 anos ou mais que tivesse concluído as séries iniciais, dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio, assim como implantar o ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e demais estabelecimentos voltados ao atendimento de adolescentes infratores.

Argumenta-se que para o cumprimento de tais metas, estava previsto a cooperação entre as três esferas de governo e a sociedade civil organizada, além do incremento de recursos financeiros, contudo, ressalta-se que no capítulo relativo a financiamento, prevaleceu a proposta do executivo federal de emprego prioritário na EJA dos recursos destinados ao ensino fundamental que não integravam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEFF).

Cabe ressaltar ainda que embora mencionasse a necessidade de especialização do corpo docente, o Plano previu somente que os estados mantivessem programas de formação de educadores para atuar na alfabetização e séries iniciais da EJA. Perdeu-se assim a oportunidade de convocar as instituições de ensino superior a refletir sobre a formação inicial de professores e a se engajar na formação continuada de docentes atuantes em projetos comunitários e nas redes públicas de ensino. Assim, vale entender que:

[a]inda que o diagnóstico tenha reconhecido a necessidade de políticas focalizadas para reverter as desigualdades educativas observadas entre os grupos étnico-raciais e as populações rurais, o Plano não fixou estratégias ou metas específicas nessa direção. O PNE previu um mecanismo de monitoramento periódico, mediante a divulgação e avaliação bienal dos programas de EJA pelos sistemas de ensino. Essa meta jamais foi tomada em consideração pelos governos, de modo que não há indicadores e relatórios que nos auxiliem a avaliar o grau de cumprimento do Plano (DI PIERRO, 2010, p. 945).

Como se observa, o Plano não buscou fixar estratégias quanto a necessidade de políticas voltadas a reverter as desigualdades educativas, levando-se em conta os grupos étnicos raciais e a população rural, e o mecanismo

de monitoramento periódico não foi considerado pelos governantes. Quanto a avaliação dos progressos rumo às metas do PNE para a EJA, Di Pierro (2010) considera que de certa forma é também uma avaliação do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, uma vez que os seus mandatos se deram em oito de dez anos de vigência da Lei nº 10.172/2001.

Pode-se distinguir dois traços principais nas políticas de EJA do governo federal neste período, sendo o primeiro positivo e distintivo do governo anterior, em que houve a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, dando-se maior importância para este campo, no discurso, assim como no organograma do governo e suas ações. Assim, embora a EJA continue ocupando lugar secundário na agenda da política educacional do governo, nota-se que houve incremento quanto a colaboração da União com os estados e municípios através da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, havendo sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes, tais como: alimentação, transporte escolar, livro didático.

Quanto ao segundo traço das políticas de EJA do governo Lula, se observa a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diversas instâncias de governo e precariamente articuladas entre si, tais como: o Programa Brasil Alfabetizado, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, além do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Após a chegada do governo de Michel Temer (2016-2018) de acordo como Ventura e Oliveira (2020) houve notórios retrocessos relativos à formação discente para o público da Educação de Jovens e Adultos vindo a se consolidar no próximo governo. Segundo os autores, com o atual presidente Jair Messias Bolsonaro, de maneira complementar ao governo anterior, a EJA passou a ser

entendida como uma mera compensação e a certificação ou diplomação como algo que na maior parte das vezes é ausente de uma formação abrangente como a pensada pelas perspectivas de emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas de Paulo Freire.

Para Pierro (2010), provavelmente as bases assentadas no decorrer de tal gestão concederão a EJA um lugar mais relevante na agenda de políticas educacionais, mas ressalta que ao observar os comportamentos dos indicadores educacionais como: analfabeto-funcional, distorção idade-série, dentre outros, constata-se que o ativismo deste governo no campo da EJA não foi capaz de reverter as tendências instaladas anteriormente, de tal forma que nenhuma das cinco metas reconhecidas como prioritárias do PNE relativas a este foi alcançada, começando pela superação do analfabetismo.

Cabe destacar que em agosto de 2002 foi instituído o Exame Nacional de Certificação e Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) pela Portaria nº 2.270, que perdura até a atualidade e em 2007 houve a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007.

A educação de jovens e adultos foi contemplada com recursos em Programas Suplementares do Ministério da Educação, englobando merenda escolar e livro didático. Vale destacar que em 2009, com a Lei nº 11.947, os estudantes desta modalidade passaram então a fazer parte do cômputo dos beneficiários do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Neste mesmo ano houve a aprovação da Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 51, de 16 de setembro de 2009, que por sua vez dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), alterada pela resolução CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos, que foi alterada pela resolução nº 2, de 7 de junho de 2013, que trata do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos.

Já em 2014, por meio da Lei nº 13.005, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, que propunha nas metas 8² e 9³ elevar a escolaridade média da população, assim como a taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais para 93,5 % até 2015 e até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto, além de diminuir em 50 % a taxa de analfabetismo funcional (BECKER; KELLER, 2020).

A partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e de acordo com Brasil (2018), destaca-se que a realidade educacional brasileira permanece com dados alarmantes, uma vez que o analfabetismo brasileiro atinge cerca de 6,8% da população acima de 15 anos de idade, o que soma cerca de 11,3 milhões de analfabetos. Outro dado preocupante é o analfabetismo funcional, uma vez que argumenta que o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019) o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) aponta 29% da população brasileira são analfabetos funcionais. Desta forma, se entende que:

[a] institucionalização da EJA proporcionou, comprovadamente, maior acesso à educação para os jovens e adultos que não estudaram ou sofreram interrupção no seu percurso escolar. No entanto, ainda há muito para avançar no atendimento das diferentes necessidades de aprendizagens e, dessa forma, consolidar a oferta de educação de qualidade para todos (BECKER; KELLER, 2020, p. 19).

Como se observa, o reconhecimento e institucionalização da EJA foi algo muito positivo, sendo que possibilitou que muitos jovens e adultos pudessem acessar a educação e notadamente houve conquistas, avanços e ganhos no

² **META 8:** Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em 10 jun. 2022

³ **META 9:** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Disponível em: <pne - plano nacional de educação - plano nacional de educação - lei nº 13.005/2014 (mec.gov.br)> Acesso em 10 jun. 2022

período de 2000 a 2020, ainda há o que se melhorar para que de fato a educação de qualidade para todos seja consolidada de maneira desejável.

Ramos (2021) entende que a falta de propostas curriculares, a necessidade de um programa de formação continuada de professores para essa modalidade de ensino são fatores que contribuem para o esvaziamento das salas de aula, bem como as questões sociais, uma vez que como se sabe, muitas pessoas necessitam trabalhar para garantir o sustento da família, o que faz com que estas pessoas abandonem as salas de aulas. Desta maneira, destaca-se que a evasão escolar se trata de um dos maiores obstáculos na escolarização do aluno jovem ou adulto, que muitas vezes é levado a abandonar os estudos por vários fatores.

Deste modo, Ramos (2021, p. 30) argumenta que tal problema da evasão e abandono escolar carece ser tratado com seriedade e atenção, por meio de projetos que busquem a garantia de permanência na instituição de ensino, uma vez que considera que a evasão na idade jovem e adulta se trata de um problema nacional e histórico. Entende-se que mesmo frente aos marcos legais e avanços, tal problema não está resolvido e muito ainda precisa ser feito para que a modalidade EJA continue existindo, sendo atrativa e significativa para tantos jovens e adultos que não tiveram acesso a vida escolar na idade regular. Portanto, “o mínimo que poderia ser oferecido a eles é a qualidade na educação, visando os níveis mais elevados de conhecimento”.

No tópico seguinte, será discorrido sobre o Plano Nacional de Educação e a EJA nos períodos compreendidos entre (2001-2010; 2014-2024), ressaltando as várias políticas públicas elaboradas e destinadas a educação brasileira nestes períodos.

1.3 A EJA NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2001-2010; 2014-2024)

No período de 1996 a 2001, em que se desenrolou o processo de construção do PNE, resultando na Lei n. 10.172, foi marcado por controvérsias sobre a importância concedida a EJA na agenda de políticas educacionais. Deste modo, ressalta que ao se analisar as retóricas educativas, bem como os acordos

internacionais e a legislação nacional do período, somos levados a acreditar em um consenso sobre o direito humano à educação independentemente da idade, assim como à necessidade da formação continuada ao longo da vida, mas destaca que ao se analisar mais de perto as políticas educacionais levadas à prática, o que se constata é uma secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

No tocante ao Plano Nacional de Educação (2001-2010), muitas foram as políticas públicas para a educação elaboradas para a realidade brasileira entre a última década do século XX e a primeira do século XXI, frente a orientação democrática enfatizada pela Constituição Federal de 1988, que veio a culminar na nova Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, assim como no desdobramento de emendas constitucionais que trataram da ampliação da escolaridade em nosso país (N.º 53/2006 e 59/2009), seguidas da determinação constitucional relativa à elaboração de Planos Nacionais de Educação que visavam garantir a continuidade de políticas regulatórias, que buscavam assegurar grandes metas e estratégias quanto à qualidade de educação, cobertura de oferta e ampliação do direito para toda a educação básica brasileira.

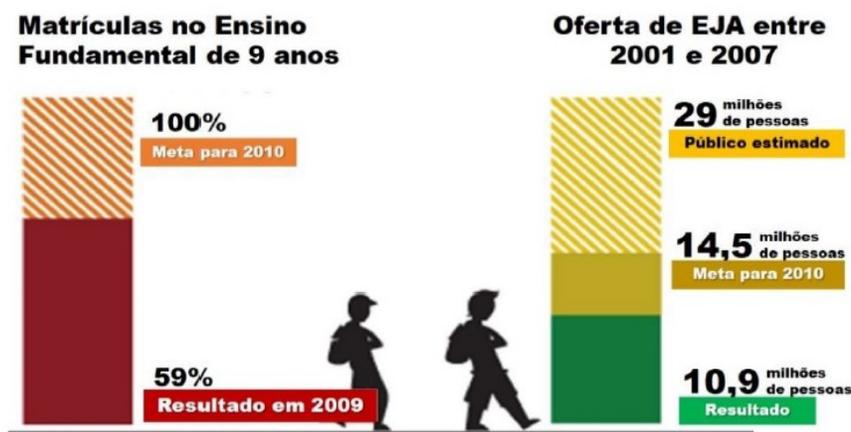
No entanto, Lima (2020) destaca que ao se observar o balanço resultante do conjunto de políticas educacionais, se verifica que este não se mostrou suficientemente satisfatório a partir do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) previsto para o período compreendido de 2001 a 2010, já que se por um lado houve praticamente a universalização do ensino fundamental de nove anos no final da primeira década do século XXI, em contrapartida, apenas cerca de um terço de 29 milhões de pessoas foi atingido pela Educação de Jovens e Adultos, do total de 50% esperado pelo Plano.

A questão repetência, o abandono, bem como a erradicação do analfabetismo não foram trabalhados de maneira satisfatória em se tratando de investimentos e ações concretas, ao ponto de não ocorrer mudanças significativas quanto a sua redução percentual, sobretudo ao se ter em vista o notável histórico de desigualdade no Brasil, assim, como se observa:

A preocupação com a economia nacional e a lógica neodesenvolvimentista da primeira década do século XXI, entre o atendimento aos apelos do mercado e as políticas de proteção social certamente foram fatores determinantes para não se alcançar as metas previstas para a educação. Vale dizer, no entanto, que em nível do I PNE, o anúncio sobre o planejado fora muito preconizado como caminho para reverter a trajetória histórica de índices negativos e alarmantes da educação nacional, no entanto, a denúncia do jogo político é uma outra face que se sobrepõe, atestando que outras prioridades tomaram espaço. Logo, a sistemática de um projeto com maior clareza, com dados mais realistas não fora contemplado, ainda que, em meio ao processo do primeiro PNE, por conta de um Plano de Contingência do governo de Luís Inácio Lula da Silva (Plano de Desenvolvimento da Educação), medidas de políticas sociais tivesse tentado minorar o quadro (por meio de decretos da Presidência), tal esforço seria somente atenuado, fechando-se a década com números aquém de uma transformação educacional ao menos próxima ao desejável (LIMA, 2020, p. 01).

Deste modo, conforme a autora acima, observa-se que as metas previstas para a educação não foram alcançadas, o que confirma a necessidade e importância de se tecer reflexões e constantes problematizações a fim de verificar o que deu errado e os motivos de haver um distanciamento entre o planejado com o que se foi efetivamente alcançado, como se verifica na figura abaixo.

Figura 1.3.1: PNE (2001-2010): o projetado e o alcançado: Ensino fundamental e EJA



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP (2010) *In: Moço (2010), apud LIMA (2020).*

Como se observa no que tange a oferta direcionada a EJA, estimava-se um público muito superior ao que de fato foi alcançado, cabe questionar quais as

prioridades do Estado brasileiro que poderiam justificar este descompasso. Nota-se, que muito ainda há para se avançar quanto a ampliação, discussão e encaminhamentos quanto a essa diretriz e acredita-se que as iniciativas encaminhadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil em qualquer nível, carecem serem mediadas pela indagação de sua validade frente à realidade social, econômica e política do país.

Assim, é importante se pensar sobre a direção que se pretende dar à escola, assim como o grau de anuência ou não dos atores sociais nesta leitura, da mesma forma a comunicação entre a escola, as redes de ensino e as solicitações da sala de aula, não perdendo de vista que “a diversidade socioeconômica em meio ao discurso da democratização e qualidade educacional ainda admite uma escola dualista” (LIMA, 2020, p.7). Ao se falar em rumos e direções, é possível falar que o caminho mais viável seria aquele voltado para a construção de conhecimentos que possibilitem a ruptura com antigos paradigmas.

Quanto ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), tendo em vista as perspectivas e discussões, Lima (2020) traz que uma vez que o IPNE (2001-2010) não atingiu as metas previstas, sendo criticado pelo governo de Lula e Dilma Rousseff, em 2010. Ocorreu então a convocação de vários representantes da sociedade para a conferência CONAE 2010 (Conferência Nacional de Educação) – construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. A Conferência resultou em um documento de 168 páginas com a planificação do PNE (2011-2020), bem como a previsão de desenvolvimento de um Fórum Nacional de Educação para discutir e encaminhar as grandes temáticas educacionais no Brasil.

Em dezembro de 2010, a Presidenta Dilma Rousseff encaminhou o Projeto de Lei que aprovava o Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020 e trazia como modificação, dentre outros, a proposição de que o II PNE incluísse a definição de 20 metas e estratégias que correspondessem ao alcance destas.

O projeto não foi aprovado de imediato e somente quatro anos mais tarde, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o II Plano Nacional de

Educação (2014-2024) foi então aprovado sem vetos, sendo composto por 20 metas e 254 estratégias, trazendo pela primeira vez a proposição de investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação até o final da década.

No entanto, ao se analisar as 20 metas estabelecidas, é possível notar um descompasso entre a previsão e seu alcance, assim, a porcentagem prevista de jovens de 15 a 17 anos na escola, por exemplo (meta 3- 100% até 2016) que ainda não foi atingida, “hoje registra-se cerca de 84,3% e quando se projeta para 2024 uma meta de 85% para jovens de 15 a 17 anos no ensino médio, nota-se que se está muito distante, visto que atualmente registra-se 62,7%” (LIMA, 2020).

O autor traz o entendimento de que em todos os níveis escolares, as porcentagens encontram-se abaixo do que fora previsto nestas metas. A EJA também não atingiu os resultados estipulados em tais metas, o que de acordo com o entendimento do autor acima, indica que o planejamento carece ser acompanhado de ações concretas e amplo debate com a população e seus representantes, uma vez que não basta apenas planejar e criticar os planos de governos anteriores se não houver avanço naquilo que se propõe.

Deste modo, ao se olhar atentamente para o II PNE, se observa que o delineamento do plano percorreu instâncias consistentes de dimensão democrática, mas notadamente faltou e continua faltando condições e articulações suficientes para a efetivação de ações concretas e suficientes governabilidades para o estabelecimento da educação desejada (LIMA, 2020).

Compartilhando do pensamento de Dias Sobrinho (2012), Lima (2020) reconhece que uma educação democrática e universalizada carece bem mais do que reconhecimento do direito ao direito, mas reúne quantidade e qualidade como extensão material para todos. Assim, vale destacar que:

[p]ara que as políticas públicas de educação pudessem de fato corresponder as solicitações por universalização e democratização deveriam ser, quanto a sua natureza ou grau de intervenção, estruturais, possibilitando condições igualitárias das oportunidades sociais disponíveis para todos os estudantes, ao mesmo tempo que universais e regulatórias, garantindo-se a educação como prioridade, portanto, não excludente em sua finalidade. Ora, na organização social que tem o capital como sustentação isso dificilmente ocorrerá, daí ser o mais comum manter-se a estrutura

sistêmica e favorecer a inclusão percentualizada como plataforma de atendimento representativo. O que por si, não modifica em nada a hegemonia do capital (LIMA, 2020, p. 15).

Evidencia-se que houve avanços quanto as políticas públicas voltadas a educação brasileira, contudo, p ocorra a universalização e democratização, faz-se necessário de fato haver a possibilidade da existência de oportunidades igualitárias, de forma que a educação exercesse um papel significativo para tantos jovens e adultos que têm servido de mão de obra para alimentar o sistema capitalista desigual e excludente.

A luta pela ampliação dos espaços poderá favorecer importantes conquistas na educação brasileira a partir da realidade que temos e reconhece que boas intenções não bastam, se o grau de políticas de proteção não for observado, sobretudo ao se entender que as desigualdades sociais estão presentes em grande escala no panorama brasileiro.

Pensar os programas destinados ao EJA, requer uma análise de toda a conjuntura histórica, social e política de nosso país, de forma que se entenda que a exclusão e a marginalização de tantos grupos explicam a disparidade e dificuldade de se alcançar a equidade quanto a educação de jovens e adultos no Brasil.

Em consonância ao que foi apresentado, Machado (2011) pontua que o Brasil finalizou a primeira década deste século com um grande desafio ainda por superar, uma vez que existe a baixa escolarização da população, em especial de jovens e adultos. Como se nota, esta se trata de uma séria problemática, uma vez que a educação se trata de um direito fundamental na vida de todas as pessoas e erradicar o analfabetismo se trata de efetivar a inclusão e a reparação de uma injustiça em nosso país. Como se observa:

O tamanho deste desafio, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD, 2009) está, principalmente, entre os 134.985.990 brasileiros que possuem 18 anos e mais, representando 70% de toda a população. Destes jovens, adultos e idosos, 13.952.579 não são alfabetizados e apenas 12.655.985 encontram-se matriculados em algum nível ou modalidade de ensino. Isto nos faz indagar por que o Brasil, chegando a 7ª economia, segundo dados do Produto Interno Bruto

(PIB) mundial em 2011, não consegue mudar expressivamente este quadro de defasagem de escolarização? Por outro lado, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) divulgado pela Organização das Nações Unidas e baseado na realidade dos países a partir principalmente do seu PIB per capita, da alfabetização, da escolarização, da expectativa de vida e natalidade, apresenta o Brasil em 70º lugar do ranking de qualidade de vida, uma posição bastante incômoda comparada à do PIB mundial (MACHADO, 2011, p. 394).

Constata-se que o número de jovens e adultos não alfabetizados em nosso país é alarmante e tem gerado questionamentos que buscam entender o que dificulta a reversão deste quadro nada agradável. Assim, quando se compara o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), levando-se em conta fatores como o PIB per capita, alfabetização, escolarização e expectativa de vida, o Brasil ocupa uma colocação bem aquém do desejável.

Machado (2011) entende que esta questão não pode ser entendida apenas pela análise dos fatores existentes no interior da escola, tampouco por razões de ordem pessoal da população desprovida de escolaridade. Assim, aponta que o problema da baixa escolaridade possui componentes históricos que se encontram imbricados na raiz da constituição do país enquanto nação, fortemente marcada pela lógica do crescimento desigual e combinado, que conta com uma grande riqueza concentrada nas mãos de poucos.

A autora argumenta ainda que não há em nosso país uma justa distribuição para a maioria que contribui cotidianamente com a sua produção, portanto, enfatiza que neste modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil, a baixa escolaridade da população jovem e adulta não é negativa. No entanto, destaca que a projeção do Brasil no cenário internacional como sendo uma potência econômica emergente requer de seus governantes medidas que de fato mostrem investimento no campo educacional, não somente na elevação da escolaridade, mas na qualificação profissional em diferentes níveis.

Haddad e Di Pierro (2015) entendem que o resultado das políticas da EJA frustra as expectativas, uma vez que se encontram distantes dos direitos proclamados e das metas compromissadas, mostrando que a cultura do direito à educação ao longo da vida ainda não se encontra enraizada na sociedade e nos governos.

Assim, estes autores argumentam que no Brasil e no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui em um ritmo lento e, portanto, os avanços neste grupo são tímidos. Desta forma, acreditam que o dilema possa residir na consequência maior das políticas neoliberais, no aprofundamento das desigualdades sociais, um cenário em que “os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados” (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 199).

Deste modo, estes autores expõem o entendimento de que o avanço do direito à educação em um mundo mergulhado no neoliberalismo evidencia a frustração frente a inegável constatação de que os esforços para se colocar a EJA na agenda dos governos não têm resultados em avanços significativos. Neste sentido, acreditam que a agenda internacional vem aos poucos ganhando destaque nos últimos anos no Brasil, pela intensificação do processo de globalização e pelo papel que o país passou a desempenhar no cenário regional e global, contudo, o debate interno sobre a agenda voltada à educação ainda é pequeno, principalmente no tocante a EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 200).

Barbosa (2015) considera que a evasão escolar relativa a EJA no Brasil, tem sido motivo de muitas discussões no âmbito educacional e que necessita de atenção especial, já que não se trata de um problema isolado de algumas instituições escolares, mas sim de ordem nacional, que tem crescido cada vez mais, sobretudo em escolas públicas, em que na maioria das vezes os alunos são de baixa renda econômica. Portanto, pontua que normalmente o maior índice de abandono escolar está relacionada com o fato de os alunos necessitarem trabalhar para contribuir com a constituição da renda familiar.

Quanto as práticas pedagógicas, se evidencia que normalmente não são adequadas à realidade dos alunos da EJA, existindo assim a necessidade de uma proposta inovadora e motivadora, na qual as disciplinas sejam integradas, aproveitando a bagagem de conhecimento de cada aluno, “pois ele precisa se encontrar socialmente entre os objetivos de cada conteúdo proposto no trabalho letivo para que cada disciplina, a ser introduzida em sua vida diária e contribua em

sua prática social, assim quem sabe motivar o aluno frequentar a escola” (BARBOSA; VILELA, 2015, p. 15).

No entendimento desta mesma autora, atualmente a educação pode ser compreendida como um ponto chave para o exercício da cidadania como condição plena de participação na sociedade, além de ser uma aliada importante no combate à desigualdade e exclusão social para a vida das pessoas que buscam uma formação e ingresso no mercado de trabalho. A autora também acredita que a educação é uma forma de busca pelo conhecimento e diversidade, assim como o respeito pelas diferenças culturais, já que os estudantes são construtores de conhecimentos e aprendizagens (BARBOSA; VILELA, 2015, p. 20).

Silva (2017) argumenta que pensar a Educação de Jovens e Adultos requer que se pense no público que frequenta essa modalidade de ensino, considerando todo o contexto em que estão inseridos. Desta forma, a autora acredita que para ter sucesso, faz-se necessário que qualquer modalidade de ensino conheça o perfil de seus alunos, para que assim tenha condições de ofertar uma educação de fato voltada a realidade deste público.

Diante disso, é importante se considerar que a escola não é o único espaço de aprendizagem, já que a formação informal ocorre nos mais diversos espaços e que os jovens, adultos e idosos participam desses espaços, construindo saberes e aprendizados que vão além do ambiente escolar e que devem ser valorizados.

Para Silva (2017) a escola carece ser para estes alunos um espaço de sociabilidade, bem como de transformação social e de construção de conhecimentos pensados na perspectiva daqueles que aprendem diversos saberes e que tenham significado concreto, uma vez que de acordo com a autora, as condições físicas, mentais e sociais deste grupo demonstram a necessidade de uma atenção diferenciada.

A autora destaca que ainda é recorrente a visão de que a educação de jovens e adultos tem apenas a função de recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e escrever, compreendendo como sendo um resgate da dívida social, até chegar à concepção de direito à educação por toda a vida, “as

descrições variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância” (SILVA, 2017, p. 24). Para Ribeiro *et al.*, (2016) retomar à sala de aula nem sempre se trata de uma tarefa fácil, já que muitas pessoas que decidem retomar seus estudos desempenham algum trabalho e já têm filhos, possuindo uma dupla jornada. Outra questão difícil é se manterem frequentes na sala de aula, já que muitos fatores contribuem para novas desistências e se apresentam como empecilhos para a retomada dos estudos.

Neste sentido, de acordo com Ribeiro *et al.* (2016, p. 20) dentre os principais aspectos que acabam levando os jovens e adultos que decidiram voltar a estudar a desistir são: a condição socioeconômica, já que a maior parte deste público faz parte da categoria menos abastada da sociedade e a baixa autoestima, pois “o insucesso nos estudos no passado faz com que o retorno deste aluno à sala de aula na idade adulta tenha sua autoimagem fragilizada, expressando sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal”.

Entende-se que o professor é um dos principais personagens em um contexto de mudanças de paradigmas, já que historicamente falando, por anos o professor meramente repassava os conteúdos em sala de aula, um quadro ainda mais sério no tocante a EJA. Desta forma, Ribeiro *et al.* (2016) também discorrem que ainda nos dias atuais, muitas pessoas pensam que a EJA se resume unicamente a alfabetizar os indivíduos que não tiveram o privilégio de estudar na idade adequada, encarando assim a alfabetização como fim último desta modalidade. Salienta-se que:

[p]ara ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (FREIRE, 2002, p. 58, *apud* SILVA, 2017).

Como se observa, o processo de alfabetização de adultos requer que o docente e o discente caminhem juntos e dialoguem para que haja a construção do conhecimento efetivo e significativo. Desta forma, se compreende que evidentemente o trabalho com o aluno adulto necessita se diferir da forma que se trabalha com a criança, pois segundo Silva (2017), é importante aproveitar os conhecimentos acumulados no decorrer da trajetória do aluno e buscar relacionar o conteúdo de fora que possa ser aproveitado pelo estudante em seu cotidiano, sobretudo ao se ter em vista que os números de matrículas na EJA vêm diminuindo nos últimos anos.

Silva (2017) explicita que são necessárias ações no ensino básico que incentivem a educação ao longo da vida, de maneira a se estimular o ingresso futuro na Educação Superior, para que haja o melhor convívio em sociedade, oportunidades no mercado de trabalho, elevação da autoestima, condições satisfatórias de vida, para que todo indivíduo possa atuar enquanto cidadão/ã.

Evidencia-se que não basta apenas que as políticas públicas voltadas a modalidade EJA estipulem metas, mas também que se faça necessário todo um estudo, reflexões e questionamentos sobre a aplicabilidade, eficácia e cumprimento delas, além da devida formação para os professores e um olhar diferenciado para com os jovens e adultos, para que de fato este público tenha um justo e merecido acesso, sendo estimulados quanto a permanência na vida escolar.

Diante disso, no capítulo a seguir serão discutidos aspectos importantes sobre o Perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA Ensino Médio, a Evasão escolar e aspectos do Novo Ensino Médio, do Regime Especial de Aulas Não Presenciais – REANP e os Conflitos Geracionais.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA ENSINO MÉDIO

Este capítulo discorre sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA no Ensino Médio, a Evasão na educação de jovens e adultos – EJA, bem como a importância de um novo ensino médio para o ensino noturno voltado para jovens, adultos e idosos no estado de Goiás.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO MÉDIO

O Departamento de Ensino Supletivo (DESU) surgiu por meio do Decreto nº 281/71 da Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás (SEDUC-GO) para que este, pudesse ser o órgão responsável por todas as atividades relativas à implantação do “supletivo em Goiás em conformidade com a legislação nacional do mesmo ano de criação do departamento” (MACHADO,2001, p.6).

Assim, segundo Libâneo (1976, p. 37):

[...] o ensino supletivo — antes designando apenas os cursos básicos de adultos e os exames de madureza — tem por finalidades, segundo o artigo 24, “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” e “proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”.

Conforme Libâneo (1976), estes objetivos os quais, se encontravam em consonância com as funções que eram estabelecidas no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 699/72, tais como a suplência, o suprimento, a qualificação e aprendizagem. Esta nova lei ainda ampliou o sentido do termo supletivo que era usado desde 1940. No Estado de Goiás, as propostas estaduais correspondem ao que se estabelece nas determinações nacionais.

O Ensino Supletivo consistiu em uma política destinada essencialmente para o atendimento da população adulta no âmbito nacional, que foi substituída pela “Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade da educação básica posta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96” (SILVA; SILVA, 2010, p.2). No Estado de Goiás, o Ensino Supletivo, foi proveniente de uma prática até que ocorresse a promulgação da nova LDB. A EJA

é ministrada em diversos estabelecimentos de Ensino os quais, são mantidos pelo Poder Público ou até mesmo, pela iniciativa privada de modo que ela possui por objetivos centrais:

Dar continuidade dos estudos para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria; oferecer garantia de sistematização e apropriação de conhecimento nas diversas áreas, incorporando novo saber e competências próprias à idade do educando jovens e adultos e contribuir para a valorização de espaços educativos que privilegiem os intercâmbios de experiências do educando jovens e adultos, visando fortalecer a sua autoestima e identidade cultural, para construção de sua personalidade (PASTANA, 2015,p.22).

Conforme Pastana (2015), boa parte dos jovens que frequentam as salas de aulas da EJA, por vezes já assumiram, por força das circunstâncias, os seus papéis como adultos, haja vista de que estes já constituíram as suas famílias e também lutam pela sobrevivência destas. Além disto, acredita-se que:

Os alunos adultos, pais e mães de família, trabalhadores e idosos são alunos que nunca estudaram ou que há muito deixaram de estudar em função de terem que atender as demandas da família, do trabalho e da sobrevivência e agora vem em busca do resgate de sua condição de cidadãos através do estudo (PASTANA, 2015, p.22).

Os alunos da EJA por vezes, se apresentam em uma faixa etária cada vez mais vista como juvenil, conforme o censo escolar de 2016. E isto, nos direciona para os alunos do ensino fundamental, visto que estes, por motivos diversos, tiveram que interromper os seus estudos e só agora tentam retomar a sua vida estudantil. “Esse quadro se configurou inicialmente nas totalidades finais, no entanto, atualmente, já temos muitos adolescentes nas totalidades iniciais também” (PASTANA, 2015, p.22).

Posto isto, o aumento do número de alunos adolescentes e jovens na EJA requer da escola uma adequação no que se refere, às características dessa faixa etária, pois os alunos dessa modalidade de ensino normalmente são pessoas, as quais não conseguiram concluir a educação básica por um motivo determinado e retornaram à escola visando retomar este objetivo. Diante disso,

[o] perfil do aluno da EJA mudou muito nos últimos anos. Anos atrás o público era composto essencialmente de adultos (pessoas com idade bem avançada) atualmente alunos cada vez mais jovens estão se

inserindo neste segmento. Pode-se dizer que há uma juvenilização da EJA. Os mesmos desistiram da escola por motivos diversos, mas retornam alegando precisar terminar ao menos o ensino médio para conseguir concorrer melhor no mercado de trabalho (LIMA, 2019, p.17).

Além disso, Lima (2019), pontua que a maioria dos alunos que iniciam os estudos da EJA, mesmo sendo ensino médio, não sabem ler, ou seja, leem silabicamente em muitos casos, evidenciando a dificuldade de interpretação de textos e inclusive matematicamente, demonstrando que quanto mais tempo estes alunos passam afastados da escola, provavelmente maiores serão as dificuldades em seu processo de ensino/aprendizagem. Conforme Dias *et al.* (2005, p.13) “permanecer na escola, tem sido, para esses sujeitos, uma tarefa muito árdua”.

Os alunos que frequentam a EJA, normalmente são provenientes de famílias carentes que possuem baixa renda e que na maioria das vezes, os seus pais não são considerados alfabetizados. Diante disso, nota-se que a ausência de escolarização pode ser “como uma herança de pai para filho e mudar este quadro se torna muito difícil e requer muita perseverança do aluno jovem/adulto” (GOMES, 2015, p. 37).

Os alunos jovens/adultos embora muitos possuam dificuldades escolares parecidos a uma criança a qual se encontra iniciando na escola, “eles possuem uma idade superior a 14 anos e por isso tem necessidades educacionais independente de ter algum tipo de deficiência ou não” (FORTUNATO, 2010, p. 37).

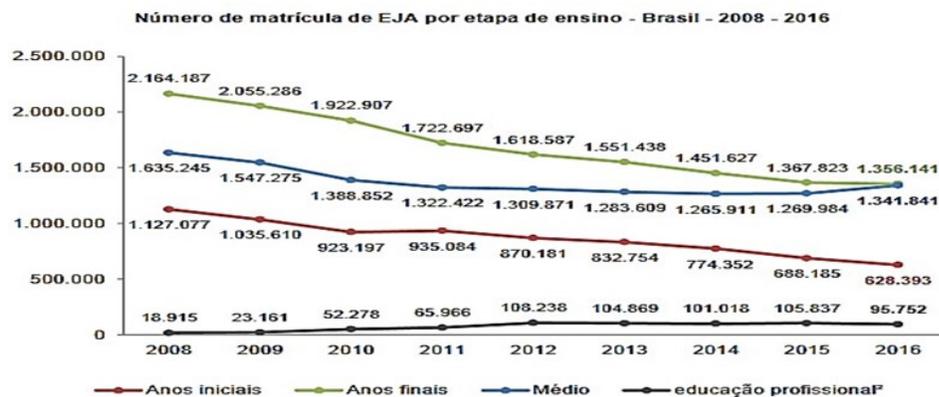
Conforme os Dados do Censo da Educação Básica 2015, se contabilizava essencialmente cerca de 3.491.869 estudantes que estavam matriculados na EJA, de modo que 63% destes estavam no ensino fundamental e 37% no ensino médio. Além disso, desses jovens e adultos, “51% eram homens, 36% se autodeclararam negros (pretos e pardos) e 15% brancos, segundo orientação do IBGE e divulgação do Inep” (BARBOSA; 2020, p.6).

Perfil da EJA no Brasil		
Total de alunos	3.491.869	
No ensino fundamental	2.115.217	(63%)
No ensino médio	1.269.984	(37%)
Homens	1.774.128	(51%)
Mulheres	1.717.741	(49%)
Negros	1.273.366	(36%)
Branco	533.605	(15%)
Indígenas	26.451	(1%)
Amarelos	10.882	(0,3%)
Cor não declarada	1.487.167	(43%)
Com até 14 anos de idade	26.688	(1%)
Entre 15 e 17 anos	611.189	(18%)
Entre 18 e 19 anos	564.249	(16%)
Entre 20 e 24 anos	673.360	(19%)
Entre 25 e 39 anos	359.969	(27%)
Com 40 anos ou mais	674.465	(19%)

Fonte: Inep, 2016.

Diante da figura acima, se nota que a maioria das matrículas na EJA em 2015, foram alunos do ensino fundamental, ou seja, quase o dobro dos alunos do ensino médio. Aliás, grande parte desse público era constituído por homens negros que tinha a idade entre 25 e 39 anos. Assim, no que se refere ao perfil dos alunos dessa modalidade de ensino em 2016, os dados do Censo Escolar demonstram que cerca de 3,4 milhões de alunos frequentavam essencialmente a educação de jovens e adultos, como se observa na figura 2.1.2 a seguir:

Figura 2.1.2: Número de matrículas de EJA por etapa de ensino



Conforme os dados apresentados pelo Censo 2016, se observa que após longo período de queda, as matrículas de anos finais de ensino fundamental da EJA se configuram como sendo uma tendência de estabilização, mesmo que tenha ocorrido, uma pequena queda em 2016. No que se refere a oferta de EJA de ensino

médio, este obteve um aumento de 5,7% no ano de 2016. “Já a EJA relacionada à educação profissional passou de 106 mil matrículas em 2015 para 96 mil em 2016, nessa modalidade de ensino houve uma leve queda” (BARBOSA, 2015, p.8).

Neste contexto, acrescenta-se que o número de matrículas na EJA em 2017 foi de 3.598.716, “enquanto em 2016 foi 3.482.174 matrículas contra 3.491.869 matrículas em 2015” (BARBOSA, 2015 p.8). Logo, se percebe que de 2015 a 2017 houve um aumento considerável de alunos inscritos nessa modalidade de ensino.

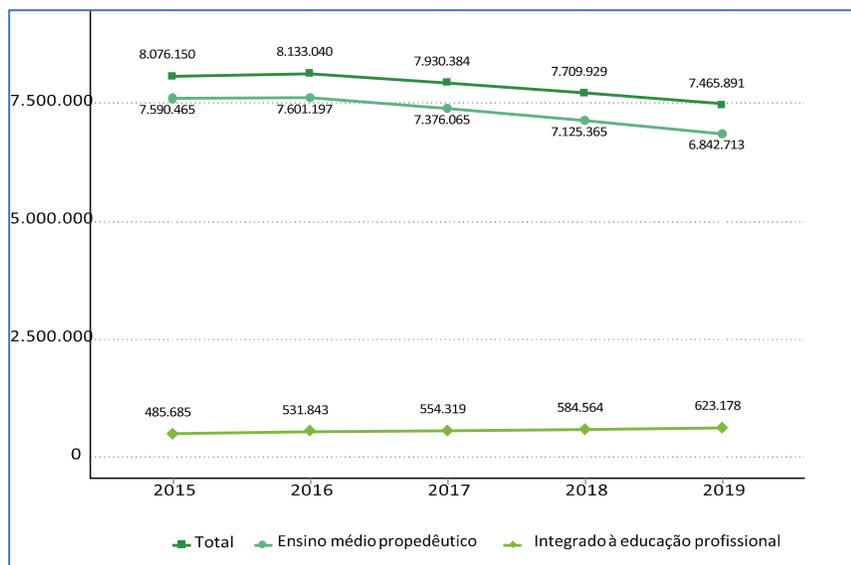
Tabela 1: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino

Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino Localização/Dependência Administrativa						
Ano	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Profissionalizante	Localização Urbana	Localização Rural
7	201 3.598,716	2.172,904	1.390,769	35,043	3.172,947	425,769
6	201 3.482,174	2.043,623	1.342,137	96,414	3.106,567	375,607
5	201 3.491,869	2.115,217	1.270,198	106,454	3.047,208	444,661

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2017).

Diante da tabela, pode-se verificar que o Ensino Fundamental apresenta uma queda no número de matrículas nos três anos descritos acima, no entanto, se nota que ensino médio obteve um aumento expressivo de 48.632 matrículas se comparado ao respectivo ano de 2016. “Percebe-se que o Ensino Profissionalizante obteve uma queda significativa no ano de 2017 e que grande parte dos alunos da EJA estão em localidades urbanas” (BARBOSA; VILELA, 2015, p.9). Em 2019, conforme o censo escolar de (BRASIL, 2019, p.30) registrou-se 7,5 milhões de matrículas no ensino médio de modo que a matrícula do 9º ano obteve uma queda de 8,3% de 2014 até 2018. Em relação quanto à melhoria no fluxo “referente ao ensino médio (a taxa de aprovação subiu 3,1 de 2014 a 2018”.

Gráfico 1: Número de matrículas no ensino médio (total, integrado e não integrado à educação profissional) – Brasil – 2015 a 2019.



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

O número total de matrículas nesta modalidade de ensino reduziu 7,6% de 2015 a 2019. No sentido contrário, acredita-se que a matrícula integrada, sobretudo, “à educação profissional cresceu 28,3% no mesmo período, passando de 485.685, em 2015, para 623.178, em 2019” (BRASIL, 2019, p.30).

Ademais, a grande maioria das matrículas do ensino médio do período de 2017 a 2019, (95%) está localizada nas escolas urbanas. Acredita-se ainda que em 2019, a taxa de distorção da idade-série do “ensino médio foi de 26,2%, caindo 2 percentuais em relação a 2018. As taxas de distorção do ensino médio são mais elevadas na rede pública do que na privada” (BRASIL, 2019, p.30).

Convém mencionar ainda que foram registradas basicamente 7,77 milhões de matrículas no EJA do ensino médio em 2021, o que representou um aumento de 2,9% dos anos anteriores. Esse crescimento estabelece uma tendência de aumento nas matrículas observada nos últimos dois anos (aumento de 4,1% de 2019 a 2021) (BRASIL, 2019, p.30).

Assim, diante dos dados apresentados, se pode observar que nos últimos anos há um aumento considerável de alunos matriculados no ensino médio, no

entanto em relação ao Ensino Profissionalizante, este obteve uma queda significativa especificamente, no ano de 2017.

Existem algumas críticas sobre a real funcionalidade da EJA, entretanto em sua intenção primordial, esta modalidade de educação busca compreender que o sujeito-aluno, ou seja, o aprendiz, pode ser compreendido como um sujeito histórico, partindo de sua contextualização social e cultural, respeitando com isso as suas habilidades, conhecimentos e experiências prévias, ou seja, experiências que foram resultado de sua trajetória de vida. Por isso, na educação de Jovens e Adultos, deve-se acreditar que os alunos são pessoas e agentes altamente interacionais que vivenciam constantes processos de relações interpessoais e pelas várias funções e papéis que exercem na sociedade (GADOTTI, 2011).

Por isso todas as práticas de ensino que objetivam atingir a aprendizagem num contexto ampliado dinâmico na educação de jovens e adultos precisam ser pautadas na realidade da clientela educacional atendida. Neste sentido, não se pode pensar uma educação para tal modalidade alheia ou aversa as características e atribuições do grupo atendido. De modo geral, sobre a sua funcionalidade institucional e pedagógica, a educação de jovens e adultos objetiva garantir e assegurar a aplicabilidade dos direitos educativos das parcelas da população que tem acima de 15 anos de idade e que não concluiu seus estudos referentes à educação básica. Contudo como bem apresenta a autora Machado (2008) a EJA não deve ser vista pela sua oferta basicamente destinada a uma faixa etária específica sem levar em conta vários fatores. Sua intenção educacional primordial é oferecer condições para que o público etário mencionado tenha acesso à educação, podendo após a sua conclusão dar seguimento aos estudos, mas que também utilize e vivencie os conhecimentos construídos na vida cotidiana.

2.2 A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS?

A evasão escolar, se constitui como uma problemática que vem sendo enfrentada pelo sistema educacional brasileiro, o qual se encontra em pauta

desde o tempo da educação dos jesuítas⁴ (1534) até contemporaneidade, promovendo inúmeros debates relacionados com esta temática e a EJA. O maior índice de evasão escolar se encontra associado com as “necessidades de os jovens trabalharem para ajudar na renda da família, fazendo com que aumente cada vez mais o número de adolescentes que deixam cotidianamente as salas de aula” (SILVA, 2011, p.9).

O abandono escolar se difere da evasão escolar, visto que o abandono ocorre, quando os alunos passam a não frequentar as aulas no decorrer do ano letivo e a evasão consiste, nas situações em que o aluno que abandonou a escola por algum motivo no ano seguinte não efetuou a sua matrícula para que pudesse dar continuidade aos seus estudos. A evasão se configura no ato de evadir-se, ou seja, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Existem tentativas de manter a permanência por parte tanto da escola quando de órgãos competentes com as subsecretárias.

Rumberger (1987) considera três fatores que determinam a evasão escolar: tais como a perspectiva do sistema de governo, o sistema da escola propriamente e o próprio aluno de modo que,

EJA para fins de combate às formas de evasão deve contar com o ato de planejar suas ações, sempre num processo de reflexão na tomada de decisões sobre como recolocar os conteúdos a serem desenvolvidas, visando realizar atividade em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações constantes das atividades em exercício (RUMBERGER, 1987, p.4).

Na concepção de Rumberger (1987, p. 101) pode se evitar a evasão quando se planeja aulas mais dinâmicas, de modo que os professores tragam para dentro “da sala de aula o emprego de metodologias diferentes onde o aluno não se sinta perdido e veja que ele é capaz de fazer aquilo”. Por outro lado, a evasão escolar pode ocorrer por vários fatores sejam eles socioculturais, históricos e até mesmo, econômicos, os quais por vezes, não são levados em consideração, quando se analisa que a escola atualmente por vezes, é vista sob a

⁴ A educação jesuítica se baseava essencialmente nas virtudes, ou seja, apenas nos valores cristãos, e nas letras com ensino da língua. Os padres jesuítas aprenderam a língua da terra conhecida como tupi-guarani para comunicar-se com os índios de modo, a aproveitar a musicalidade dos nativos a utilizando como sendo uma metodologia de ensino (FERREIRA, 2010).

ótica do sistema neoliberal, o qual tem a função de educar apenas para que os alunos estejam aptos para se inserirem no mercado de trabalho. Deste modo, é necessário que:

Os órgãos estaduais condigam esforços para reduzir o nível de evasão nas nossas escolas, oportunizando as crianças de hoje o acesso a um futuro que se desenha difícil para as gerações vindouras, principalmente se estes não tiverem uma sólida formação educacional (RUMBERGER, 1987, p.4).

Soares (2007), pontua que os problemas que existem em uma escola em sua maioria, são provenientes de um agravamento das desigualdades e de exclusão. Desta forma, acredita-se que estes problemas podem atingir todas as categorias sociais,

[e]mbora os jovens oriundos de meio desfavorecidos lhe sofram as consequências de uma maneira especial. São múltiplas as suas formas sucessivas repetências, abandono durante os estudos, escolhas de cursos que não oferecem reais perspectivas e no fim das contas, abandono da escola sem qualificação nem competência reconhecidas (SOARES, 2007, p.14).

A evasão escolar se constitui, em qualquer dos casos, como sendo um aspecto que inquietam tanto o plano moral humano quanto o social, o qual muitas vezes, ocasiona em situações de exclusão, marcando os jovens no decorrer de sua vida. Em relação aos alunos de idade superior, “normalmente a realidade acrescenta que muitos dos alunos que frequentam esta escola são trabalhadores (as), casados (as), com filhos” (SOARES, 2007, p.14).

Neste sentido, a SEDUC – GO, preocupada em combater as altas taxas de evasão, abandono e reprovação no ensino noturno, bem como elevar as taxas de aprovação e conseqüentemente os índices nas avaliações externas no estado de Goiás, propôs em 2017, a criação do PROFEN (Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno),

[o] PROFEN é amparado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece novas regras para o Ensino Médio no país. Entre as novidades da legislação, prevê que os Estados desenvolvam projetos voltados ao fortalecimento do ensino no turno noturno. Elaborado pela SEDUCE Goiás, o PROFEN foi aprovado em abril de 2017 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O órgão, segundo os artigos 24 e 81 da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), tem competência para aprovar projetos, como foi o caso do PROFEN. Em 2017, 17.600 alunos da 1ª série do Ensino Médio do noturno foram inseridos no PROFEN, passando a cursar o Novo Ensino Médio Noturno. Essa migração só pode ser feita em maio, período em que é aberto o Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC). Os estudantes, ao final de 2018, terão os certificados e poderão escolher um preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou um curso técnico/profissionalizante, ambos oferecidos pela rede. Já os estudantes que, em 2017, cursaram a 2ª e 3ª séries do Ensino Médio noturno regular, não foram inseridos no PROFEN. A diferença básica entre o Novo Ensino Médio e a EJA está na idade do aluno. Caso o estudante tenha menos de 18 anos e queira estudar no período noturno, ele será encaixado no Novo Ensino Médio. Já aquele maior de 18 anos é encaminhado, automaticamente, à EJA (GOIÁS, 2018, p. 1).

Com este programa, o ensino noturno da rede estadual de educação de Goiás, deixou de funcionar como ensino regular, cuja carga horária são 1.000 horas por ano e passou a ser semestralidade com duração de 02 anos e dividido em duas modalidades, com turmas de alunos de 24 anos e alunos acima desta faixa etária, sendo que neste novo modelo os alunos menores de 18 anos poderiam cursar, desde que obtivessem autorização do Conselho Estadual de Educação de Goiás. Como apresenta o documento:

Para alcançar os objetivos propostos para o ensino médio, especialmente no turno noturno no que se refere à sua universalização com qualidade e no que se refere à diversificação de itinerários formativos conforme propõe a nova reforma para este nível de ensino (Lei nº 13.415, de 2017), exige-se, principalmente na rede pública de ensino, mudanças na política educacional que compreenda os seguintes aspectos: investimentos na infraestrutura, revisão das propostas curriculares, mudanças nos aspectos metodológicos, afim [sic] de cumprir as metas dos Planos (Nacional e Estadual) de Educação ora vigentes (GOIÁS, 2017, p. 3).

Segundo Loschpe (2016, p.14), um dos grandes problemas que a educação brasileira encontra é justamente a falta de incentivos, ausência de políticas públicas eficazes, formação de professores para a ocorrência de um ensino de qualidade, pois

[n]o momento em que a educação brasileira se popularizou nas últimas décadas ocorreu aqui com particular ferocidade, um movimento que acontece em todo o mundo: quando os pobres chegam a um espaço, os ricos fogem dele, procurando escolas privadas. A elite brasileira só convive com a educação pública para seus filhos no nível universitário.

Padilha (2001) afirma que para que se combata as formas de evasão na EJA, é necessário que a escola planeje as suas ações, se pautando sempre em um processo de reflexão no que se refere a tomada de decisões de como se deve recolocar os conteúdos que serão desenvolvidos, visando sobretudo, realizar atividade em prazos pré-estabelecidos, nas etapas definidas, por meio dos resultados das avaliações diárias, haja vista de que:

[n]o dia a dia, sempre podemos enfrentar situações que necessitam de planejamento, mas nem sempre as atividades diárias são delineadas em etapas concretas da ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina. Entretanto, para a realização de atividades que não estão inseridas no cotidiano, são usados os processos racionais para alcançar o que se deseja (PADILHA, 2001, p.5).

O ato de planejar pode ser uma atividade que é desenvolvida visando combater a evasão na EJA em sua proposta pedagógica, pois é necessário sugerir que ocorra no ambiente escolar a realização de algumas práticas pedagógicas, as quais sejam adequadas à realidade dos seus alunos. Além disso, se precisa realizar uma proposta inovadora e motivadora de modo que as disciplinas atuem de forma integrada e não separadas, pois dessa feita se inserirá os alunos em diferentes contextos de aprendizado sejam eles culturais ou sociais (PADILHA, 2001).

Bourdieu (1990), no texto “Os excluídos do interior”, aspectos importantes entre os escolarizados e os excluídos da escola, demonstra que a diminuição significativa das barreiras formais no que se refere ao sistema de ensino e a consequente ampliação do acesso, não parecem representar superação das tradicionais condições sociais, apenas ocasiona o aprofundamento das desigualdades. Em consequência disso, os mais desfavorecidos, estão dentro do sistema com meras ilusões sobre suas reais possibilidades de superação diante das condições sociais.

Na concepção de Bourdieu (1990), a escola deveria ser um ambiente de acolhimento e inclusão de todos os alunos, no entanto, esta por vezes, se demonstra excludente, posto que o sistema escolar converte as desigualdades

sociais, ao não oferecer acesso democrático ao capital cultural, em desníveis de aprendizagem, com atuação “brutal” diante dos mais desfavorecidos do acúmulo de capital, razão pela qual estes são relegados apenas “ao pleno aproveitamento de suas potencialidades” (MARTELATO; PIMENTA, 2017, p.9).

Por outro lado, a proposta de Bourdieu permite analisarmos que as atuais “políticas de justiça social podem apenas tentar ajustar a estrutura social existente, em busca de justiça e redução das desigualdades, mas sem alterar a estrutura que gerou as próprias desigualdades” (SILVEIRA, 2013, p. 57).

Enfatizando a atualidade da teoria de Bourdieu no Brasil, Silveira (2013), afirma que no país estão sendo reproduzidas as mesmas desigualdades sociais historicamente conhecidas no sistema educacional e na sociedade como um todo, o que tem sido feito reduziu-as “um pouco”, “porém sob o manto das políticas de igualização e da preocupação com os índices de melhorias sociais que não transformariam a sua estrutura efetivamente desigual” (SILVEIRA, 2013, p. 57). Diante disso, se percebe que por vezes, a evasão escolar ocorre por diversos fatores, os quais se encontram enraizados na sociedade.

A escola enquanto reflexo da sociedade é também um lócus onde as desigualdades socioeconômicas ganham materialidade através da reprodução de relações de poder e da luta de classes. De acordo com Bourdieu (2013, p.59):

“[...] ao atribuir aos indivíduos esperança de vida escolar estritamente direcionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências na equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo que as legitima”.

A reflexão da escola é simultaneamente a reflexão da sociedade, principalmente quando percebemos resquícios da escola conservadora ou do pseudo conservadorismo existente ainda nos corredores escolares, bem como, na sociedade capitalista neoliberal, onde trabalhadores/as são excluídos no ambiente escolar, as relações sociais estabelecidas evidenciam os interesses das classes dominantes, que têm na educação escolar um mecanismo para a reprodução e preservação das estruturas de poder que as sustentam.

2.3 O NOVO ENSINO MÉDIO: ALGUNS DESTAQUES SOBRE A SUA IMPLANTAÇÃO

No cenário brasileiro, a partir da década de 1990 em decorrência da Reforma do Estado, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional tem orientado diretamente as políticas educacionais. O Banco Mundial vem realizando imposições políticas voltadas para a educação em todo o mundo.⁵ No Brasil, por exemplo, o governo Collor / Itamar Franco (1990-1994) conduziu diversas reformas seguindo essencialmente o modelo neoliberal, de modo a dismantelar os serviços públicos e isso também aconteceu com as políticas públicas. “O governo FHC (1995-2002) deu continuidade a essas políticas sob a orientação do Banco Mundial” (TOMMASI, 1996, p.8).

Os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff embora continuassem associados às políticas neoliberais, estes apresentaram algumas ações as quais caminhavam na direção para um novo modelo educacional, inclusive:

No primeiro mandato do governo Lula, no ano 2007, houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no ano de 1996. O FUNDEB é “um mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

No ano de 2007, foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6094/2007, que visava a regulamentação do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal, Municípios, bem como a participação das famílias e comunidade, visando a obter a mobilização social para que ocorresse a melhoria da qualidade da educação

⁵ A proposta do Banco Mundial, ao longo dos anos tem sido a privatização dos níveis mais elevados de ensino, sobretudo, o superior. Assim, a prioridade dos recursos é voltada por vezes, apenas para o ensino primário (TOMMASI, 1996, p.8).

básica de modo a promover programas e ações de assistência técnica e financeira. Assim,

[a]credita-se que apesar dos avanços ocorridos tanto nos governos de Lula e Dilma, em outra direção, o atual governo Temer (2016) retoma o ideário neoliberal dos anos 1990, inclusive levando para o governo os mesmos atores daquela década (OLIVEIRA, 2013, p. 198).

O governo Michel Temer (2016-2019), no dia 22 de setembro de 2016, encaminhou ao Congresso Nacional, a Medida Provisória (MP) 746/2016, visando que ocorresse a reestruturação do ensino médio. Essa mudança chamou atenção e ainda provocou discussões no país ao se incluir a possibilidade de escolha de diferentes trilhas no que se refere, a formação tradicional e técnica, a educação integral e ainda a autorização para que ocorresse a contratação de professores sem que estes tivessem licenciatura (SERÃO, 2016).

A implementação trouxe alterações na estrutura do ensino médio, o qual é tido como sendo a última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento referente a Implementação de Escolas de Ensino Médio que fossem de Tempo Integral, a ampliação da carga horária mínima anual deveria ser de 1.400 horas. Além disso, houve outras alterações tais como:

- Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.

- Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio.

- Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol.

- Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior.

- O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

- Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das

áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (SERÃO, 2016, p.1).

Estas mudanças seriam no segundo ano letivo subsequente à sua data de publicação na Base Curricular, mas poderiam ser antecipadas para o primeiro ano, desde que houvesse a antecedência mínima de 180 dias entre a publicação da Base Nacional com o início do ano letivo.

A reforma do ensino médio passou a ser priorizada pelo governo após o Brasil não ter conseguido, por dois anos consecutivos, cumprir as metas estabelecidas. De acordo com dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que mede a qualidade do ensino no país, o ensino médio é o que está em pior situação quando comparado às séries iniciais e finais da educação fundamental: a meta do ano era de 4,3, mas o índice ficou em 3,7 (SERÃO, 2016, p.2).

No atual contexto das reformas que foram colocadas pelo governo, desde o ano de 2016, entende-se que a reforma do Ensino Médio (EM) foi respaldada, sobretudo, por outros motivos, bem como pelo discurso do fracasso da escola, que condena essencialmente a efetividade da educação pública, a qual desmoraliza os professores e ainda ajuda que se construía uma imagem de inutilidade do EM na contemporaneidade. Assim, para elucidar esta problemática é crucial observar relação da escola com o trabalho, principalmente ao se considerar o Ensino Médio como sendo a última, etapa de formação básica (FERRETI, 2018).

Pode-se analisar a reforma do EM observando mudanças como: a primeira se manifesta sobre a estrutura organizativa e a outra quando relacionada ao conteúdo do currículo, pois ambas se interligam.

A nova estruturação do EM, pelo decreto do tempo integral (alteração do artigo 24 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, [1996])) e da escolha de áreas que a/o estudante irá seguir estudando através dos itinerários formativos (alteração do artigo 36 da LDB (BRASIL, [1996])), foi o carro chefe propagandista que ganhou a aprovação de boa parte da população, que já questionava a utilidade do EM como dito anteriormente (FERRETI, 2018, p.2).

A reforma atual do Ensino Médio que foi expressa pela Lei n.13.415 de 16.2.2017 promoveu algumas alterações radicais no que se refere as propostas da

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nesta etapa da Educação Básica. Embora o Ensino Médio seja considerado no país, como sendo responsabilidade de cada estado e da federação, a definição de sua estrutura, e da sua organização curricular é decorrente de políticas estabelecidas nacionalmente, como exemplo, da Lei de Diretrizes e Bases, bem como dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes “Curriculares Nacionais, documentos elaborados, segundo o senso comum, por ocupantes de cargos em agências governamentais” qualidade (FERRETI, 2018, p.2). Assim,

Ainda que esses desempenhem, no processo, um papel fundamental, as políticas referidas ao Ensino Médio, como, de resto, as políticas governamentais em geral, atendem e mobilizam interesses de natureza diversa, não necessariamente congruentes, em torno da educação destinada aos jovens, ainda que, aparentemente, a leitura dos objetivos gerais da LDB relativos a essa etapa sugira a existência de consensos a respeito. Por isso, encontram respaldo por parte de alguns setores da sociedade, ao mesmo tempo que despertam críticas por parte de outros qualidade (FERRETI, 2018, p.3).

Convém expor que a Lei n.13.415, a qual é decorrente de uma medida provisória instituída pela (MP 746/2016), recebeu duras críticas, por possuir uma origem autoritária. A proposição da reforma por meio da medida provisória estava relacionada com uma ação intempestiva do atual governo autoritário. “Cabe lembrar que a MP 746 que institui, num primeiro momento, a reforma do Ensino Médio constituiu-se na segunda medida de impacto adotada pelo governo Temer” (FERRETI, 2018, p.3).

A primeira ação foi a proposta de Emenda Constitucional 241, e posteriormente, do projeto de Lei n. 55/2016, seguida pela PEC 95, a qual instituiu o Novo Regime Fiscal que estabeleceu restrições extremamente severas para às despesas primárias do país por longos vinte anos, a partir do ano de 2017. Entretanto,

[a] MP 746 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar de o PL 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil,

especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados (FERRETI, 2018, p.3).

Este Projeto de Lei resultou, na atuação intensificada dos diversos setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que exercem forte influência sobre o MEC, visando adequar a educação brasileira aos seus interesses, dentre eles os de natureza financeira.

Assim, conforme a Lei n.13.415 (2017), a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo flexível, para que desta maneira possa atender os interesses dos alunos que fazem o Ensino Médio. Apoiando-se para tal, em apenas duas justificativas “como: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação” (FERRETI, 2018, p.4).

Ademais, outro aspecto que tem sido bastante discutível no texto da Lei n. 13.415/2017 é sobre o inciso IV do artigo 6º dessa referida lei, este permite os profissionais com notório saber atuarem no itinerário de formação técnica e profissional se estes apresentarem a complementação pedagógica. Segundo Bodião (2018, p.9),

A falta de exigência de formação na área específica de atuação poderá ocasionar entre outros problemas a redução de ofertas de trabalho para os professores com a devida formação, visto que a mão de obra de um professor com notório saber tende a ser mais barata, ocasionando uma desvalorização da carreira profissional docente.

Além disso, associado às questões referentes a formação docente, a Lei da Reforma ainda reconhece essencialmente, que a formação de professores é crucial para que se possa alcançar os objetivos propostos e, sobretudo, na implementação da BNCC, porque a qualidade da “aprendizagem está diretamente ligada à qualidade do trabalho do professor, o que será matéria específica de uma base curricular para formação docente” (BODIÃO, 2018, p.5).

Entendendo a necessidade de ocorrer a preparação dos professores para que estes possam atuar nesse novo modelo, o governo federal alterou, em 2019,

o artigo 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, o qual define sobretudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais “para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, (BODIÃO, 2018, p.10). Desse modo, com essa alteração,

Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2019, p.9).

Embora a Lei já esteja em vigor e a BNCC aprovada, acredita-se que o país se encontra em uma fase de implementação desse novo ensino médio, que por sua vez deve ocorrer neste o ano de 2022. São grandes os desafios no decorrer deste processo, no que se refere as bases legais em vigor, as Portarias, as Resoluções e os Regulamentos. Além disso, se avalia ainda os impactos que a educação vai sofrendo em detrimento do ensino remoto o qual foi implementado em decorrência da pandemia Covid/19.

Deste modo, convém salientar que no ano de 2020, o Brasil, assim como os demais países, foi atingido intensamente por uma pandemia⁶ que causou espanto pelas características inéditas do vírus, isso se deve:

[p]ela ubiquidade da ameaça, que se caracteriza por ser um vírus que pode estar em qualquer pessoa, em qualquer lugar e qualquer objeto. essas características e seus impactos catastróficos materializados no número de óbitos mobilizou nações inteiras para o enfrentamento da maior crise após segunda guerra mundial (PEREIRA, 2021, p.2).

Em tempos de pandemia ocasionada pela Covid- 19, o medo que as pessoas têm dos vírus que causam doenças mortais parece ter se multiplicado, conforme Pereira (2021), não se fala em outra coisa a não ser máscaras, álcool gel e distanciamento social, ao passo de que:

⁶ Segundo o ministério da saúde (2021) a Covid-19 consiste em uma infecção respiratória aguda que é ocasionada sobretudo, pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave.

O cenário mundial hodierno é guiado pela busca ao combate à Pandemia do Covid-19 que levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretá-la em 30 de janeiro de 2020, como problema de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, segundo o Regulamento Sanitário Internacional (PEREIRA, 2021, p.2).

Embora a pandemia seja uma preocupação mundial, a autora no cenário brasileiro discute sobre as ações para o seu enfrentamento que foram acompanhadas de questionamentos e também dúvidas, aos quais são alimentadas sobretudo, pelo atual presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que “desde o primeiro momento até atualmente trata a pandemia como uma doença secundária, ainda que neste momento, tenham superado o número de mais de 165 mil mortes” (MONTEIRO, 2020).

A falta de gerência de muitos governantes tem feito com que a pandemia provoque um enorme choque em relação ao campo educacional, de modo a trazer mudanças drásticas no que se refere à realidade das escolas públicas e também privadas, pois com o isolamento social e com confinamento em casa, recomendado pelos órgãos oficiais com o intuito de evitar que ocorra a disseminação do vírus, “o ensino presencial foi abruptamente privado dos estudantes em seus mais diversos níveis de ensino” (MARQUES, 2020, p. 32).

De acordo com BRASIL (2020), em março de 2020, foi publicada a Portaria nº34, a qual estabeleceu que as instituições de ensino poderiam realizar a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais especificamente no período pandêmico, pois essa medida teve como intuito conter a disseminação do vírus, “que mesmo com o isolamento social e as ações impetradas pelos governadores ao combate à Covid-19, infelizmente, já acumulamos mais de 5 milhões de casos e mais de 150 mil óbitos” (BRASIL, 2020,p.3).

As escolas da rede pública, como as instituições particulares no cenário brasileiro buscaram alternativas que fossem adaptadas em relação ao enfrentamento dessa nova realidade pedagógica. Os gestores e professores

tentam minimizar os prejuízos dos estudantes no processo educacional com aulas remotas:

Em consonância, o advento da suspensão das aulas presenciais, o ensino remoto e/ou ensino a distância vem sendo ministrado por diversas instituições de ensino público e privado, por meio das mais variadas plataformas digitais. Em pouco tempo, a utilização desses instrumentos provocou uma grande mudança nas atividades dos gestores educacionais, técnicos-administrativos, docentes, discente e famílias, que tiveram de se adaptar, aprender novas práticas, exercitar a resiliência e inteligência emocional para vencer esse período da melhor forma possível (BARRETO, AMORIM; CUNHA, 2020, p.5).

Como se verifica, o ensino remoto se mostrou como uma possibilidade de oferecer alguma forma de aprendizado aos alunos que estão em casa no contexto de isolamento social. A modalidade de ensino exigiu adaptações e maior familiaridade com a tecnologia não só por parte da escola, mas também dos estudantes e de seus familiares. As adaptações foram necessárias para que diante dessa realidade triste e difícil, a educação continuasse sendo ofertada, mesmo que de forma diversa daquela comumente conhecida.

Souza, Barbosa e Silva (2020) ao abordarem sobre o processo de ensino/aprendizagem dos alunos do EJA durante a pandemia da Covid- 19 enfatizam que o fechamento das escolas em todo o país em março de 2020 trouxe à tona os problemas já presentes na educação brasileira, que trarão reflexos quando as escolas reabrirem e destacam que, uma das questões que carecem notoriedade é a desigualdade entre os sistemas público e privado da educação básica, chamando a atenção para o fato de geralmente os alunos das escolas privadas possuírem mais acesso à internet do que os alunos da rede pública.

Souza, Barbosa e Silva (2020) ainda destacam que nem todos os municípios estavam devidamente preparados com infraestrutura adequada de tecnologia para o ensino remoto e que nem todos/as educadores/as têm o preparo satisfatório para a execução das aulas virtuais, o que evidentemente ocasiona prejuízos no aprendizado dos alunos do EJA do Ensino Médio.

A pandemia do novo Coronavírus impulsionou uma migração do modelo educacional presencial, delimitado por espaços físicos e geográficos para uma

educação virtualizada, que acontece na realidade online, de modo que as práticas de ensino tradicionais de sala de aula foram transportadas e recriadas para a realidade virtual, através desse ensino remoto de emergência. Diante disso,

[o] Regime Especial de Aulas Não Presenciais - REANP, adotou a possibilidade de ensino e aprendizagem que são executadas não exclusivamente por meios digitais, indicando a necessidade de se manter e reforçar a interação do professor com os alunos e entre os alunos, por meio do uso de tecnologias (SOUZA, OLIVEIRA; JUNIOR, 2021, p.4).

Por meio deste cenário, a EJA tem sido vista no contexto da pandemia Covid-19, como uma área da educação, a qual se encontra altamente vulnerável, pois o perfil dos sujeitos que demanda por esta oferta de ensino são aqueles que mais sofreram e ainda sofrem com os impactos sociais e até mesmo, econômicos da crise sanitária. O desemprego que se acentua e a manutenção da sobrevivência, “tanto no que diz respeito à saúde quanto às condições de vida social, colocaram os sujeitos da EJA na fronteira entre manter as necessidades primárias da vida ou priorizar a escola” (SOUZA, OLIVEIRA; JUNIOR, 2021, p.4).

Entende-se que a EJA, seja uma das modalidades que mais sofreu os impactos da pandemia, pois as particularidades e as especificidades dos seus sujeitos “se apresentam como entraves para a manutenção dos vínculos escolares, tais como aqueles mantidos nas atividades presenciais que ocorrem no interior da escola” (SOUZA, OLIVEIRA; JUNIOR, 2021, p.4).

Visto que no ano letivo de 2020, a Educação de Jovens e Adultos – EJA/ENSINO MÉDIO, sofreu um retrocesso em seu processo de ensino aprendizagem, pois ao iniciarmos o período letivo de 2020, nos deparamos com a pandemia da COVID-19, onde as unidades escolares foram fechadas e instauraram-se na SEDUC-GO, um período que ficou conhecido como REANP (Regime Especial de Atividades Não Presenciais), autorizado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás – CEE/GO, através da Resolução CEE/CP nº 18 de 06 de novembro de 2020.

Art. 1º - Autorizar as instituições jurisdicionadas ao Sistema Educativo do Estado de Goiás a adotarem o Regime Especial de Aulas não Presenciais e/ou presenciais mediadas por tecnologia – REANP para o

ano letivo de 2021, enquanto durarem as medidas de isolamento social impostas pela pandemia.

A Resolução que estabeleceu o REANP no sistema de ensino de Goiás, inaugurou nas escolas públicas um novo modelo de ensino com o uso das novas tecnologias e explicitou a dificuldade dos docentes e discentes neste novo modelo, conforme pode ser observado no DC- GO.

Visto que as Unidades Escolares não estavam preparadas tecnologicamente para este novo modelo, assim como o corpo docente, enquanto instituição educacional, considerando que os professores enfrentavam problemas referentes a como motivar os/as estudantes da EJA a permanecer no ambiente escolar, devido à fatores externos como trabalho, dentre outros. Diante disso, Lima, Pires, Souza, 2020 citados por Pinho *at al* (2022, p. 5) discutem que

a pandemia do novo Coronavírus agravou ainda mais a desmotivação dos alunos da EJA. Além de problemas anteriores, os obstáculos encontrados no acesso efetivo às tecnologias tornaram-se alarmantes, escancarando as diversas faces das desigualdades sociais do nosso país.

Desta forma, a estrutura familiar dos alunos da rede pública de ensino de Goiás, quase que em sua totalidade não possuía acesso à internet e poucos tinham a aparelhagem necessária para atender essa nova demanda. Por isso, este período é marcado como um retrocesso no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, toda estrutura escolar teve que ser alterada e a peça motriz da engrenagem que é o professor não estava preparado para assumir esta nova modalidade de ensino.

Algo que não seria diferente com o ensino noturno, as dificuldades enfrentadas no ensino foram extremas, principalmente para os alunos oriundos da Educação de Jovens e Adultos, que já traziam a dificuldade de retornarem ao processo de aprendizagem, devido as poucas condições econômicas e sociais que os afastaram do ambiente escolar, e agora deveriam aprender também a manusear as novas tecnologias, se enquadrando ao que Souza (2020) cita em seu artigo como um “*descortinamento das desigualdades sociais*” da população.

O retorno gradativo às aulas presenciais também foi marcado pela evasão escolar. Vários motivos desencadearam a evasão, como a ruptura das aulas presenciais, responsável por promover nos alunos um desânimo para o retorno ao presencial. Um exemplo de desconforto ao decorrer da aprendizagem foi motivado pela dificuldade que muitos tiveram de aprender de forma on-line e não tiveram acesso à internet para participar das aulas online e dos grupos de WhatsApp

Por esta razão, a imersão de conteúdos e uma reestruturação do currículo tornar-se-á necessária para que todos sejam recuperados em seu processo de ensino aprendizagem, cuja análise será feita no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III - AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS E PROJETOS DA SEDUC – GOIÁS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo propõe apresentar os programas destinados à Educação de jovens e adultos nos últimos anos, bem como programas da esfera federal e as políticas públicas para a formação continuada de professores que atuam na EJA/ENSINO MÉDIO, e as propostas curriculares para a educação de jovens e adultos / BNCC.

3.1 – POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO (2012-2022)

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC/GO, em seu organograma dispõe de uma gerência dedicada exclusivamente a organizar o funcionamento da educação de jovens e adultos é a Gerência de Educação de Jovens e Adultos o intuito de cumprir a Meta 07 e Meta 08 do Plano Estadual de Educação de Goiás (2015 - 2025), estabelecido pela Lei nº 18.969 de 22 de julho de 2015,

Meta 7- Universalizar a alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais até o final da vigência deste Plano e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 8 - Desenvolver até o final da vigência deste Plano em pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nos Ensino Fundamental e Médio na forma Integrada à Educação Profissional.

As metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação de Goiás, visam desenvolver a modalidade de educação de jovens e adultos na rede estadual de educação. Além disso, o Conselho Estadual de Educação de Goiás – CEE/GO, através da Resolução CEE/CP nº 08 de 09 de dezembro de 2016, regulamentou a oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, presencial e a distância no Sistema Educativo do Estado de Goiás.

A Educação de Jovens e Adultos também é assistida pelo DC/GOEM, que manifesta a preocupação com a conclusão do ensino fundamental e médio na idade própria. Essa modalidade apresenta especificidade própria e como tal receberá tratamento diferenciado. O Parecer nº 11/2000, do CNE/CEB, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade de Educação de Jovens e

Adultos e aponta os Fundamentos e as Funções da modalidade de Ensino. São elas:

- a) função reparadora - ao reconhecer a igualdade humana de diretrizes e acesso aos direitos cívicos, pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade e o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante;
- b) função equalizadora - ao objetivar a igualdade de oportunidade de acesso e permanência na escola, sendo ela o próprio sentido da EJA;
- c) função qualificadora - ao viabilizar a atualização permanente de conhecimento e aprendizagens contínuas.

Percebe-se os fundamentos e as funções da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os educandos da EJA, sendo, jovens, adultos ou até mesmo idosos são portadores e até mesmo produtores de seus próprios conhecimentos, que são construídos a partir de seus conhecimentos culturais e saberes familiares. O jovem que frequenta a EJA traz consigo o peso da exclusão social, da reprovação e até mesmo o do abandono, que pode ser motivado por vários fatores sociais.

O estudante adulto da EJA possui conhecimentos sociais e culturais adquiridos com a demanda vivenciada. O idoso que faz parte do público da EJA tem o direito ao estudo não somente para instrumentalização direcionada ao trabalho, mas também como meio de reparação e compensação social por não tido oportunidade de estudar na idade própria.

A organização do ensino da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino do estado de Goiás, traz a seguinte organização, tendo como parâmetro a Resolução nº. 03, do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), de 03 de fevereiro de 2018 que define:

A idade mínima para ingresso no Ensino Médio seja, presencial ou em EaD, de 18 (dezoito) anos. A efetivação da matrícula pode ser a qualquer dia do ano letivo, respeitando a frequência de 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades escolares previstas para cada módulo. O currículo pleno da EJA é composto pela Base Nacional Comum Curricular e pela parte diversificada, distribuídas em três etapas, compreendendo:

- a) alfabetização e letramento (a escrita, a leitura, a interpretação do texto, a comunicação e o domínio das operações básicas do cálculo);

b) quatro áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A duração mínima dos cursos de EJA, independentemente da forma de organização curricular, definida na Proposta Pedagógica aprovada, é de 1.200 (mil e duzentas) horas em, no mínimo, 1 ano e 6 meses para a terceira etapa - Ensino Médio.

Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, a duração será também de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas ao Ensino Médio, acrescentada cumulativamente da carga horária mínima exigida pela habilitação profissional técnica 90 de nível médio. A avaliação da aprendizagem é contínua, cumulativa e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. (CEE,2018, p.?)

Estas são as especificidades exigidas para que as pessoas interessadas em cursar a educação de jovens e adultos necessitam ter ciência. A oferta do ensino de Educação de Jovens e Adultos pela rede pública poderá ser de âmbito estadual ou municipal, desde que o estabelecimento seja credenciado pelo Conselho Estadual de Educação.

A Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/GO, preocupada em atender a determinações da esfera federal e conseqüentemente as orientações dos organismos internacionais, criou o programa Educação de Jovens e Adultos na modalidade de ensino a distância chamado EJA-TEC foi planejado de forma a ser dinâmico e flexível, com o objetivo de ampliar as chances para aqueles que não obtiveram condições de concluir o Ensino Médio regular e presencial, na idade certa, pudessem obter o seu certificado de conclusão, estando aptos a atender as exigências do mercado de trabalho , à primeira vista.

Quando o projeto piloto da EJA-TEC foi implantado, inicialmente eram 09 centros de educação de jovens e adultos de 07 municípios de Goiás. No ano de 2022, o governo estadual implantou mais 26 polos do programa EJA-TEC (cidades e bairros?).

A SEDUC/GO desenvolve também a modalidade EJA Prisional, este modelo atualmente é desenvolvido em 07 regionais do estado de Goiás, proporcionando as pessoas em situação de carceragem obterem a escolarização e com isso, a compensação da redução da pena original.

Em 1998 foi desenvolvido em Goiás o programa PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que destinava verba para formação do

jovem do campo oriundo dos assentamentos a cursarem um curso superior nas instituições federais. No entanto, por meio do decreto nº 20.252, publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, houve uma reorganização da estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o que inviabilizou a continuidade do PRONERA.

3.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA À DOCÊNCIA NA EJA NA CONTEMPORANEIDADE

O campo da formação de professores necessita construir a indissociabilidade da teoria e a prática na práxis, assim, acredita-se na importância de se pensar a formação na relação com o mundo do trabalho, mas não na lógica do capital que busca essencialmente atender o mercado, mas em um projeto emancipador em que tanto o trabalho manual quanto intelectual façam parte da educação como processo de emancipação humana. Desta maneira, cabe destacar que:

dada à natureza de seu trabalho, o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Constrói-se, assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa (SILVA, 2017, p. 07).

Diante ao que foi exposto, evidencia-se que Silva (2017) discute sobre o entendimento que embora o trabalho docente se refere ao ensino, é necessário entender que ensinar não se refere ao mero ato de transmitir informações, mas sobretudo, disponibilizar ao aluno o conteúdo cultural elaborado pela humanidade, bem como as habilidades cognitivas que possibilitam o conhecer: a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de refletir criticamente.

Entende-se que para Freire (1996), o importante para os professores não é simplesmente demonstrar sua capacidade de perceber e compreender as coisas e sim exercer a prática levando o educando a compreender o que vem sendo apresentado.

Na concepção de Freire, a educação deve se basear no ato de ensinar para aprender, uma vez que não somos senhores do saber, a cada instante que ensinamos estamos aprendendo. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), o autor ressalta que os educadores devem ter consciência que o ato de ensinar não parte somente do saber, da transferência de conhecimento, mas o educador deve criar possibilidades para que o aprendizado aconteça.

Compreende-se que quando se busca construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social e como “trabalhador da educação, carece de elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade” (SILVA, 2017 p. 12).

A autora acredita que o professor necessita compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática para que de fato seja concretizada uma educação que contribua para a emancipação e autonomia do ser humano. Assim, argumenta que para a concretização de tal proposta, faz-se necessário argumentar “em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica, e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente (SILVA, 2017. p. 12/13).

Ressalta-se que a função docente tem como tarefa primordial compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, assim como suas formas de realização através de diferentes práticas, seja institucional e não institucional, que elaboram o conhecimento pedagógico, buscando utilizá-los na mediação e transformação dos saberes produzidos historicamente a favor da emancipação humana. Sendo assim, no entendimento de Silva (2017), faz-se necessário pensar a formação de professores como um processo que promova a humanização. Desta forma, entende que:

O professor exige produção, construção, crítica e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam a inserção dos educandos no cenário complexo do mundo contemporâneo. A prática pedagógica, portanto, não se configura na transmissão e aceitação do

conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber e na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura educativa (SILVA, 2017, p. 07).

Como se observa, a prática pedagógica possui papel importante frente a compreensão do cenário complexo da atualidade e deste modo, esta prática não se refere ao ato de transmitir e aceitar conhecimentos como inquestionáveis, prontos, mas na compreensão e busca de diversas formas de propiciar aos estudantes o universo da cultura educativa, permeada pela crítica e reflexão.

A concepção de práxis em um sentido verdadeiramente transformador é a real preocupação da filosofia crítica do materialismo histórico-dialético, uma compreensão que em seu ponto de vista se faz necessária devido ao caráter de concreticidade diante da realidade que se apresenta o papel exercido pelos professores “em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação e autonomia” (SILVA, 2017, p. 09). Desta maneira, pode-se compreender que:

A práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação. Realce-se, portanto, que a epistemologia da práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las, pois a dialética do próprio movimento transforma o futuro, e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo (SILVA, 2017, p. 13).

Assim, esta mesma autora pontua que a formação de professores deve traduzir em uma concepção de produção do conhecimento-epistemologia e não em um espontaneísmo do sujeito baseado nas práticas, assim, ela afirma que nessa perspectiva, a relação entre teoria e prática, a práxis qualificada pela capacidade reflexiva no e pelo trabalho, busca produzir elementos necessários à sua existência na sociedade humana e historicamente situada em que a leitura dessa realidade emancipe o professor.

Para Silva (2017, p.12), o professor deve possibilitar a mesma relação com os sujeitos estudantes, “ou seja, a ação educativa intencional e sistemática

objetiva dotar o sujeito de um conjunto de recursos teóricos e práticos requeridos pela sua condição humana, conforme dada sociedade concreta”.

Para Magalhães (2018, p. 459), a” principal lócus de formação e de produção de conhecimento crítico, capaz de alterar e transformar a realidade, ainda se concentra nos programas de pós-graduação, sobretudo, naqueles implantados e sediados junto às universidades públicas”. Destaca que ao longo dos anos a pós-graduação no Brasil vem sofrendo importantes investimentos político-ideológicos, o que tem alterado a sua identidade e produção acadêmica.

Pensando no espaço escolar, ou melhor, especificamente na sala de aula da EJA como uma parte da escola enquanto uma instituição sistematizada para o ensino, dentro da concepção dialética, é válido inferir que isto denota que o conteúdo que o professor apresenta durante sua prática pedagógica necessita ser experimentado, pensado, estruturado e reestruturado, pelo aluno, para assim se constituir como conhecimento, no qual este se vê e se identifica como um agente e não como um ser passivo ou secundário durante o processo.

Deste modo, destaca que para que o professor tenha êxito em sua prática pedagógica, faz-se necessário assumir “a epistemologia da práxis como princípio de resistência contra hegemônica, por expressar a pesquisa como práxis e capaz de gerar conhecimento emancipador, o que é fundamental à omnilateralidade da formação dos sujeitos sociais” (MAGALHÃES, 2018, p. 459).

Ao discorrer sobre as pedagogias do aprender a aprender, onde o aluno constrói seu conhecimento de forma autônoma e crítica, e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Destaca-se que a chamada sociedade do conhecimento se trata de uma ideologia resultante do capitalismo, sendo um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo.

Assim, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE, 2001, P. 39).

Neste sentido, o autor salienta que:

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária (DUARTE, 2001, p. 39).

Diante do exposto, Duarte (2001) nos convida a refletir sobre as ilusões tragas pelo capitalismo e que muitas vezes passam despercebidas, ou como se fossem inofensivas, daí a importância da criticidade na formação dos professores, para que possam de fato possibilitar a formação de seres que tenham condições de duvidar das reproduções ideológicas tão presentes na sociedade do consumo.

A função ideológica desempenhada pela crença da chamada sociedade do conhecimento, reflexo da massificação e do domínio das novas tecnologias e da internet pela sociedade, seria a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e a luta pela revolução que possa levar a superação radical do capitalismo, “gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica” (DUARTE, 2001, p. 39). Neste sentido, é importante ressaltar que:

Pensar, então, é enfrentar os estados de coisas que são mantidos visando à cristalização de ideologias que justificam práticas educativas meramente reprodutoras. O professor e a professora, nesse contexto, portadores de saberes vários, são aqueles sujeitos sociais que olham o mundo e a sociedade e, científica e filosoficamente, podem afirmar como eles são, tanto quanto aqueles sujeitos que mantêm a disposição de afirmar como o mundo e a sociedade não deveriam ser. E de, entre um movimento e outro, cunhar a práxis educativa voltada para o alcance de um modo humano de ser no mundo lastreado na justiça e na liberdade. Isso, ao que parece, pode nos colocar na vivência de um processo que articule, coerentemente, o tempo, o pensamento e a sociedade por meio de uma práxis educativa alimentada pela inconformidade. (CORREIA; CARVALHO, 2012, p. 83).

Como se verifica, a formação dos professores de modo geral e sobretudo dos que atuam na educação de jovens e adultos necessita ser permeada pela

crítica, de forma a questionar as cristalizações tão introjetadas nas práticas educativas na sociedade brasileira. Neste sentido, evidencia-se que os professores têm um papel fundamental no que se refere a cunhar uma sociedade pautada por uma práxis educativa que vise a formação de pessoas que prezem a justiça e a liberdade.

Para Correia e Carvalho (2012, p. 83), nessa práxis educativa cabe a indignação frente as formas que centralizam o poder para melhor controlar, disciplinar e modelar os seres humanos de maneira a negar o caráter dinâmico e transformador da própria vida. Desta maneira, os autores defendem a necessidade de os professores problematizarem o real vivido, colocando de lado,

as pressuposições estagnantes em um passado que já não nos satisfaz, bem como aqueles entendimentos de que a vida se resolveria na extração de presumíveis valores plantados num futuro remoto, pós-terrenidade ou existencialidade” (CORREIA E CARVALHO. 2012, p. 83).

Tardif (2014) ao discorrer sobre saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários, busca estabelecer uma relação entre os saberes profissionais docentes com a formação dos professores, bem como as problemáticas resultantes e suas consequências políticas. Sendo assim, o autor tece uma crítica ao ensino fragmentado em disciplinas e a teoria desvinculada da prática na maior parte do curso, o que reflete um ensino pautado em um modelo tradicional e que conta com uma reflexão sobre a prática de forma deficitária.

Para Tardif (2014), o modelo tradicional de ensino traz a implicação política em que o professor se coloca como um mero técnico executor, sendo assim, evidencia a necessidade de mudanças na formação do professor, de forma que essa formação lhe possibilite sua atuação como sujeito do conhecimento e reconhece que o processo de ensino aprendizagem reflexivo possibilita a valorização dos saberes profissionais docentes do professor.

Desta forma, ao se ter em vista a formação de professores para a formação de jovens e adultos, cabe destacar que de acordo com Freire (1996), cada aluno da Educação de Jovens e Adultos pertence a uma cultura diferente, e fazer com que todos aprendam com a mesma linguagem é inútil.

Assim, para o autor, a partir do momento que as palavras são apresentadas aos alfabetizandos através de símbolos, exemplos que representem sua cultura local, à medida que vão se sentindo familiarizados com sua realidade, e passam a ter conhecimento da sua própria cultura se enxergando como parte do mundo que habitam, tanto o professor quanto o alfabetizando passam a enxergar as oportunidades que os cercam.

Para Leite, *et al*, (2016), os jovens e adultos tendem a aprender com mais facilidade quanto instigados e estimulados pelo professor, assim, defendem que para que haja uma boa formação docente, é fundamental que o professor atue na prática da sala de aula levando em conta a realidade dos alunos, buscando respeitar suas individualidades. Os autores também ressaltam que ainda existem muitos analfabetos jovens e adultos no Brasil, o que significa que muitas pessoas ainda não estão satisfatoriamente incluídas no processo de escolarização, assim, destacam que:

Estes sujeitos também têm sonhos, ideais, fazem seus projetos de vida e almejam realizar e/ou conquistar algo na vida. Mesmo assim, a sociedade capitalista e que se apresenta individualista parece não se importar com eles, fazendo, muitas vezes, pouco caso deles, desmerecendo-os, desvalorizando-os, quando não estão desqualificando esses sujeitos (LEITE, et al, 2016, p. 122).

Como se observa, infelizmente vivemos em um país marcado pela desigualdade social e pela exclusão de muitos grupos, desta forma, muitos sujeitos não tiveram a escolarização na infância e adolescência, estendendo pela vida toda. No entanto, Leite, *et al*, (2016) ressalta que muitos jovens e adultos excluídos da sociedade por diversos fatores, estão se conscientizando da necessidade de ir em busca de seus sonhos e objetivos e com o intuito de conseguir isso, estão voltando para a escola, o que requer que a escola esteja devidamente preparada para recebê-los, lhes possibilitando uma formação justa, pautada pela criticidade, autonomia e liberdade.

No entendimento de Freire (1996, p.15), “ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente, rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conta seus achados de maior

exatidão”, o que mostra que o significado de criticidade vai além das percepções do senso comum, ser crítico, significa ter um olhar apurado, deixar despertar dentro de si a curiosidade e o interesse pelas situações da vida cotidiana.

Desta forma, se compreende que a escolarização é direito também dos jovens e adultos, mas não basta apenas que haja a oferta de estudo, também é necessário políticas educacionais de fato compromissadas com a formação desejável destes indivíduos que tanto foram excluídos e marginalizados, e para a promoção de um ensino que atenda seus anseios, é importante se pensar na formação de professores, de modo que sua práxis educativa possibilite um ensino aprendido de fato significativo e que rompa com os modelos tradicionalistas e que tanto colaboram com as ideologias capitalistas vigentes.

Ramos (2021) entende que a população pobre se encontra em desvantagem, sobretudo ao se tratar de jovens e adultos, portanto, acredita que os educadores para fazerem parte do corpo docente do EJA necessitam ter uma formação inicial, para contribuírem de maneira relevante para o crescimento intelectual do indivíduo, possibilitando o pleno exercício da cidadania. Sendo assim, destaca que:

A Educação de Jovens e Adultos tem papel fundamental no contexto histórico-social, na construção da vida dos alunos, considerando o papel transformador da educação, porque quanto mais contato os alunos têm com a alfabetização, mais eles se tornam independentes e críticos. Portanto, é responsabilidade do professor selecionar e organizar aulas que estimulem a prática do pensamento crítico, para que os alunos possam ter percepções individuais. Desenvolver a criticidade nos alunos da EJA é empoderá-los como cidadãos com direitos, um papel fundamental das escolas e principalmente dos professores, pois para transformar esses estudantes em seres políticos, no verdadeiro sentido da expressão, é libertá-los das amarras historicamente criadas por uma classe dominante (RAMOS, 2021, p. 10).

A partir disso, é possível entender que a formação adequada dos professores atuantes na EJA é muito importante, uma vez que lidarão diretamente com os anseios, sonhos e expectativas de um público que não teve as mesmas oportunidades de acessar a escola na idade convencional. Desta maneira, é fundamental que estes educadores estejam aptos para preparar e ofertar aulas

estimulantes, que de fato contribua para a emancipação crítica e política deste público.

Pois como bem explicitado por Ramos (2021), historicamente o Brasil foi construído de maneira profundamente desigual, de forma que a classe dominante, detentora do poder e dos privilégios mantinha e ainda mantém as melhores chances e oportunidades que os estudantes oriundos de classes menos favorecidas não possuem. Assim, a EJA representa uma conquista valiosa nesse contexto marcado pela exclusão, exploração e invisibilidade das classes subalternas.

Vale argumentar que o silêncio em relação à EJA nas licenciaturas se confunde com a situação dessa modalidade de ensino em nosso país e que a EJA tem sido alvo de metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, bem como iniciativas sociais e aligeiradas, se traduzindo em um projeto societário em que a universalização da educação básica de qualidade para todos vem sendo assunto menor (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 211).

No entendimento de Ventura e Bomfim (2015), é necessário compreender que a Educação de Jovens e Adultos está situada no âmbito das lutas por justiça social ao se almejar uma formação para a produção da vida e não somente para a produção no mercado de trabalho.

Os mesmos autores defendem que a principal função da EJA será a construção de um processo educacional comprometido de fato com o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, de forma que os educandos se reconheçam enquanto sujeitos históricos-sociais e detentores da possibilidade de compreender e transformar as relações sociais.

Segundo Ventura e Bomfim (2015), as especificidades da EJA requerem dos professores de todas as áreas considerar a prática social como ponto de partida, o que necessita de um aprofundamento teórico-metodológico sobre essa modalidade, ainda ausente em muitos cursos de licenciatura.

Assim, no tocante à formação inicial de professores a partir das tendências no plano das políticas, estes autores salientam a existência de eixos incompatíveis com as necessidades dos estudantes da modalidade EJA. Também

argumentam que as propostas políticas de formação continuada, em nível nacional, ainda são parciais. “A formação, predominantemente com base em cardápios de ofertas padronizadas e desenvolvida expressivamente à distância, reitera soluções restritas já adotadas anteriormente” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 222).

Os autores enfatizam que superar este quadro não é tarefa simples e que embora existam ricas discussões há décadas relativas à formação inicial, um dos desafios é repensar as formas clássicas, que ignoram a prática social a qual os alunos da EJA estão inseridos, assim como a experiência docente nessa modalidade. Assim, destacam que as licenciaturas estão entre as áreas mais críticas do campo da educação, necessitando ser a Educação de Jovens e Adultos uma de suas questões prioritárias.

Desse modo, o lugar pouco significativo da EJA nas propostas curriculares das licenciaturas é, na nossa avaliação, uma das faces de um mesmo problema que as conquistas formais na legislação, por si só, não poderiam superar. Apesar desse limite, é preciso lembrar que os seres humanos têm a capacidade de intervir na realidade não só para mantê-la tal como ela se apresenta, mas para rejeitá-la ou transformá-la. Sua capacidade de intervenção crítica, porém, dependerá do grau de consciência que eles têm dessa mesma realidade. Em outras palavras, para agir criticamente será preciso saber para que agir, com que meios se pode agir, o que conservar e o que superar, deixando claro o potencial da formação inicial, promovida em nível superior, para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos (VENTURA, BOMFIM, 2015, p. 223/224).

Como se evidencia, notadamente a EJA não tem assumido um lugar significativo nas propostas curriculares de licenciatura, visto que, os cursos de licenciatura quase em sua totalidade não oferecem disciplinas que discutem o ensino de educação de jovens adultos, um dos poucos cursos de licenciatura que se propõe a realizar este estudo do curso de Pedagogia. Indaga-se quem são os alunos que estudam nesta modalidade?

São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. [...]. Temos mais carga horária para discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos,

gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências [...] concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores [, neste caso,] as lacunas são ainda maiores (ARROYO, 2006, p. 22).

Neste sentido, as afirmativas acima demonstram que a falta de formação sobre a EJA não é algo positivo, uma vez que para intervir de modo a transformar uma realidade social, é necessário ter conhecimento prévio e ciência de tal realidade. Deste modo, a formação inicial em espaços acadêmicos é imprescindível no tocante ao trabalho realizado na EJA, área que carece maior atenção e investimento de políticas públicas.

As DCNs dos cursos de formação de professores não levam em consideração a formação de professores que atuaram na educação de jovens e adultos. Conforme apontam Jardimino e Araújo (2014, p. 96):

Os professores da EJA, originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no ensino regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal. Em geral, são professores que não possuem formação teórico-metodológica para o trabalho com jovens e adultos, construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA no dia a dia da sala de aula.

Essa ausência de formação teórico-metodológico relativa a EJA está presente também nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura e explicitamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Visto que a BNCC, não contempla a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, onde a alegação inicial é que a nova base tem como finalidade referencial a elaboração de um novo currículo escolar que visa atender crianças e adolescente, descartando o ensino de jovens, adultos e idosos.

Diante disso, o campo de atuação da BNCC são os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos da educação básica precisam desenvolver em seus anos/séries escolares. Visto que ao limitarmos o acesso de jovens, adultos e idosos ao ensino, há uma dominação de classes que visam a reprodução de ideologias e conceitos, sem um olhar crítico para o que é ensinado, o que Freire (1996) afirma ser uma forma de impedir o *desmascaramento* da ideologia dominante.

É inegável que o percurso escolar desenvolvido por uma criança de 08 anos é diferente de um jovem ou até mesmo de um adulto. O mesmo pode se aplicar ao trajeto desenvolvido por um aluno oriundo da educação de jovens e adultos – EJA pois a sua escolarização é marcada pelo fracasso escolar, trajetória escolar irregular e excludente devido as poucas condições objetivas para permanecer como emprego, escola longe de casa, a falta de atratividade ao que é oferecido pela instituição escolar e a falta de profissionais para atender a demanda.

Em suma, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC deixou de contemplar uma modalidade de extrema importância para a correção de fluxo e da distorção idade/série existente hoje na educação brasileira, conforme é possível no decreto nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre educação não é algo difícil, visto que consta como um dos temas mais abordados no Século XXI. Entretanto, ao se buscar definir o que de fato é a educação, é necessário fazer um breve percurso pela literatura especializada, cuja fundamentação é contruída por meio de alguns debates, onde verifica-se que há uma acentuada multiplicidade de sentidos e aplicações do

conceito de educação, assim como questionamentos sobre a contextualização política ou abordagens teóricas que implicam em diversos conceitos e concepções de educação, como também novas formas de pensar as políticas educacionais para o público da EJA.

O estudo realizado demonstra que a educação para jovens e adultos no Brasil conta em grande parte com as colaborações teóricas e metodológicas da obra de Paulo Freire. Torna-se possível inferir a partir da perspectiva preconizada por Freire a respeito de uma educação entendida como libertadora, a promoção do ensino que tenha a propriedade de intervir e modificar a realidade através do diálogo entre os diferentes saberes, rompendo com situações de dominação e subjugação. Assim, é observável que a educação seja um exercício para a liberdade, visto que o sujeito parte de sua própria contextura de vida para entender o mundo em sua volta enquanto constrói o seu caminho, pondo a educação em um lugar de destaque e delegando a esta o status de ser uma educação para a vida.

Freire (1968), pensa na educação de jovens e adultos como um processo em construção, no qual o educando é um sujeito ativo, participante e consciente de seu lugar como agente de seu próprio caminho na construção de saberes, tendo, portanto, o educador o papel de mediar e não puramente passar ou transferir conhecimentos, mas proporcionar possibilidades para a sua construção enfocada especificamente na realidade que circunda os sujeitos.

Como no caso da educação promovida institucionalmente nas zonas rurais para habitantes de áreas não urbanizadas, que foi alvo de críticas pelo fato de que o ensino promovido não abrangia a comunidade local, pois havia um distanciamento entre o conhecimento prévio e o que se ministrava, e tampouco se relacionava com a realidade e as necessidades educacionais dessa população, visto que, o que se almejava por parte da comunidade local era aprender para manusear os trabalhos do dia a dia, então passou-se a conceber variadas discussões no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Os trabalhos acadêmicos, assim como a efervescência dos movimentos sociais a favor da causa da educação popular pensada por Paulo Freire, passaram a dar voz aos

direitos da população antes relegados à marginalidade e o silêncio impostos pelas classes dominantes.

Com o andamento da pesquisa, observou-se também inúmeros debates sobre a necessidade de promover mudanças no sistema de ensino para esta modalidade, onde muitos autores como Freire (1996), Libâneo (1990) e Machado (2001) mencionam que ainda é preciso promover uma educação para jovens e adultos realmente libertadora e superadora da realidade segregadora e separatista e não meramente reprodutora desta realidade.

Convém mencionar que a égide constitucional viabilizou novas vias para que surgissem mecanismos jurídicos inovadores, cuja repercussão resultou em significativas transformações na forma com que os agentes governamentais percebiam a educação escolar. Neste sentido, um importante documento orientador foi construído, validado em 1996 através da lei nº 9394, denominada lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), apregoou a necessidade de se reconhecer as especificidades e distinções próprias da educação a partir de um arranjo escolar específico. Neste documento ficou estabelecida a necessidade de se promover uma educação para estas pessoas nos moldes escolares tradicionais partindo de currículos já existentes na educação básica, com maior ênfase nas especificidades etárias..

Destaca-se ainda que estes mecanismos legais, assim como os outros que vieram após ele, passaram a considerar uma visão mais respeitosa no que se refere à alteridade dos jovens e adultos, levando em alta estima o direito garantido pela Constituição Federal no que tange aos seus direitos enquanto cidadãos. Para Di Pierro (2022), a EJA é mais que uma tentativa de reparação de uma falha no sistema educacional, é a aplicação de um direito: “todos têm direito a educação”, sendo do Estado a responsabilidade de promover o ensino para todos.

Embora esteja inserida na educação básica operacionalizada pelas esferas municipal, estadual e federal, constando como uma das modalidades que a compõe, a Educação de jovens e adultos muito se difere do Ensino Fundamental e Médio. Isto decorre do fato de que a organização do trabalho pedagógico da EJA

é voltada para o universo do adulto, levando em conta as particularidades sociais e etárias, por isso, centra-se do ponto de vista pedagógico, no mundo social e cultural das pessoas na faixa etária pertinente, algo veementemente defendido por Freire (1996).

Por esta razão, há falhas no acesso a escola, ou seja, a ausência de políticas públicas que estimulem a permanência nas aulas e nos cursos ofertados na rede pública sempre foi bem notável no sistema educacional brasileiro. Por isso, a EJA foi passando a ter sua relevância manifestada em vários sentidos e seguimentos sociais a partir de 1996, pois antigamente era ofertado o *Supletivo* que era uma modalidade de ensino ampla, conforme podemos observar em programas como o TeleCurso, Projeto Minerva e o Projeto Saturno. Um grande marco na Educação de Jovens e Adultos ocorre a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente na década de 1996 com a LDB.

Além disso, é importante considerar que o texto da LDB utiliza a terminologia *Supletivo*, uma vez que à época de sua validação era uma expressão bastante empregada, conforme destaca Machado (2001). Outro ponto destacado pela autora, especialmente com relação ao artigo em questão está na intenção desta modalidade de habilitar o aluno de forma regular, ou seja, promovendo o acesso ao conhecimento de forma igualitária tanto aos alunos regulares na Educação Básica quanto aos estudantes da EJA.

A esfera política, que fortemente influencia praticamente todos os setores e campos de vida das populações, a muito se apercebeu que a educação é um fator indispensável para que uma sociedade se desenvolva com enfoque especificamente voltado à construção de uma identidade democrática e justa ao se olhar para o seu painel social, bem como para a sociedade de modo geral. Diante disso, além de propiciar uma vaga é importante que se oportunize que todos tenham acesso à ela. Por isso que a educação de jovens e adultos, popularmente identificada pela sigla EJA, tem se tornado um campo de pesquisa muito notado na realidade do século XXI devido à sua relevância social e educacional.

Como foi possível analisar nas informações fornecidas ao longo deste

estudo, a educação não se resume aos territórios e domínios da escola. Partindo do ponto de vista da escolarização, ou seja, por um ângulo institucional, a educação de jovens e adultos consta como uma das modalidades que compõem a educação básica no Brasil, pois propõe resgatar a oportunidade que a pessoa não teve da educação infantil ao ensino médio.

No entanto, o Conselho Estadual de Educação se posicionou contrário ao modelo de ensino PROFEN e no ano letivo de 2018, todos os alunos matriculados no ensino noturno tiveram suas matrículas transferidas automaticamente para o Novo Ensino Médio Noturno, onde a grade de ensino desta modalidade seria semestral, contendo apenas 06 semestres para a sua conclusão.

Por isso, a LDB (BRASIL, 1996) situa a relevância e as diretrizes de funcionamento da EJA, que se norteiam em princípios relativos à equidade, a igualdade, respeito à diferença e a diversidade. Diante disso, o Novo Ensino Médio Noturno funcionou de 2018 tendo suas últimas turmas finalizadas no primeiro semestre de 2022, período em que o governador Dr. Ronaldo Caiado assumiu o governo em janeiro de 2019, onde a secretária de educação senhora Fátima Gavioli, fez novas mudanças no ensino médio noturno e não seria mais ofertado matrículas para as turmas iniciais do Novo Ensino Médio Noturno, conduzindo para sua finalização em junho de 2022.

Assim, enquanto uma modalidade educativa, a EJA também busca se configurar como uma educação que desempenha um papel de reparação, equalização e qualificação visando com isso proporcionar oportunidades educacionais a estudantes com faixas etárias e perfis sociais dessemelhantes e distintos, ou seja, diversos tipos de pessoas em variadas faixas etárias, sem depender do momento que estes interromperam ou mesmo abandonaram a sua escolarização, que na maior partes dos casos estão relacionados a falta de condições mais favoráveis no que se refere ao contexto social.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos, dizem respeito a um público que historicamente, vem sendo excluído da sociedade, seja pela impossibilidade de acesso à escolarização, ou até mesmo, pela exclusão do ensino regular, pela necessidade de trabalhar durante todo o dia ou pela ausência de políticas públicas

eficazes (MACHADO, 2001), tornando a escola um espaço de exclusão e reprodução de ideologias da classe dominante.

REFERÊNCIAS

AMPARO, M. A. M. A infantilização do ensino na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise no município de Presidente Prudente/SP. **Boletim GEPEP**, 01, n. 01, p. 49-62, 2012.

ANDRADE, Maria Vanesse; LIMA, Aluísio Ferreira de. A razão e a loucura na literatura: um estudo sobre o alienista, de Machado de Assis. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 6, n. 1, jan. /jun. 2014, p. 37-47.

AQUINO, Alles Lopes de. **O PROEJA: avanços e retrocessos entre a lei e os resultados vivenciados na atualidade**, no IFCE - Campus Fortaleza. 2014. 117 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2014.

ARANHA, Caroline Cunha. **Pedagogos(as) para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise sobre a modalidade no Curso de Pedagogia da UFPB**. 2021. 53p. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB, 2021.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BARBOSA, Maria Ivone; VILELA, Marilene do Socorro Coelho. **Evasão Escolar na EJA: um estudo sobre as dificuldades vivenciadas por jovens e adultos para a efetivação do processo ensino-aprendizagem**. 2015. 54 f. Monografia - (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Gurupá-PA, 2015.

BECKER, Elsbeth Léia Spode; KELLER, Lenir Keller. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **EJA em Debate**, ano 9, v. 15, p 1-30, 2020.

BEDUKA. **O que é Epistemologia? Aprenda de uma vez por todas**. Publicado em julho de 2021. Disponível em: <https://beduka.com/blog/materias/o-que-e-epistemologia/> acesso em marc./2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In:___NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). Escritos da Educação. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

BODIÃO, I. S. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. **Cadernos de Pesquisa, UFMA, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018**.

BRASIL, Ministério da Educação, INEP. Censo Escolar 2016: notas estatísticas. Brasília: DF, 2017.

BRASIL/INEP. Censo Escolar 2019: notas estatísticas. Brasília: DF, 2019
BRASIL, Censo da educação básica | 2020 notas estatísticas. Brasília: DF, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia –

Brasil, v. 6, n. 6, p 2274-2285, 2017. 2285 em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em: < pne - plano nacional de educação - plano nacional de educação - lei nº 13.005/2014 (mec.gov.br)> . Acesso em: 10 jul. 2022

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES/CNE 492/2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jul. 2001a.

CORREIA, Wilson. CARVALHO, Iolanda. Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2012, 25(2), p. 63-87.

CHAVES, Erika Almeida. **A educação de jovens e adultos (EJA) nos documentos legais**. 2018. 41 fl. Monografia - (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro de Educação e Saúde, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

DIAS, F. V. et al. **Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos**. In: SOARES, L. (org.) *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. In: **Seminário tendências da educação superior no Brasil**, Sorocaba, SP. Sorocaba: Uniso; Ufscar, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 197-217, 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 2, p. 58-77, 2001.

DOLLA, Margarete Chimilosc; COSSETIN, Márcia; ALVES, Lidiane Cossetin. A Educação de Jovens e Adultos e sua “juvenilização”: a expressão de uma promessa não cumprida de educação para todos no município de Cascavel (PR). **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 43, n. 84, p. 9-26, 2021.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 18, p. 35-40, 2001.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação Ensino de Humanidades • **Estud. av. 32 (93)**

FERREIRA, Jr. Amarílio. História da Educação brasileira: da colônia 126 Revista Grifos REVISTA GRIFOS - N. 36/37 - 2014 ao século XX. São Carlos: Ed.UFSCar, 2010.

FORTUNATO I. Educação de jovens e adultos. **REU**, Sorocaba, v. 36, n. 3, p. 32-45, 2010.

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

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Entenda o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (PROFEN), Goiânia: Seduc, 15 fev. 2018. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/entenda-o-programa-defortalecimento-do-ensino-noturno-profen/>> Acesso em: 30 jan. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Superintendência de Ensino Médio, Gerência de PROFEN/EJA. Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno “Profen”, Goiânia: Seduce, out./nov. 2017. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/373832838/Projeto-NovoPROFEN-Final-Matrizok>> Acesso em: 29 nov. 2021.

GOMES, Alexsandro da Silva. Desafios E Perspectivas Dos Alunos Na Educação De Jovens E Adultos Da Escola Municipal De Educação Básica Jurandir Liberino De Mesquita. **Revista Eventos Pedagógicos** v. 6, n. 2, p. 32-42, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo**: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Objetiva, 2016.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAUJO, Regina Magda Bonifácio. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KELLER, Lenir. **A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade Franciscana – UFN, Seção: Políticas públicas – Ensaio dissertativo, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777>> acesso em: 21 jul. 2022

KLÜSENER, Marisa Ana. **Adultos retornam à escola: dificuldades e expectativas**. 2011. 66 f. Monografia – (Especialização em Educação Profissional Integrada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2011.

LEITE, Elaine Cristina. HAMES, Gisele Silva. SILVA, Ivone Shultes. COSTA, Thiago Carlos da. MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio. Alfabetizando jovens e adultos numa perspectiva crítica e democrática. **Revista Gepesvida** – Uniplac, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Aceleração escolar: estudos sobre educação dos adolescentes e adultos**. Goiânia: Gráfica do Colégio Carlos Chagas, 1976.

LIMA, Ângela Aparecida de Almeida. **A evasão na educação de jovens e adultos: um estudo de caso da escola estadual Padre José de Anchieta/ SERRA DO MEL – RN**. Mossoró/RN 2019.

LIMA, Paulo Gomes. O planejamento da educação brasileira (PNE 2001-2024). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 1, Esp., p. 704-718, 2020.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, n.3, p. 689-704, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. 2001. 231 f. Tese – (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Epistemologia da Práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. **Revista Intersaberes**, vol.13 nº30, set. dez, 2018 ISSN: 1809-7286.

NOVAES, Marilda Aparecida. Educação Profissional e Ensino Médio: Separação Versus Integração. 2010. 52 f Monografia (Conclusão de Curso em Pedagogia) – UEL - Universidade Estadual de Londrina, Londrina,2010.

OLIVEIRA, P. C. S. de. “Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA. 2012, p.05. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos.pdf>>. Acesso em:20 de fev. de 2022.

PASTANA, Rubens Rodrigues; **A Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão acerca dessa modalidade**. Orientadora: Maria Flaviana do Couto da Silva. 2015. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Gurupá-PA, 2015.

PADILHA, R. P. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político – pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PINHO, T. A. S. *et al.* A EJA em tempos de pandemia: análise do fator (des)motivação. *Revista de Geografia*, Recife, v. 39, nº 1, p. 219- 234, 2022.

PITANO, S. DE C.; NOAL, R. E.; BRIGNOL, L. A. *Exclusão escolar na educação de jovens e adultos: indicadores e percepções a partir de um estudo de caso.* Blumenau, 2021. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8435>> Acesso em: 25 jul. 2022

RAMOS, Leticia de Queiroz. **Educação para jovens e adultos (EJA) no Brasil: historiando no Processo.** 2021. 38 f. Monografia – (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

RIBEIRO, Célia de Lima et al. **Educação de jovens e adultos: um olhar para o retorno dos discentes ao processo de escolarização.** 2016. 66 f. Monografia – (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

RUMBERGER, R.W. High school dropouts: a review of issues and evidence. **Review of Educational Research**, v.57, n.2, p.101- 121, 1987.

SERÃO, Patrícia. Entenda o que diz a proposta de Reforma do Ensino Médio. Objetiva: São Paulo, 2016.

SILVA, M. R. **Causas e Consequências da evasão escolar na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida – Bananeiras/PB.** CEGPM Virtual. João Pessoa, 2011.

SILVA, Bruna Lorrany da. SILVA, Danielly Cardoso da. O ensino supletivo em Goiás. São Paulo, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Curado da *et al.* Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017.

SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento. **Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de língua italiana.** São Paulo, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/article/view/9729>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SILVEIRA, Fernando Rodrigues da. Bourdieu e a Educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil In: **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UERJ**, V. 2, N. 3, junho de 2013.

SOARES, F. P. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 24, p. e15, 2020.

SOARES, Maria Aparecida Fontes. **Perfil do Aluno da EJA / Médio na Escola Dr. Alfredo Pessoa de Lima**. 2007. Monografia (Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. UFPB. Bananeiras).

SOUZA, M. M. A educação de jovens e adultos em tempos de pandemia no contexto brasileiro, 2022. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-educacao-de-jovens-e-adultos-em-tempos-de-pandemia-no-contexto-brasileiro/>>. Acesso em: 23 jul. 2022

SOUZA, R.C.C.R; MAGALHÃES, S.M.O. **Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico-dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil**. Interação, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 145-166, jan./abr. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VENTURA, Jaqueline. BOMFIM, Maria Inês. **Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas**. Educação em Revista Belo Horizonte|v.31|n.02|p. 211-227 |abril-junho, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 25 jul. 2022.