



Ano 12, n. 21, jan./jun. 2023
ISSN: 2317-1839

Educação
de jovens
e adultos

BRASIL

BOLIVIA

PARAGUAY

CHILE

URUGUAY



Catálogo na fonte pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

EJA em Debate / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. - Ano 12, n. 21 (jan-jun/2023) - . - Florianópolis: Publicação do IFSC, 2023.

161p.; 29,7 cm.

Semestral

Inclui bibliografias

ISSN 2317-1839

1. Educação de jovens e adultos. 2. PROEJA. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. II. Título.

CDD 374

Elaborada por: Paula Oliveira Camargo – CRB 14/1375

Conselho Editorial

Nacional

Adriana Fischer (FURB)

Ângela B. Kleiman (UNICAMP)

Claudia Lemos Vóvio (UNIFESP)

Edaguimar Orquizas Viriato (UNIOESTE)

Lucília Regina de Souza Machado (Centro Universitário UNA)

Maria da Conceição Fonseca (UFMG)

Maria Hermínia Lage Laffin (UFSC)

Maria Margarida Machado (UFG)

Nilcéa Lemos Pelandré (UFSC)

Sérgio da Silva Leite (UNICAMP)

Internacional

Carmen Cavaco — Universidade de Lisboa

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado — Universidade de Coimbra

Marieta del Carmen Lorenzatti — Universidad Nacional de Córdoba

Peter Mayo — University of Malta

Samuel H. Carvajal Ruíz — Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Violeta Rosa Acuña Collado — Universidad de Playa Ancha

Ficha Técnica

Organização deste número

Ano 11, nº 20 jul/dez, 2022

Ivelã Pereira – Editora-Gerente

Avaliadores deste número

Roberta Cajaseiras de Carvalho (IFSC)

Roberta Pasqualli (IFSC)

Eli Lopes da Silva (IFSC)

Jaqueline Sulkovski Mecca (UFFS)

Gabriela Rempel (UFSC)

Diagramação

Raul Vinicius Eleutério – Estagiário

Revisão Textual e Gramatical

Fabricio Alexandre Gadotti – língua espanhola

Fernanda Ramos Machado – língua inglesa

Liane Beatriz Gerhardt – língua inglesa

Marco Marco Quirino Pessoa – resumos em língua portuguesa

Ivelã Pereira – língua portuguesa

Revisão Final

Ivelã Pereira

Capa

Renan Racinoski

Editor de Layout e Projeto Gráfico

Luciano Adorno

Sumário

Pág. 07 | Editorial — A EJA como lugar do deslocamento: na contramão da imobilidade e do fatalismo

Pág. 14 | **Seção 1: Currículo**

Pág. 15 | Diretrizes curriculares nacionais para a EJA: territorialização e contexto

Pág. 41 | A educação de jovens e adultos: práticas pedagógicas e o currículo

Pág. 63 | **Seção 2: Formação de Professores**

Pág. 64 | A educação de jovens e adultos e a formação de professores e professoras no Brasil: História, política e perspectivas

Pág. 89 | **Seção 3: Políticas Públicas**

Pág. 90 | A educação de jovens e adultos integrada à educação integrada à educação profissional e tecnológica no IFPR

Pág. 118 | Seção 4: *Reconhecimento de Saberes*

Pág. 119 | Promovendo a inserção social de pessoas com síndrome de Down: Um relato de pesquisa sobre as redes de apoio para jovens e adultos em Barcelona

Pág. 136 | Seção 5: *Teorias e Práticas Pedagógicas*

Pág. 137 | O ensino de matemática na EJA: Dificuldades e possibilidades na educação básica de Mato Grosso

Editorial

A EJA como lugar do deslocamento: na contramão da imobilidade e do fatalismo

Antes de iniciarmos nossas habituais reflexões sobre EJA, precisamos mencionar que esta edição contou com o fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), do “Edital de Chamada Pública FAPESC nº 21/2022: Programa de apoio e incentivo à consolidação de periódicos científicos” (FAPESC, 2022), que nos permitiu efetuar grandes avanços para o aprimoramento de nossa revista, sobretudo no que diz respeito à nova identidade visual, diagramação e aperfeiçoamento de processos, como a melhoria identificação de plágios, por exemplo.

Passamos por um momento de valorização, tanto por conta do fomento da FAPESC quanto pelo apoio da reitoria atual do IFSC — à nossa revista, que foi a primeira no Brasil a focalizar nessa temática tão importante da modalidade educacional voltada para jovens e adultos. Nós refletiremos sobre o **lugar e o movimento** da EJA em nosso país (e no mundo). Tratamos aqui de um conceito de lugar e movimentos em seus sentidos abstratos, isto é, pretendemos refletir sobre quais espaços são permitidos à EJA ocupar na sociedade e de que maneira os sujeitos engajados em EJA se *locomovem* em tais espaços, traçando pontos de *territorialização* e *desterritorialização* (Deleuze; Guattari, 2008).

Nesse sentido, este editorial (como de costume) irá dialogar com a ilustração de capa feita por Renan Racinoski, de acordo com as solicitações da equipe editorial. A capa traz à vista um mapa do Brasil, com a explicitação de algumas fronteiras latino-americanas, destacando-se um círculo, ao centro do país, que está deslocado para fora do mapa, como um recorte ou uma espécie de extrusão, isto é, projeção para fora do território estabelecido. Apresenta, também, por trás, algumas

veias que representam um pedaço de carne humana, como um fragmento de pele que se levanta do corpo, deslocando-se do seu costumeiro lugar.

Assim, a ilustração de capa desta edição pretende trazer aos leitores uma ideia de deslocamento diante do que está posto, de movimento e tentativa de fugir de realidades (muitas vezes, opressoras) impostas à educação, sobretudo no que se refere à EJA. Esta capa trata, portanto, de uma metáfora para o que pensamos sobre a educação de jovens e adultos, o que objetivamos pormenorizar neste editorial, retratando a EJA como o pedaço de pele que se desloca do seu lugar-comum e se direciona para fora, numa sensação constante de não pertencimento, num processo perseverante de deslocamento na busca de um corpo heterogêneo que a acolha e compreenda a constituição atípica de sua pele marginal.

Mas antes de qualquer reflexão sobre educação, precisamos elucidar que a capa desta edição da revista é inspirada na capa de um livro da escritora polonesa Olga Tokarczuk, ganhadora do Nobel de Literatura, traduzido como “Os vagantes” — na edição brasileira (de 2014) — e “Viagens” — na edição portuguesa de 2022 (Tokarczuk, 2022). Conforme as notas do tradutor à edição brasileira, o título original em polonês (“Bieguni”) consiste na:

denominação da facção de uma antiga seita russa convicta de que o mundo está encharcado de maldade, a qual teria mais acesso ao ser humano caso este estivesse parado num mesmo lugar. Assim, para não sucumbir à maldade, **os seres humanos deveriam ser vagantes, mudando constantemente de local** (N. do T.). (Tokarczuk, 2014, p. 215, grifos nossos).

Partindo dessa premissa de uma espécie de busca por um “nomadismo” que torna esses sujeitos “vagantes” (ou “viajantes”), a autora delinea seu livro com textos-fragmentos, que passeiam entre os gêneros discursivos *crônica*, *conto* e outros similares. As histórias desenhadas pela autora se entrecruzam em determinados momentos, mas o fio condutor que, de fato, rege a obra é o conceito-raiz de *bieguni*, que, a nosso ver, é uma palavra eslava um tanto

intraduzível em um só vocábulo na língua portuguesa, tal como ocorre com o vocábulo “banzo” (brasileiro, de origem africana), sentimento que não se traduz em monopalavra. Numa tentativa, entretanto, de tradução, *bieguni* traz essa ideia de deslocamento constante, de desenraizamento, nomadismo ou, ao menos, contra-sedentarismo.

Em dado momento da obra, um pequeno texto levanta reflexões intrínsecas ao termo *bieguni* e todo o conjunto de conceitos imbricados em seu bojo. Observemos: “No aeroporto, um imenso painel pendurado numa parede de vidro afirma com absoluta convicção: A MOBILIDADE CONSTITUI UMA REALIDADE. Nós continuaremos teimando que se trata simplesmente de um anúncio de celulares”. (Tokarczuk, 2014, p. 215, grifo da autora).

Essa microcrônica de viagem — denominação de gênero discursivo que estamos utilizando para classificar o texto — apresenta a frase de um anúncio de celulares, que mostra a importância da mobilidade, no sentido de que os celulares *smartphones* nos possibilitam o acesso à informação, à comunicação e outras funcionalidades em vários lugares do mundo, em todo em qualquer horário. Desse modo, o enunciado “A mobilidade constitui uma realidade” é uma frase comercial de valorização do serviço de *smartphones*, no seu sentido estrito, embora a autora transponha essa frase para outra realidade: a do seu sentido *bieguni*, de uma itinerância desenraizada, uma espécie de nomadismo do sujeito contemporâneo, que não se contenta em ficar imóvel.

E é mais propriamente esse segundo sentido, preconizado por Tokarczuk (2014), que nos mobiliza neste editorial. Em movimento similar à autora, na sua transposição de sentidos, de que modo podemos trazer essas reflexões para a educação de jovens e adultos e o posicionamento de educadores dedicados a tal modalidade?

Acreditamos que a EJA, tal como os *bieguni*, deve ser o lugar do deslocamento, da mobilidade, em constante recusa à imobilidade e ao fatalismo.

Essa argumentação, ao contrário do que possa aparentar, não se fundamenta em crenças pessoais, mas é sim pautada nas palavras de Paulo Freire, que, em diversas obras, criticava constantemente a educação bancária conservadora, que desconsiderava os conhecimentos de seus alunos, seus movimentos e deslocamentos na sociedade. Como afirma Freire (2000, p. 22, grifos nossos):

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é **trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta**, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Conforme assegurava o educador, a imobilidade está relacionada ao pensamento fatalista neoliberal, ao qual muitos sujeitos educadores estão ainda ancorados — não obstante Paulo Freire já tenha nos alertado sobre isso há mais de 40 anos — um pensamento que fortalece o *status quo* do opressor, facilitando sua manutenção de poder na sociedade. Ainda em “Pedagogia da Indignação”, o patrono da educação de jovens e adultos, mais uma vez, ressalta sua defesa contra a famigerada imobilidade de educadores e educandos, nesse viés contra o discurso da acomodação. Segundo Freire (2000, p. 35, grifos nossos):

O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a **imobilidade dos silenciados**, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. (Freire, 2000, p. 35, grifos nossos).

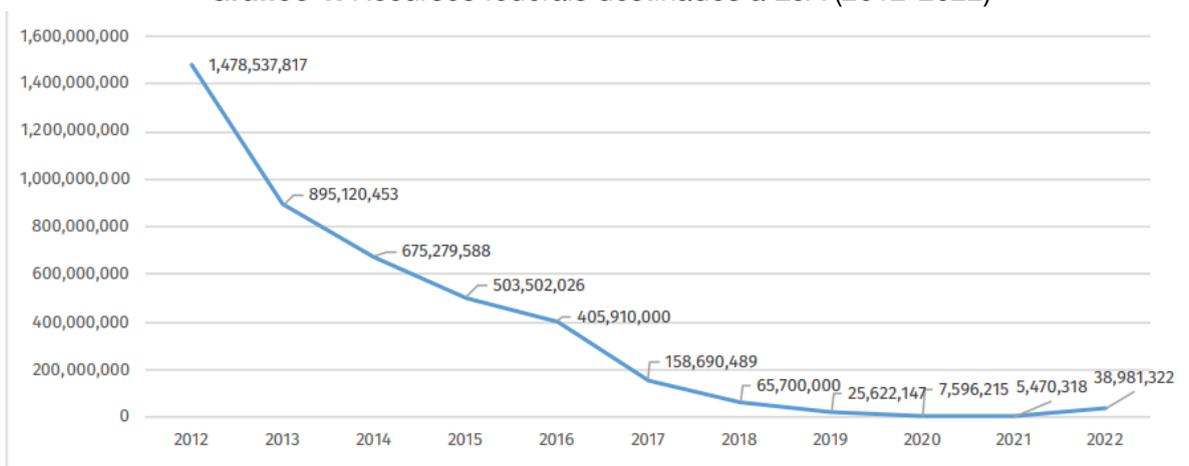
É justamente com essa postura de inconformismo diante de realidades dominadoras, perante o poder hegemônico dos opressores, que os educadores de jovens e adultos devem se locomover no mundo. Porém, essa postura de enfrentamento exige inúmeros deslocamentos das realidades impostas, um

movimento que pode exigir “dor”, como um pedaço de pele que se arranca de um corpo ao qual não se pertence. Isso deve acontecer, principalmente, em momentos considerados de crise, como os que se colocam agora à nossa frente.

Ser educador de EJA nos tempos atuais consiste em estar inserido num processo constante de luta em prol dessa modalidade em que trabalhamos (e batalhamos por), uma vez que o contexto do Brasil, na última década, revela um decréscimo de considerável magnitude no investimento federal na educação de jovens e adultos. De acordo com dados do Siop (Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento) reunidos no dossiê solicitado pelo Movimento Educação pela Base (2022), o investimento em EJA no Brasil decresceu da casa dos bilhões para a casa dos milhões entre 2012 e 2013, decaindo paulatinamente a cada ano (entre 2014 e 2021).

Já em 2022, o valor de investimento voltou a subir, mas consistiu num valor ínfimo se comparado com os demais anos, representando o correspondente a 3% do valor que havia sido destinado à modalidade dez anos antes (em 2012). Detalhamentos a respeito dos números exatos de investimento em EJA no Brasil na última década podem ser verificados no Gráfico 1:

Gráfico 1: Recursos federais destinados à EJA (2012-2022)



Fonte: Ação Educativa, CEPEC; Instituto Paulo Freire, (2022, p. 22)

Como podemos ver no gráfico, o decréscimo do investimento em EJA no Brasil ocorre de maneira vertiginosa, explicitando a desvalorização da sociedade e do governo em relação a essa modalidade de ensino. A partir dessa realidade que nos foi imposta e das reflexões traçadas sobre deslocamento, constante (e necessária) mobilidade e contra o fatalismo traçadas neste editorial, fica o questionamento: de que maneira nós, educadores e militantes de EJA, podemos nos movimentar contra a conjuntura de depreciação (orçamentária e ideológica) da educação de jovens e adultos no Brasil?

O lugar da EJA é o lugar da indignação e rebeldia, que se faz não por “rebeldes sem causa”, mas sim por “rebeldes por uma luta coletiva”, que se traduz em atos revolucionários. Nesse momento, as palavras de Paulo Freire se fazem cada vez mais atuais:

É preciso porém que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. **Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.** Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. **A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora.** A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica. (Freire, 2000, p. 37).

Esperamos que as reflexões traçadas aqui neste texto de abertura à edição da revista “EJA em Debate” possam trazer inspirações para o agir docente e para o

agir de pesquisador de modo revolucionário na educação de jovens e adultos. Como de praxe, desejamos a todos ótimas leituras!

Ivelã Pereira

Editora-chefe

Doutora em Linguística e professora em EJA-EPT (IFSC, câmpus Chapecó)

E-mail: ivela.pereira@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7840-0678>

DOI do editorial: <https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n21.3884>

Referências

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 2008.

FAPESC. Edital de chamada pública nº 21/2022: Programa de apoio e incentivo à consolidação de periódicos científicos. Florianópolis: FAPESC, Florianópolis, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

AÇÃO EDUCATIVA; CEPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA.** 2022. Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossie_eja.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

TOKARCZUK, Olga. **Bieguni.** Cracóvia: Wydawnictwo Literackie, 2007.

TOKARCZUK, Olga. **Os vagantes.** Trad. Tomasz Barcinski. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2014.

TOKARCZUK, Olga. **Viagens.** Trad. Teresa Fernandes Swiatkiewicz. 10. ed. Lisboa: Cavalo de Ferro, 2022.

Seção 1:
Currículo

Seção: Currículo | Artigo de revisão | DOI:

<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n21.3453>

Diretrizes curriculares nacionais para a EJA: territorialização e contexto

National curriculum guidelines for the EJA: territorialization and context

Directrices curriculares nacionales para la EJA: territorialización y contexto

Suelen Mauricio Saito

*Doutora em Educação e graduada em Geografia/Licenciatura
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)*

Professora na Rede Municipal de Educação de Florianópolis

E-mail: suelensmauricio@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-2128-8117

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Doutora em Geografia (UFRGS)

Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC)

E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

Orcid: 0000-0002-2875-2883

Maynine Souto de Macedo

Mestra em Educação (UDESC)

Professora na Rede Municipal de Educação de Florianópolis

E-mail: eninyam@gmail.com

Orcid: 0000-0003-0117-3686

RESUMO

Este artigo pretende propor reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendendo-a a partir de uma visão de totalidade enquanto locus de trabalhadores no contexto do neoliberalismo econômico do século XXI. Para isso, realizamos uma pesquisa documental nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a EJA (2000) com vistas à análise textual do documento em consonância com artigos e obras de autores filiados ao materialismo histórico e dialético que vêm estudando políticas educacionais e/ou EJA sob a luz da relação trabalho e educação. O neoliberalismo no contexto brasileiro do século XXI caracteriza-se, entre outros aspectos, pela atribuição de valor de troca aos direitos fundamentais como educação, saúde, moradia e lazer. A educação, em suas diferentes etapas, torna-se mercado promissor, bem como a certificação da escolaridade básica para milhões de trabalhadores como uma condição para o acesso e consumo de cursos superiores comercializados por inúmeras instituições de ensino superior. Os resultados diante dos estudos documentais e bibliográficos indicam que a EJA representa, por um lado, um espaço de formação de trabalhadores preparados para as exigências do mercado de trabalho no estágio do capitalismo mundializado, e significa, além disso, um espaço de retorno à escola para aqueles que tiveram seu direito à escolarização negado. Por outro lado, pode significar um território de luta e resistência, estratégico para a formação do sujeito com consciência de classe.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Neoliberalismo. Classe trabalhadora. Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

This article aims to propose reflections on Youth and Adult Education (EJA), understanding it from a perspective of totality as a locus of workers in the context of 21st century economic neoliberalism. To this end, we conducted documentary research on the National Curricular Guidelines for EJA (2000) with a view to textual analysis of the same in line with articles and works by authors affiliated with historical and dialectical materialism who have been studying educational policies and/or EJA in light of the relationship between work and education. Neoliberalism in the Brazilian context of the 21st century is characterized, among other aspects, by the attribution of exchange value to fundamental rights such as education, health, housing, and leisure. Education, in its different stages, becomes a promising market, as well as the certification of basic schooling for millions of workers as a condition for access to and consumption of higher education courses marketed by numerous higher education institutions. The results of documentary and bibliographic studies indicate that EJA represents, on the one hand, a space for training workers prepared for the demands of the labor market in the stage of globalized capitalism, and also represents a space for those who have had their right to education denied to return to school. On the other hand, it can represent a territory of struggle and resistance, strategic for the formation of the subject with class consciousness.

Keywords: Youth and Adult Education. Neoliberalism. Working class. National Curriculum Guidelines.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo proponer reflexiones sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas – EJA, entendiéndola desde una visión de totalidad como locus de trabajadores en el contexto del neoliberalismo económico del siglo XXI. Para tal fin, realizamos una investigación documental sobre las Directrices Curriculares Nacionales de la EJA (2000) con el objetivo de analizarlas textualmente a la luz de artículos y trabajos de autores afiliados al materialismo histórico y dialéctico que vienen estudiando las políticas educativas y/o la EJA a la luz de la relación entre trabajo y educación. El neoliberalismo en el contexto brasileño del siglo XXI se caracteriza, entre otros aspectos, por la atribución de valor de cambio a derechos fundamentales como la educación, la salud, la vivienda y el ocio. La educación, en sus diferentes etapas, se convierte en un mercado prometedor, así como la certificación de la educación básica para millones de trabajadores como condición para el acceso y consumo de los cursos de educación superior que ofrecen numerosas instituciones de educación superior. Los resultados de estudios documentales y bibliográficos indican

que la EJA representa, por un lado, un espacio de formación de trabajadores preparados para las exigencias del mercado de trabajo en la etapa del capitalismo globalizado, y también significa un espacio de retorno a la escuela para quienes vieron negado su derecho a la escolarización. Por otra parte, puede significar un territorio de lucha y resistencia, estratégico para la formación de un sujeto con conciencia de clase.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Neoliberalismo. Clase obrera. Directrices Curriculares Nacionales.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil não pode ser pensada de forma desarticulada das condições históricas, políticas e econômicas que produzem e preservam a sociedade de classes e suas profundas desigualdades. A classe trabalhadora, maior parte da população, que sobrevive pela venda da sua força de trabalho, sustenta uma classe dominante que se apropria do trabalho exercido pelo proletariado (Marx; Engels, 2019).

Atualmente, os países política e economicamente hegemônicos exercem seu domínio ideológico, econômico e político sobre os países periféricos mantidos sob dependência, como o Brasil, que tem lugar de destaque no cenário de desigualdade social e precariedade das condições de trabalho. Sua economia (Brasil) cresce com base na superexploração da força de trabalho (Carcanholo, 2008), em um processo avassalador de desregulamentação dos direitos trabalhistas, reformas da Previdência, administrativa, fiscal, com a ofensiva neoliberal e de extrema-direita que ganhou maior força e expressão na última década.

Sob a luz da relação trabalho e educação, a conjuntura vivenciada na Educação Básica expõe o caráter multifacetado das políticas educacionais e do território onde se situa a Educação de Jovens e Adultos. O fenômeno do fracasso escolar e a própria universalização da educação básica expressam agendas político-econômicas voltadas aos interesses hegemônicos do capital (Libâneo, 2013). Os investimentos (ou desinvestimentos) na EJA, bem como suas diretrizes e responsabilidades no Ministério da Educação, dançam com as relações mais amplas entre o Brasil e interesses internacionais.

Neste contexto, este artigo tem o objetivo de fazer reflexões sobre a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica que abarca sujeitos da classe trabalhadora detentores de experiências e saberes do trabalho, no contexto do neoliberalismo brasileiro do século XXI, no que se articula à política educacional materializada no Parecer 11/2000, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a EJA – DCN EJA (BRASIL, 2000). Para dar conta desta proposta, será realizada uma pesquisa documental nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) em diálogo com bibliografias que discutem a temática no âmbito da EJA, buscando relacionar o contexto da educação brasileira contemporânea da classe trabalhadora.

Trata-se do conjunto de normativas articuladas e elaboradas, para os sujeitos que não concluíram sua escolarização regular, a fim de garantir o direito à educação para todos, atendendo concomitantemente aos interesses do capital. Portanto, analisar este documento em diálogo com bibliografias que abordam a dimensão educacional sob uma perspectiva ampliada é o caminho e o horizonte para este estudo. Consideramos fundamental discutir as políticas educacionais da EJA de forma articulada com o contexto histórico, social e econômico que produzem e mantêm as desigualdades sociais em nosso país.

Desse modo, o texto está organizado em três seções: a primeira discute a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, sobretudo seus sujeitos. A segunda parte apresenta uma análise das DCN EJA (Brasil, 2000) em articulação aos autores que discutem as temáticas: EJA, políticas educacionais, sociedade capitalista e o neoliberalismo, situando o ineditismo do que significam os sujeitos da EJA no cenário neoliberal do século XXI no Brasil. Por último, são tecidas considerações finais sobre as reflexões realizadas.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

A EJA constitui-se por esta parte da sociedade que historicamente permanece explorada, marginalizada e oprimida pela classe dominante, proprietária dos meios de produção. Os trabalhadores são destituídos dos meios de trabalho (terra, postos de trabalho, máquinas, etc.), mas são possuidores de sua força de trabalho e da sua potência criativa, intelectual e dos próprios conhecimentos. Por isso, necessitam vender sua força de trabalho em troca de um salário, para garantir as condições mínimas para sua sobrevivência (Mattos, 2019).

Diferentemente da fase da vida da infância, as experiências de vida e de trabalho, mais numerosas conforme o tempo de vida, agregam valor e complexidade à leitura de mundo desses sujeitos. Enquanto o trabalho próprio do modo de produção capitalista preza

pela divisão dicotômica entre intelectual e trabalho braçal, a potência do trabalho humano dispensa este dualismo.

Arroyo (2017) afirma que tais sujeitos são excluídos do direito de saberem-se oprimidos. São de grupos sociais, étnicos e raciais, resultado da síntese da história de segregações que acompanha nosso padrão de poder de segregação. Frei Betto (2019) associa a condição da pobreza diretamente ao padrão de acumulação capitalista, afirmando que a classe trabalhadora, diante deste sistema, não enriquecerá. Enquanto houver uma sociedade classista (classe dominante *versus* classe trabalhadora), existirão pobres destituídos de condições dignas de vida, porque os frutos do seu trabalho são usurpados pela classe dominante.

Só um ou outro trabalhador consegue individualmente subir e furar o bloqueio que o prende à pobreza, pois esta é a dura realidade imutável na estrutura do sistema capitalista, ainda que a possibilidade de ascensão social seja declarada como panaceia pela classe hegemônica. Neste contexto, Gadotti (1995) diz que a dialética é a teoria do conhecimento do proletariado, pois, além de inteligível, assume a verdade, diferentemente das teorias burguesas que precisam ser enganosas para sustentarem uma sociedade brutalmente desigual, operando com as exceções, vendendo a ideia de liberdade dos sujeitos, tornando-os responsáveis e os culpabilizando pelas suas respectivas histórias e condições de vida.

No entanto, o que caracteriza o proletariado não é somente a condição que se lhe imputa, mas a resistência e a ressignificação da sua experiência de oprimido. Seus saberes de resistência têm que ver com os saberes de:

Viver em espaços marginais nas cidades, sendo expulsos de suas terras. Resistência à destruição da agricultura camponesa, ao desemprego, à fome. Resistências ao extermínio de milhares de crianças e de jovens, em sua maioria negros, nos presídios ou nas periferias das cidades. (Arroyo, 2017, p. 14).

Desse modo, sujeitos da classe trabalhadora, no campo, na cidade, quilombolas, indígenas, sem-terra, sem-teto, submetidos às condições mais ou menos extremas de opressão, mais ou menos conscientes disso, excluídos da escola na infância ou na adolescência, seja pela necessidade de trabalhar, ou pela reprovação, pela não adequação

ao sistema de ensino, ao espaço escolar, ao currículo, às normas escolares, resistem e conferem significados de desassossego com este contexto.

Na esteira destas ponderações, a questão que se coloca não é somente o acesso à escola, pois o processo de exclusão educacional se dá, também, dentro dela (Mészáros, 2008). É neste desconforto que trabalhadores buscando a EJA potencialmente podem desenvolver, em ações intencionais por parte dos profissionais da educação, a consciência de classe, e reconhecerem-se sujeitos da classe trabalhadora no seio da luta de classes.

A educação da classe trabalhadora nos moldes do capital volta-se à formação para o trabalho alienante, uma educação que se orienta por um currículo hegemônico. Nesta perspectiva, o processo de escolarização contribui para a preservação da sociedade de classes e manutenção das relações de poder estabelecidas pela classe dominante. No entanto, encontram-se práxis de educadores, pesquisadores, gestores, iniciativas em processos formativos iniciais, continuadas, que optam por desenvolver caminhos de resistência e de criação diante dessa imposição curricular (Arroyo, 2017).

Para Mészáros (2018), o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente, para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. Portanto, neste trabalho, não consideramos a educação escolar como redentora, como meio de inclusão dos marginalizados para fugir da condição em que se encontram, nem mesmo como oportunidade de ascensão ou mobilidade social, justamente porque estas possibilidades não excluem a desigualdade social, a permanência da relação opressor *versus* oprimido.

A destituição da riqueza produzida pelo trabalhador para acumulação no outro polo é condição *sine qua non* para a manutenção da ordem econômica vigente. A apropriação do tempo do trabalhador, do seu trabalho braçal, de sua produção, é a apropriação de sua humanidade. As abordagens pautadas no assistencialismo e na caridade, de amenização da pobreza, de reformas do sistema capitalista, são como uma domesticação, uma crença distorcida dos problemas essenciais, estruturais, a serem enfrentados.

Para Ventura (2012, p. 74), “em sua imensa maioria, eles [os sujeitos da EJA] são oriundos das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, submetidos a precárias condições de produção da existência, historicamente destituídos dos direitos humanos essenciais”. Buscam, por uma esperança que os move, uma vida menos oprimida. Em sua

diversidade, tem sua existência marcada pela produção da própria sobrevivência, em condições cada vez mais precárias, de venda da sua força de trabalho.

Chilante e Noma (2009), ao apresentarem a condenação de que sujeitos pouco escolarizados, voltam à escola com uma preocupação maior com a obtenção do certificado do que com o saber escolar em si. Ressalvam que é o certificado que poderá lhes garantir um lugar no disputado mercado de trabalho formal, uma vez que estes sujeitos enfrentam uma histórica condenação ao mercado de trabalho informal, precário, subemprego, lutando contra o desemprego.

Almeida (2016) assevera que os sujeitos da EJA possuem um lugar subalterno de classe, e que, na sua condição de sobrevivência, trazem para a relação educativa suas experiências sociais. “Em geral, frequentam EJA jovens e adultos historicamente excluídos, seja pela impossibilidade de acesso à escola seja pela não continuidade do ensino regular ou supletivo” (Almeida, 2016, p. 132). Para essa autora, a EJA caracteriza-se primordialmente pelo pertencimento e constituição da classe trabalhadora. Nesse sentido, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, atribui-se importância ímpar à categoria de classe social, haja vista que a educação para trabalhadores se diferencia de uma educação para a classe trabalhadora.

Di Pierro (2008) destaca que os sujeitos da EJA, enquanto pertencentes às classes subalternas, são pessoas com pouca escolaridade, muitos dos quais analfabetos, associados a outros processos de exclusão social, tais como:

Pobreza, vivência rural, condição feminina, pertencimento a grupos étnico-culturais discriminados, baixa qualificação profissional e situação desvantajosa no mercado de trabalho – que também estão relacionados ao reduzido peso desse grupo na conformação da opinião e das políticas públicas. (Di Pierro, 2008, p. 397).

Portanto, conforme a constatação da autora, é possível afirmar que a EJA é composta, majoritariamente, pelos grupos mais desumanizados da classe trabalhadora, quais sejam: trabalhadores informais, desempregados ou subempregados, trabalhadores negros, em muitas ocasiões também imigrantes, mulheres trabalhadoras que, na condição de mães, mantiveram-se ainda mais segregadas e excluídas dos mais diversos espaços de trabalho e de escolarização.

A resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, descreve o público da EJA da seguinte forma:

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

Esta breve revisão sobre quem são os sujeitos da EJA não pode deixar de colocar uma segunda face, tão importante quanto a característica de oprimidos, segregados, privados de direitos humanos, de dignidade e de inclusão escolar, que é sua busca, sua vontade de alcançar uma condição, uma posição, uma consciência nova: “buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (Arroyo, 2006, p. 19 citado por Haddad, 2014, p. 1267).

Trabalhadores são portadores de conhecimentos do ofício que exercem, ainda que desprovidos dos meios de produção. Sua experiência de outros trabalhos, de outras profissões, de papéis sociais, ou de suas trajetórias de vida, realizando movimentos de adaptação e transformação daquilo que se dispõe para aquilo que se necessita, ou modificando o que se tem acesso em busca daquilo que lhe faz falta, significa que, através do trabalho,

Tem[-se] uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; desenvolve as potências nela ocultas e subordina as forças da natureza ao seu próprio poder. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza, são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. (Luckács, 1979, p. 16)

As modificações do trabalho com a globalização, a divisão social e internacional do trabalho, a emergência de novas funções e profissões, bem como a exigência de novas competências para a adequação ao mercado de trabalho contemporâneo, não modificam a

teleologia¹ e a ontologia do trabalho. Ou seja, o trabalho para a humanidade é o meio pelo qual se transforma o estado natural, ou presente, das coisas naquilo que a sociedade necessita ou supõe necessitar.

O trabalho modifica o sujeito na medida em que o sujeito atua pelo seu trabalho (Lukács, 1979). Por isso, o estágio da vida pré-trabalho e aquele após inserido no mundo do trabalho consistem em momentos de maturidade e de apreensão da realidade, dos fenômenos, consideravelmente distintos. A experiência, portanto, quando leva em conta a centralidade do trabalho, está relacionada à vivência e apropriação dos conhecimentos construídos no universo laboral.

Arroyo (2017) considera fundamental trazer o trabalho para a agenda pedagógica, ressignificar a polaridade que se coloca histórica e academicamente entre conhecimento científico e conhecimento popular. Repensar a tradição seletiva curricular², valorizando as autorias docentes, os conhecimentos construídos e trazidos pelos estudantes, bem como a história construída pelos grupos oprimidos, suas lutas e seus conhecimentos, como de movimentos notáveis e de relevância histórica, como foi o movimento operário, o movimento feminista e o movimento negro.

A contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, mantida na divisão social do trabalho na sociedade capitalista, serve à alienação dos trabalhadores necessária ao mercado. O interesse crescente na elitização dos capitalistas e o embrutecimento dos trabalhadores servem justamente à manutenção e agravamento das condições de exploração. Nesse sentido, o senso comum pode ser associado à reprodução da cultura mercantil burguesa. É necessária a conciliação entre trabalho manual (braçal, físico) e trabalho intelectual, a síntese entre ambos e o conhecimento do processo produtivo. O processo consciente de trabalho determina a condição do trabalhador contestar as

¹ “No fim do processo de trabalho, emerge um resultado que já estava presente de modo ideal. Ele não efetua apenas uma mudança de forma no elemento natural; ao mesmo tempo realiza, no elemento natural, sua própria finalidade, que ele conhece bastante bem, que determina como lei o modo pelo qual opera e à qual tem de subordinar sua vontade” (Marx *apud* Lukács, 1979, p. 16).

² Apple (1982) denomina tradição seletiva no campo do currículo a seleção e exclusão de conhecimentos a serem incorporados nos currículos escolares. Para tal autor, em um amplo universo de conhecimentos, selecionam-se aqueles que são válidos, legítimos, em detrimento da exclusão de outros, considerados inferiores, dispensáveis. Os conhecimentos considerados historicamente importantes, legítimos, que devem ser estudados nas salas de aula, são aqueles produzidos e valorizados por grupos dominantes, geralmente com um viés ideológico eurocêntrico.

relações, posições e contradições. Marx encontra a contradição do fenômeno de classes no caráter social de produção para o caráter privado de apropriação e acumulação (Gadotti, 1995).

Sujeitos repletos de conhecimentos construídos em suas lutas, no campo ou na cidade, no trabalho que desenvolvem no cotidiano, nos seus espaços de vivência, nos diálogos que mantêm, nos protagonismos que exercem no seu lugar de ação, de fala, de reflexão, carregam a complexidade e a totalidade dos saberes produzidos em seus contextos, no seu estado bruto, mas com a potencialidade a ser desenvolvida, buscam na escolarização sua emancipação mobilizada pela busca de um diploma ou de um conhecimento complexo que extrapole o microcosmo em que está mergulhado.

A escolarização de trabalhadores, seja no ensino regular, seja na EJA, exige dos educadores compromisso ético, político e epistemológico, em consonância com uma educação radical, ou uma pedagogia crítica radical libertadora, trabalhar a legitimidade do sonho da superação da realidade injusta (Freire, 2000). Enquanto professores/as, não sustentar uma prática e um discurso de neutralidade diante dos movimentos do mundo, pois esta posição somente revela o medo para com a exposição do compromisso.

Nesse sentido é que defendemos a necessidade de uma educação para além daquela prescrita a partir dos interesses do capital, e uma práxis na EJA compromissada com a luta de classes, ou seja, que tenha como objetivo a consciência de classe, o lugar que ocupa na sociedade capitalista e suas implicações no cotidiano.

Assim, a educação para/dos/com os trabalhadores não deve ser um processo de adaptação do sujeito à ordem, mas, de transgressão do padrão educacional neoliberal³, tecnocrático, conformista, meritocrático. Logo, as estratégias dos educadores devem ser a desobediência, o conflito e o confronto (Freire, 2014) diante do modelo educacional imposto pelas mais diversas políticas educacionais e discursos conservadores do Estado.

³ “Se o liberalismo clássico aparentava, ao menos, alguma preocupação com a questão da liberdade, tendo nascido dentro do projeto burguês de conter os poderes do Estado Absolutista e permitir alguma participação democrática a partir da afirmação da liberdade individual, a atual versão do neoliberalismo não tem pudor de restringir ou mesmo inviabilizar a liberdade sempre que existir risco para o mercado ou para os detentores do poder político”. (Casara, 2019, p. 48).

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

A última década do século XX marca no Brasil um intenso processo de mercantilização da educação com medidas neoliberais ocupando os principais movimentos do estado, tomados como reforma, iniciado no governo Collor, ganhando fôlego no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e permanecendo no governo Luiz Inácio da Silva (Lula), mas se alastrando também pela América Latina. Santomé (2003) aponta que o sistema escolar está sendo transformado em um mercado, assim como a educação e as diversas criações culturais. Ele ressalta que há esforços por parte da publicidade e discursos demagógicos que tentam ocultar essa mercantilização.

Este modelo de atualização e aceleração do modo de acumulação de riquezas do capitalismo por um grupo (em especial, nesta fase do capitalismo financeiro, uma elite rentista) adequado às novas demandas do mercado, destaca-se pelas privatizações, terceirizações, formação das empresas públicas não-estatais, transferência de recursos públicos para empresas privadas que têm suas matrizes nos países capitalistas centrais, como grandes bancos, e os efeitos disso são, entre outros, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, e a degradação de suas condições de sobrevivência e trabalho (Guerra *et al.*, 2020).

As influências que o mercado passa a ter em todas as esferas da política nacional, estadual e até mesmo municipal, na definição de medidas constitucionais e até nos currículos escolares passam a ser significativas. Além disso, muitas empresas estrangeiras instalam sedes em países periféricos, intensificando o processo de exploração da classe trabalhadora e drenando as riquezas produzidas nestes países.

A pós-democracia, como Casara (2019) caracteriza o estado brasileiro com o surgimento da racionalidade neoliberal, diferencia-se do anterior estado democrático de direito pela ausência de limites ao exercício do poder, quando os direitos fundamentais deixam de ser direitos de todos, portanto, alimentação, saúde, educação, moradia passam a ser negociáveis, sob responsabilidade dos detentores do poder econômico e político, pois ambos são muito próximos. A violação destes direitos se dá de diferentes formas, desde o

plano ideológico, com o auxílio da corporação midiática, até a justiça penal, fazendo uma gestão dos indesejáveis, ou gerenciando e descartando as pessoas “sem valor de uso” (Casara, 2019, p. 72).

As formas de exploração realizadas pelo topo da pirâmide capitalista são diversas e muito bem articuladas. As políticas que dão abertura à educação e saúde para o mercado, sobretudo externo, passam a isentar o estado de sua responsabilidade com essas dimensões básicas de direito social; por um lado precarizando os serviços públicos, por outro, vendendo-os, quando não financiando grandes corporações para comercializar serviços básicos e essenciais para a humanidade.

Isso significa que, se antes a educação escolar e universitária deveria chegar somente às elites para não ameaçar a burguesia em seu poder, agora um projeto de educação para todos é lucrativo, mas certamente não ameaçador, pois, segundo Gramsci (2000), cada grupo social possui um tipo de escola, segundo o que lhe cabe no interior da sociedade sob a lógica capitalista.

Considerando o conjunto de ações formais para a elevação da escolaridade no nível básico direcionado à classe dos trabalhadores, que constitui uma expressão da dualidade estrutural do modo de produção capitalista (Ciavatta, Rummert, 2010), é necessário compreender as inúmeras mudanças na política educacional que referenciam a EJA nas últimas décadas, sobretudo a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), e na década de 2000 com diferentes programas implementados objetivando a ampliação do acesso à formação escolarizada e certificação.

No plano fenomênico, o que se observa é uma mudança significativa de um quadro de precariedade da oferta de educação pública até final do século XX, que manteve a classe subalterna com baixo grau de escolarização, para um cenário de ampliação no acesso à Educação Básica, além de um atenção para a inclusão da EJA na Educação Básica e o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais que vêm regulamentar, dar visibilidade e trazer uma proposta bem delineada de escolarização e educação para os trabalhadores.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, segundo o próprio documento (Brasil, 2000) responde à necessidade de apreciação de maior fôlego aos inúmeros questionamentos de associações, organizações e entidades com relação ao

currículo, normativas, procedimentos, etc. Para tanto, em 1999 o Ministério da Educação e do Desporto – MEC junto à Câmara de Educação Básica – CEB dá início a audiências públicas realizadas nos primeiros meses do ano de 2000, em que se reúnem representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil existentes no Brasil naquele período.

O documento faz inúmeras referências ao analfabetismo, reiterando os investimentos dos últimos anos (década de 1990) na diminuição dos números somados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diz que, em 1996, somavam-se 15.560.260 pessoas analfabetas no país (acima de quinze anos), asseguradas as diferenças regionais e setoriais, e ressalta que tal número é composto, em sua maioria, por pessoas com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes de grupos afro-brasileiros.

Em uma sociedade grafocêntrica, não dominar a prática da leitura e da escrita é “particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (Brasil, 2000, p. 6). A origem deste cenário remete a uma elite de poucos séculos atrás que tornou grupos (negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais) subalternos, em termos de educação, que sofrem ainda hoje os desdobramentos destes tempos. A reparação é um imperativo e uma das finalidades da EJA para realizar o princípio de igualdade.

Estabelecem-se três funções da EJA: a primeira é a reparadora: função de restaurar um direito negado aos sujeitos que não se escolarizaram na idade obrigatória, ou seja, na idade compatível com a seriação. Em seguida, relaciona o analfabetismo com um problema de discriminação e associa uma sociedade mais justa e menos desigual com o fim da discriminação.

A segunda função é a equalizadora, que visa a incluir trabalhadores e sujeitos de segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. É uma reparação corretiva. Para isso, são necessárias mais vagas para estes novos alunos e novas alunas. Nesta parte do documento, apresenta-se pela primeira vez uma ideia mais ampla de educação, ou seja, para além dos processos de desenvolvimento de leitura e escrita. O documento retoma a visão de qualificação para um mercado de trabalho “nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos” (Brasil, 2000, p. 10).

Por último, a função qualificadora tem como base a ideia de incompletude do ser humano, busca a adequação e atualização ao longo da vida, a educação permanente. A EJA é uma oportunidade que pode abrir caminho para a descoberta de uma vocação pessoal. A concepção de educação e de formação presente no documento é reiteradamente vinculada aos tempos contemporâneos como realidade que a cada dia se torna sala de aula digital e afirma que esta abordagem está presente na Constituição Federal e na LDB (1996). Neste sentido, apela para que instituições de ensino e pesquisa desenvolvam materiais didáticos adequados à EJA.

A terceira parte do parecer, na qual se discutem as Bases Legais da EJA, traz uma passagem da Declaração de Hamburgo que afirma a educação de adultos ser um direito de todos, condição para a efetiva participação na sociedade, sendo um elemento fundamental na construção de um mundo ecologicamente sustentável, democrático, justo, no desenvolvimento socioeconômico e científico. Constitui também em um requisito para que a violência ceda lugar ao diálogo e à cultura da paz.

A fundamentação, a concepção social, pedagógica e política, e o embasamento epistemológico que sustenta as diretrizes e legislações que regulamentam a EJA aproxima-se da teoria do capital humano, segundo Frigotto (2015), desenvolvido nos Estados Unidos no século passado, do ideário capitalista de ascensão e mobilidade social pela via do investimento na educação e o acesso à escola, em que o povo conquista empregos com melhores remunerações. Na realidade, essa visão redentora e dissimulada da educação escolar mais serve para domesticação das massas, para estimular o individualismo, com vistas a colocar na conta da educação as mazelas sociais intrínsecas do capitalismo.

Diferente do que encontramos nas políticas públicas da EJA, a educação como direito de todos, e o acesso universal à escola, que nem sequer foi efetivado, não torna o mundo ecologicamente sustentável, democrático e justo, se não, nos sentidos de sustentabilidade, democracia e justiça corrompidos pela lógica da dominação capitalista. O planeta não vive um cenário de consumo ecologicamente sustentável por responsabilidade das grandes indústrias, do agronegócio, da grande mídia, das corporações produtivas, que induzem a parcela da população (que possui poder de compra) que seu produto é necessário. O acesso à escola, sobretudo à escola capitalista, nada tem a ver com a

transformação do mundo insustentável para um mundo sustentável. Tampouco, a democracia e a justiça serão instauradas porque os excluídos serão incluídos na Educação Básica. De acordo com Casara (2019), a democracia no status quo existe somente como elemento discursivo apaziguador.

A apoteose da democracia e justiça social estabelecida via inclusão escolar se exacerba com o neoliberalismo nos países dependentes, como o Brasil, que preza pelo dualismo inerente às condições da classe trabalhadora no estado pós-democrático, liberdade e necessidade. A liberdade se encerra onde a necessidade se impõe. As condições de sobrevivência é que impõem estas fronteiras e suas graduações, responsabilizando em última instância, o indivíduo em sua capacidade ou incapacidade de superá-las, pois, segundo essa lógica, o sucesso ou o fracasso corresponde ao mérito ou demérito, respectivamente, do sujeito.

No século XX, especialmente a partir de 2003, somam-se reformas educacionais que ampliam a implementação de programas e projetos relacionados à EJA, num processo de resgate e associação da escolarização básica com a educação profissional. Pode-se destacar, segundo Ciavatta e Rummert (2010), o Projeto Escola de Fábrica, 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 (PROEJA). Ressalta-se que essas ofertas não auxiliam a democratização da educação no sentido de conscientização e da classe subalterna, mas podem acentuar as desigualdades educacionais e servir ao mercado, pois formam uma classe trabalhadora com mão de obra mais produtiva e preparada às demandas do grande capital.

Assim, a ausência de oferta, característica do século anterior, é substituída por uma ampliação expressiva de oportunidades de acesso a cursos que, embora diferenciados, muitas vezes guardam como ponto comum as características que irão convergir para o que Kuenzer (2005) denominou como 'certificação vazia'. (Ciavatta, Rummert, 2010, p. 463). Somando-se e agravando o contexto de política neoliberal envolvendo o mercado da educação, da saúde, e de outros bens de consumo em geral, encontra-se o mercado financeiro, que é ainda mais predatório para a economia dos países periféricos, pois a classe dominante utiliza-se do grande capital para fazer render o próprio capital, acumulando-o em bolsas de valores, paraísos fiscais, aplicações bancárias,

atividades especulativas, sem necessariamente envolver-se em atividades produtivas. O valor acumulado, sem que participe de nenhuma produção mercantil, nem investido em políticas sociais, ou movimentado pelos governos nas inúmeras demandas do país, supera o PIB de grandes países como Estados Unidos e outros países europeus.

O tipo de capital improdutivo do mercado financeiro é danoso até mesmo para grandes potências, mas ainda pior para países como o Brasil, que tem cargos do poder executivo, legislativo e judiciário representados pela elite rentista, além de campanhas financiadas por grandes corporações improdutivas (e produtivas). É importante também ressaltar que as políticas educacionais inauguradas e aprovadas nas últimas décadas são diretamente influenciadas por esta classe poderosa. Não suficiente, a população ainda é onerada por meio de impostos que servem de pagamento de juros a quem compra títulos da dívida pública (Dowbor, 2017). Seu domínio também abarca a grande mídia, tornando a população ainda mais refém de seus interesses.

Chilante e Noma (2009) dizem que a preservação do sistema capitalista não depende apenas da produção de mercadorias e de mais-valia, mas que é imprescindível a manutenção das relações sociais. Afirmam que “neoliberalismo é a ideologia do capitalismo na fase em que há predominância de um regime de acumulação predominantemente financeiro” (Chilante e Noma, 2009, p. 228). Nesse sentido, a face da educação propugnada neste contexto político e econômico por diversas políticas nacionais e internacionais vem coadunar com o ideal de preservação das classes.

O neoliberalismo, no Brasil, comprometido com os interesses da burguesia, vem reconfigurando as políticas educacionais e propondo reformas que vão permitindo o estabelecimento de um estado mínimo para o povo e ofertando espaço e poder à iniciativa privada (Marrash, 1996). Neste íterim, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) descrevem a nova morfologia do trabalho decorrente da demanda deste estágio da ordem produtiva:

Agrega as variações de precarização capazes de reduzir, ainda mais, os custos do trabalho, como por exemplo: o empreendedorismo, o cooperativismo induzido, a terceirização e a quarteirização, a subcontratação, o trabalho domiciliar, ou seja, as diferentes estratégias de expropriação dos direitos do trabalho. (Rummert; Algebaile; Ventura, 2013, p. 719)

As Leis de Diretrizes e Bases (LDB) promulgadas em 1996 passam a descentralizar as responsabilidades com a Educação, e pouco a pouco enfraquecem o sistema educacional público brasileiro. Além de possibilitar à iniciativa privada o ensino, dá início à mercantilização da educação sem precedentes. “A configuração assumida pela EJA, a partir dos anos 1990, está inserida no contexto de reorganização do capital, sob novos parâmetros de produção e acumulação resultantes da resposta do capitalismo mundial à crise geral (...)” (Chilante; Noma, 2009, p. 227).

A LDB subjaz e esvazia o pensamento educacional pela transformação da sociedade, reduz as possibilidades de subversão pela escolarização, vem potencializar concepções meritocráticas, individualistas, pela competitividade, busca de ascensão social em detrimento da preservação da estrutura capitalista.

A Educação de Jovens e Adultos, após a LDB de 1996, passa a ser uma modalidade da Educação Básica, que se insere no contexto da necessidade de qualificação deste contingente da população trabalhadora, em uma sociedade burguesa que demanda novas habilidades e competências para composição do mercado de trabalho *pari passu* a precarização de todas as condições materiais e imateriais para o trabalho. É importante destacar que com o modelo neoliberal assumindo as esferas políticas, econômicas e sociais, as decisões políticas, e, neste estudo, damos enfoque à educação, passaram a ser tomadas pela direção das grandes corporações transnacionais, pelos mercados, pelas agências de classificação, etc. (Casara, 2019).

A expansão do terceiro setor, as formas de transição e acumulação do capital, os novos padrões de consumo, exigem neste movimento histórico uma classe minimamente alfabetizada e com capacidade de consumir informação e legitimar os conflitos internos de sua própria classe, tornar-se individualista e competitiva, preparada para assumir funções básicas subservientes ao capital: crença na ascensão social, crença na superação dos problemas estruturais da sociedade por meio do voto nas eleições presidenciais, até a possibilidade de financiamento de um curso superior à distância aligeirado para qualificação e maiores chances no mercado de trabalho.

Não são poucos os estudos que evidenciam o fato de que as atuais propostas educacionais para jovens e adultos da classe trabalhadora, formuladas, em nível internacional, de forma coadunada com a lógica

dominante e apresentadas sob a promessa de contemplar a todos ao longo de toda a vida, fundamentam-se, na realidade, em uma clara redefinição conceitual que ressignifica, à luz das novas demandas do atual padrão de acumulação capitalista, a permanente expropriação do direito de acesso pleno ao conhecimento. (Rummert, 2013, p. 406) .

As reformas educacionais de inspiração neoliberal, a partir da década de 1990, no Brasil e em outros países latinos, têm sido incentivadas por organismos multilaterais e internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Especialmente, o Banco Mundial e o BIRD, no Governo Fernando Henrique Cardoso, interessavam-se nesse pacote de reformas educacionais, que abria as portas às iniciativas privadas atuarem em todas as dimensões educacionais, desde a produção de materiais didáticos, as instituições de formação de professores, etc. (Altmann, 2002).

Houve uma continuidade dessas medidas no governo Lula, embora tenham ocorrido os maiores investimentos em universidades públicas. Também foi o período histórico, até então, de maior crescimento das faculdades privadas, por exemplo. O que indicaria o aumento da qualidade da educação e a ampliação do acesso à escolarização por parte de toda a população, especialmente a mais empobrecida, seriam os resultados imediatos, indicados por índices quantitativos, tendo como base a eficiência docente.

A EJA, dessa forma, representa por um lado um território de formação de trabalhadores qualificados dentro das exigências de um mercado atualizado aos paradigmas da tecnologia e do capitalismo mundial, mas também significa um espaço de (re)inserção, de certificação, para aqueles excluídos da escola na idade apropriada à seriação. A EJA consiste em um território de luta e resistência, um espaço estratégico

para a formação intelectual do homem coletivo, onde os sujeitos podem compartilhar seus modos de pensar e de agir, de percepção e reconhecimento da produção da vida, da compreensão das relações sociais formadas historicamente e também do lugar de cada jovem e adultos nessas relações, no processo de “fazer-se” classe social. (Almeida, 2016, p. 146)

Em nenhum modelo econômico, em nenhum momento da história dos povos, foi possível dissociar trabalho e educação. Isso porque todo trabalho tem sua dimensão

educativa, formadora, produtora de sentido e de existência. Para Marx, é a forma de trabalho que caracteriza uma sociedade (Frigotto, 2015). O trabalho determina, entre alguns outros elementos, a consciência. São as condições concretas de produção da vida, das bases de sobrevivência, nunca isoladamente, que determinam a consciência dos sujeitos. Assim, o trabalho e a educação não se descolam, fazem parte da esfera da vida coletiva, seja no sistema feudal, socialista, seja no capitalismo. Enquanto, no sistema capitalista, o trabalho é alienante por fugir do domínio do trabalhador e ser apropriado por um proprietário que não participa do processo de produção, no sistema socialista, o processo do trabalho e seu resultado não são expropriados do trabalhador, cumprem com sua função social.

A apropriação do tempo e do produto do trabalho por uma classe dominante se deu nas estruturas sociais de exploração sob a forma de servidão, escravidão, assalariamento, desregulamentação e precarização (Ciavatta, 2018). Esses tipos de trabalho, alienantes, que retiram do trabalhador sua humanidade, pois destitui do sujeito seu potencial criativo e sua autonomia, não castram, no entanto, a possibilidade de pensamento, de contestação e resistência, a qual são as formas pelas quais se constroem caminhos de luta por uma outra sociedade, pautada por um outro modo de trabalho, e assim, uma outra educação.

A pedagogia socialista ou as propostas de educação defendidas por pensadores marxistas, como Gramsci (2000), colocam o trabalho sob uma lógica oposta à vigente, ou seja, o trabalho como valor de uso, e não como valor de troca, o trabalho produtivo socialmente, que respeita e se vale do caráter manual e intelectual inseparáveis de toda e qualquer ação humana. A educação, além de voltar-se para o trabalho, também deve voltar-se aos elementos essenciais à sociedade, que a torna sustentável e saudável, com a prática de atividades físicas, artísticas, o estudo dos conhecimentos históricos e socialmente produzidos pelos diversos povos. Chamamos esta formação omnilateral, politécnica, tecnológica.

Isso significa que o desafio da educação escolar, formal, como a EJA, é permanente e crescente, uma vez que as relações pedagógicas promovidas pelo Estado (considerando não somente os aparelhos governamentais públicos) estão firmadas nas mais diversas instituições, sobretudo na grande mídia, desde a mais tenra infância,

enquanto na escola a tarefa de formar a consciência de classe segue na contramão, enfrenta todo tipo de resistência da ordem padrão.

O pensamento neoliberal é direcionado às demandas do capital, coloca o imperativo de inserção dos trabalhadores em um mercado de trabalho desigual e meritocrático em uma renovada sociedade, que demanda novas habilidades e competências. Sob estas prerrogativas, torna-se *sine qua non* uma classe subalterna caracterizada pela crença na escolarização como panaceia, na força de vontade enquanto passaporte para ascensão social, nas desigualdades e condições desumanas de trabalho e sobrevivência enquanto fenômeno natural e inevitável e na valorização dos serviços privados em detrimento do estatal.

Chilante e Noma (2009), ao discutirem a exclusão e a inclusão no âmbito das políticas educacionais da EJA, discorrem sobre a efetivação da inclusão e cidadania no mundo capitalista:

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

Fica subentendido que a exclusão à qual o documento se refere representa a impossibilidade de participar do mundo do consumo. Aqueles que não participam do mercado são os excluídos da suposta sociedade grafocêntrica, por ter uma cidadania negada, cidadania esta que significa estar inserido no mundo do mercado. A cidadania condicionada ao processo de escolarização, segundo Arroyo (2017), constitui a condenação à desumanização pela qual passam tais sujeitos desde a infância. Esse processo desumanizante se inicia com a reprovação da sociedade, antes da reprovação da escola. Neste ínterim, o sentido da EJA nas diretrizes está, por um lado, em qualificar os sujeitos para a adequação imediata e utilitária para o mercado de trabalho, e, desse modo, expropriar o capital produzido em seu trabalho. Por outro lado, ao oportunizar a (re)inserção no território escolar, as políticas educacionais insinuam o estabelecimento de justiça social e, a partir daí, o êxito ou o fracasso passam a ser responsabilidade individual. A

competitividade e o individualismo se acentuam na mesma medida em que a coletividade perde sua força com o desenvolvimento das estratégias do grande capital. Tonet (2013) relaciona o crescente individualismo ao projeto de mundo burguês:

O capitalismo exige indivíduos livres, isto é, que tenham a possibilidade de realizar aquele ato de compra-e-venda de força de trabalho com todas as consequências que dele brotam. Deste modo, a busca do interesse particular se torna o eixo desta nova forma de sociabilidade. Como, porém, esta é uma sociedade muito mais complexa do que as anteriores, ela também exige indivíduos mais complexos. Porém, não apenas isso, mas indivíduos que, na busca do seu interesse particular, sobreponham esse interesse ao da comunidade. (Tonet, 2013, p. 33)

O processo de intensificação da acumulação de capital no contexto do capitalismo mundializado e neoliberal tem como prerrogativa a existência e a manutenção de polos duais, onde a produção de riquezas e sua concentração por uma elite burguesa significa a mesma proporção de miséria e de condições degradantes do proletariado (Marx; Engels, ENGELS, 2019). Por isso, o discurso sobre a função reparadora da EJA recai em uma expressão retórica dos esforços da classe dominante e opressora em encobrir a realidade desigual e excludente, e impossibilitar a conscientização e emancipação da classe trabalhadora. A EJA, na racionalidade neoliberal, representa uma parte da classe trabalhadora funcional à acumulação do capital.

A função equalizadora grifada no documento busca ofertar o nivelamento de todos os estudantes, homogeneizar os sujeitos, tornar a oferta da educação igualitária, supondo, desse modo, que as condições para a superação das desigualdades estão dadas, e, a partir de então, cabe a cada indivíduo a força de vontade para ascender. Novamente, a responsabilização do êxito e do fracasso é transferida para o sujeito em sua capacidade ou incapacidade de superar os naturais obstáculos da vida.

No contexto de reformas e aprofundamento das medidas neoliberais intensificadas na década de 1990 que se mantêm e ganham maior força e velocidade após o golpe de 2016, sobretudo após o início do governo Bolsonaro, de extrema-direita, evidenciam o crescimento do mercado da educação no Brasil, sobretudo no ensino superior e na modalidade da Educação à Distância (EaD).

Programas implementados como Universidade para Todos (PROUNI) ao passo que favoreceu estudantes de baixa renda, pois concedia bolsas em IES privadas, e um auxílio

permanência para deslocamento, alimentação e material didático, favoreceu principalmente as empresas, que, ao concederem tais bolsas eram isentas de impostos e, assim, tinham seus benefícios fiscais. Em 1995, a oferta privada de IES concentrava 60,2% das matrículas, mas, em 2014, esse índice chegou a 74,9%. Houve um significativo crescimento de número de IES, bem como de oferta de vagas, enquanto a oferta de vagas em IES públicas cresce muito modestamente (Guerra *et al.*, 2020).

Estes autores (Guerra *et al.*, 2020) direcionam suas críticas nas múltiplas formas de desmonte da universidade pública no Brasil e de enfrentamento aos interesses da sociedade, por um lado, a transferência dos recursos públicos às iniciativas privadas, tanto por meio de concessão de benefícios fiscais por isenções quanto pelo financiamento de estudos para parte da população vulnerável, com baixa renda, colocando cada vez mais as instituições públicas de ensino (IPES) superior em processos de degradação e precarização como estratégia para o crescimento do ensino superior privado, e, por outro lado, a transformação dos currículos cada vez mais pragmáticos e aligeirados que refletem a adequação às exigências e à lógica do mercado.

Eles afirmam que está em curso o mais brutal desmonte do ensino superior público, que se apresenta na suposta política de contingenciamento, com a redução massiva de investimentos nas IPES, na intervenção para indicação de reitores ferindo a autonomia universitária e, pela criação do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se).

Nesta realidade, sob a ótica neoliberal, a EJA assume o papel não somente como instância funcional para o mercado de trabalho, mas, neste contexto, como uma ferramenta necessária de formação desse contingente de novos estudantes para as IES privadas. Se por um lado existe uma poderosa classe rentista que não põem seu capital improdutivo em jogo, sobretudo nos países periféricos, por outro, as corporações que têm entre seus negócios o mercado da educação, reconhecem nas populações mais empobrecidas e ideologicamente iludidas pelas promessas da meritocracia um promissor negócio para acumulação de um exorbitante lucro, evidente pelo número crescente de IES privadas em nosso país e mais ainda no número de matrículas.

Portanto, ousamos afirmar que a EJA, por si só, não é um mercado lucrativo com retorno imediato, em uma lógica de mercado, principalmente porque sua oferta de

matrículas se dá pela iniciativa pública estatal. No entanto, ao considerar uma população que em 2018 apresentava 3 milhões e 300 mil jovens de idade entre 15 e 19 anos que não se encontravam na escola nem em um emprego, é bem possível que onde se vê uma grande massa de sujeitos pouco escolarizados, analfabetos, desempregados ou subempregados, o capitalismo neoliberal enxergue uma oportunidade de inculcação ideológica e cultural e a dominação de potenciais consumidores, que, quando em posse de um pequeno excedente o destinem no investimento de um sonho, ou por meio de programas de financiamento estudantil, se apropriem do capital estatal (Frei Betto, 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é composta por sujeitos da classe trabalhadora que tiveram seu direito à educação negado no tempo regular da faixa etária relacionada à seriação. Em sua maioria, são trabalhadores informais, desempregados, subempregados, terceirizados ou quarteirizados, negros, sujeitos do campo, imigrantes, mulheres trabalhadoras e mães.

Até a instauração da LDB (1996) o ensino supletivo abarcava este grupo que buscava a certificação, suprir um atraso ou uma insuficiência. A partir de então, a EJA torna-se uma modalidade da Educação Básica. O contexto do neoliberalismo cresce no Brasil neste período, configurando já nas políticas educacionais um texto que abre as portas da educação à iniciativa privada, ao estabelecimento de parcerias público-privadas. As DCN-EJA (2000) vêm dar as diretrizes e normativas e apresentar sua concepção acerca da educação para a classe trabalhadora.

As DCN-EJA (2000) têm seu discurso articulado ao projeto de educação neoliberal para o Brasil, que associa o acesso à escolarização e sua certificação à justiça social, e ao cumprimento do dever do Estado para com sua população que fora destituída do direito à educação. Vincula, portanto, de forma tácita, a incapacidade do sujeito em ascender socialmente ao seu fracasso individual, naturalizando a estratificação social e banalizando as desigualdades sociais.

O século XXI é caracterizado, nas políticas e ações educacionais, como um período de ampliação de oportunidades educacionais, com a criação de inúmeros programas para jovens e adultos trabalhadores, e, ao mesmo tempo, com a transferência de

montantes de recursos públicos para as iniciativas privadas. O número de instituições de ensino superior privadas no país cresce consideravelmente, bem como as matrículas, em especial em cursos na modalidade EaD.

Em consonância ao que Gramsci (2000) defende, cada grupo social apresenta seu tipo de escola. Portanto, as ofertas educacionais para os trabalhadores, ao nível de Educação Básica, não representam risco à preservação do modo de produção capitalista. Pelo contrário, o neoliberalismo, político e econômico encontra e fomenta grandes oportunidades de lucro com os problemas sociais, entre eles as desigualdades educacionais, em um país periférico e dependente. As corporações multinacionais, que têm sua elite residindo em países centrais, drenam os recursos duplamente, pela via do Estado e pelo mercado nacional brasileiro.

Referências

ALMEIDA, A. de. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 4, n. 8, 2016.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**. Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BETTO, F. **O marxismo ainda é útil?** São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos**. Parecer nº 11/2000. Brasília, 2000.

CARCANHOLO, M. D. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 247-272, maio/ago. 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rec/a/R3DpCGtLmtpBvjDx63vPD6f/?format=pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

CASARA, Rubens. **Estado Pós-Democrático: Neo-obscurantismo e Gestão dos Indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 33e, p. 225, 2009. doi:10.20396/rho.v9i33e.8639537.

ClAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada a formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, 2010. doi:10.1590/s0101-73302010000200009.

DOWBOR, L. **A Era do capital improdutivo**. Por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo : Autonomia Literária, 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e Outros Escritos**. Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. **Contexto E Sentido Ontológico, Epistemológico E Político Da Inversão Da Relação Educação E Trabalho Para Trabalho E Educação** - Revista Contemporânea De Educação, Vol. 10, N. 20, Julho/Dezembro, 2015. GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos Do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, jul./dez. 2015, p. 88110.

LUKÁCS, G. **Ontologia Do Ser Social: Os Princípios Ontológicos Fundamentais De Marx**. Livraria Editora Ciências Humanas, São Paulo, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIERRO, Maria Clara Di. **Educação De Jovens e Adultos Na América Latina e Caribe: Trajetória Recente**. Cadernos De Pesquisa, vol. 38, no. 134, 2008, pp. 367391.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. **Educação Da Classe Trabalhadora Brasileira**: Expressão Do Desenvolvimento Desigual e Combinado. Revista Brasileira De Educação, vol. 18, no. 54, jul./set., 2013, p. 717-738.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Artmed, 2003.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VENTURA, Jaqueline. A Eja E Os Desafios Da Formação Docente Nas Licenciaturas. **Revista Da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol. 21, no. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

Seção: Currículo | Artigo de revisão | DOI:

<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n21.3518>

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO

YOUTH AND ADULT EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE CURRICULUM

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EL CURRÍCULO

Maria Irlene Alves dos Santos

Doutoranda na Área de concentração de Educação brasileira

Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: profa.irlene@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5286-8379>

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

Doutora na Área de concentração de Educação brasileira

Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: apmedeiros.ufc@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8023-4533>

RESUMO

As práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são imprescindíveis para o desenvolvimento educacional dessa modalidade que vem paulatinamente conquistando espaço nos últimos anos. O currículo expressa como devem ser tais práticas. Neste estudo, uma pesquisa de

revisão teórica, o objetivo é apresentar um recorte teórico da Educação de Jovens e Adultos em seus aspectos legais, bem como o ensino, o currículo e as competências e habilidades que lhe são concernentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino e aprendizagem. Currículo educacional.

ABSTRACT

Practices developed in Youth and Adult Education (EJA) are essential for the educational development of this modality that has been gradually gaining space in recent years. The curriculum explains how such practices should be. In this theoretical review research, the objective is to present a theoretical outline of Youth and Adult Education in its legal aspects, as well as the teaching, curriculum and competencies and skills that concern it.

Keywords: Youth and Adult Education. Teaching and learning. Educational curriculum.

RESUMEN

Las prácticas desarrolladas en la educación jóvenes y de adultos (EJA) son esenciales para el desarrollo educativo de esta modalidad que viene gradualmente conquistando espacio en los últimos años. El currículo expresa como deben ser tales prácticas. En esta investigación de revisión teórica, el objetivo es presentar un corte teórico de la educación de jóvenes y de adultos en sus aspectos legales, así como la enseñanza, el currículo y las competencias y habilidades que le son concernientes.

Palabras clave: Educación juvenil y adultos. Enseñando y aprendiendo. Currículo educativo.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERFIL E ASPECTOS LEGAIS

As dificuldades escolares de jovens e adultos podem estar associadas ao contexto educacional e a como ocorre o processo de ensino-aprendizagem (Ferreira; Martinelli, 2016). Numa pesquisa, em determinada escola pública, identificou-se que o perfil de discentes de EJA é de maioria feminina, com média de idade de 26 a 35 anos. São pessoas que trabalham de carteira assinada, com renda individual de até um salário mínimo, casadas e com filhos, o que mostra que ainda são necessárias mudanças que partam da gestão pública educacional que possam incentivar os alunos a estudarem (Melo; Santos; Martins, 2015).

O perfil dos discentes de EJA já havia sido traçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio, em documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer 15, de 1998. De acordo com apontamos nas DCN, alunos vêm

surgindo de modo contínuo e devem ser atendidos pelo Ensino Médio. Eles já trabalham, pretendem adquirir melhores condições tanto salariais, quanto sociais, bem como aprendizagens que possam ser úteis à vida laboral, em meio à evolução tecnológica (Brasil, 1998a). Esse perfil é assim caracterizado:

[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais até o presente sub-representados nessa etapa da escolaridade (Brasil, 1998a, p. 8).

As DCN para a EJA, Câmara de Educação Básica (CEB) 11/2000, corroboram essas DCN para o Ensino Médio, ao ressaltarem que essas características correspondem também aos pressupostos do Ensino Fundamental (Brasil, 2000). Ou seja, trata-se de uma demanda diferenciada de alunos para a Educação Básica, que, possivelmente, também necessita de um ensino diferente do que já vinha sendo trabalhado com crianças e adolescentes nessas etapas.

As mudanças ocorridas na EJA, no novo milênio, apresentam algumas características pontuais: as que se relacionam à expansão do ensino ofertado, ao fortalecimento dos direitos da EJA, pois, além da alfabetização e de estudos elementares, o Ensino Médio e Profissional também foi incluído nessa modalidade, assim como para as pessoas privadas de liberdade. Fazem parte desse contexto, igualmente: a diversidade de programas educacionais, mas que pouco deram retorno, embora tenham apresentado estratégias e propiciado informações ao desenvolvimento de políticas públicas; a dificuldade em estabelecer uma educação ao longo da vida e a instrumentalização da formação, que se volta às exigências do mercado de trabalho, em contraposição à formação integral dos alunos (Di Pierro; Haddad, 2015).

Nos últimos anos, o crescimento das pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos voltaram-se a aspectos tais como a função reparadora, Trabalho, Sujeitos da EJA, Educação ao longo da vida e Educação Popular, sendo que, relativamente às áreas, os mais identificados foram Alfabetização, Letramento, Leitura, Escrita e Matemática (Braga; Fernandes, 2015).

Inicialmente, conhecida apenas como Educação de Adultos, a modalidade EJA teve início na década de 1930, quando foi implantado o sistema público de Educação Elementar no Brasil, com o intuito governamental de incluir jovens e adultos a participarem da escolarização ofertada. No entanto, ações voltadas às especificidades da EJA só tiveram início a partir da década de 1940 (Jardilino; Araújo, 2015).

Nos anos iniciais do século XX, por volta de 1920, o analfabetismo no Brasil alcançou elevado índice (72% de analfabetos) (Strelhow, 2012). Alguns anos depois, ocorreu a implantação da Constituição Federal (CF) de 1934, no Brasil, que estabeleceu que o Plano Nacional de Educação deveria seguir a norma de oferta de ensino primário aos adultos (Brasil, 1934). Devido ao Golpe de Estado, em 1937, houve, todavia, mudanças constitucionais e o documento com essas alterações apenas manteve o caráter obrigatório e gratuito do Ensino Primário e não incluiu os adultos nessa perspectiva de obrigatoriedade e gratuidade de acesso ao ensino (Brasil, 1937; Evangelista; Menezes; Costa, 2015).

Os ideais de renovação da educação, propostos pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), foram influenciadores da CF de 1934, mesmo que essas premissas tenham sido suprimidas na CF de 1937 (Evangelista; Menezes; Costa, 2015). Já nas décadas seguintes, houve proposições de iniciativas para a inclusão e extensão de acesso à escola por parte das pessoas que mais necessitavam (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

O fato de não haver frequente menção à EJA, em livros didáticos e em pesquisas, pode estar relacionado à visibilidade pouco dada, no meio acadêmico, ao público a que a modalidade atende. Esta temática tem sido abordada com mais frequência a partir, aproximadamente, da metade do século XX, período de intensas transformações no meio educacional. Nesse momento, algumas regulamentações e marcos se destacam, como em 1947, quando da fixação de uma campanha pela alfabetização de jovens e adultos (CEAA), bem como dos movimentos populares na década de 1960, os trabalhos de Paulo Freire e a proposta pedagógica própria para jovens e adultos, em 1970, com a implantação do movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL) (Xavier, 2019).

Outro marco para a EJA foi o decreto da Lei Orgânica de Ensino Primário n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946. No capítulo II, nas categorias de ensino primário e de seus cursos, Art. 2º, a normativa estabelece o ensino primário supletivo voltado aos adolescentes e adultos (Brasil, 1946).

O Departamento Nacional Educacional, órgão do Ministério da Educação e Saúde, criou, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com o intuito de organizar os trabalhos realizados anualmente relativos ao ensino, com funções que iam do caráter administrativo ao pedagógico. Coube ao Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), no mesmo ano, financiar e regulamentar a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (Silva; Lima, 2017).

A CEAA surgiu no governo Dutra, após o período militar, como medida para a erradicação do analfabetismo no país e objetivava não somente alfabetizar, mas também incluir os alunos, fazer com que eles fossem partícipes de uma educação com base na democracia, segundo o Ministro da época, Clemente Mariani (Lopes; Silvana; Damasceno, 2016).

Esse movimento pela alfabetização do maior número de pessoas possíveis considerou, inclusive, que não eram necessários profissionais especializados para realizar essa alfabetização. Desse modo, poderia realizar esse trabalho qualquer pessoa que também fosse alfabetizada, o que fez com que, em 1948, fosse lançado um documento sobre voluntariado e, em 1960, fosse publicado outro para os professores voluntários (Strelhow, 2012).

Dentre os benefícios que esse movimento trouxe, destaca-se a implantação de maior estruturação nos estados e municípios voltadas à escolarização desse público. Sua preservação, por sua vez, ocorreu segundo a própria administração desses estados e municípios, mesmo após o término da CEAA, em meados de 1950 (Haddad; Di Pierro, 2000). Todavia, as metodologias empregadas não consideravam a realidade na qual os alunos estavam inseridos (Strelhow, 2012).

Foi criada, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) no segundo mandato presidencial de Getúlio Vargas. Sua oficialização, entretanto, ocorreu somente no governo de Juscelino Kubitschek, o qual buscou dar continuidade às ações educativas. Convém mencionar que, na década de 1950, o processo de industrialização estava em alta, e o governo pretendia que, com o auxílio da Educação Básica, o homem do campo fizesse parte do desdobramento da economia. Assim, foi por meio da educação formal (em escolas e cursos técnicos), e da educação informal (com ensinamentos em diversos ambientes sobre higiene, agricultura etc.), que a CNER desenvolveu seus trabalhos, influenciando os

relacionamentos e a maneira de expressar a própria cultura, o que perdurou até 1963 (Barreiro, 2010).

Já em 1958, após um congresso de Educação de Jovens e Adultos, criou-se a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CEA), que tinha como intuito o desenvolvimento de projetos que consideravam o contexto dos municípios, que lhes servissem de parâmetros, embora não tenham se diferenciado das demais campanhas (Strelhow, 2012). Tal congresso contou com a participação de Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, que, apesar de não ter formação específica para ser professor, destacou-se na chamada educação popular, coordenou um plano nacional de educação para adultos, que comportava o CEA (Gadotti, 2007).

A Educação de Jovens e Adultos fazia parte da reforma de base para o combate ao analfabetismo e, para Freire, essa educação deveria ser libertadora, por buscar fazer os sujeitos tornarem-se conscientes e críticos de seu papel na sociedade. O plano para a EJA, no entanto, foi extinto devido o Golpe de Estado de 1964, assim como outros movimentos como os Centros Populares de Cultura (CPCs) e o Movimento de Educação de Base (MEB) – este último, que perdurou até 1969, tinha o apoio da igreja (Gadotti, 2007).

Em 1969, foi implantado no Brasil o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que recebeu grande investimento do governo para implantação, organização, supervisão e desenvolvimento de atividades em todo país, além de produzir materiais didáticos. O movimento prosseguiu em 1970, e, dentre as diversificações propiciadas, houve o desenvolvimento de um programa que se constituía na oferta de curso primário, com alterações que possibilitassem a continuidade dos estudos em alfabetização na Educação Básica para jovens e adultos, porém o programa foi extinto em 1985, pois a educação e a política da época não mais acreditavam na eficiência do programa (Di Pierro; Joia, Ribeiro, 2001).

Com o estabelecimento da Lei 5.692, de agosto de 1971, houve não só a ampliação da escolarização básica de quatro para oito anos, mas também a instituição, no Capítulo IV, do ensino “supletivo” voltado para adolescentes e adultos que não prosseguiram ou concluíram a escolarização na idade requerida. A partir daí, a escolarização da EJA pôde ser organizada em diversas modalidades, como nos cursos supletivos, ensino a distância, dentre outros (Brasil, 1971; Di Pierro; Joia, Ribeiro, 2001).

Nos anos de 1990, foi instituído, no governo de Fernando Collor de Melo, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), pela alfabetização de jovens e adultos com a participação de associações governamentais e não governamentais. Devido à falta de controle sobre os recursos por parte dessas associações o programa foi extinto, sendo que existiu por somente um ano (Beisiegel, 1997, apud Di Pierro; Joia, Ribeiro, 2001).

Por conseguinte, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), ocorrida em 1996, foi importante para corroborar a noção de educação que ocorre ao longo da vida, com o pensamento voltado não somente à escolarização dos alunos (Paiva; Fernandes, 2016).

Nas primeiras décadas do novo milênio, foi ampliada a perspectiva legal dos direitos da EJA, bem como o estabelecimento desta nas políticas voltadas à Educação Básica, pois havia sido amparada em termos constitucionais em 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9.394/1996 (Brasil, 1996) – quanto ao direito à alfabetização, à educação escolar e à preparação para o trabalho. Nessa perspectiva, inserido em estratégias de participação do povo, surgiu o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e, por conseguinte, uma secretaria extraordinária e uma comissão nacional de alfabetização para gerenciá-lo (Di Pierro; Haddad, 2015).

Em 2004, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no governo de Luis Inácio Lula da Silva, que tinha o intuito de desenvolver políticas para a EJA a âmbito de Estado, sendo que, no mesmo ano, foi desenvolvida a comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que teve a colaboração de movimentos sociais (Catelli Jr.; Gisi; Serrao, 2013).

Em 2006, no segundo mandato de Lula da Silva, foi instituído o Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que tratou do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROEJA comportava cursos e programas de educação profissional de: “I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio” (Brasil, 2006).

Dentre as decisões tomadas no início de mandato do atual governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), esteve a da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação

(MEC), mantendo somente a Secretaria de Alfabetização, que tem enfoque nos anos iniciais da Educação Básica, como Educação Infantil e Ensino Fundamental (Paiva; Haddad; Soares, 2019).

Em uma história de avanços e recuos, a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma diversidade de programas e iniciativas empreendidas pelo governo e por movimentos populares. Não obstante algumas iniciativas legais e/ou por força do popular tenham sido bem-sucedidas, ainda há que se avançar e dar continuidade para essa educação. A seguir, serão apresentados alguns pressupostos acerca do currículo para esta modalidade e também sobre seu ensino.

2 O ENSINO E O CURRÍCULO PARA A EJA

O termo “curriculum” tem origem latina, tendo a mesma procedência de *cursus* e *currere*, o que, em português, tem duas denominações: a primeira se refere à carreira profissional, e a outra se refere à carreira do próprio estudante quanto aos saberes que deve aprender (Sacristán, 2013). A definição de “currículo” pode também ser associada a um argumento de ações centrais. Estas devem ser trabalhadas pelas escolas, e a escolha dos conhecimentos que o compõem deve ocorrer a partir da consideração do que é primordial ser ensinado e aprendido, para que a escola não perca a sua característica fundamental e para que, por meio desses saberes adquiridos, as pessoas possam atuar em suas realidades (Gama; Duarte, 2017).

A década de 1920, nos Estados Unidos, possivelmente marca o início das investigações acerca do *currículo*, considerando-o como central. Dado que a época era de desenvolvimento da indústria e crescente necessidade pela escolarização, os que estavam principalmente à frente da administração educacional intencionaram desenvolver o *currículo* em um processo racional com base em uma obra¹, de 1918, do autor John Franklin Bobbitt (Silva, 1999). De acordo com essa perspectiva, desenvolveram-se outras formas de explicar e denominar as aprendizagens escolares conforme os períodos históricos, expressos em teorias.

¹ “The curriculum” (1918).

A concepção tradicional de *currículo*, baseada na concepção de Bobbit, que, por sua vez, foi baseada nas ideias expressas por Ralph Tyler, com base em uma administração científica, estava associada à padronização dos conteúdos a serem ensinados e que deveriam ser apreendidos pelos alunos. John Dewey também foi importante nesse processo. Vê-se que, nessa definição, pode haver uma limitação quanto ao currículo por reduzi-lo a procedimentos burocráticos (Silva, 1999).

Ao contrário das teorias tradicionais que tinham como foco a organização do currículo, as teorias críticas introduziram na educação questionamentos sobre as causas das desigualdades sociais, sendo mais relevante entender as funções do currículo, e não somente construí-lo. Alguns autores, a partir da década de 1960, marcaram essa época com suas obras. Paulo Freire foi um deles, com obra sobre opressão vinculada à pedagogia², e Louis Althusser³ e Michael Apple⁴ podem ser alguns citados que contribuíram com seus escritos para a compreensão dessa teoria (Silva, 1999).

Em português, os ideais das teorias pós-críticas do currículo estão em circulação desde a década de 1990, adquirindo notoriedade a partir dos anos 2000. Tais teorias refutam as teorias críticas, têm influência do Marxismo, da Escola de Frankfurt e se caracterizam por apresentarem questionamentos que englobam currículo, ideologia e poder (Lopes, 2013). Devido às múltiplas culturas (multiculturalismo), surgiu novamente a questão sobre quais são os conhecimentos relevantes a serem trabalhados, considerando a nova configuração em termos de cultura no mundo (Silva, 1999).

Os estudos sobre currículo se intensificaram e adquiriram caráter mais científico já no século XX. Concomitantemente, a Educação de Jovens e Adultos também passava a ser mais vista e trabalhada no cenário da educação. As concepções de currículo pós-críticas são as que parecem mais se relacionarem com a proposta que deveria ser a da EJA, a qual considera a realidade do aluno, ultrapassando a lógica de um currículo fechado em conteúdos preestabelecidos.

A história do currículo na EJA, em uma perspectiva nacional, é marcada por exclusão do sujeito que detém um contexto próprio, dando lugar à seleção de saberes que

² Pedagogia do oprimido (1974).

³ Com sua obra: *Ideologias e os aparelhos ideológico do estado* (1974).

⁴ A partir de seu livro *Ideologia e Currículo* (1979).

favoreceram ideologias dominantes (Santos; Amorim, 2016). Na perspectiva tradicional de currículo, jovens e adultos deveriam adquirir habilidades educacionais estabelecidas, de modo a memorizá-las.

Foi na forma tradicional de currículo que a Educação de Jovens e Adultos se desenvolveu nas instituições formais de ensino, com práticas baseadas em objetivos estabelecidos por interesses políticos expressos no próprio currículo. Além disso, observando os aspectos históricos da EJA, vê-se que houve, quanto ao currículo, a implantação de muitos programas que tinham por objetivo extinguir o analfabetismo, com caráter, ao mesmo tempo, aligeirado (Santos; Amorim, 2016).

São considerados aprendizados a serem trabalhados aqueles que perpassam pela cientificidade, que são externos à escola e têm caráter de verdade indubitável. No entanto, quando se debruça sobre essa análise levando em conta o currículo escolar da EJA, este desponta como neutro, no qual a história e todo o processo político e que abrange outros aspectos nessa modalidade são desconsiderados, se não totalmente, parcialmente (Cassab, 2016).

O modo de falar com as pessoas dessa modalidade, os conteúdos que são selecionados com base no que as crianças também estudam no processo de alfabetização (o que infantiliza o processo de ensino que é destinado para pessoas com perfil diferente) são exemplos que compõem as práticas curriculares na EJA durante o ensino e a aprendizagem (Oliveira, 2007). Segundo essa autora, ao propor a organização do currículo, é necessário saber que é uma modalidade ofertada a pessoas que têm histórias de vida diferentes daqueles que fazem parte da educação regular e que geralmente são mais jovens.

Logo, a formação de pedagogo e dos demais profissionais habilitados nas licenciaturas para ensinar na EJA também é uma questão pertinente, já que não se está ensinando para crianças e, portanto, se necessitava de uma formação que atendesse à demanda de jovens e adultos, sujeitos não só de idades diferentes, mas também de experiências de vida diversas (Paiva; Fernandes, 2016).

Para os programas como o Mobral (1964-1985), o foco era dado à alfabetização, o que se afastava do que Paulo Freire tinha como intuito, pois este pretendia ofertar para o aluno a alfabetização (codificação e decodificação de palavras) e emancipação do homem

(Santos; Amorim, 2016). Somente a partir da LDB de 1996 é que se estabeleceu a importância da oferta de educação nessa modalidade, decorrendo disso a construção das DCN para a EJA.

Essas DCN foram aprovadas em 10/2000, por meio do parecer n. 11/2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, e tinham como função ser um documento específico para esses alunos pertencentes à nova modalidade estabelecida pela LDB. As DCN apresentam os fundamentos e as funções da EJA (Brasil, 2000). As diretrizes serviram de base para caracterizar o espaço da EJA, assim como para direcionar as ações pedagógicas voltadas à modalidade (Soares; Pedroso, 2016).

Em consonância com a perspectiva de um currículo que pode ser considerado crítico, as DCN preconizavam:

[...] a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (Brasil, 2000, p. 9).

Mais recentemente, a proposta das novas DCN, publicada em junho de 2015, e aprovada pelo MEC, considera como fundamentais o desenvolvimento da formação inicial e continuada:

A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de Educação Básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (Dourado, 2015, p. 305).

Pode-se dizer que, dentre as maiores contribuições da teoria crítica do currículo à constituição do currículo da EJA, está a de considerar as experiências do aluno como fonte de aprendizagens (Santos; Amorim, 2016). Os aspectos históricos que contêm os avanços em um currículo para a EJA, como visto nas DCN, por exemplo, demonstram interesse por

decidir trajetos pedagógicos, de formação, de avaliação, que incluam os saberes que os jovens e adultos já detêm.

O currículo, enquanto projeto pedagógico que organiza e tem também dimensão temporal das atividades a serem trabalhadas no ambiente escolar, pode contribuir positiva ou negativamente para o desenvolvimento da aprendizagem de jovens e adultos. Este caráter o torna crítico e, conseqüentemente, o habilita a não somente colaborar com uma educação que oferta leitura e escrita (que são, sim, importantes), mas também contribuir para uma nova socialização dos alunos, e levá-los a recuperar o conhecimento sobre a compreensão de si como pessoas históricas e partícipes de cultura. Logo, o currículo que se sugere para a EJA deve pautar-se na flexibilidade, além de ser diverso e permitir a participação (Cândida Sérgio, 2008).

Posteriormente, houve a implantação da Base Nacional Comum Curricular, que propõe novas orientações para o desenvolvimento do currículo na Educação Básica, definindo aprendizagens que entram em vigor com o currículo em ação (Brasil, 2017). Embora a Base não apresente avanços para a modalidade, visto que não considera as especificidades (Schackow *et al.*, 2019; Zen, 2018) quanto à formação, metodologias, avaliação etc. do alunado, apresenta uma unificação das etapas e modalidades de ensino, indicando que essa consideração pelo contexto do aluno seja feita por cada comunidade, por cada realidade concernente à EJA (Ferreira, 2019).

Na visão de alguns autores, a posição da BNCC quanto a essa modalidade traz menções consideradas incipientes nas versões do documento de 2015, 2016 e 2018. A crítica ao que apresenta a BNCC diz respeito à falta do levantamento das problematizações sobre o que já foi construído e experienciado na EJA, para que um currículo condizente fosse construído. Ademais, defende-se que poderiam também ser desenvolvidas políticas, por parte do governo federal, com o intuito de colaborar com o desenvolvimento das práticas realizadas pelos municípios brasileiros (Catelli Jr., 2019).

Para Santos, Santos e Souza Filho (2020), nas primeiras versões do documento, que resultaram de um debate nacional, houve, sim, menção significativa quando a modalidade é incluída em tópicos dessas versões e também torna-se objeto de discussão. Os autores pontuam, contudo, que faltou esta confirmação nas versões finais da BNCC, pois indicaram ser a modalidade componente do ensino regular e, assim, deveria ser

também incluída nas práticas pedagógicas, assim como nas outras etapas que compõem a Educação Básica.

Mesmo que não haja um plano específico para o currículo da EJA expresso na Base em questão, deve-se recordar que ela não é o único meio de viabilizar experiências de aprendizagem para a modalidade. Os últimos estudos são consensuais quanto a não inserção concreta da EJA na BNCC, mas é possível que possam advir boas ideias e políticas provenientes da autonomia dos municípios ao proporem a organização curricular para jovens e adultos, ou, mesmo, mudanças futuras no texto documental que incluam de modo mais amplo e preciso esses estudantes.

Destarte, de acordo com essas considerações sobre o currículo, se percebe que houve avanços na compreensão de como devem ser as práticas pedagógicas para a EJA, com o desenvolvimento da legislação nacional, bem como as publicações das DCN, uma vez que o caráter normativo do currículo adquiriu norteamentos necessários. A BNCC, no entanto, recentemente não apresenta consideração por essa modalidade, o que faz refletir sobre como será conduzida a EJA e os segmentos que a compõem.

3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE MATEMÁTICA E LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

No processo de ensino e aprendizagem há as denominadas *competências* e *habilidades*, termos que se tornaram comuns no meio educacional e que podem estar relacionados ao fato de se obter determinado conhecimento e de ser capaz de realizar algo com esse mesmo saber.

Quando se é capaz de agir em determinada circunstância de modo a mobilizar conhecimentos adquiridos, mas não somente com eles, e, e tornar esse processo eficaz, decorre dele uma definição de *competências* (Perrenoud, 1997), que também podem ser compreendidas como a totalidade dos meios disponibilizados em circunstâncias que requerem a resolução de um problema (Behar, 2013). Em contrapartida, habilidade ou hábito pode ser definido como a atitude de realizar alguma coisa, mas sem nem precisar

pensar sobre, uma vez que já foi realizado e, não raro, um processo internalizado pela pessoa (Perrenoud, 1997).

O conceito de *competência* é associado a desenvolvimento, ou seja, o objeto de reflexão não deve ser uma aprendizagem de competências baseada na linearidade, e, sim, na educação contínua, que considere não somente o que deve ser ensinado em sala de aula, mas também, e sobretudo, no contexto que lhe é externo, como o do trabalho, valorizando as experiências extraescolares dos alunos como fonte de conhecimento e aprendizagem (Deffune; Depresbiteris, 2019).

O uso de competências e habilidades tornou-se frequente como alternativa para superar o ensino tradicional, sendo que este tinha como objetivo o trabalho com o ensino baseado na memorização, enquanto os primeiros não se restringem ao conhecimento técnico que os alunos podem adquirir sobre determinado assunto, mas se estendem à sua cognição. Faz parte dessa sistemática, igualmente, a possibilidade de solucionar questões que se apresentam na vida real, se utilizando, para isso, de elementos de atitude, de procedimentos e de conceitos (Zabala; Arnau, 2010).

No processo de ensino e aprendizagem, faz-se uso da concepção de competência acerca dos saberes reunidos a fim de poderem ser utilizados em determinada situação, como em resolução de problemas e desenvolvimento de caminhos metodológicos e adoção de uma perspectiva que possa integrar várias disciplinas (Dias, 2010). As competências, no entanto, não são trabalhadas considerando apenas a interdisciplinaridade ou abordagens similares, pois os saberes que são elencados pelas competências, em sua maioria, constituem-se em disciplinas em específico (Perrenoud, 1997).

Ou seja, os conhecimentos necessários na resolução de determinados problemas podem e devem ser combinados, o que não exclui a possibilidade de haver competências relativas a cada disciplina em particular. Nesse sentido, o autor supracitado revela que essa dicotomia entre competências disciplinares e competências interdisciplinares e afins deve ser superadas e dar lugar à discussão acerca das competências que tinham por base a memorização fora de situações reais, em contrapartida das competências que mobilizam saberes diversos para serem utilizados em situações desafiadoras.

As competências e habilidades têm relevância para a Educação Básica, pois os alunos necessitam de saberes dos anos anteriores de escolaridade como base para os

conteúdos que serão estudados nos anos seguintes na escola, bem como podem necessitar desses conhecimentos para o exercício da profissão que escolherem no futuro (Bonotto; Felicetti, 2014).

Segundo Bonotto e Felicetti (2014), as concepções de Competências e Habilidades são mencionadas nos diversos documentos educacionais no Brasil, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ano de 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) do ano 2000 e até mesmo nas avaliações, como no Saeb de 2008, bem como em outros documentos e avaliações externas.

Os PCN para o Ensino Fundamental apresentam como objetivo da aprendizagem desenvolver a competência de âmbito profissional, embora não devam se limitar ao ensino de habilidades que o mercado de trabalho requer (Brasil, 1997a). Mais especificamente, os PCN para a Língua Portuguesa apresentam a expectativa de que os alunos desenvolvam uma competência relativa à linguagem e, a partir daí, possam solucionar questões do cotidiano, bem como acessar elementos da cultura e poderem fazer parte de um contexto geral letrado (Brasil, 1998b).

Uma vez que é a leitura uma das habilidades linguísticas previstas nos PCN para o Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, tem-se que formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto e que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Brasil, 1998b, p. 41).

A leitura, como parte do denominado letramento, é constituída de habilidades linguísticas e psicológicas que não se restringem à habilidade de decifrar o que diz uma palavra, mas vai até o entendimento do significado de textos escritos (Soares, 2007). Para que o aluno adquira a capacidade leitora e seja capaz de ir além da decodificação, é importante o contato com a leitura na escola, sendo necessária a reflexão de que são leitores em formação, com o fim de que compreendam textos integralmente, com o intuito de que os alunos formulem suposições, compreendam textos extensos e difíceis de interpretar, pois são habilidades necessárias para que avancem em níveis superiores de entendimento leitor (Bridon; Neitzel, 2014).

Com relação às competências a serem adquiridas no Ensino Fundamental para Matemática, segundo os PCN, para o final do primeiro ciclo (1º ao 5º ano) estão relacionadas aquelas voltadas à resolução de problemas, à leitura e à escrita de números, à comparação e ordenação das quantidades e realização de medições. Para o final do segundo ciclo (6º ao 9º ano), por sua vez, espera-se, além de resolução de problemas e também leitura e escrita de número, realizar cálculos, a realização de medições, interpretação e construção de representações, reconhecimento e descrição de formas geométricas, assim como o trabalho com dados do cotidiano (Brasil, 1997b).

De acordo com os relatórios de avaliações externas, como do Pisa, Enem, e do Saeb acerca das competências Matemáticas, essas competências relativas ao cálculo não são o suficiente para atender às demandas da atual sociedade. É fundamental, nessa seara, levar em consideração que a Matemática está cada vez mais presente no mundo e que se faz preciso o desenvolvimento de um currículo que vá além da mecanização, de aplicações, de exercícios, primordialmente nas séries iniciais, pois é onde a alfabetização Matemática basilar é construída (Nacarato; Mengali; Passos, 2019).

A estruturação dos conteúdos de Matemática é diferente em cada documento (PCN, matriz de referência do Saeb, e outros), todavia, as competências dessa disciplina a serem desenvolvidas pelos alunos até o término do ensino fundamental são comuns nesses documentos curriculares e podem ser agrupadas em: números e operações, álgebra, geometria e medidas e tratamento da informação (Zanoello; Groenwald, 2018).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que teve implantação recente, em 2017, as competências apontadas para o componente curricular Matemática visam à autonomia discente para a sua utilização, ou seja, os estudantes do Ensino Fundamental adquirem a responsabilidade de fazer uso dos conhecimentos matemáticos em um processo dinâmico e que envolva persistência na resolução de problemas, sobretudo aqueles que envolvem o seu cotidiano (Kipper; De Oliveira; Gomes, 2019).

Dessa maneira, as concepções de competências e habilidades são diversas, se relacionam com o saber fazer e com a capacidade de assim fazer; resguardam, outrossim, a compreensão de conhecimentos que são adquiridos e mobilizados para tomada de decisão e de resolução de problemas. Para além de saberes que devem ser memorizados, competências e habilidades devem estar a serviço da realidade dos estudantes, ou seja,

adquirem legitimidade ao serem utilizadas em situações reais que exijam conjunto de saberes tais como raciocínio lógico, interpretação, dentre outros.

4 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O perfil dos participantes da Educação de Jovens e Adultos ainda é de pessoas trabalhadoras, que, desde muito cedo, tiveram que deixar os seus estudos para se dedicarem integralmente ao trabalho, e, também, migrantes. Todavia, com a implementação de políticas públicas que buscaram viabilizar a continuação dos estudos desse público, como programas educacionais específicos que visam, principalmente, à alfabetização e ao letramento (incluindo matemática), essas pessoas passaram a ter a possibilidade de concluírem a educação básica.

A intencionalidade política e pedagógica dos programas criados, a partir de uma legislação específica (vide CF e LDB), impulsionados por movimentos de fóruns educacionais, foi fundamental à EJA, mesmo com o histórico de descontinuidades dos projetos e programas, devido às mudanças também na política de governo.

As descontinuidades presentes ao longo da história de Programas da EJA acompanham a falta de compreensão de um currículo educacional específico à modalidade. Observa-se a ênfase que é dada a um currículo que privilegie o ensino fundamental nos componentes de português e matemática, mas que se atém mais às demandas do ensino regular e não às modalidades com especificidades de idade, condição socioeconômica e cultural, como é o caso dos jovens e adultos que compõem a modalidade.

Dessa forma, a partir dos autores e reflexões propostas, com base na história da educação nacional, faz-se urgente pensar um currículo para a EJA para além da adaptação e/ou improvisação dos conteúdos do ensino regular à modalidade em questão, de modo que a educação ofertada chegue aos interessados do modo mais contextualizado e coerente possível.

Referências

BARREIRO, I. M. DE F. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BEHAR, P. A. **Competências em Educação a Distância**. 1. ed. Porto Alegre: 2013.

BONOTTO, G.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 1, p. 17, 26 jun. 2014.

BRAGA, F. M.; FERNANDES, J. R. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014). **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 173-196, ago. 2015.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Prim%C3%A1rio.&text=elevar%20o%20n%C3%ADvel%20dos%20conhecimentos,e%20%C3%A0%20inicia%C3%A7%C3%A3o%20no%20trabalho.&text=o%20ensino%20prim%C3%A1rio%20supletivo%2C%20destinado%20aos%20adolescentes%20e%20adultos>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 15**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer Homologado. Brasília: Ministério da Educação, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: NEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRIDON, J.; NEITZEL, A. DE A. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 437-462, 2014.

CÂNDIDA SÉRGIO, M. A Organização do Tempo Curricular na prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **E-curriculum**, v. 3, n. 2, p. -19, 2008.

CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, Educação em Ciências e Currículo: diálogos potentes. **Educação em Foco**, p. 13-38, 2016.

CATELLI JR., R.; GISI, B.; SERRAO, L. F. S. Enceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 721-744, 2013.

CATELLI JUNIOR, R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (Orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

DEFFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**: crônicas e reflexões. 3. ed. São Paulo: Senac, 2019.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

DOURADO, L. F. Directives des programmes nationaux pour la formation initiale et continue des professionnels enseignants de l'éducation basique: Conceptions et défis. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

EVANGELISTA, A. R.; MENEZES, J. S. S.; COSTA, F. L. O. O Direito à EJA nas Constituintes e LDBs Brasileiras. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, v. 10, n. 25, 2015.

FERREIRA, A. A.; MARTINELLI, S. D. C. Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: considerações sobre o perfil e desempenho escolar. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 26, n. 52, p. 312, 2016.

FERREIRA, L. C. A Educação de Jovens e Adultos em tempos (im)porváveis e de (in)certezas: a BNCC em discussão. **Revista Augustus**, v. 24, n. 47, p. 9-27, 2019.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface: Communication, Health, Education**, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 113, p. 21-27, jul./set. 2007.

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

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção Docência em formação: Educação de Jovens e Adultos. Coordenação de Selma Garrido Pimenta).

KIPPER, D.; DE OLIVEIRA, C. J.; GOMES, L. B. Competências matemáticas na BNCC: implicações curriculares. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 34, p. 53, 2019.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, E. S.; SILVANA, F. S. S.; DAMASCENO, E. G. Campanhas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: Aspectos Históricos e Avanços. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 32, 2016.

MELO, C. H. de; SANTOS, A. da S.; MARTINS, N. S. de A. Educação de Jovens e Adultos: Perfil dos professores e alunos em uma escola pública. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 3, n. 2, 2015.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: Tecendo fios do ensinar e do aprender. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, n. 29, p. 83-100, 2007.

PAIVA, J.; FERNANDES, F. L. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de Pedagogia. **Revista Teias**, v. 17, n. Ed. Esp., p. 25-42, 2016.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1997.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. 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, n. 96, p. 197-217, 2015.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. D. S.; AMORIM, A. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 117, 2016.

SANTOS, D. Q.; SANTOS, D. Q.; SOUZA FILHO, A. A. de. A educação freireana na contemporaneidade: um estudo do currículo na EJA à luz da BNCC. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 0, p. 01-11, 2020.

SCHACKOW MORAES, M.; CUNHA, S.; VOIGT, J. M. R. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC? In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA. **Anais...**

Joinville, 2019. Disponível em

<http://200.19.105.203/index.php/colbeduca/article/view/17236>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SILVA, C. C. J. da; LIMA, S. C. F. de. História da educação de adolescentes e adultos: campanhas de alfabetização, escolas noturnas e representações do analfabeto e de analfabetismo em Uberlândia-MG (1947-1963). **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 103-124, 2017.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 251-268, dez. 2016.

SOARES, M. **Letramento - Um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2007.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 26 mar. 2020.

XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 1-24, 2019.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências**. 1. ed. Porto Alegre: 2010.

ZANOELLO, S. F.; GROENWALD, C. L. DE O. Competências matemáticas no ensino fundamental e sugestão de indicativos para a elaboração de uma proposta de currículo para a 15ª CRE a fim de desenvolvê-las. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 13, n. 1, p. 42-58, 14 nov. 2018.

ZEN, G. C. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, p. 212-222, 2018.

Seção 2:
Formação de
Professores

Seção: Formação de Professores | **Ensaio dissertativo** | DOI:

<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n21.3468>

A educação de jovens e adultos e a formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas

Youth and adult education in Brazil: history, policies and perspectives

Educación de jóvenes y adultos en Brasil: historia, políticas y perspectivas

Daiane Ferreira Ferreira

Doutora em Educação em Ciências (PPGEC/FURG)

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

E-mail: *daiane.ferreira13@outlook.com*

Orcid: *https://orcid.org/0000-0001-8432-1001*

Elaine Corrêa Pereira

Pós-Doutora pela Universidade Eduardo Mondlane

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

E-mail: *elainecorrea@furg.br*

Orcid: *https://orcid.org/0000-0002-3779-1403*

RESUMO

Fazendo uma pequena digressão histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomamos como ponto de partida a educação no Brasil desde o período da colonização com o ensino jesuítico até as legislações do ano de 2020. O nosso intento neste artigo é dialogar teoricamente sobre alguns aspectos históricos, políticos e teóricos da EJA e da formação de professores. Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica, recorrendo à revisão da literatura atual baseada em Gatti (2021), Ranghetti (2000), Freire, Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro (2010), Paiva (1981), Galvão e Soares (2004), entre outros. Este artigo se encontra estruturado em quatro seções da

seguinte forma: “Dos jesuítas ao período pombalino”, “Do período imperial à república: as mudanças na educação”, “Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Professores a partir da primeira LDB”, “A Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e as mudanças desde a Constituição de 1988”. Por fim, tecemos algumas reflexões e análises sobre as políticas educacionais no campo da EJA e da Formação de professores e professoras vislumbrando algumas perspectivas.

Palavras-chave: Políticas públicas. EJA. Formação de professoras e professores

ABSTRACT

In a short historical digression on Youth and Adult Education (YAE) and teacher training, we take as a starting point the education in Brazil since the colonization period with the Jesuit education up to the current legislations. Our intention in this article is to discuss some historical, political and theoretical aspects of EJA and teacher education. As a methodological procedure, we used bibliographical research, resorting to a review of current literature based on Gatti (2021), Ranghetti (2000), Freire, Haddad and Di Pierro (2000), Di Pierro (2010), Paiva (1981), Galvão e Soares (2004) among others. This article is structured in four sections as follows: "From the Jesuits to the Pombaline Period", "From the Imperial Period to the Republic: the changes in education", "Youth and Adult Education and Teacher Training since the first LDB", "Youth and Adult Education, Teacher Training and the changes since the 1988 Constitution". Finally, we analyzed the educational policies in the field of Youth and Adult Education and Teacher Training, and pointed out some perspectives.

Keywords: Public Policies. EJA. Training for Teachers.

RESUMEN

En una breve digresión histórica sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y la formación de profesores, tomamos como punto de partida la educación en Brasil desde el período de la colonización con la educación jesuita hasta las legislaciones actuales. Nuestra intención en este artículo es dialogar teóricamente sobre algunos aspectos históricos, políticos y teóricos de la EJA y la formación del profesorado. Como procedimiento metodológico, utilizamos la investigación bibliográfica, recurriendo a la revisión de la literatura actual basada en Gatti (2021), Ranghetti (2000), Freire, Haddad y Di Pierro (2000), Di Pierro (2010), Paiva (1981), Galvão e Soares (2004), entre otros. Este artículo está estructurado en cuatro secciones: "De los jesuitas a la época pombalina", "De la época imperial a la república: los cambios en la educación", "La educación de jóvenes y adultos y la formación del profesorado desde la primera LDB", "La educación de jóvenes y adultos, la formación del profesorado y los cambios desde la Constitución de 1988". Por último, hacemos algunas reflexiones y análisis sobre las políticas educativas en el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y la Formación del Profesorado, apuntando algunas perspectivas.

Palabras clave: Políticas públicas. EJA. Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o movimento desta investigação, encontramos em Gatti (2021), Ranghetti (2000), Freire, Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro (2010), Paiva (1981), Galvão e Soares (2004), entre outros, a parceria que nos conduziu às reflexões e problematizações sobre o contexto da educação brasileira e as influências que recebeu de acordo com o momento

histórico. Tomamos como ponto de partida a educação no Brasil desde o período da colonização com o ensino Jesuítico até as legislações do ano de 2020. Esse recorte temporal se deu devido ao cenário brasileiro quanto à pandemia da Covid-19, visto que, nesse decurso, surgem interrogações no campo da saúde pública e educacional, um momento de instabilidade e incertezas que provocou modificações no cotidiano.

Em nosso diálogo, sinalizamos alguns esforços políticos e movimentos tanto nas políticas de formação de professores e professoras como também na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nesse movimento reflexivo, podemos observar as diferentes características e direcionamentos que a educação foi assumindo decorrente das exigências de cada momento histórico. Exigências essas, de cunho econômico, social, cultural, presentes na nossa história. Embora a historicidade da EJA seja um tema que ao longo do tempo vem sendo discutido, sabemos que ele não se esgota e muitas reflexões ainda são desenvolvidas e aprofundadas neste campo.

Ensaíamos uma aproximação da modalidade e a formação de professoras e professores no intento de demonstrar a caminhada, a evolução e conquistas até os dias de hoje. Essa aproximação se dá não só pelas lutas travadas nestes dois campos da educação, EJA e formação de professores, mas também por compreender que dialogar sobre a EJA é dialogar também sobre a formação dos docentes que atuam na modalidade. Dito isso, movidos pela curiosidade epistemológica nos desafiamos a dialogar e refletir sobre o que a história aponta, as consequências de algumas políticas educacionais, alguns avanços e como tanto a EJA como a formação de professores e professoras é percebida na atualidade.

Este ensaio teórico tem o objetivo de dialogar teoricamente sobre os aspectos históricos, políticos e teóricos da EJA e da formação de professores. A análise foi construída, ao longo do texto, com base nos acontecimentos da história da modalidade, suas concepções, mudanças, lutas, movimento social e conquistas até a contemporaneidade. Assim, optamos por organizar este trabalho em quatro seções, intituladas “Dos Jesuítas ao Período Pombalino”; “Do período imperial à república: as mudanças na educação”; “Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Professores a partir da primeira LDB”; “A Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e as mudanças desde a Constituição de 1988” e, por fim, algumas considerações e reflexões.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 *Dos Jesuítas ao Período Pombalino*

Resgatar a história da EJA e da Formação de Professoras(es) e contextualizá-la é uma tarefa complexa, visto que, nesta caminhada, há uma diversidade de experiências. A formulação de políticas públicas, o surgimento de programas e projetos por parte dos governos, os fóruns e conferências nacionais e internacionais, os movimentos populares, dentre outros, são os responsáveis pelo percurso da história tanto da EJA, como também da formação de Professoras(es). Esta revisão histórica nos permite refletir e nos orientar, não somente a respeito dos caminhos percorridos, como também compreender a realidade concreta em termos de políticas educacionais.

No que se refere à EJA, podemos dizer que apresentam diferentes ações educativas, incluindo o período antes da descoberta do Brasil. De acordo com Fernandes (1989), as populações indígenas presentes no nosso país já apresentavam características próprias de fazer educação. Antes mesmo do período de colonização, os indígenas viviam em comunidades, e os seus conhecimentos tradicionais eram passados de geração para geração e esses ensinamentos os acompanhavam ao longo da vida.

Ainda que compartilhem o conceito amplo de Educação de Jovens e Adultos, precisamos reafirmar que nossa pesquisa está alicerçada nos pressupostos da Educação Popular. Neste sentido, os autores e autoras que utilizamos como base teórica para este trabalho também comungam de que a Educação de Jovens e Adultos é bem mais compreendida quando a situamos como Educação Popular (Freire, 2015). Neste viés, a história da EJA se entrelaça e por vezes se confunde com a história da Educação Popular.

Na continuidade, a revisão histórica nos permitirá uma reflexão sobre os caminhos trilhados da EJA. No entanto, em vários momentos de sua história, carecem de registros. Alguns autores consideram o marco inicial desta caminhada a partir da colonização portuguesa, com a chegada dos catequizadores jesuítas, em 1549. Considerando o campo conceitual do processo educativo da EJA ligado à Educação Popular, o que era realizado neste período era uma transmissão de princípios religiosos e comportamentais, ou seja, ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, o ler e o escrever, faziam parte do projeto de colonização (Galvão e Soares, 2004). Em 1759, ocorreu

a expulsão dos jesuítas, sob alegação de que estes passaram a deter um poder econômico, o qual deveria retornar ao governo português. Sendo assim, os trabalhos educativos estavam contrariando os interesses do país.

Com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, o sistema educacional ficou desmantelado, pois não houve continuidade ao trabalho educativo. Naquele momento da história, muitos professores tinham formação jesuítica, mas não fazia mais sentido conectar a educação à religião. Somente em 1772, após treze anos, foram estabelecidas as aulas régias (Ranghetti, 2008). Ainda no Período Pombalino, foi criada a Direção Geral de Estudos determinando, entre outras diretrizes, a realização de concursos para todos os professores. Neste momento, há uma preocupação com a formação dos docentes, pois, até então, essa tarefa estava sendo exercida pelos jesuítas. A ênfase neste período era na educação secundária organizada, como já mencionamos, por aulas régias avulsas. No entanto, conforme Aguiar (2001), trata-se do início do sistema público de ensino brasileiro. Ainda segundo o autor:

Convém destacar que o surgimento do sistema público de ensino no Brasil desconsiderou as populações indígena e africana, tendo como público alvo a população branca masculina. Este fato configura a elitização pelas vias da educação, naquele sistema, permanecendo até 1808. Nesta data, chegou à Colônia a Família Real Portuguesa e são instalados cursos superiores na Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais. (Aguiar, 2001, p. 12).

Já em 1808, foi inaugurado o ensino superior no Brasil, tendo início com a Academia Real da Marinha, que tinha como objetivo principal a defesa militar. Passamos, pois, ao período da República.

2.2 Do período imperial à república: as mudanças na educação

Em 1812, criou-se a Escola de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros, em Minas Gerais, retomando-se a Educação de Adultos. No Brasil Império, nasce a primeira constituição brasileira no ano de 1824. De acordo com Haddad e Pierro (2000, p. 109), a constituição de 1824 apresentava a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, no entanto, “a garantia” de uma escolarização básica para todos, não

passou da intenção legal. Em 1827, uma lei apresentava o currículo para as escolas de primeiras letras. A Instrução primária pública estava voltada principalmente para o gênero masculino. Haidar (1976) elucida essa organização sexista sobre a instrução primária, onde os meninos poderiam aprender diferentes conhecimentos e as meninas uma fração limitada deste conhecimento. Nas palavras do autor:

Aos meninos' - dispunha o Art. 6o. - 'os professores ensinarão a ler, as quatro operações da aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a lei. As mestras, além do declarado no Art. 6o., com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrução da Aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica (Haidar, 1976, p. 42).

Com isso, a formação de professores tinha um viés no saber fazer diferenciado. Ainda sobre o governo Imperial, em 1834, edita o Ato Institucional e repassa às províncias a responsabilidade da educação primária. Essa descentralização do sistema educacional nada mais foi que uma maneira ardilosa do governo de eximir-se das responsabilidades, assumindo o ensino secundário e superior. É possível perceber que a educação brasileira foi sendo ofertada apenas para os mais ricos restringindo o acesso à educação para as classes mais populares. Começou a passos largos o processo de elitização da educação e, ao final do Império, o Brasil chegou à marca de 82% de analfabetos. Com a instrução primária sob responsabilidade das províncias, as quais deveriam adotar o modelo de formação dos países europeus para os professores, e, segundo Saviani (2009), foram criadas as Escolas Normais das diferentes províncias.

A primeira República surge em 1891, e novamente à responsabilidade da Educação Primária é delegada aos estados e municípios. As unidades federadas possuíam recursos financeiros frágeis e com isso culminou na submissão dos interesses das oligarquias regionais (Aguar, 2001). A constituição republicana influenciada fortemente pelos pensamentos positivistas demonstra na sua legislação à educação, seu direcionamento elitista, haja vista que a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário público não se fez presente nesta legislação. Na visão de Ranghetti (2008, n.p) "o currículo, formador de consciência, entre 1889 a 1930, pode ser classificado como: classista e discriminatório, no qual os sujeitos (professor e aluno) eram seres subjetivados".

Nesse prisma, a Educação de Jovens e Adultos era vista como um ato de caridade, e, em nenhum momento, houve uma preocupação com uma educação específica para este público. Os adultos analfabetos eram considerados como crianças e incapazes de pensar por si só. No entanto, no início do século XX, inicia-se uma grande mobilização social de educadores e da sociedade, buscando uma melhor qualidade de ensino e também mais escolas, exigindo que o Estado fosse responsável pela Educação Básica. Outro fator que fez com que a preocupação com a educação ganhasse maior importância foram os altos índices de analfabetismo do Brasil, comparados com outros países da América Latina.

A partir da revolução de 1930, no período conhecido como “Era Vargas”, ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde e as Secretarias de Educação dos Estados (Piletti, 2008). Já a constituição de 1934 sinalizou outro momento para a Educação de Jovens e Adultos, pois demarca o direito de educação para todos como dever do Estado. Foi nesse período que o analfabetismo passou a ser reconhecido como um problema social e essa constituição propôs o Plano Nacional de Educação. Em tal período, destacam-se também a organização dos institutos de educação, cujos principais foram o Instituto de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, implantado respectivamente por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Os institutos de educação, de acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 98):

procuraram incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado.

Houve uma (re)significação no papel do Estado em tal período, principalmente pelas transformações e desenvolvimentos econômicos oriundos do processo de industrialização, ocorrendo uma mudança do modelo agrário à produção industrial. Essa mudança exige uma escolarização mínima para que o trabalhador possa operar as máquinas. Esse movimento foi intenso de transformações, considerando que a ideologia que orientava a educação naquela época era liberal, ou seja, não havia uma preocupação ou consideração do contexto sócio-político-econômico. Avançando neste período, em 1934 e 1935, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, respectivamente, foram elevados ao nível de universidade. Em 1939, por meio do decreto-lei nº 1.190,

ocorreu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Instituiu-se aqui um currículo básico para o curso de pedagogia organizado no “esquema 3+1”, ou seja, em três anos consiste a formação para Bacharel em Pedagogia e mais um ano referente ao curso de didática, para então formar o Licenciado em Pedagogia. Esse modelo rapidamente se expandiu pelo país, e, de acordo com Romanelli (1998), em 1964, o país alcançava a marca de 32.396 estudantes matriculados.

Para complementar os fatos ocorridos naquele período histórico, em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, e foram os estudos e pesquisas produzidos em tal instituto que deram origem ao Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942. Por meio desse fundo nacional, articulou-se um programa de ensino supletivo para Jovens e Adultos.

De acordo com Haddad e Pierro (2000, p.111), “em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos”. Mesmo com esses pequenos avanços, a ausência de políticas públicas, traz como consequência os altos índices de analfabetismo no país. No mesmo período, em um contexto mundial, os movimentos a favor da EJA ganham uma dimensão ainda maior em virtude da posição que a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) assume com relação a essa problemática social, denunciando as desigualdades entre os países, principalmente no que se refere à educação. Após dois anos da criação da UNESCO, aconteceu, em Elsinore (Dinamarca), a primeira Conferência Internacional da Educação de Adultos (Confinteia).

A EJA, ganhou, então, um novo impulso, e, com esse movimento em prol da educação em 1946, “ocorre a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA)” (Aguiar, 2001, p. 15). O SEA estava alocado no Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde e tinha como finalidade a “reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (Haddad e Pierro, 2000, p. 111). Diversas atividades foram desenvolvidas a partir da criação do SEA, entre elas, a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA), que se estendeu até o final da década de cinquenta. Este movimento proporcionou a “criação de

estruturas em estados e municípios para o atendimento à Educação de Jovens e Adultos" (Fávero, 2009, p. 11).

Outros fatores de estruturação da EJA foram: a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949. Ainda nos anos 1950, outras campanhas foram criadas, como a Campanha da Educação Rural em 1952 e a campanha nacional de erradicação do Analfabetismo em 1958, sendo que ambas tiveram vida curta. Embora, por um lado existisse um esforço da união em querer diminuir o índice de analfabetos, também existia um forte interesse dos partidos políticos na construção deste novo cenário. O CEAA, para Fávero (2009, p. 11), “era basicamente assistencialista e suas ações meramente compensatórias”.

O Estado Brasileiro sofria pressão das massas populares que se urbanizaram e exigiam melhores condições de vida e isso incluía o direito à educação. Paralelamente às tensões que o governo sofria, surgiam os movimentos de educação e cultura popular, muitos inspirados em Paulo Freire. Resistindo aos mecanismos criados pelos governos no processo de elitização da educação, marcaram a história da EJA alguns movimentos, sendo eles: o Movimento de Educação de Base – MEB, o Movimento Centro Popular de Cultura – CPC, coordenado pela União Nacional dos Estudantes, e o Movimento de Cultura Popular do Recife – MCP, coordenado pelo mestre Paulo Freire. Tais movimentos ocorreram em todo país, mas de forma mais marcante no Nordeste.

Naquele período, o contexto era marcado pelo populismo e pelo nacional-desenvolvimentismo, e, com isso, a educação de adultos era vista como uma ferramenta de ação política. Pouco mais da metade da população era analfabeta, sendo, por conta disso, impedidos de votar. Dessa forma, a alfabetização seria uma ação transformadora da realidade. Em um cenário sempre marcado pela luta de uma educação para todos e todas, resistindo aos mecanismos criados pelos governos no processo de elitização da educação, os movimentos de Educação Popular marcam a história da EJA. O Movimento de Cultura Popular do Recife, por exemplo, fez história não só pela sua preocupação com a educação, principalmente para os jovens e adultos analfabetos, mas também pelo seu método de pensar essa educação, valorizando a cultura, considerando o contexto desses sujeitos, em uma educação que fosse também política, cidadã e cultural.

As décadas de 1940 e 1950 são marcadas pelos esforços empreendidos na busca pela diminuição dos índices de analfabetismo. Embora, tenham melhorado os percentuais, ainda no início dos anos 60, os níveis de escolarização dos brasileiros eram baixos quando comparados com a média de países desenvolvidos, ou ainda com os países vizinhos da América Latina.

Ainda no final da década de 1950, mais precisamente em 1958, é realizado o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ainda no contexto do CEEA. Algumas iniciativas, Leis, programas, dentre outras ações, foram construindo a história da EJA e a formação de Professores até aqui. Esses movimentos atrelados ao cenário nacional e com forte influência de economias e posições estrangeiras foram constituindo os primeiros passos do sistema educativo do Brasil. Esse início marcado pela elitização da educação e com um olhar distorcido sobre os jovens e adultos não alfabetizados vai se incorporando a historicidade, deixando marcadores históricos e sequelas na educação. Dando continuidade, analisaremos as mudanças ocorridas a partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

2.3 Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Professores a partir da primeira LDB

A década de 1960 é considerada como um período de luzes para a EJA, primeira promulgação em 20 de dezembro de 1961 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 1961 também surge o Movimento de Educação de Base – MEB, coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. O MEB começou sua atuação com as populações do norte, nordeste e centro-oeste do país, regiões que historicamente possuem os maiores índices de analfabetismo. É fundamental frisar que, em tal período, o Brasil vivenciava uma crise marcada pelo esgotamento do modelo nacional-desenvolvimentista.

Em uma linha progressista, o MEB teve grande importância nesse período e, com investimentos do governo federal, conseguiu ampliar o número de escolas radiofônicas, somando forças com outros movimentos na busca de combater o analfabetismo. Em 1963,

o MEB lança um livro intitulado “Viver é Lutar”, para jovens e adultos recém-alfabetizados. Tratava-se de um livro encharcado de conscientização, mas que sofria com a repressão nesse período. Essa repressão ganhou força e em 1964 a utilização do livro tornou-se proibida para leitura. Embora o momento político do país não fosse o mais favorável para aqueles que pensavam em uma educação política e conscientizadora, o MEB conseguiu retomar parte do seu trabalho, de acordo com Fávero (2004, p.14):

Embora o MEB tenha reduzido bastante a radicalidade de modo de trabalho e perdido muito de sua vitalidade, e mesmo apesar da crise de 1964, o período 1961-1966 é seu período áureo, com experiências práticas e produção teórica sem igual até hoje.

Os movimentos populares ganhavam força e adesão e continuavam pautando a luta por uma educação de qualidade para todos e todas. Os trabalhos desenvolvidos pelo MCP, por exemplo, influenciaram projetos de Educação Popular por todo o país, principalmente pela campanha de alfabetização de adultos em Angicos, que fez com que Paulo Freire fosse conhecido e reconhecido por todo o Brasil.

Em abril de 1964, a sociedade sofreu o golpe militar e, conseqüentemente, a deposição de João Goulart. A revolução no método de alfabetização no Brasil, que ganhava força e agregava apoiadores e parceiros, acabou sendo substituída por fortes repressões, censuras, prisões e etc. Nesse contexto, os movimentos populares foram controlados pelos militares, fazendo com que o movimento revolucionário da Educação Popular fosse abruptamente interrompido, bem como seus dirigentes e coordenadores perseguidos. O MEB também sofre forte repressão nesse período, no entanto, essa repressão não aconteceu só de forma externa, pois internamente o movimento também estava sendo censurado pela hierarquia da Igreja Católica, que acabou direcionando o MEB como uma ferramenta na evangelização.

O estado autoritário, com suas fortes repressões, foi o responsável pela redução e quase extinção dos movimentos de Educação Popular, ainda que, durante o período, alguns se mantiveram de forma clandestina e dispersa. Em 1967, foi promulgada a Lei 5.379, de 15 de dezembro, que trata sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, lei esta que deu origem ao MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Em 1970, o Mobral se torna fundação, dispondo de valores financeiros bem

altos para alcançar o objetivo de erradicar o analfabetismo em 10 anos. Ressaltamos que, no parágrafo único da Lei 5.379, era apresentado o objetivo da erradicação do analfabetismo em duas etapas de quatro anos. O primeiro período foi destinado para os analfabetos de até 30 (trinta) anos e o segundo período para analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. De acordo com Fávero (2009, p.18), o Mobral “[...] foi reformulado com estrutura de fundação e se converteu no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com penetração em praticamente todos os municípios”. O Mobral foi o único movimento de alfabetização que se manteve no período da Ditadura Militar, tendo sua extinção em 1985, mesmo ano que finda a ditadura.

O Mobral perseguiu de maneira análoga o mesmo objetivo de legitimação do regime e de minimização das tensões sociais, mas como programa nacional e laico. [...] ele não foi montado como contra-ofensiva ideológica para neutralizar os efeitos dos movimentos anteriores a 1964, mas como forma de ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se pensava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna (Paiva, 1982, p. 98).

Com o movimento de repressão provocado pelo regime militar, os movimentos de alfabetização foram sendo silenciados. Em contrapartida, outros movimentos como o estudantil, juntamente com setores da igreja católica e organizações da sociedade civil, faziam o enfrentamento e resistiam ao estado de exceção. Torturas, perseguição política e o autoritarismo militar deixaram marcas profundas na sociedade brasileira que até a atualidade provocam danos, principalmente no campo político e na democracia.

O MOBREAL nos seus últimos anos, foi marcado por denúncias, e, com isso, culminou na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) como meio de investigar os investimentos de recursos e apresentação de falsos índices de analfabetismo. Neste cenário marcado pelo regime militar, houve um movimento de adequações no campo educacional. Assim, em 1971, foi instituída a reforma do ensino de 1º e 2º grau e regulamenta o ensino supletivo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. Embora a Lei regulamente o ensino supletivo, os fundamentos e características estão mais presentes em outros dois documentos sendo o

parecer do Conselho Federal de Educação nº 699 de 1972 e a Política para o Ensino Supletivo. Em 1974, o ministério da Educação propôs os Centros de Estudos Supletivos que tinham como alicerce de organização a questão do tempo, custo e efetividade.

A Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 também traz a formação para o exercício do magistério, estabelecendo o seguinte:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra “a)” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra “b)” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais, e o ensino primário e médio passaram por uma reformulação com a promulgação desta Lei. No ano seguinte, por meio da Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC, 1972) foi organizada a habilitação do magistério apresentando duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos que capacitaria a lecionar até a 4ª série; e a outra com uma duração de quatro anos permitindo lecionar até a 6ª série, ambas do primeiro grau. Nas palavras de Saviani (2009, p. 147) “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

A gravidade do cenário no campo da formação de professores, fez o governo, em 1982, criar os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) com o objetivo de revitalização das Escolas Normais. Mesmo havendo resultados positivos, suas abrangências e aproveitamento foram restritos (Saviani, 2009).

A década de 1980 traz novas visões à educação, sendo naquele período que surgiu o movimento pela reformulação do curso de Pedagogia e Licenciatura. Ainda mesmo

com resquícios das repressões e opressão da Ditadura Militar, esse período apresentou a forte influência dos pensamentos de uma Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire. A ruptura dos pensamentos tecnicistas foi um solo fértil para o avanço na formação de professores. Nesse prisma, novas concepções foram surgindo, um olhar sobre uma educação emancipatória, superando as dicotomias postas até aqui, avança e culmina no período de redemocratização do Estado brasileiro.

Em 1987, o estado brasileiro começa as discussões da constituinte e, no ano seguinte, no dia 5 de outubro, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. O processo de redemocratização do Estado brasileiro provoca diferentes mudanças, uma delas é a extinção do Mobral.

2.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS MUDANÇAS DESDE A CONSTITUIÇÃO DE 1988

É na constituição de 88, no Capítulo III, Seção I, Artigo 208, que o Estado afirma que a educação é um direito de todos.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**; (Brasil, 1988, n.p, grifos nossos).

Com a Constituição e seus desdobramentos nas constituições dos estados e municípios, foi demarcado um reconhecimento social dos direitos dos jovens e adultos à educação fundamental, além de, responsabilizar o estado pela oferta pública, gratuita e universal. Não obstante na constituição não aparecesse a EJA e suas especificidades, existia uma demarcação de direito social à educação para qualquer cidadão brasileiro.

Nesse sentido, os capítulos seguintes da política no país ainda seriam de muitas modificações e inseguranças para a população. No campo da EJA, o período de redemocratização marcou uma ruptura com as políticas que vinham sendo desenvolvidas, como, por exemplo, o MOBRL, embora tenha sido marcada por um estigma de baixa qualidade e de uma metodologia domesticadora. Com a extinção do MOBRL, quem

assume seu lugar é a Fundação EDUCAR, com características muito semelhantes ao seu antecessor, no entanto, sem o suporte financeiro de que o MOBREAL dispunha.

Com a responsabilidade de articular a política nacional de Educação de Jovens e Adultos, promover e fomentar a formação dos professores e professoras, a Fundação EDUCAR assumiu o papel de fomento e apoio técnico. Suas atividades foram sendo incorporadas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais, permitindo, também, uma autonomia e uma descentralização das atividades da Fundação. Em 1990, a Fundação EDUCAR foi extinta, e, com isso, os estados e municípios assumiram diretamente a responsabilidade pública da alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos.

Em 1990, após quase trinta anos sem eleições diretas, Fernando Collor de Mello tomou posse e deu início ao seu pacote administrativo, enxugando gastos, privatizando estatais, demitindo funcionários e realizando o confisco das contas bancárias de trabalhadores(as) e empresários(as). Cheio de promessas, o governo assegurou a implementação de um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. No entanto, este programa não obteve muito sucesso, e, em 1992, Collor sofreu o *impeachment*, sendo destituído do cargo de presidente da república, assumindo, então, o vice-presidente, Itamar Franco. Por sua vez, Itamar se aproxima do centro político que derrubou Collor e assegura a manutenção de uma agenda política, econômica e social voltada às bases do modelo neoliberal. Nesse ínterim, Fernando Henrique é convidado a compor a equipe ministerial de Itamar, funda o Plano Real e assevera medidas de controle inflacionário. O governo, com a iniciativa de formular outro plano de política educacional, lançou, em 1993, uma consulta participativa. Com a marca de fazer parte dos nove países que mais contribuem para o número de analfabetos do planeta, o governo brasileiro faz este movimento na busca de acessar créditos internacionais.

Em 1994 e, Fernando Henrique Cardoso é eleito Presidente da República, segundo Haddad e Pierro (2000, p. 121), “priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública”. Em 1998, Fernando Henrique Cardoso foi reeleito presidente, e, durante seu governo, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual, embora apresente uma seção dedicada à EJA singela e sem

muitas inovações, demarca um momento histórico em que a EJA começa a ser percebida, saindo da esfera de Ensino Supletivo para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (Soares, 2002, p. 12).

Com a promulgação da nova lei, que consolidou a estrutura de educação escolar no Brasil, surgiram muitas propostas sobre a formação de professores. Entretanto, permaneceram as influências do período anterior, por algum tempo, pois as primeiras mudanças neste campo foram somente em 2002. Já na EJA, ocorreram alguns acontecimentos que julgamos importante compartilhá-los. A criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, não incluiu a EJA. Naquele período, o único avanço foi a inclusão da EJA na LDB, já que este governo foi marcado pelo descaso com a Educação de Jovens e Adultos, percebendo o analfabetismo como uma doença que necessitava ser erradicada com um olhar assistencialista. Para concluir, o governo lançou, em 1996, o “Programa Alfabetização Solidária” e o “Adote um Analfabeto”, demarcando, mediante esse último programa, o olhar que o governo tinha sobre o analfabeto como um sujeito incapaz.

A LDB trata a EJA de uma forma muito genérica sem aprofundamento sobre as especificidades e seu contexto, embora, como já mencionamos, ela garante o direito à educação para jovens e adultos e o direito à formação por parte dos professores. Todavia, há um distanciamento no que tange ao direcionamento, à compreensão e, sobretudo, ao que a EJA representa para o desenvolvimento do país. Segundo Soares (2005, p. 129), a referida lei “estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos”. Já com a LDB, a formação de professores e professoras para atuarem na modalidade da EJA entra na ordem do dia, apresentando uma compreensão de que não cabe qualquer formação para estes jovens e adultos, mas sim uma formação integral, crítica e criativa.

A V Conferência Internacional de/para Educação de Adultos traz na declaração de Hamburgo, em 1997, o seguinte:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p. 1).

Neste viés, o parecer do 11^a do Conselho Nacional de Educação – CNE em 2000 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, descrevendo a modalidade por suas funções: A primeira a função reparadora “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (Brasil, 2000, p. 7). Já a função equalizadora

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada [...], deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (Brasil, 2000, p. 9).

Por fim, a função permanente (ou qualificadora) tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares; “[...] ela é um apelo para a educação permanente (...)” (Brasil, 2000, p. 11).

O Congresso Brasileiro, por meio da Lei nº 10.172, em 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, que em seu capítulo sobre a EJA apresenta 26 metas, dentre as quais, Di Pierro (2010, p. 944) destaca cinco objetivos:

- 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década;
- 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade;
- 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais;
- 4) dobrar,

em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

Para Di Pierro (2010), apesar de o PNE haver previsto um mecanismo de monitoramento periódico, mediante avaliação bienal dos programas de EJA, essa meta jamais foi considerada pelos governos. Outro ponto importante a ser enfatizado é que o PNE mencionava a necessidade de especialização dos professores e professoras, no entanto, o plano previu que apenas os estados mantivessem programas de formação. Ainda de acordo com Di Pierro (2010), era a oportunidade de convocar as instituições de nível superior para contribuir com o aspecto da formação inicial, como também da formação continuada de professores que atuam na EJA.

No que tange à formação de professores, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulou as Diretrizes Curriculares Nacionais. As diretrizes propunham: a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem para compreender o processo de construção do conhecimento, bem como a flexibilidade para que cada instituição formadora construísse seus projetos etc. (Brasil, 2002). Foram poucas as licenciaturas que, de fato, pautaram-se nesta resolução do CNE.

No Governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) em 2003, houve um movimento que sinaliza algumas iniciativas para as políticas públicas da EJA e também para a formação de professores. A primeira delas foi o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, que, de acordo com o MEC (2003), foi desenvolvido em todo território nacional. Com a intencionalidade de “erradicar” o analfabetismo. O programa teve como finalidade não só capacitar os professores como também alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais. Outras ações voltadas a Educação de Jovens e Adultos foram acontecendo durante os dois mandatos do governo Lula (2003 a 2010), um deles foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 5ª ano (antiga 4ª série), tendo como enfoque principal a qualificação para o trabalho.

Ademais, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, foi um passo importante no que

tange a Educação do Campo. Sabemos que os números de analfabetos na zona rural superam os da zona urbana, portanto, este programa também tinha um importante papel na Educação de Jovens e Adultos. Em 2005, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Tais programas, embora busquem a escolarização dos jovens e adultos, constituem uma ampliação das políticas públicas para EJA e são ações pontuais, apresentando, ainda, um viés de certificação,

As políticas federais para a formação de professores no governo Lula começaram em 2004 com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2006). Buscando uma política mais integrada, em 2009 o governo instituiu o Decreto presidencial nº. 6.755 do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). Essa política buscou integrar ações que estavam em andamento e uma das suas inovações foi a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. O íterim desta política era ser articuladora, no entanto, acabou se fragmentando em várias ações paralelas (Gatti, 2021).

É importante ressaltar que um programa de formação inicial foi criado neste governo, intitulado de Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Tratou-se de um dos poucos programas que teve continuidade e teve como objetivo qualificar o estudante de licenciatura para o trabalho da escola, além de criar maior interação universidade-escola.

Mesmo fazendo as ponderações necessárias, pois se partia de um governo progressista, acreditava-se que as políticas públicas do campo da educação fossem ainda mais consolidadas e fortalecidas. Não obstante se tenha naquele período a criação de diversos programas, foram ações pontuais. A iniciativa de criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – foi um marco para a EJA, com objetivo de assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social.

O governo de Dilma Rousseff deu continuidade aos programas criados no governo anterior. Em 2014 a Lei nº 13.005, de 25 de junho, aprovou o PNE, apresentando 20 metas com diretrizes para as políticas educacionais brasileiras para os 10 anos subsequentes. Relacionado à Educação de Jovens e Adultos, destacam-se a Meta 8 que prevê elevar a

escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo, a alcançar no mínimo, 12 anos de estudos; e a Meta 9, a qual apresenta o grande desafio do Brasil, que é elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, buscando alcançar 93,5% até o final de 2015.

Já na Formação de professores, a Meta 15 apresenta um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica disponham de formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; e a Meta 16, busca formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Em 2017, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad, o número de analfabetos chega a 7% no país, sendo que a meta era de 6,5% para 2015, embora a diferença numérica seja pequena, isso simboliza um número significativo de analfabetos num total de 11,5 milhões. O Nordeste ainda é a região com maiores índices de analfabetos, chegando a 14,5%, mais que o dobro previsto pela meta neste período. A Meta 10 do PNE é oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na educação básica de forma integrada à educação profissional.

Naquele período, pois, Dilma Rousseff presidiu o país até agosto de 2016, quando sofreu um *impeachment*, assumindo a presidência o então vice-presidente Michel Temer. Em 2017, o MEC adotou novamente o Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – como meio para a certificação do ensino médio. O Encceja é um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (Presidência da República, 2002).

Em 2018, a lei nº 13.632, de 06 de março fez algumas alterações na LDB, e os artigos 3ª, 37 e 58 passaram a ter as seguintes redações:

“Art. 3º XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.”

“Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.”

“Art. 58 § 3º - A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.” (Brasil, 2018, n. p.).

Naquele mesmo ano, foi lançado o programa Residência Pedagógica, uma iniciativa do MEC. Esse programa foi ofertado a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura e, assim como o Pibid, visou à imersão do estudante ao ambiente da escola.

Em 2019, com a posse do novo presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, o governo iniciou com novas reformas administrativas, sendo uma das primeiras feita no MEC por meio do decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, em que o presidente altera a sua estrutura regimental. A partir desse decreto que a SECADI foi extinta, demarcando um retrocesso no campo dos direitos à educação e na contramarcha da diversidade e da promoção da equidade. A extinção da SECADI rompeu não só com os investimentos e fortalecimento de política pública social, como garantiu, a passos largos, uma política neoliberal de valorização da produção do capital.

O orçamento previsto para a modalidade da EJA em 2019 de acordo com o Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento – SIOP – do Governo Federal, era de 74 milhões, no entanto, foram usados apenas 16,6 milhões conforme dados da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. Com a legação de usar esses recursos para reformas de escolas e transferências para Institutos Federais de Educação, o governo demarcou um desinvestimento e descaso com a EJA.

Já o ano de 2020 foi ainda mais preocupante para EJA, visto que vivenciamos uma pandemia da Covid-19, que nos colocou em uma situação de distanciamento social. A realidade da pandemia colocou a oferta da modalidade em uma contexto ainda mais fragilizado. O medo, a maciça sensação de incertezas que a pandemia provocava na sociedade fez com que muitos estudantes da EJA, mesmo com a retomada do ensino de forma remota, não procurassem as escolas para realizar a matrícula. Tratou-se de um campo fértil para os governos fecharem turmas e diminuírem as vagas, com a narrativa descabida de que não há demanda na modalidade. Assim, o projeto neoliberal, que ganhou

força nos últimos anos no país, corroborou na precarização do ensino público, e a EJA não destoou dessa intenção, sendo observado agora a entrega da educação pública à iniciativa privada.

Ao encontro do que estamos dialogando, em novembro de 2020, o governo lançou um edital intitulado de “Chamada de consulta pública” emitido pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica sobre o *“Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às Diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”*. Essa ação do governo provocou um incômodo nos movimentos e instituições ligadas à EJA que historicamente vem fazendo o enfrentamento às políticas neoliberais.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd/Sudeste) lançou uma carta aberta se posicionando de forma contrária à atitude do governo, alegando a falta de transparência e diálogo na construção do documento. O Fórum EJA – Brasil, também se posicionou de forma contrária, alegando, ainda, que o parecer comprometeria a autonomia dos estados e municípios para construir e pensar as políticas da EJA. Além disso, a proposta construída de forma vertical pelo governo, corroborou para uma exclusão e desconsiderou as legislações estabelecidas para a modalidade.

Consideramos, nesse contexto, que o currículo da EJA não pode ser um simples alinhamento de conhecimentos referentes às etapas do ensino na idade obrigatória, ou seja, reduzindo-o a lógica de competências, pois desconsidera os conhecimentos e vivências dos sujeitos da EJA, seu contexto e suas relações sociais e com o trabalho. O Brasil ainda apresenta marcas profundas no que tange à educação de jovens e adultos. No ano de 2019, segundo a PNAD, 11 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais são analfabetos. Os dados vão apontando que pouco estamos fazendo para reparar essa situação do analfabetismo e, com isso, contribuimos para a não formação básica que é um direito de todos e todas. Os maiores investimentos no campo da EJA aconteceram em períodos em que estavam sendo desenvolvidos diferentes programas e projetos de alfabetização e formação na educação básica, contudo, como já mencionamos, muitos foram ações apenas pontuais, não se concretizando em políticas públicas. Desse modo, a EJA não é vista e nem percebida como prioridade para os governos. Assim, a historiografia da EJA nos permite melhor compreender como tem sido a caminhada desta modalidade, sua realidade, e concepções.

A EJA, devido a sua trajetória, apresenta marcadores de uma modalidade compensatória, certificadora e também de formação aligeirada. Romper com esses parâmetros hegemônicos é fundamental para se construir e articular ações pedagógicas progressistas. A EJA não deve ser um passaporte para o mercado de trabalho. Ela precisa ser uma ferramenta na superação das desigualdades, pois os sujeitos que a constituem são oriundos da classe trabalhadora. Para isso, a educação não deve ser percebida como privilégio, mas sim como direito de todos e todas.

Contudo, a falta de investimento na educação ao longo do tempo, e sobretudo com os cortes de orçamentos que são feitos de forma sistemática, corroboram para uma desqualificação no que concerne à formação básica. Quando falamos em educação, falamos também na conquista da liberdade, no exercício da cidadania, na formação integral, crítica e criativa, de uma formação que a cultura esteja presente, a política, o lazer, dentre tantas situações fundamentais para a formação do sujeito. A falta de investimento e comprometimento dos governos com a educação fortalece o crescimento da desigualdade social, um problema histórico em relação ao qual, nos últimos anos, pouco lutamos contra.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descontinuidade nas políticas em educação é um fato concreto na história. Até o momento, avançamos pouco em políticas sólidas na educação e, com isso, fomos provocando rupturas em ações na área educacional. Sabemos que houve movimentos de valorização dos professores e também uma nova concepção sobre a Educação de Jovens e Adultos. No que se refere à primeira, podemos citar o Parfor e o Fundeb; e, quanto à segunda, a LDB, no entanto, é muito pouco para a realidade atual e para a complexidade da sociedade. Outro exemplo é a falta de professores qualificados para os cargos que ocupam, pois, de acordo com o Inep/MEC (Anuário, 2019) mostra que, em 2018, apenas 48,7% dos docentes do Ensino Fundamental, e 56,3% do Ensino Médio tinham formação superior compatível com todas as disciplinas que lecionavam.

Nesse contexto atual, há muito o que repensar e se fazer em termos das políticas educacionais. Reconhecemos que, em alguns momentos da historiografia tanto da EJA quanto da Formação de Professores, houve esforços políticos em gestões educacionais

principalmente nas duas últimas décadas. No entanto, observamos que no caminho entre propor políticas e realizá-las há um descompasso.

Partindo da realidade concreta de que a EJA e a formação de professoras e professores sofrem com a falta de investimento e historicamente não ocuparam um lugar de visibilidade, acreditamos que investir e valorizar esses dois campos é um dos caminhos para mudar o futuro e reparar algumas perdas do passado. É necessário colocar na ordem do dia a importância da modalidade, como também da formação de professores, haja vista que precisamos superar uma educação que ainda apresenta configurações de privilégios para alguns grupos e exclusão para outros, sobretudo os sujeitos da classe trabalhadora.

Referências

AGUIAR, R. H. A. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. Tese de Doutorado. Orientação Lúcia Mercês de Avelar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**; Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

FÁVERO, O. **Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil**. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-38.

FÁVERO, O. **Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil**. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

FERNANDES, F. **A Organização Social dos Tupinambás**. Brasília: Hucitec, 1989.

FREIRE, P. **Política e educação**. Org. Ana Maria de Araujo Freire. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, A. M. de O; SOARES, L. **História da Alfabetização de Adultos no Brasil**. In ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. (org). **A Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GATTI, B. A Formação De Professores No Brasil: POLÍTICAS E PROGRAMAS. **Paradigma**, v. 42, 2021.

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

H AidAR, M. de L. M. A instrução popular no Brasil, antes da república. In: BREJON, Moysés. (org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2o graus: leituras**. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1976 [1973]. p. 37-51.

PAIVA, V. MOB RAL: um desacerto autoritário. Síntese: **Revista de Filosofia**, v. 8, n. 23, 1981.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2008.

RANGHETTI, D. S. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia. **Revista Ambiente Educação**, v. 1, n. 1, 2018.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil. (1930/1973)**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 [1978]. 267 p.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

Seção 3:
Políticas
Públicas

Seção: Políticas públicas | Artigo original | DOI:

<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n21.3568>

A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica no IFRS: uma análise do perfil dos estudantes para a construção de indicadores de permanência e êxito

Youth and adult education integrated to professional and technological education in IFRS: an analysis of the profile of students for the construction of permanence and success indicators

Educación de jóvenes y adultos integrada a la educación profesional y tecnológica en IFRS: un análisis del perfil de los estudiantes para la construcción de indicadores de permanencia y éxito

Maria Julia Hunning Ehlert

Mestranda em Química PPGQQ/UFRGS

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

do Rio Grande do Sul (IFRS/ câmpus Feliz)

E-mail: mariahunning@gmail.com

Orcid: 0009-0008-7501-2272

Aline Silva de Bona

Doutora em Informática na Educação PPGIE/UFRGS

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

do Rio Grande do Sul (IFRS/câmpus Osório)

E-mail: aline.bona@osorio.ifrs.edu.br

Orcid: 0000-0002-0052-1987

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (EJA-EPT) é uma modalidade de ensino que busca proporcionar uma nova oportunidade para os estudantes que tiveram uma pausa na sua trajetória escolar de se qualificar para o mercado de trabalho. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a oferta de cursos nessa modalidade se concretizou com a criação de um projeto institucional que, além da oferta de cursos EJA-EPT, ofereceu capacitação para docentes e contou com uma equipe para pensar a permanência e êxito dos estudantes nos cursos ofertados. Desse modo, este artigo original tem por objetivo geral apresentar indicadores de permanência e êxito construídos a partir da análise do perfil dos estudantes da EJA-EPT no IFRS no ano de 2022. A metodologia da pesquisa consiste em uma análise histórica dos *câmpus* do IFRS que receberam os cursos, seguida da construção fundamentada de um questionário que foi aplicado aos estudantes, para a subsequente análise e tabulação dos dados, permitindo, assim, a criação de indicadores de permanência e êxito a partir dos dados obtidos. Foram construídos indicadores considerando as necessidades dos estudantes, que se caracterizam por serem ações possíveis de serem realizadas nos espaços escolares mobilizando,, considerando, ainda, todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, oportunizar esta modalidade de ensino significa compreender estudantes trabalhadores como protagonistas de suas trajetórias, promovendo, dessa forma, a construção de políticas públicas inclusivas e reiterando o compromisso do IFRS como instituição pública e para todos.

Palavras-chave: Permanência e êxito. Educação profissional. Educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

Youth and Adult Education integrated into Professional Education (EJA-EPT) is an educational modality that seeks to provide a new opportunity for students who had a break in their school career in order to qualify them for the labor market. In the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS), the offer of courses in this modality came about with the creation of an institutional project that, in addition to offering EJA-EPT courses, offered training for teachers and had a team to think about the permanence and success of students in the courses offered. Thus, this original paper has the general objective of presenting permanence and success indicators built from the analysis of the profile of EJA-EPT students in the IFRS in the year 2022. The research methodology consists of a historical analysis of the IFRS campuses that received the courses, followed by the reasoned construction of a questionnaire that was applied to the students, for the following analysis and data tabulation, which allowed the creation of permanence and success indicators from the data obtained. Indicators were built considering students' needs, which are characterized by being possible actions to be carried out in school spaces, also mobilizing all subjects involved in the teaching and learning process. We conclude that providing this educational modality means understanding these worker students as protagonists of their own path, promoting the

construction of inclusive public policies and reiterating the commitment of the IFRS as a public institution for everyone.

Keywords: Permanence and success. Professional education. Youth and adult education.

RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos integrada a la Formación Profesional (EJA-EPT) es una modalidad de enseñanza que busca brindar una nueva oportunidad a los estudiantes que tuvieron un receso en su trayectoria escolar para acceder al mercado laboral. En el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul (IFRS) la oferta de cursos en esta modalidad surgió con la creación de un proyecto institucional que, además de ofrecer cursos EJA-EPT, ofrecía formación para profesores y contó con un equipo para pensar la permanencia y el éxito de los alumnos en los cursos ofrecidos. Así, este artículo original tiene como objetivo general presentar indicadores de permanencia y éxito contruidos a partir del análisis del perfil de los estudiantes de la EJA-EPT en IFRS en el año 2022. La metodología de la investigación consiste en un análisis histórico de los campi de IFRS que recibieron los cursos, seguido de la construcción razonada de un cuestionario que fue aplicado a los estudiantes, para su posterior análisis y tabulación de datos, permitiendo así la creación de indicadores de permanencia y éxito a partir de los datos obtenidos. Los indicadores fueron contruidos considerando las necesidades de los estudiantes, los cuales se caracterizan por ser posibles acciones a realizar en los espacios escolares aun movilizando a todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se concluye que ofrecer esta modalidad de enseñanza significa comprender a los estudiantes trabajadores como protagonistas de sus trayectorias, promoviendo así la construcción de políticas públicas inclusivas y reiterando el compromiso del IFRS como institución pública y para todos.

Palabras clave: Permanencia y éxito. Educación profesional. Educación de jóvenes y adultos.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação do Brasil como uma nação, de capital sólido, caracterizado pela árdua e intensa dedicação de seu povo ao trabalho, custou um período da história da grande nação, em que a formação de seus trabalhadores era exclusivamente sua força de trabalho. Com a chegada da era moderna, a potente nação precisa, outrora, de trabalhadores com formações específicas para o mercado de trabalho e para o conviver nessa nova ordem social, que não saibam apenas como apertar um parafuso. Todavia, qual parafuso apertar, qual chave usar, por que apertar ou mesmo que saibam criar uma outra forma de unir dois componentes sem ser por um parafuso, que seja mais eficiente, com menor custo e que não agrida o meio ambiente são questionamentos feitos. A nação necessita, neste momento, de trabalhadores especializados, sendo tal fator primordial para que jovens e adultos voltem ou iniciem a jornada em suas vidas pela profissionalização, garantida por uma educação que emancipa sujeitos e realidades.

Nesse contexto, para contribuir com o esforço nacional de profissionalizar e consolidar a modalidade da educação de jovens e adultos no Brasil, o Ministério da Educação propõe o estabelecimento de parcerias com as instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para o desenvolvimento de ações no âmbito da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional (EJA-EPT). No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a intenção de oferta de cursos da modalidade EJA já era apresentada na sua lei de criação, sendo que, no texto do sétimo artigo, consta como objetivo “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008, p. 1). Assim, no que diz respeito a essa parceria, oficializada por um projeto institucional, foi ofertado, no ano de 2022, capacitação para os docentes atuantes e cursos na modalidade EJA-EPT, oferecendo 9 cursos presenciais diferentes compreendidos em 5 eixos tecnológicos, com um total de 560 vagas em cidades da serra, capital e metropolitana e no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul.

A parceria firmada buscou proporcionar, ainda, a permanência e o êxito dos estudantes, o que, partindo do projeto institucional, culminou na formação de uma equipe direcionada ao conhecimento da realidade de cada curso ofertado, seus estudantes, docentes e instituição, bem como responsável pela construção de indicadores de permanência e êxito, característica central para a eficiência da parceria. Assim, o objetivo desta pesquisa é apresentar quais indicadores podem ser delineados a partir de um olhar sensível e de uma análise focada na permanência e êxito dos estudantes da EJA-EPT no IFRS em 2022, no âmbito de uma pesquisa qualitativa, ancorada em um questionário aplicado aos estudantes.

Primeiramente, é preciso mencionar que a EJA-EPT se constitui em uma modalidade de ensino que busca integrar a educação profissional juntamente com os níveis médio e fundamental das escolas brasileiras. Ela proporciona a oportunidade, aos alunos que tiveram uma pausa no seu nível educacional, de inserção (ou reinserção) no mercado de trabalho. Por esse motivo, a EJA-EPT é um importante agente socioeconômico no país, já que entrega ao aluno a oportunidade de formar-se no ensino médio ou fundamental, além de disponibilizar a escolha de um curso profissionalizante para ser feito integralmente.

Além disso, o ensino na EJA-EPT é diferente em relação à modalidade tradicional, haja vista que integra o aluno de diferentes maneiras, levando experiências vividas por ele na sua vida para a sala de aula. Essas experiências são levadas em conta durante a aprendizagem do aluno, sendo relacionadas com os conteúdos que ele está aprendendo durante o curso, para que haja maior compreensão e integração por parte dele. O perfil de estudante que busca a EJA é quase que sempre “parecido”, i. e., um cidadão trabalhador que busca finalizar seus estudos para uma promoção de cargo ou para a inserção sua no mercado de trabalho.

Visto o poder de mudança¹ na vida do estudante que realiza a EJA-EPT relacionado com os altos níveis de qualificação que o mercado de trabalho exige, é imprescindível notar a importância que tal modalidade tem na sociedade brasileira, atuando como um reparador histórico quando o assunto é ensino básico e educação profissional para sujeitos trabalhadores em busca de melhores condições de vida. Para tanto, a instituição que se envolve em promover o EJA tem uma responsabilidade social grande e carrega a necessidade de uma missão dialógica e observadora com o grupo de professores e toda equipe de ensino que atenderá os estudantes da EJA. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo apresentar os indicadores de permanência e êxito criados a partir da análise do perfil do estudante da EJA-EPT no IFRS, com base em uma metodologia voltada para o conhecer e focada no oportunizar.

Após tais ponderações que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na sequência, em (2), o referencial teórico da pesquisa tomando por base Bona e Cazzarotto (2021), Brasil (2007), Freire (1996), Gil (1999), Morin (2001); em (3), explicita-se a metodologia, em que se apresenta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo (Ehlert *et al.*, 2021); e, em (4), na parte de descrição e análise dos dados, serão apresentados: o perfil dos estudantes da EJA-EPT no IFRS e quais os indicadores criados a partir dos dados obtidos com base no referencial teórico. Por fim, em (5), na conclusão, retoma-se o objetivo geral e a sua relação com o processo da pesquisa para o fechamento do texto.

¹ Aqui, o poder de mudança está baseado nas escritas de Freire (2014), o qual aponta que, quanto mais o estudante da EJA for levado a refletir sobre sua realidade e sobre as possibilidades que a educação apresenta para ele, mais entenderá seu compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais se tornando protagonista de sua trajetória.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para ser pensada a permanência e êxito nos cursos EJA-EPT no IFRS, entende-se como primordial a compreensão das características desta modalidade de ensino (2.1), seguido da conceptualização para a pesquisa do que é a permanência e o êxito e quais as categorias para análise (2.2) e, por fim, quais características dos estudantes são necessárias para análise e fundamentação da pesquisa (2.3).

2.1 A EJA-EPT como modalidade de ensino

A EJA-EPT é uma modalidade de ensino que busca integrar a educação profissional juntamente com os níveis médio e fundamental das escolas brasileiras que atendem a modalidade da educação de jovens e adultos. Ela proporciona a oportunidade para os alunos que tiveram uma pausa no seu nível educacional de se (re)inserir no mercado de trabalho. Por esse motivo, a EJA-EPT é um importante agente socioeconômico no país, visto que entrega ao aluno a oportunidade de formar-se no ensino médio ou fundamental, além de disponibilizar a escolha de um curso profissionalizante para ser feito de forma integrada.

Além disso, o ensino na EJA-EPT é diferente do utilizado na modalidade tradicional de estudos. Ele integra o aluno de diferentes maneiras, levando experiências vividas por ele na sua vida, para a sala de aula. Essas experiências serão levadas em conta durante a aprendizagem do aluno, sendo relacionadas com os conteúdos que ele estará aprendendo durante o curso, para que haja maior compreensão e integração por parte dele. Entretanto, outras estratégias também são usadas, como a integração de disciplinas semelhantes que tenham aplicação prática na vida do estudante, fazendo com que ele entenda a necessidade e a importância de ele aprender tais matérias.

Em Brasil (2007), fica evidente que a qualificação profissional parte de um processo construtivo, que relaciona conceitos sociais e técnicos. Na EJA-EPT, esse contexto profissional está atrelado juntamente aos conceitos da educação básica, de modo a proporcionar ao estudante a visão de suas capacidades individuais e coletivas, além de efetivá-lo a ter senso e visão crítica a diferentes assuntos de seu cotidiano.

2.2 A permanência e êxito como objetivos de estudo

Para o IFRS, o conceito de permanência está intimamente ligado aos fatores individuais que estão associados ao estudante, como o conjunto que comporta atitudes, comportamentos e experiências anteriores, bem como os fatores relacionados ao contexto do estudante em suas relações que se estruturam no interior da família, da escola e da comunidade. Já o conceito de evasão adotado aproxima-se dos conceitos propostos em Brasil (1996) e em Dore e Lüscher (2011), que consideram que a evasão pode se referir a retenção e a repetência do estudante, a saída do estudante da instituição, do sistema de ensino, da instituição acadêmica e posterior retorno, ou ainda, à não conclusão de um determinado nível de ensino.

Qualitativamente, são analisados fatores de impacto que são contemplados nas categorias: pessoal, de aprendizagem, de organização e de comunicação, criados na pesquisa e aceitos para publicação em capítulo de livro (*Bona et al.*, no prelo 2023). Na categoria *pessoal*, são contemplados os indicadores referentes à vida da pessoa, do estudante, havendo, assim, a possibilidade de a instituição auxiliar na orientação de envolvimento com ações e campanhas, além do IFRS, através da assistência do câmpus. A categoria da *aprendizagem* contempla os indicadores que se referem às atividades de ensino e aprendizagem, desde os projetos políticos pedagógicos, até as metodologias docentes. A *identidade*, com as disciplinas e perfis dos cursos, envolve docentes diretamente e equipe de ensino, particularmente, o pedagógico. A categoria de *organização* é abrangente e muito importante para o estudante, curso que escolheu e instituição. O trabalho dessa categoria é integrado por estudantes e instituição-câmpus, com a apresentação de um panorama geral da instituição, para que seja realizado um processo de reconhecimento do jovem ou adulto como estudante de uma instituição específica, podendo ser apresentado a todas as partes que compõem a escola como forma de acolhimento e informação. Na categoria *comunicação*, a abertura ao diálogo é a chave para a permanência e êxito, pois, desde quando a instituição promove a divulgação dos cursos, já precisa apresentar elementos que não devem se tornar surpresas depois do ingresso, sendo o trabalho dessa categoria voltado para fazer uma ligação entre o estudante, a instituição e o mercado de trabalho.

As categorias qualitativas construídas e já descritas estão ancoradas na perspectiva de Bona e Cazzarotto (2021), quanto às ações/práticas pedagógicas e administrativas de ensino, tendo o câmpus de Osório, do IFRS, como espaço de vivências e articulado com o suporte teórico e do estado da arte da temática assim se delineou. Assim, o olhar quantitativo em paralelo ao qualitativo proporciona uma visão mais abrangente e também detalhada do processo do estudante ao longo do curso, desde o seu ingresso até a finalização do curso, para que ações no formato de indicadores possam ser construídas a fim de promover a permanência e o êxito dos estudantes, pensando para além de porcentagens, em contextos, trajetórias e suas pluralidades

2.3 Considerações necessárias sobre o perfil dos estudantes

Conhecer o perfil dos estudantes é a base de uma educação humana e significativa. Para tanto, é necessário saber quais características analisar, para que seja possível, dentro dos limites do IFRS, a criação das ações caracterizadas como indicadores para permanência e êxito dos estudantes. Para esta pesquisa, a ferramenta utilizada foi um questionário, e sua composição foi atrelada à teóricos para a construção de hipóteses de perfil e o delineamento de características a serem analisadas.

Inicialmente, faz-se necessária uma caracterização pessoal, dos sujeitos de análise, importante para toda pesquisa, seja quantitativa ou/e qualitativa, segundo Richardson (1999) e Gil (1999). Além disso, tal caracterização apresenta uma leitura do sujeito e da sua subjetividade e complexidade segundo Morin (2001). São analisados dados pessoais que vão permitir entender quem é aquele sujeito que está buscando a EJA e quais suas particularidades que lhe fazem pertencer a um coletivo específico de sujeitos retornando ao ambiente escolar em um momento de juventude e vida adulta. Nesta seção, os estudantes foram questionados sobre sua idade, sexo biológico, orientação sexual, cor, estado civil, religião/crença, seu município de residência e nacionalidade.

O próximo passo é entender qual é o acesso a educação que o estudante apresenta, visto que, para tornar o aprendizado fluente, são necessárias ferramentas e um fluxo de organização para que o estudante consiga se sentir pertencente àquela escola e ao curso que está fazendo. Nesta seção, os estudantes foram questionados sobre qual

instituição parceira pertence, em qual etapa da escolaridade realiza a EJA, se apresenta acesso a equipamento digitais, se dispõe de acesso à *internet* e qual o turno para a realização das atividades do curso a distância.

Entender a realidade dos estudantes perpassa o conhecimento de sua situação socioeconômica, buscando entender questões pessoais dos estudantes que terão impacto diretamente no que diz respeito à organização, seja de transporte, tempo e local adequado para estudar, até o entendimento de questões sobre o estudante que vão afetar a concentração em sala de aula. De acordo com Arroyo (2005), não existe a possibilidade de separar o direito à escolarização, dos direitos humanos,. Em suas escritas, os jovens e adultos, mesmo que tenham estacionado no processo de escolarização, não deixaram de ser seres pertencentes a uma sociedade, com famílias, com trajetórias singulares em processo de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Nesse sentido, é preciso conhecer estas trajetórias com um olhar voltado para o reconhecimento de sujeitos que protagonizam trajetórias de humanização.

Nesta seção, os estudantes foram questionados sobre a renda média *per capita* na sua residência, se a casa onde eles moram está em uma área urbana ou rural, se fazem parte de uma comunidade quilombola, itinerante ou do campo, ou indígena, em que situação se encontra este lar, quantas peças possui a casa e quantas pessoas residem neste mesmo local, bem como qual o tipo de ligação com o estudante. Sobre locomoção, foi questionado qual o principal meio de transporte que o estudante utiliza em seu deslocamento diário para ir e voltar ao local onde acontece seu curso profissionalizante e qual a maior dificuldade encontrada no deslocamento. Além disso, é perguntado para o estudante se ele é responsável pelos cuidados de pessoas menores de idade, se alguém que reside com o estudante possui algum tipo de doença ou deficiência, como é o acesso a água na casa em que ele mora, como é o tratamento de esgoto, qual o destino do lixo na residência, se o estudante está trabalhando, se possui filhos (e, se em resposta afirmativa, quem cuida deles no período em que ocorrem as aulas). Por fim, é questionado quais das pessoas que moram com o estudante exercem atividade remunerada, quais os principais responsáveis pela manutenção financeira da casa e se o estudante tem acesso a algum programa social ou serviço prestado pelo governo.

Entender as oportunidades que o estudante teve ao decorrer de sua relação com o ambiente escolar permite uma visão sobre suas dificuldades e estratégias que podem ser

realizadas para que não ocorra a reprodução desses padrões de evasão. São realidades distintas de sujeitos que não tiveram uma homogeneidade de oportunidades e que caracterizam esta seção como essencial para a permanência e êxito dos sujeitos “sendo importante analisar a vivência de exclusão e entender a escolarização tardia, e a importância da EJA na vida dos sujeitos dessa educação, sem julgamentos, aceitando sua “bagagem”, sua contribuição, de realidade vivida” (Silva, 2007, p. 34). Essa categoria busca ainda compreender dados que vão tratar sobre a influência da instituição na aprendizagem do estudante atribuindo a Cortella (2005, p. 143) a veracidade de que “a tarefa da Escola não é facilitar a aprovação, mas sim dificultar a reprovação inútil e inepta, que é aquela que acontece por responsabilidade nossa, em função do modo como nosso trabalho se organiza”.

O estudante é perguntado sobre sua trajetória estudantil básica no sentido de identificar se a escola onde iniciou o ensino fundamental é estadual, municipal, particular, federal ou particular com bolsa, qual foi o maior tempo que ele ficou afastado da escola, se ele pretende continuar os estudos após concluir o curso EJA-EPT, qual o último ano/série do ensino fundamental que concluiu na escola regular e com que idade.

Sobre trabalho e renda, o estudante é questionado se trabalhou ou teve atividade remunerada no período em que cursou parte do ensino fundamental na escola regular e qual o objetivo de ter trabalhado. A respeito da relação com a escola, o estudante é questionado se teve alguma reprovação e, no caso de afirmativa, em qual disciplina ocorreu a reprovação, se já possuía algum curso de formação profissional realizando anteriormente, qual a principal motivação de realizar o curso atual, em qual área ou disciplina ele costuma encontrar maior dificuldade de aprendizado e quais foram ou são os principais motivadores, em qual área ou disciplina costuma encontrar maior facilidade de aprendizado e, por fim, qual o grau de escolaridade da pessoa que acompanha o estudante em seus estudos.

Entender a projeção de vida dos estudantes envolve perguntas de todas as categorias, seja de aprendizagem, organização, pessoal ou de comunicação. São perguntas norteadoras que vão apresentar a realidade da motivação daquele estudante estar fazendo o curso nesta etapa da sua vida e trajetória escolar, bem como quais são suas perspectivas futuras para a sua atuação profissional ou acadêmica. Nesta seção, os estudantes foram perguntados, sobre o que pensam em fazer após a conclusão do curso, se pensam em

atuar na área do curso que está fazendo, na opinião dele, qual a importância da educação, e quais as áreas de interesse do estudante.

Por fim, proporcionar aos estudantes um espaço de diálogo com o projeto permitindo a proposição de seus anseios e interesse, abre o diálogo para as possibilidades. Os estudantes tiveram que responder duas questões abertas: a primeira delas solicitava que o estudante escrevesse 3 palavras para expressar o que está sentindo agora por realizar o curso profissionalizante, e a segunda questão o estudante poderia completar o questionário com o que julgasse importante sabermos sobre ele para fins de lhe orientar a permanecer no curso e ter êxito. Segundo Cavalcante (2006, p. 175) “[...] trabalhando a autoestima do aluno a aprendizagem vem simultaneamente com o bem-estar. Aprendizagem é o processo pelo qual adquirimos valores, habilidades, conhecimento ao longo da vida.” Assim, permite-se ao estudante expressar como se sente fazendo o curso e que ele indique o que poderia ser feito pela instituição para lhe auxiliar neste processo, tornando a educação humana, essencial e inspiradora, trazendo o estudante para o centro do processo, abrindo seus horizontes para o pertencer (Bona; Cazarotto, 2021) e que, neste momento, o pertencer é a uma instituição pública, gratuita e de qualidade que se preocupa com ele.

3 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa², segundo Gil (1999), é inicialmente ancorada em dados públicos disponíveis nos sites do IFRS, de cada câmpus, documentos disponíveis pelo Ministério da Educação (MEC), Projeto Político-Pedagógico (PPC) de cursos de nível superior mais recentes dos câmpus e eixos tecnológicos dos cursos EJA-EPT pactuados para mapeamento das particularidades dos câmpus do IFRS. Ainda, a partir de uma análise da região onde os câmpus estavam inseridos e a motivação da sua criação, percorre-se uma análise preditiva, a fim de compreender a realidade dos espaços escolares onde seriam oferecidos os cursos EJA-EPT, buscando uma interpretação do perfil do estudante que vai frequentar estes ambientes.

A segunda etapa da pesquisa envolve o conhecimento dos sujeitos envolvidos na EJA-EPT no IFRS, compreendendo inicialmente a construção fundamentada teoricamente

² A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do IFRS, sendo fundamentada e disponibilizada na Plataforma Brasil de Projetos de Pesquisa pelo número de parecer 5.865.772.

de dois questionários: um para os docentes e outro para os estudantes (que trata especificamente esta análise), que foi produzido tendo como referência o questionário do estudante já utilizado institucionalmente pelo IFRS e os dados necessários para o projeto institucional pactuado com o MEC, constituído, assim, por 53 questões, sendo, na sua maioria, perguntas fechadas e de múltiplas escolhas, mas ainda com perguntas abertas para que os entrevistados se sentissem à vontade de descrever suas percepções, dúvidas e sentimentos quanto à participação desta etapa da educação.

A aplicação do questionário aos estudantes foi realizada em todas as turmas de cursos EJA-EPT ofertados, de modo presencial e com o questionário impresso para maior abrangência e participação dos estudantes. Tal prática ficou sob a orientação e responsabilidade dos professores coordenadores dos cursos EJA-EPT ofertados, pois, desde o início da pesquisa, ficou registrada a necessidade de orientação ao preenchimento do instrumento de pesquisa, assim como o Termo de Esclarecimento Livre e Consentido (TCLE). As respostas dos questionários foram transferidas para uma planilha do excel para fins de tabulação de dados e análise de dados descritivos, com vistas a posterior análise qualitativa, quanto ao perfil do estudante, pensando promover a permanência e reduzir a evasão dos cursos (Barata *et al.*, 2007). Destaca-se que não foi possível usar *software* ou alguma tecnologia digital de estatística para inferência pelo tempo hábil da pesquisa, pois os questionários demoraram muito para retornarem respondidos, e eles deveriam embasar o problema de permanência êxito e não caracterizar um perfil único e exclusivo, porém um coletivo do perfil geral do estudante.

Os dados obtidos foram analisados de forma descritiva, inicialmente com a tabulação de cada questão construída, por categoria, depois estabelecendo relações qualitativas, assim como tipificações, comparando dados entre as categorias, apresentando resultados percentuais parciais e globais, assim como dados discretos, apontamentos por subcategorias e itens de resposta. Tais informações geradas pelos dados foram analisadas com base em teóricos e experiências vivenciadas por outras universidades, para que fossem criados, pela equipe de permanência e êxito, indicadores, com a finalidade de criar ações evitando evasão e aumentando a permanência dos estudantes nos cursos, promovendo ainda suporte ao fazer pedagógico docente. Todas as etapas da pesquisa foram publicadas em eventos de forma a promover um debate sobre a temática da EJA integrada aa cursos de Educação Profissional, para que a construção coletiva e em debate

promovesse uma riqueza na qualidade dos resultados obtidos, destacando a originalidade deste artigo que está de forma exclusiva publicando os indicadores de permanência e êxito obtidos através da pesquisa e que vão embasar a criação da política de oferta de cursos da Educação de Jovens e Adultos no IFRS.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os cursos ofertados na modalidade EJA-EPT presencial no IFRS tiveram um total de 548 estudantes matriculados. Já o questionário do estudante teve um total de 279 respondentes, sendo assim, os dados apresentados correspondem a uma amostra significativa dos estudantes que cursaram os cursos presenciais e que participaram da pesquisa representando assim o perfil do estudante da EJA-EPT no IFRS. Após a leitura do termo de esclarecimento livre e consentido (TCLE) em sua totalidade, os 279 estudantes concordaram em participar da pesquisa.

4.1 O perfil dos estudantes da EJA-EPT no ano de 2022

Como um perfil geral dos estudantes dos cursos EJA-EPT obtido pela análise da maioria em cada pergunta, pode-se caracterizar os estudantes como sujeitos jovens com idades de 15 a 20 anos, com pouca disparidade de sexo, entretanto, predominantemente masculino e que se identifica como heterossexual, de cor branca e solteiro. No quesito religião ou crença, ocorre uma divisão na maior ocorrência entre católicos, evangélicos e pessoas que não têm religião. Sobre o município de residência, os estudantes em sua maioria deixaram a questão sem resposta, e os respondentes a esta indicaram municípios da serra, capital, metropolitana e do litoral norte. Alguns respondentes indicaram ainda seu bairro ou a macrorregião da serra gaúcha como município de residência. A respeito da nacionalidade, a maioria é brasileira, mas cabe destaque a presença de 2 estudantes senegaleses e 1 haitiano. São estudantes que frequentam a rede municipal de ensino, como parceira do projeto e que possuem acesso a equipamentos digitais, entretanto, a maioria dispõe apenas de celular com acesso à internet, seja por meio de assinatura de pacote de dados ou assinatura de banda larga e que dispõem do turno da noite para realizar as atividades do curso profissionalizante.

Quando abordado o fator renda, a maioria dos estudantes possui até 1 salário mínimo como renda por pessoa, sem contar o elevado quantitativo de estudantes que não desejam responder essa pergunta. Residem, em grande maioria, em zona urbana do município de residência, não pertencentes a comunidades indígenas, quilombolas ou itinerantes e do campo, e que se deslocam principalmente a pé até o local do curso, ou utilizam ônibus, quando disponível na cidade e que não encontram dificuldades de deslocamento.

Sobre a moradia dos estudantes, a maioria indicou residir em uma casa própria e quitada, com 5, 6 ou mais cômodos, dividindo-a com mais 3 ou 4 pessoas, que podem ser um dos pais, cônjuge ou filhos. Quando perguntados sobre a responsabilidade de cuidar de crianças menores, a maioria respondeu negativamente, entretanto, uma parcela significativa respondeu que sim, que existe essa responsabilidade. Nas moradias, não estão presentes pessoas com deficiência ou algum tipo de doença. Possuem água encanada, tratamento de esgoto e coleta pública de lixo.

Sobre o trabalho, a maioria não tem emprego, e a parcela que respondeu que possui emprego, não respondeu a pergunta quando perguntado o vínculo. A maioria dos estudantes não possuem filhos e os que os têm deixam com familiares para poderem frequentar as aulas. A maioria indicou que, além do estudante, a mãe e o companheiro exercem atividades remuneradas, entretanto, são os principais responsáveis pela manutenção financeira da residência. Os estudantes não acessam ou não desejam responder sobre programas sociais do governo.

Em sua jornada acadêmica, iniciaram o ensino fundamental na rede municipal de ensino e pretendem continuar os estudos após finalizarem o curso da EJA-EPT, e que nunca interromperam os estudos ou ficaram afastados da escola por mais de 15 anos, no caso de estudantes com mais idade do perfil principal. O último ano do ensino fundamental que cursaram foi o 8º ou o 9º e, quando concluíram esta etapa, tinham 15 ou 16 anos, não exercendo atividade remunerada durante este período da sua escolaridade, apresentando ainda 2 anos de reprovação na jornada acadêmica. Como disciplina de maior índice de reprovação, indicaram matemática. Nunca haviam realizado algum curso de formação profissional anteriormente e encontram em tal uma busca por adquirir mais conhecimento. Os estudantes costumam encontrar maior dificuldade na área das ciências exatas e, como motivador, apresentam falta de tempo para estudar e a metodologia do professor. Já como

área de maior facilidade de aprendizagem, indicaram artes e educação física. A escolaridade da pessoa que acompanha os estudantes no decorrer do curso é de ensino fundamental incompleto.

Após a conclusão do curso, os estudantes buscam se inserir no mercado de trabalho, pretendendo atuar na área de formação atual, vendo na educação esta potencialidade. Nas áreas de interesse, destacam-se esportes e lazer, administração ou empreendedorismo e tecnologias. Os estudantes apontaram *felicidade*, *gratidão* e *esperança* como palavras para expressar o que estão sentindo ao realizar o curso e apresentam perspectivas positivas e a busca por atividades práticas nos cursos realizados.

Entretanto, o perfil geral do estudante não condiz com a realidade encontrada em diversos câmpus, como os dados são baseados na maioria, as minorias, público de interesse aqui, permanece despercebido e merece um olhar sensível e organizado para a proposição de indicadores. Num olhar macro, escolhem-se as perguntas 1, 17, 20 e 21, que corroboram a não padronização do estudante da EJA-EPT no IFRS.

Na questão que contempla a idade (gráfico 1), verifica-se que 56% são estudantes de 15 a 20 anos, bastante jovens, mas tem-se estudantes em todos os intervalos de idade, e 80 deles (de 279, no total) são adultos “passados” da idade escolar, e 5 são idosos. O que evidencia que são estudantes que por algum motivo interromperam os estudos, podendo, inclusive, terem sido potencializados pela pandemia, nestes 2 últimos anos.

Gráfico 1: Idade dos respondentes

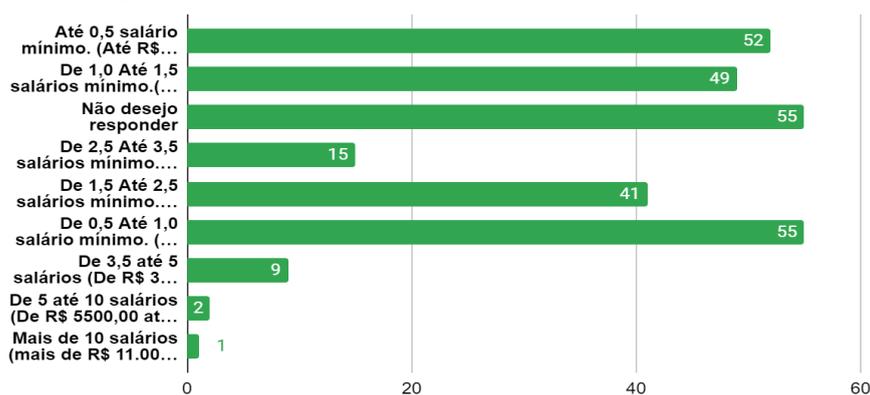


Fonte: Arquivo do Projeto Institucional, 2022.

Já a questão 14 (gráfico 2) contempla a renda média por pessoa da família em salários mínimos (referentes ao ano de 2021). Após análise, percebe-se que dos estudantes que responderam 52 indicaram até 0,5 salários como renda por pessoa; 55 indicaram de 0,5 até 1,0 por pessoa; e 41, de 1,0 até 1,5 salários mínimos por pessoa. A média de renda é 1,1 salários mínimos por pessoa, o que, de forma geral, caracteriza uma renda baixa para a atual situação econômica do país. Paralelamente a esta informação, a maioria dos estudantes é responsável pelo sustento da família e tem despesas com aluguel, além de terem filhos e morar com os pais na mesma residência.

Gráfico 2: Renda média por pessoa

14 - Na sua família, qual é a renda média por pessoa? (para esta pergunta você deve considerar toda a renda da casa e...

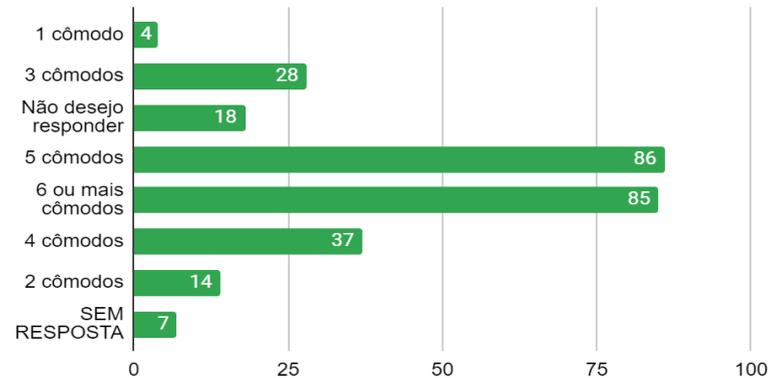


Fonte: Arquivo do Projeto Institucional, 2022.

Já a questão 20 (gráfico 3) destaca o número de cômodos da residência que inclui, mínimo de um banheiro, então, em média, são residências com 3,6 cômodos, sem o banheiro, que podem ser explorados para fins de estudo. E, em paralelo com a questão 21 (gráfico 4) que aborda quantas pessoas moram na residência, tem-se, em média, 4 pessoas mais o estudante. Então, numa residência com 3 cômodos e 5 pessoas, no mínimo, mais de uma pessoa por cômodo estão presentes. Isso implica que aparelhos de televisão, rádio, celular, dormir, e outras atividades que demandam uma certa organização precisam ser combinadas para poder ter espaço para estudar e/ou descansar em silêncio.

Gráfico 3: Quantos cômodos tem as residências dos estudantes

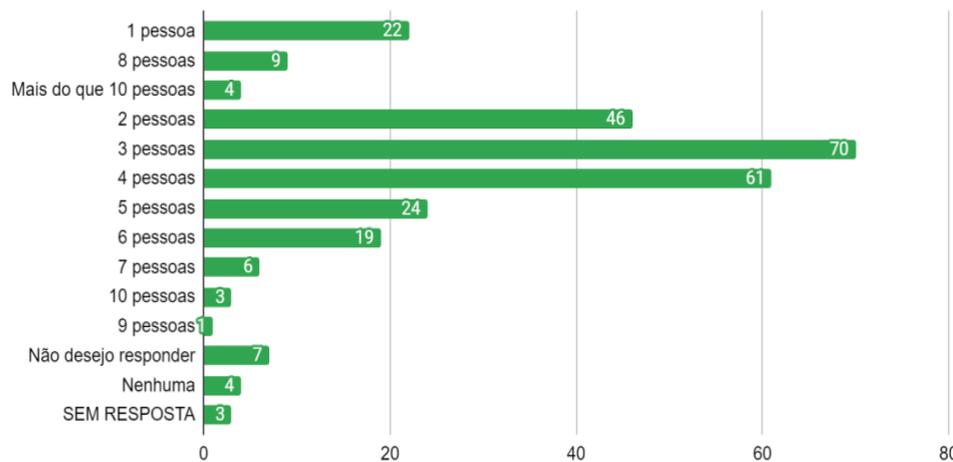
20 - Quantos cômodos (peças) tem sua residência?



Fonte: Arquivo do Projeto Institucional, 2022.

Gráfico 4: Quantas pessoas residem com os estudantes

21 - Quantas pessoas residem na mesma casa que você (sem contar você)?



Fonte: Arquivo do Projeto Institucional, 2022.

Seguindo nesta perspectiva da não padronização dos estudantes os dados apontaram que a condição cultural, social e econômica dos estudantes da EJA, muitas vezes, implica a falta de informação quanto às suas próprias questões de saúde, desconhecendo o que são dificuldades de aprendizagem, pois a maioria dos estudantes nunca tiveram acesso a médicos, psicólogos e outros atendimentos especializados para um

diagnóstico. Da mesma forma, vale destacar que desconhecem seus direitos enquanto cidadãos brasileiros, no que diz respeito a questões financeiras e de assistência pública, como também do fluxo em processos seletivos (cotas, inscrição e análise socioeconômica).

Nesse sentido, a pesquisa ainda contou com dificuldades no preenchimento do questionário por parte dos estudantes que deveriam contar com o auxílio e orientação de docentes, visto que, ao apresentarem dúvidas, teriam o apoio docente para saná-las. Tal fato ficou evidenciado quando solicitado o município de residência, e os estudantes indicaram o bairro que residiam, ou mesmo a macrorregião da serra gaúcha, além de respostas contraditórias em diferentes momentos no questionário. Apesar das dificuldades, vale ressaltar a eficiência da pesquisa e tabulação dos dados, fato corroborado pela percentagem de erros no processamento de dados desde a tabulação até a quantificação dos erros de digitação, que ficou inferior a 8%.

4.2 Indicadores de permanência e êxito criados pela pesquisa

Diante desse olhar, de que a escola é um lugar para se aprender a aprender, é que o projeto de pesquisa do EJA-EPT, após traçar o perfil do estudante, busca a criação de indicadores de permanência e êxito ancorados nas categorias pessoal, de aprendizagem, organização e comunicação criadas no decorrer da pesquisa. Tendo como norte ainda a busca do perfil estudantil, ancorado nos pressupostos pedagógicos e metodológicos que a instituição de ensino IFRS, juntamente com suas parceiras, pode propor, outros fatores também podem influenciar nos processos de êxito escolar. Como cita Gonçalves (2014, p. 55), é necessário pensar além do pertencimento de classe dos estudantes: “É preciso levar em consideração as dinâmicas culturais, afirmando a heterogeneidade e a diversidade dos sujeitos” (Gonçalves, 2014, p. 55). Trabalhar com EJA é considerar e pautar, a diversidade, de indivíduos, de vidas, de expectativas perante a escola e mais ainda, a pluralidade de aprendizados e conhecimentos.

Quando pensada na categoria pessoal, são contemplados os indicadores referentes à vida da pessoa, do estudante e que parte da instituição o compromisso de orientação em ações e campanhas. Assim, neste primeiro olhar, propõem-se a inserção dos estudantes da EJA na política de auxílio estudantil, sob a supervisão da assistência

estudantil de cada campus. Tal prática é pensada no sentido de garantir o acesso dos estudantes aos câmpus e, conseqüentemente, aos cursos.

Nesse sentido, a LDB traz a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros e prevê ainda o acesso como direito do estudante

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

[...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (Brasil, 1996, n.p.)

Dando enfoque para o excerto “garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996, n.p.), compreende-se a política de assistência estudantil como mantenedora e proporcionadora de tal prática, visto que os valores repassados pela política auxiliam os estudantes com deslocamento, insegurança alimentar e outros materiais que necessitasse, ainda que, para receber o auxílio, os estudantes precisam manter frequência mínima nos cursos, consolidando-se como uma ferramenta para promover a permanência.

Neste sentido, partindo-se deste “caráter instigador educacional contextualizado num panorama social desigual, o papel da escola na Educação de Jovens e Adultos visa não a promover a reprodução das desigualdades sociais” (Gaspar, 2019, p. 448), mas sim, permitir, a partir do acompanhamento da equipe de assistência estudantil, um olhar sensível, com a disposição de profissionais capacitados para atender o estudante quando da necessidade e com um auxílio que garanta o acesso do estudante à escola. Assim, o IFRS que se propõe a ofertar cursos da EJA-EPT “assume a responsabilidade de agir contra a injustiça e proporcionar a igualdade de acesso aos direitos de todos os estudantes, oferecendo os recursos necessários para aqueles que se encontram em desvantagem de alguma natureza” (Taufick, 2013, n.p.) a partir da sua já consolidada política de assistência estudantil.

Seguindo na linha dos indicadores de permanência e êxito na categoria pessoal, propõe-se, a partir da devolutiva dos estudantes de continuarem os estudos, construir uma

perspectiva de sequência da vida acadêmica. O que já é previsto pela agenda para o futuro da educação de jovens e adultos, onde objetiva-se

[...] melhorar a adequação da educação primária na perspectiva da educação permanente: eliminando as barreiras entre educação formal e não-formal, e estando atentos a que os jovens adultos tenham a possibilidade de prosseguir nos seus estudos depois de sua escolaridade formal inicial.“ (Paiva *et al.*, 2004, p. 60).

Assim, por parte do IFRS, cabe um mapeamento de cursos de nível médio e superior que podem ser do interesse dos estudantes e realizar visitas em instituições de ensino de nível superior que os ofereçam. Desse modo, construções de diálogos a partir das profissões escolhidas pelos estudantes proporcionam e incentivam uma continuidade na trajetória acadêmica, preferencialmente em universidades e escolas públicas, sejam municipais, estaduais ou federais.

Com essas ações, busca-se que os estudantes conheçam as oportunidades que apresentam após concluir o curso que estão fazendo e se sintam valorizados pela instituição, além de capacitá-los e qualificá-los como trabalhadores que dispõem de uma bagagem de conhecimento acerca da profissão por eles escolhida, permitindo, assim, uma qualidade de vida melhor com melhores condições trabalhistas e salariais.

Por fim, nesta categoria, prevê-se ainda a parceria entre IFRS e Secretaria da saúde dos municípios, com vistas à promoção de momentos de reflexão sobre questões de acesso à saúde por parte dos estudantes e de suas famílias. Isso pode ser corroborado pelas escritas de Celoni *et al* (2018) que apresenta a ação de um projeto de extensão realizado para a promoção de acesso a conhecimentos sobre saúde por parte de estudantes da EJA e, como resultados ,destacam que

apesar da importância do aconselhamento que ocorria aos estudantes da EJA, esta prática desenvolvida durante o Projeto de Extensão foi escassa em vista da real necessidade desse público pelo conhecimento para a melhoria na qualidade de vida, pois através dessa prática, pode-se gerar o conhecimento para a diminuição do risco do desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis e até mesmo o controle do padrão de saúde, visando à prevenção e controle de agravos juntamente com a promoção da saúde. A realização e a conscientização do aconselhamento sobre a prática de vida saudável, melhorando o padrão alimentar, o estilo de vida, com o abandono do tabagismo e do

alcoholismo, além da adesão à prática de atividade física, de forma a promover uma vida mais saudável.” (Celoni *et al.*, 2018, p. 9).

A partir desta parceria, idealiza-se a realização de palestras, consultas e campanhas com profissionais da saúde para com os estudantes para prevenção de doenças, conscientização sobre abusos de álcool, drogas e cigarros, bem como cuidados sobre saúde mental que, mediadas pelo IFRS, demonstram o sentimento de preocupação e pertencimento dos estudantes à instituição, local em que, a partir das ações, os estudantes se reconhecem e conhecem seus direitos quanto o acesso à saúde no Brasil. Um estudante saudável ou com o acompanhamento profissional necessário (caso precise) dispõe de vigor e alegria para encarar uma etapa importante da sua vida, a escolarização, e merece esse olhar sensível, visto que já se afastou por um período longo de mais da escola.

Na categoria *aprendizagem*, que contempla os indicadores referentes às atividades de ensino e aprendizagem, propõe-se, como indicador inicial e básico para os estudantes, oficinas de letramento, caracterizadas por encontros que vão retomar conceitos básicos dos mais variados componentes curriculares, os quais, pelo afastamento dos estudantes do convívio escolar, não apresentam este conhecimento, ou mesmo precisam ser lembrados auxiliando assim no seu desempenho escolar. As oficinas de letramento foram pensadas com base nas avaliações de larga escala promovidas pelo INEP como SAEB, Prova Brasil e Enem, que destacam a necessidade de um olhar inicial para os estudantes, de reforçar conhecimentos básicos, algo muito citado e destacado pelos resultados do Encceja, o que vai ao encontro e reforça os dados e apontamentos desta pesquisa.

Paralelamente, os professores da educação básica, no sentido da *permanência*, destacam a falta de pré-requisitos dos estudantes e, depois de dois anos de pandemia, esse quadro se intensifica ainda mais. Com isso, o estudante da EJA também precisa desse olhar atento e sensível da equipe de ensino como uma forma de acolher já no início do curso. Sugere-se, então, a proposição de oficinas para auxiliar na organização para estudos e realização de tarefas, oficinas com estudantes das licenciaturas ou professores da área de língua portuguesa para auxiliar no básico, escrita correta, dificuldades de leitura e compreensão, oficinas com estudantes das licenciaturas e professores da área de matemática para auxiliar com o básico, desde contas de divisão e multiplicação, até dúvidas mais específicas que os estudantes possam ter no decorrer das aulas, e oficinas de letramento digital: como fazer *login* em computadores, abrir navegadores, acessar *e-mail*,

para proporcionar uma exploração tecnológica dos recursos que os estudantes têm à sua disposição.

Relativamente à categoria da *aprendizagem*, o indicador referente à metodologia docente³ e o ambiente em sala de aula é corroborado nas respostas dos estudantes que indicam possuírem pouco tempo de estudo, e tal fato é essencial para pensar a metodologia de sala de aula do docente, bem como a organização do currículo do curso, pois o tempo de aula é o fator determinante do curso, com a necessidade de ser muito bem organizado, para, conseqüentemente, ser muito bem aproveitado. Assim, sugere-se aproveitar a aula com metodologias dinâmicas, com atividades que mobilizem a aprendizagem e proporcionem um desenvolvimento, sem dar sono, sem ser tudo para casa, pois o tempo totalmente focado nos estudos é o de sala de aula. Isso deve ocorrer seguindo a lógica de que o tempo de sala de aula é essencial, quase “80% suficiente”, em muitas situações dos estudantes, porque é de fato o tempo em que os estudantes estão inseridos num coletivo, com colegas e professores, dispendo de todos recursos pedagógicos e pessoais necessários e com o espaço e tempo adequado, planejado para cada atividade ali proposta.

Além disso, os estudantes são jovens, faz parte da geração apropriada da cultura digital e muito dinâmica, mesmo que com acesso da rede de *internet* pelo celular na sua maioria, mas que se apropria do recurso com facilidade, então metodologias de sala de aula que proporcionem estudar em plataforma no celular é uma estratégia sugerida, pois existe o tempo de ônibus ou a pé onde o estudante com fones de ouvido pode assistir vídeos ou buscar por notícias, por exemplo. Justamente em consideração a esse contexto, hoje em dia, a linha de pesquisa na área da Educação que mais se estuda é a da Informática na Educação, por contemplar o “desenho” do estudante atual, rodeado de cultura digital, de tecnologias diferentes e apropriações dinâmicas, além de todo o processo de autonomia e construção na prática de “redes” que estão inseridos em quase todas as prestações de serviço da nossa sociedade. Com isso, fica evidente a necessidade de formação docente detalhada aos professores que atuam no EJA-EPT quanto à informática na educação, particularizado a metodologia de sala de aula e entrelaçada a disciplina e/ou conhecimento específico de cada disciplina do currículo do curso.

³ Neste indicativo, as referências são por disciplinas, bem como a indicação dos estudantes quanto às suas dificuldades. Por isso, optamos por abordar de forma geral, a fim de privilegiar nenhuma área do conhecimento.

Assim, resumidamente, esse indicador prioriza a valorização do tempo em sala de aula, para realizar atividades e leituras, deixando apenas materiais complementares, pesquisas simples e atividades como assistir vídeos para realizar em casa, pois tais atividades podem ser realizadas durante a viagem para a instituição, intervalo de almoço antes da aula ou deslocamento para o trabalho. É no tempo da sala de aula, com a presença do professor, que dúvidas podem ser sanadas, podem ser aplicados exemplos e compartilhadas orientações importantes sobre as atividades, ou mesmo o docente pode identificar dificuldades dos estudantes que, caso ocorressem em casa, quando os estudantes estão sem este amparo sensível e sozinhos, pode gerar medo, desânimo e, conseqüentemente, a desistência. Ainda se prevê a utilização de uma metodologia de ensino baseada na realidade do estudante, principalmente com exemplos e exploração de recursos que sejam de fácil acesso aos estudantes. Na exemplificação da metodologia, o pensamento computacional, que torna o estudo voltado para a realidade dos estudantes e para a resolução de problemas com criatividade.

Na categoria *organização*, que contempla os indicadores referentes à ambientalização do estudante com a escola e o curso, propõem-se 2 indicadores prioritários. Vale-se ressaltar que estes indicadores são ancorados no conhecimento que se tem da instituição e também decorrente da vivência dos alunos da EJA e que estão presentes em muitas pesquisas, mas nenhum os cita com destaque. Assim, a criação destes apontamentos como indicador, nessa categoria, são originais e criados na pesquisa.

Observando a indicação dos estudantes de residirem em locais com poucos espaços para estudo e considerando que muitos vão direto do seu trabalho para a escola, sugere-se a criação de um espaço nas escolas preparado para atender os estudantes antes do início do horário de aula, com uma sala com acesso a computadores com internet, com café ou chá, um lanche ou frutas e mesas com cadeiras para estudo. A partir da criação desses ambientes, os estudantes podem ter um momento para fazer as atividades antes das aulas, rever conteúdos, ou mesmo descansar antes de se iniciar a aula.

Paralelamente ao espaço nas escolas, propõe-se a realização do intervalo das aulas com um período de 20 a 30 minutos, a fim que os estudantes pudessem ir ao banheiro, tomar uma água, falar com a família que está em casa a sua espera, descansar o pensamento, solicitar documentos, retirar livros ou participar de atividades de recreação, visto que seu nível de concentração não é o mesmo de estudantes do ensino regular, além

de apresentarem especificidades que não podem ser negligenciadas, como o fato de terem uma jornada de trabalho antes da aula. São ações que podem parecer simples, entretanto que geram ainda nos estudantes sentimentos de pertencimento a uma instituição que pensa cursos com base na realidade dos estudantes e se adapta às suas necessidades.

Por fim, na categoria *comunicação*, onde o centro do processo é diálogo entre instituição, estudantes e o mundo de trabalho, traz-se a representatividade dos estudantes e o sentimento de pertencimento a uma instituição pública e de qualidade e a inserção qualificada de sujeitos pensantes e protagonistas de suas trajetórias no mercado de trabalho profissionalizado. Como uma ação de reconhecimento dos cursos da EJA nos câmpus, prevê-se a realização da semana da EJA, inspirada nas semanas acadêmicas, a qual se apresenta como uma semana inteira de atividades diferenciadas voltadas para os alunos, promovendo ações sociais com a ajuda de outros atores de nossa sociedade, inclusive do próprio poder público, palestras, debates e oficinas focados na realidade de vida dos alunos.

Propõe-se a realização ainda de atividades artísticas e culturais, para que os alunos possam conviver mais com a cultura, além de demonstrar suas habilidades que nunca seriam expostas se eles não tivessem sido devidamente instigados e motivados a isso, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire 1996, p. 70). Uma estratégia humana e educativa se faz no sentimento mais genuíno do ser humano, o de criar vínculos, deste modo estes momentos de compartilhar se tornam uma “estratégia imprescindível de promover momentos de integração e fortalecimento de vínculos” (Lorenzet, 2021, p. 234), sejam eles entre professores e alunos ou entre colegas, mas que, de certa forma, os estudantes se sintam pertencentes àquele lugar e àquelas pessoas.

Por fim, pensando nos direitos dos estudantes e na vida deles como cidadãos brasileiros, propõem-se momentos de intervenção de cidadania, explicitamente necessários, pois diversas respostas do questionário apresentaram respostas incoerentes com a realidade dos estudantes e demonstraram ainda o significativo papel da escola na vida dos estudantes. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) mencionou que o operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade

injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana. Assim, é a partir do conhecimento que se sabe seus direitos, como empregado e como cidadão, sem brechas para negligências. Por isso, são previstos momentos para discutir questões de direitos e deveres do cidadão, assim como responsabilidades, elementos constitucionais, e nomenclaturas, como exemplo: onde moro é chamado de “município”. A partir disso rompemos a ideia de sobreviver a qualquer custo e apresentamos dignidade para os estudantes que sabem quem são, onde moram, seus direitos e o que fazer para transformar sua realidade.

5 CONCLUSÃO

A educação de jovens e adultos vai para além de uma dívida social, de fato, é uma modalidade de ensino, que busca oportunizar vivências práticas no âmbito educacional, para pessoas que por diversos motivos não puderam comparecer a escola no período indicado durante a infância e a juventude, mas, ainda maior que isso, é uma modalidade de ensino que busca emancipar realidades, de sujeitos trabalhadores e que, por diversas vezes, sustentam lares no nosso país e representam uma parcela significativa da população brasileira.

Profissionalizar indivíduos, dando-lhes oportunidades dignas de trabalho e renda, nada mais é do que garantir um direito básico a um cidadão brasileiro, e que, neste caso, foi um trabalhador que formou mão de obra para a economia fluir. No caso da EJA, quando atrelada à educação profissional, formar mão de obra qualificada, que busca oportunidades de trabalho para trazer uma melhor qualidade de vida para sua família (e que a partir da sua ascensão trabalha para que a sua comunidade evolua a nível macro), torna o seu país mais desenvolvido e detentor de conhecimento profissional. Destacamos, assim, como essencial o retorno de tal estudante para a escola, caracterizando tal ação, ainda, como um fator de desenvolvimento social, que essencialmente serve como um exemplo em casa e para pessoas próximas do estudante de que é possível mudar o rumo da vida. quando falado de educação utilizando, por exemplo, a EJA-EPT como ferramenta de mudança.

A partir de uma metodologia voltada para conhecer os sujeitos do processo educativo da EJA-EPT, esta pesquisa conseguiu com mérito construir indicadores de permanência e êxito que vão servir de base para pensar a política educacional da EJA em processo de consolidação como modalidade de ensino ofertada pelo IFRS e trazer

esperança a jovens e adultos que buscam uma profissionalização de qualidade. Cada aspecto estudado, desde a motivação da criação dos câmpus passando pelo entendimento dos cursos ofertados e a construção fundamentada de questionários que vão entender o perfil do estudante, permitiu ampliar horizontes, considerando que estudantes não são números, mas sim são sujeitos e protagonistas de suas próprias histórias, seres humanos. Assim, o papel de uma instituição que vai atender esses estudantes é proporcionar o seu melhor para que estes estudantes tenham sucesso e sejam felizes. No que diz respeito ao IFRS, promover cursos nesta modalidade de ensino, conhecer as realidades dos seus sujeitos, proporcionar formação para os docentes que vão atuar nos cursos EJA-EPT e planejar estratégias e desenvolver práticas eficientes para permanência e êxito dos estudantes, demonstram a consideração e o comprometimento que o IFRS tem enquanto instituição de ensino pública e para todos.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G de C.; GOMES, N. L. G. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARATA, M. M. de L.; KLIGERMAN, D. C.; MINAYO-GOMEZ, C. A gestão ambiental no setor público: uma questão de relevância social e econômica. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 1, p. 165-170, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. Lei n. 9394, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do Proeja** (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Ensino Médio). Brasília, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Diário Oficial da União, 2008.

BONA, A. S. D; CAZZAROTTO, S. Práticas cooperativas que favorecem a permanência, o êxito e o pertencer no ambiente escolar. In: LORENZET, Deloíze, et al. (orgs). **Permanência e Êxito: reflexões e práticas**. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/465> Acesso: 24 mar. 2022

BONA, A. S. D; CAZZAROTTO, S. EHLERT, M.J.H.; OLIVEIRA, G. G. de. **O perfil do estudante da EJA-FIC do IFRS em 2022: perspectivas de uma análise quanti-qualitativa em processo para permanência e êxito**. IFRS edital 67/2022. No prelo 2023.

CAVALCANTE, E. dos S. L.; CARDOSO, M. A. Reflexões sobre a metodologia utilizada na Educação de Jovens e Adultos: entre o real e o ideal. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 6, n. 12, p.158-181, jan.-jul., 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/23979>>. Acesso em: 10 out. 2022.

CELONI, A.; ANDRADE, L. M. da S.; FLORES, C. A. da S.; ARAÚJO, N. T. da C.; SOUZA, P. R. de. **EDUCAÇÃO EM SAÚDE NAS ESCOLAS: Prevalência de doenças crônicas não transmissíveis em estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. **Revista Corixo de Extensão Universitária**, Cuiabá, MT, n. 6, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corixo/article/view/6836>. Acesso em 23 dez. 2022.

CORTELLA, M. S.. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papyrus Editora, 2005.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 770-789, 2011.

EHLERT, M. J. H.; DE BONA, A. S.; MONFRINI, D. K. S.; A educação de jovens e adultos e a educação profissional: um processo importante ao desenvolvimento de todos os envolvidos. In: PINTO, Edmara de Castro; ARAUJO, Francisco Antonio Machado; (org.) **EJA: Fundamentos, Prática Educativa e Formação Docente**. 6. vol. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GASPAR, G. **A (des)valorização intelectual do estudante da EJA**. *Sociologias Plurais*, v. 5, n. 1, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, R. de C. P. **Processos pedagógicos para permanência e êxito** / Rita de Cássia Pacheco Gonçalves. Florianópolis: IFSC, 2014.

LORENZET, D. *et al.* Permanência e êxito no IFRS: diagnóstico discente, contexto escolar e saúde. In: LORENZET, Deloíze et al. **Permanência e êxito no IFRS: reflexões e práticas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 230-258. Disponível em: https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/18b7cd_9c8eb11fad57472aba587a7ec7a6558b.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

MORIN, E. **Os desafios da complexidade**. A religação dos saberes. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, p. 559-67, 2001.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. **Análise diagnóstica da política nacional de saúde para redução de acidentes e violências**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. **Educação de jovens e adultos: Uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO Representação no Brasil, 2004.

RICHARDSON, J. TE. Os conceitos e métodos de pesquisa fenomenográfica. **Revisão da pesquisa educacional**, v. 69, n. 1, pág. 53-82, 1999.

SILVA, C. B. **“Eu tive uma vida que foi bem mais que uma escola! Agora só falta estudar!”**: elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

TAUFICK, A. L. de O. L. A assistência estudantil para o PROEJA nos institutos federais: implementação e perspectiva de continuidade. **EJA em Debate**, p. 89-105, 2013.

Seção 4:
*Reconhecimento
de Saberes*

Seção: Reconhecimento de Saberes | Relato de experiência | DOI:

<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n21.3487>

Promovendo a inserção social de pessoas com Síndrome de Down: um relato de pesquisa sobre as redes de apoio para jovens e adultos em Barcelona

Promoting the social insertion of people with down syndrome: a research report on support networks for youth and adults in Barcelona

Promover la inserción social de las personas con Síndrome de Down: un informe de investigación sobre las redes de apoyo a jóvenes y adultos en Barcelona

Daiane Rodrigues de Almeida

Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social (FEEVALE)

E-mail: daianedo@gmail.com

Orcid: 0000-0003-3993-1657

José Maria Sanahuja Gavalda

*Doutor em Ciências da Educação,
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)*

E-mail: Josep.Sanahuja@uab.cat

Orcid: 0000-0003-3444-2491

Rosemari Lorenz Martins

Doutora em Letras (PUC-RS)

FEEVALE

E-mail: rosel@feevale.br**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0658-5508>

RESUMO

Este relato tem como objetivo apresentar uma experiência de pesquisa qualitativa realizada na Fundação Catalana de Síndrome de Down (FCSD), desenvolvida a partir de uma investigação em formato de cooperação internacional entre as Universidades Feevale (Brasil) e UAB (Catalunha). A Fundação em questão apresenta sua proposta como sendo centrada na melhoria da qualidade de vida de pessoas com Síndrome de Down (SD). No decorrer do estudo, são apresentados os resultados das observações, bem como a maneira como se deu a construção da FCSD. Também são relatadas as estratégias de apoio que são oferecidas pela instituição para os jovens e adultos. Com isso, pretende-se contribuir para que as pessoas adultas com SD e outras Dificuldades Intelectuais (DI) tenham um protagonismo em estudos da área.

Palavras-chave: Inclusão. Síndrome de Down. Vida independente. FCSD.

ABSTRACT

This report aims to present a qualitative research experience carried out at the Catalana Foundation for Down Syndrome (FCSD), developed from research in an international cooperation format between the Universities Feevale (Brazil) and UAB (Catalunya). The Foundation in question presents its proposal as being focused on improving the quality of life of people with Down Syndrome (DS). During the study, the results of the investigation are presented, as well as the way in which the FCSD was built. The support strategies offered by the institution for young people and adults are also reported. With this, it is intended to contribute so that adults with DS and other Intellectual Disabilities (ID) have a leading role in studies in the area.

Keywords: Inclusion. Down's syndrome. Independent Life. FCSD.

RESUMEN

Este artículo pretende relatar una experiencia de investigación cualitativa realizada en la Fundación Catalana del Síndrome de Down (FCSD), desarrollada a partir de una investigación en formato de cooperación internacional entre las Universidades Feevale (Brasil) y UAB (Catalunya). La Fundación en cuestión presenta su propuesta como enfocada a mejorar la calidad de vida de las personas con Síndrome de Down (SD). Durante el estudio se presentan los resultados de la investigación, así como la forma en que se construyó la FCSD. También se informan las estrategias de apoyo que ofrece la institución a jóvenes y adultos. Con ello se pretende contribuir a que las personas adultas con SD y otras Discapacidades Intelectuales (DI) tengan un papel protagónico en los estudios del área.

Palabras clave: Inclusión. Síndrome de Down. Vida independiente. FCSD.

1 INTRODUÇÃO

A convenção sobre os direitos das *Pessoas com Dificuldades* (ONU, 2006) propõe não apenas o reconhecimento desse público como sujeito com possibilidades, como também a necessidade de orientar pesquisas sobre a promoção desses direitos e suas reais necessidades. Anterior a essa proposta, é o marco histórico do desenvolvimento das práticas de Educação Especial no Brasil, traduzido pelas indicações dos artigos 205 e 208 da Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988. Nesses artigos, o escopo é de que “a educação é direito de todos”, estabelecendo o dever do Estado como Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiverem acesso a ele na idade própria (Brasil, 2004). Desde a perspectiva da convenção da ONU, a participação de pessoas com Dificuldade Intelectual (DI) na sociedade tem sido tema de discussões necessárias para fomentar investigações que foquem questões que realmente importem e impactem de forma significativa a trajetória desse público (Siems, 2012; Almeida, 2021). Desse modo, a convenção reforça a necessidade de potencializar investigações e espaços em que as pessoas com DI possam ter uma participação ativa na sociedade.

Embora possamos observar que, no Brasil, haja um número maior de profissionais e de familiares falando sobre as dificuldades, crescem as vozes de pessoas que falam sobre suas próprias barreiras de exclusão, reconfigurando o campo da Educação Especial (Siems, 2012). Assim, desenvolver pesquisas de modo que as pessoas adultas com DI sejam alvo de estudos, é entender que elas podem ter um papel ativo nas distintas fases da vida e, além disso, questionar o processo de inclusão desde a infância até o envelhecimento, de modo que se entenda o quão valioso, necessário e importante é a criação de redes de apoio que tenham como objetivo promover autonomia e inserir as pessoas com DI em instituições de ensino, após o período regular de estudos bem como no mercado de trabalho. Segundo Almeida, Menegotto e Martins (2022), um dos desafios da contemporaneidade é proporcionar certo nível de autonomia para esse público de forma que conquiste um maior grau de independência.

Nesse sentido, ainda que, nos últimos anos, tenha sido publicado um crescente número de pesquisas em torno da educação inclusiva, na maioria dos casos, a conversa centra-se na primeira e na segunda infância (Naranjo; Martín; Gómez, 2000), sendo poucos

os estudos que abordam o tema das redes de apoio ao jovem e ao adulto com DI (Jórdán *et. al.*, 2005; Wehmeyer, 2003; Almeida, 2021). Na mesma medida, carecem estudos que abordem mais detalhadamente quais as possibilidades de inserção social para as pessoas com DI ao longo da vida. Pesquisas que relatem os processos de apoio e os processos de fomento à autonomia inclusiva são necessárias para facilitar sua efetivação, servindo de norte para apontar meios, aprendizagens e orientar famílias e demais profissionais que atuam na área.

No Brasil, assim como em outros países, apesar de ser perceptível a escassez de oportunidades pedagógicas, sociais e laborais para a pessoa adulta com DI, podem-se observar movimentos que buscam dar conta da demanda da continuidade de estímulos pós-período de escolarização regular, como, por exemplo, cooperativas de trabalho ou programas para jovens como o estudado por nós, em outro recorte sobre as redes de apoio para os adultos com algum tipo de dificuldade intelectual (Almeida *et al.*, 2022), nos quais se relata que, no ano de 1996, no sul do Brasil, houve a criação de um espaço que buscava integrar pais e alunos, através da prestação de serviços à comunidade, de forma a oferecer trabalho cooperativo para adultos com DI. Por esse motivo, sentimos a necessidade de compartilhar e analisar experiências que abordem a temática da inclusão do jovem e adulto com DI, conhecendo instituições e observando estratégias implementadas que venham a influenciar experiências brasileiras no âmbito da educação inclusiva.

A proposta de investigação apresenta-se como um estudo em formato de cooperação internacional entre as Universidades Feevale (Brasil) e UAB (Espanha), que teve como foco conhecer instituições que apoiam jovens e adultos com DI nas cidades de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil) e Barcelona (Catalunha, Espanha). Participaram da pesquisa, além dos funcionários das instituições investigadas, alunos, pacientes e demais atendidos nos espaços.

Partindo dessa premissa, embora tenha participado do estudo como um todo, o Instituto Crescer, localizado na cidade de Porto Alegre, RS/Brasil, este relato de experiência tem como finalidade compartilhar o recorte da pesquisa destinado às observações provenientes da Espanha e, assim, debruça-se na experiência de investigação desenvolvida na Fundação Catalana de Síndrome de Down (FCSD), em Barcelona, no ano de 2022. Além

de apresentar os achados na FCSD, explica-se como se deu a construção dela. Também apresentamos as estratégias de apoio que são oferecidas e as pessoas que trabalham na parte de apoio ao adulto da instituição, algumas reflexões sobre as principais questões que se assemelham entre os países e os pontos em que se pode avançar nos dois âmbitos.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 Como promover a inclusão de pessoas com Dificuldade Intelectual? Considerações a partir das observações realizadas

Nossas pesquisas (Almeida, 2022; Almeida, Menegotto e Martins, 2021), assim como outras (Maffezoli e Gões, 2010) que abordam o tema da inclusão como um todo, contribuem para inúmeros debates acerca dos caminhos que levam à inserção social das pessoas que têm algum tipo de dificuldade intelectual (DI). A igualdade nas relações entre pessoas com e sem dificuldade e o apoio da sociedade para esse público na vida adulta, para que possam participar ativamente das práticas sociais, são pontos que carecem de mais investigações dentro da temática da inclusão. Por esse motivo, neste relato, centramo-nos mais concretamente no tipo de apoio que é proporcionado ao adulto com algum tipo de DI, mais precisamente, com SD. Nessa perspectiva, estudamos a Fundação Catalana de SD, no que se refere a seu setor voltado ao adulto. Dentro das visitas e observações realizadas, que tiveram duração total de 30 horas, divididas em 9 dias, observamos os pilares da construção da Fundação, a formação da equipe e a maneira como os profissionais realizam as mediações, os tipos de serviços que são oferecidos e o público que faz uso desses serviços.

Chamou nossa atenção a construção da equipe de apoio ao jovem e adulto usuário da FCSD e esse, de fato, é um ponto que merece ser abordado e analisado. Sem dúvida, trata-se de uma questão fundamental, visto que há uma coesão entre a equipe e o tipo de suporte oferecido e necessário aos resultados obtidos pelos usuários. O serviço de formação de adultos da FCSD tem como finalidade “proporcionar ferramentas para que

seus usuários e familiares adquiram e desenvolvam competências para a promoção da autonomia da saúde em todas as fases da vida” (FCSD, 2020, p. 36).

Desse modo, durante as entrevistas com os coordenadores de cada serviço da Fundação, conseguimos perceber e, foi ressaltada por eles, a importância de haver uma coesão entre o grupo de trabalho e uma clareza dos objetivos, o que, de fato, a área de gestão do conhecimento coordena com os técnicos dos serviços, e a atualização e articulação dos trabalhos (FCSD, 2020). Isso implica a necessidade de levar em consideração as decisões sobre os tipos de apoio, a duração, de que maneira serão oferecidos e a própria dinâmica dos serviços, de modo que os colaboradores se sintam membros de uma equipe que realiza um trabalho conjunto para promover a autonomia. Com base nessa demanda, todo nosso contato se deu com o Pedro¹, que coordena o serviço de vida independente. Ele relata que a Fundação está modificando a maneira como seus dados são organizados, de modo que as informações não sejam coletadas por áreas de atendimento, mas que se possa ter uma visão plena das demandas dos usuários.

Percebemos que, para construir a equipe de apoio e desenvolver os projetos vigentes na Fundação, sobretudo na parte do apoio ao adulto, Pedro e sua equipe construíram uma estratégia potente de várias coordenações de subequipes. Ao buscar o que a literatura fala sobre esse movimento, deparamo-nos com pesquisas que falam com propriedade sobre a necessidade de ter profissionais conectados com as necessidades dos usuários, sendo esse um tema reconhecido por diversos pesquisadores (Lara e Huete-Garcia, 2009; Silva, 2009; Macalli, Gonçalves e Caiado, 2018) e observado nos próprios funcionários da Fundação que parecem estar conectados à realidade e a possibilidades de apoio e intervenções que a Catalunha oferece. Como relata Nind (2017), a questão da formação das pessoas que atuam em determinadas áreas não é neutra, visto que implica os objetivos do trabalho e trata de facilitar o manejo e a aprendizagem das competências relacionados aos suportes que possam ser oferecidos às pessoas com dificuldade e, ainda, contribuir para que esse público possa obter um status social de maior valor, com efetiva participação na sociedade e no reconhecimento.

¹ Os nomes citados ao longo do texto são fictícios.

Tivemos a oportunidade de transitar por diversas oficinas e verificar estímulos oferecidos, entre os quais podemos destacar o chamado “Exit 21”, que se tratam de reuniões para abordar publicações da revista digital mantida pela fundação² cuja proposta é manter um diário eletrônico em que, nas segundas-feiras, um grupo de adultos se reúne para comentar artigos que são publicados na mídia sobre o tema da inclusão e revisam poemas de autores do próprio grupo. Dentre as produções, podemos destacar a excelente experiência de conhecer os contos imaginários de João, que tem DI leve e expressa-se bem, verbalizando com clareza questões que remetem à consciência das famílias e o orgulho deles em ter um integrante com Síndrome de Down.

Ao conhecer o grupo, conhecemos também seu mediador, que se denomina “chefe de redação”, tendo como foco aguçar a compreensão dos participantes sobre as questões tratadas e fomentar a discussão entre o grupo. Esse movimento está de acordo com as sugestões de Flood *et al.* (2012), que julgam ser importante a implantação de atividades práticas para ampliar os conhecimentos das pessoas com algum tipo de DI, de modo que se faça uso de materiais acessíveis para os participantes. Com relação à acessibilidade, ficou claro que, entre o grupo observado, de 7 pessoas, pode-se perceber maior engajamento e entendimento de 4 deles, uma mulher e três homens, ficando os demais apenas observando e contribuindo com algumas palavras. Jórdan e Verdugo (2013), em sua pesquisa, falam da importância da participação de pessoas com DI nas discussões sobre o tema, mesmo que, muitas vezes, essas práticas sejam de observação. Salmon *et al.* (2014) e Carey e Griffiths (2016) desenvolveram um programa de pesquisa ativa (RAP), indicando a necessidade de individualizar ações formativas de acordo com a necessidade dos participantes, assim, facilitando o que cada participante pode evoluir em cada sessão.

Com nossa pesquisa, foi possível averiguar que a estruturação de um espaço que tenha como propósito promover a autonomia de pessoas com DI implica distintos processos, entre eles, estão o planejamento e a equipe de apoio. A organização do processo, a atualização sobre os temas da inclusão e a análise dos resultados obtidos com as propostas são questões que demandam constante gerenciamento. Na investigação

² Site da fundação: www.exit21.org

sobre a FCSD³, pode-se perceber que a maioria desses processos estão organizados de modo a facilitar e garantir o entendimento sobre os objetivos das oficinas.

Analisando as informações coletadas, percebemos que a FCSD se estrutura de maneira transversal, tendo passado por distintos momentos desde sua concepção no ano de 1984, com distintas finalidades: no início, quando concebida por uma mãe de um, na época, menino com SD, a instituição foi idealizada para ajudar famílias de pessoas com a Síndrome. Uma vez tendo tido êxito nessa missão, vem sofrendo constantes reformulações para dar conta, não apenas do significado de ter alguém com SD, mas de estabelecer relações saudáveis entre pessoas com ou sem DI. No presente momento, dirigida pela irmã do hoje adulto com SD, a fundação tem organizado os parâmetros e passou a estruturar um grupo de apoio formado por subgrupos que dão suporte para os usuários desde o nascimento até o envelhecimento.

Sem dúvida, trata-se de uma instituição completa, por pensar em diversas demandas dentro do processo de desenvolvimento de uma pessoa com DI, buscando agregar ao processo, a formação e o trabalho voluntário de pessoas sem DI. Nesse sentido, deve-se levar em conta que, segundo dados levantados, as necessidades de formação na Espanha são maiores que na maioria dos países europeus (Fulguroso, 2016), e isso se dá por um baixo nível cognitivo da população ativa em geral.

Estudos, como os de Hudson (2006), Jordán de Urríces e Verdugo (2013), Kaehne e Beyer (2009), Pallisera (2011), Palissera *et al.* (2012 e 2014), Rosseló e Verger (2008) e Winn e Hay (2009), deixam claro que, atualmente, a transição para a vida adulta continua sendo um dos processos mais complexos enfrentados pelos jovens com DI. Com base nisso e, finalizadas as observações, buscamos compilar os resultados para garantir a clareza dos dados. Desse modo, foi realizada uma entrevista remota com o coordenador da parte de vida independente da Fundação. Nessa conversa, evidenciou-se um movimento que busca difundir o nome da FCSD na Espanha e no mundo, através de assessorias e parcerias. Bacera *et al.* (2012) relatam sobre a necessidade de pessoas inseridas em instituições de pessoas com dificuldades descobrirem formas de permitir a difusão de seus resultados e, com isso, melhorar a incidência de suas práticas e políticas.

³ Site: <https://fcsd.org/es/>.

De fato, a maneira como se dá o compartilhamento de informação é um ponto alto, no que se refere à FCSD, que, desde o início, dispôs-se a compartilhar sua prática, mostrando de forma clara seus resultados dentro uma perspectiva colaborativa, tanto por parte da coordenação geral quanto por parte dos coordenadores de cada serviço, proporcionando uma visão geral, baseada na narrativa dos profissionais, de como estão organizados os serviços e como entendem as dificuldades e possibilidades.

Notamos que ainda são escassas as publicações científicas provenientes da própria Fundação, entretanto, o entendimento prático acerca das dificuldades e dos movimentos que fazem demonstram a potência e o conhecimento por trás da proposta. Dentro da gama de serviços, é possível encontrar um braço que busca dar apoio a pessoas com DI que estão inseridas no mercado de trabalho. Esse serviço está organizado de forma que haja parceria com empresas, universidades e haja o constante suporte aos empregadores e empregados. Essa situação demonstra a relevância da necessidade de buscar canais que conectem os mercados de trabalho com instituições que possam prover a demanda de inserir a pessoa com DI de forma efetiva na vida laboral.

2.2 Onde quero viver e com quem? Ações de apoio implementadas para potencializar a vida independente de pessoas com dificuldade Intelectual

O artigo 19 da convenção sobre os Direitos das Pessoas com Dificuldade na Espanha (2006) estabelece o direito de todas as pessoas com dificuldade de decidirem onde querem viver e como querem fazê-lo. Também está escrito que há a liberdade de receber apoios para a participação na comunidade. Mesmo assim, nossa pesquisa apontou que, na Catalunha, bem como no Brasil, as pessoas com DI enfrentam muitos impedimentos para exercer seus direitos à inclusão. Entretanto, na Espanha, está instaurado e melhor esquematizado um plano de atenção residencial para as pessoas com DI no contexto das instituições. Percebeu-se que algumas pessoas atendidas pela FCSD, assim como pessoas que recebem apoio de outras instituições, vivem em residências ou em moradias de grupo, como alternativa à vida familiar e fazem uso dos serviços oferecidos pela comunidade com assistência terapêuticas individuais.

Tal como recomenda a convenção dos Direitos das Pessoas com Dificuldade na Espanha (Espanha, 2013), parece que os mediadores da Fundação conhecem tanto as dificuldades quanto os apoios que as pessoas atendidas podem receber para viver conforme suas expectativas (Art. 31) e para sejam levadas em conta suas experiências e opiniões (Art. 33). Nesse contexto, visitamos a casa onde vive um homem com DI, de 43 anos de idade, que é vizinho do irmão, sem DI. Nessa oportunidade, pôde-se perceber a maior independência e organização de uma pessoa que tem a possibilidade de morar sozinha, sendo um ponto de apoio importante para novas práticas no contexto brasileiro.

Na seção a seguir, descrevemos as demais ações de apoio que são mantidas pela Fundação pesquisada. Concretamente, fazemos referência às estratégias observadas, relacionando as entrevistas com os mediadores bem como com o memorial de apresentação disponibilizado no site da FCSD.

2.3 Ações desenvolvidas para facilitar a construção e coesão do grupo de apoio

Este estudo se deu envolvendo, inclusive, entrevistas com os responsáveis pelos serviços de apoio aos jovens e adultos com DI usuários da Fundação. A FCSD, no que se refere ao setor de vida independente, mais especificamente, aos serviços de formação de adultos, organiza seus apoios sob os temas de grupo de lazer, inclusão laboral, suporte à vida independente e promoção de cidadania. Em 1988, a FCSD deu início a um trabalho com pessoas em situação de DI, maiores de 16 anos, com a finalidade de ampliar a oferta formativa. Nosso objetivo é relatar de que maneira são estruturados os serviços que são ofertados às pessoas com DI nesse processo.

Desde o ano de sua fundação, em 1984, a equipe técnica da FCSD é formada por profissionais de psicologia, pedagogia e medicina (FCSD, 2022). Dentre outras questões, um dos pilares que fundamenta a Fundação está a ideia de que as pessoas com SD têm capacidade e, com os recursos corretos e os apoios adequados, suas necessidades individuais, podem ter seu desenvolvimento otimizado. As ações observadas, que tem como objetivo construir os apoios necessários para a autonomia da pessoa com SD, foram as seguintes: grupo de lazer; serviço de inclusão laboral; centro de formação de adultos, que

conta com alguns cursos de formação, como, serigrafia, pintura, leitura e escrita e oficina de matemática; e serviço de suporte à vida independente.

Os grupos de lazer, que, em espanhol, recebem o nome de “salidas OCIO”, tem como objetivo proporcionar para seus participantes a oportunidade de experienciar a vivência social. No período em que estivemos na Catalunha, acompanhamos duas dessas saídas: a primeira delas aconteceu em um sábado pela manhã, tendo seu ponto de encontro um restaurante de *Fast Food*, situado na entrada de um centro comercial na praça da Espanha, ponto turístico movimentado da cidade de Barcelona. A maioria dos jovens começou a chegar acompanhada de seus pais, mas alguns deles chegavam sozinhos. Nessa oportunidade, o grupo foi até um museu de grafite, localizado no mesmo bairro, fomos caminhando até lá, em grupos separados espontaneamente pelos próprios usuários, de acordo com suas afinidades. Os jovens, com idades entre 23 e 35 anos, todos com SD, fizeram fotos (com seus telefones) e interagiram durante uma hora e meia. Após a visita e interação, o grupo, que contava com dois monitores e uma voluntária, que era irmã de uma pessoa atendida pela Fundação, dirigiu-se, caminhando, até um restaurante, também de comida rápida, na mesma avenida do encontro. Alguns levaram seu próprio lanche, outros realizaram compras sozinhos ou com o auxílio dos monitores do que iriam consumir. Foi muito interessante vê-los, adultos, rindo e compartilhando momentos juntos. Quando totalizamos três horas desde a hora do encontro, algumas famílias começaram a chegar para buscar seus filhos e outros, os mesmos que chegaram sozinhos, despediram-se e foram para suas casas, demonstrando segurança e autonomia para seguir o caminho.

A segunda saída que acompanhamos foi no final da tarde de um domingo, com o mesmo monitor e com alguns dos mesmos usuários. Nessa ocasião, o grupo foi de trem até um parque distante do centro da cidade. Entretanto, não puderam entrar e caminhar como previsto, pois chegaram fora do horário de funcionamento. Ficou evidente que não houve uma busca prévia de informação sobre os horários de visitação, tampouco um planejamento sobre a dinâmica da saída. Como o monitor estava sozinho com o grupo, precisava preencher o tempo e deveria aguardar no ponto de encontro para que as famílias viessem buscar os usuários. Percebemos que houve uma tentativa de “ocupar” o tempo

com pausa para um lanche e pela busca de um lugar fechado para que pudessem sentar e conversar. Essa observação se deu no inverno, e o frio estava castigando.

No serviço de inclusão laboral, conversamos com o coordenador do serviço, que explicou toda a dinâmica e como é feita a preparação das pessoas até chegarem às entrevistas de emprego. Fomos visitar uma mulher de 43 anos, com SD, que trabalha em uma cafeteria dentro de um museu bastante movimentado da cidade de Barcelona. Lá, ao conversar com ela, foi possível perceber que ela exerce a função de garçomete, atendendo aos clientes das 10h às 16h, de segunda a sexta-feira. Ela contou que gosta do trabalho, que vai e volta de metrô sozinha. A visita foi acompanhada pela monitora que mantém contato com o empregador e, periodicamente, auxilia a trabalhadora em suas demandas empregatícias.

Para entender o funcionamento do braço da FCSD, que se destina à formação laboral, pudemos conversar com o coordenador de tal setor, um psicólogo, professor universitário, que atua 20h semanais na Fundação de modo a captar e organizar os serviços. Nessa oportunidade, foi possível conhecer de que maneira é realizado o processo de contato com as empresas, a inserção de alguns usuários no mercado de trabalho e de que maneira são estruturados alguns cursos de formação dentro da Fundação e também fora, com parceria de uma universidade. Dentro desse movimento de compreensão da sistemática do setor que cuida da inserção laboral dos usuários, foi possível visitar o posto de trabalho de uma pessoa de 42 anos de idade, com SD, que trabalha dentro de uma cafeteria situada em um ponto turístico da cidade de Barcelona.

Com relação ao apoio à vida independente, além de conversar com o responsável pelos colaboradores e entender em que ponto a Catalunha está com relação ao suporte ao Direito da Pessoa com Dificuldade Intelectual de morar sozinha, visitamos Manolo, um usuário de 48 anos, que mora sozinho, em um apartamento de um dormitório, localizado em um prédio que fica atrás do prédio onde mora seu irmão mais novo. Pôde-se perceber que o apartamento do irmão, de propriedade da família, dá fundos e vista para o apartamento de Manolo, possibilitando que a família tenha privacidade e autonomia, mas possa estar perto e dar suporte ao familiar com DI. Manolo, que trabalha meio turno em uma empresa de trabalho assistido, conta com a supervisão semanal de uma assistente da

FCSD. Essa pessoa o ajuda a resolver problemas cotidianos, como organizar listas de compras no supermercado, cozinhar e congelar pratos para a semana, entre outras demandas que venham a surgir.

Pensando na maneira como foi proporcionado o acesso, podemos dizer que a experiência de investigação foi acolhida por toda a equipe da FCSD positivamente, demonstrando que há um plano de expansão e difusão do trabalho. Assim, evidencia-se que, desde sua construção, em 1984, a Fundação vem em um crescente de organização e, de acordo com nossos achados, há uma proposta de difusão e consolidação no meio acadêmico. Assim, ações como a abertura do espaço para investigações como a nossa levam o nome da Fundação a diferentes espaços e localidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações obtidas a partir da pesquisa desenvolvida nos permitiu compreender melhor o processo de transição para a vida adulta dos jovens com DI que utilizam os serviços da Fundação Catalana de Síndrome de Down (FCSD) e quais os fatores que poderiam influenciar a realidade brasileira de modo que se busquem melhores oportunidades de inclusão social e laboral desses jovens no âmbito das políticas públicas e das instituições como um todo. Na instituição estudada, o contraste da visão dos profissionais que prestam apoio, bem como a das experiências narradas pelos próprios usuários com DI nos levou a entender melhor as estratégias desenvolvidas no âmbito institucional.

Em resumo, a partir do relatado, devemos entender a transição para a idade adulta como sendo uma etapa com características próprias dentro do processo educativo e formativo dos jovens com algum tipo de comprometimento intelectual. Essa transição e a consequente construção de identidade e de um lugar na sociedade deveria se constituir em uma linha prioritária nas propostas educativas e sociais em todo o mundo, visto que ambas estão intimamente relacionadas com as fases de formação e a configuração dos apoios individuais. O avanço da educação inclusiva, cada vez mais discutida em função da globalização e do compartilhamento de ideias, gera novos desafios para os profissionais

envolvidos com questões educacionais e sociais, uma vez que são necessárias alternativas para os jovens, bem como uma transformação dos modelos de funcionamento das instituições tradicionais.

Por isso, é necessário que as políticas educacionais atribuam a essa etapa da vida a importância que merece, realizando os planejamentos curriculares adequados, sequenciando as ações a serem desenvolvidas ao longo do ensino médio, propondo estratégias para que sejam tomadas decisões pelos agentes envolvidos na educação e a família, fazendo uma relação com questões sociais, de modo que eles exerçam suas responsabilidades ao longo do processo. Tudo isso é necessário para que profissionais envolvidos na coordenação de intuições que prestam suporte à família e a pessoas com DI tenham uma base adequada e articulada nos diferentes tipos de serviços prestados, tanto educacionais como no período pós-escola.

Referências

ALMEIDA, D. R. **Letramento e uso de instrumentos sociais: um olhar sobre a autonomia de uma jovem com T21**. 2021. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2021.

ALMEIDA, D.R.; MENEGOTTO, L. O. ; LORENZ, R. . Letramento e Atividades Instrumentais de Vida Diária: uma relação evidente'. **REVISTA EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO**, 2022.

BACERA, M. T. et al. Programas de orientación y empleo com apoyos de personas com discapacidad intelectual. Modelos y estrategias de intervención, **Revista Española de Orientación y Psicopedagogia**, 23(3): 15-9. 2012

BRASIL. **Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas Educacionais**. Orientações Gerais e Marcos Legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BURKE D, COCOMAN. A training needs analysis of nurses caring for individuals with an intellectual disability and or autism spectrum disorder in a forensic service. **J intellect Disabil Offend Beh**, 11: 9-22, 2020.

CAREY E, GRIFFITHS C. The impact of Irish policy and legislation on how adults with learning disabilities make choice. **Brit J Learn Disabil**; 44: 21-11, 2016.

ESPAÑA. **Lei Orgánica n8, de diciembre de 2013, para lamejora de localidade educativa.** Boletín Oficial del Estado, Madrid, 10 de dic. 2013

FELGUEROSO, F. **El aprendizaje permanente de los adultos em España:** retratos para el futuro. FEDEA. 2016

FLOOD, S. et Al. Becoming a researcher. **British Journal of learning Disabilities**, 41: 288-295. 2012

FOLEY, K-R. et Al. Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF, **Disability & Rehabilitation**, 34(20): 1764-1747. 2012

FUNDACIÓ CATALANA SÍNDROME DE DOWN (FCSD). **Memòria 2020.** Barcelona, 2020.

HUDSON, B. Making and missing connections: learning disability services and the transition from adolescence to adulthood. **Disability & Society**, 21(1): 47-60. 2006

JÓRDAN DE URICES, F.B. & VERDUGO, M.A. Transición a la vida adulta. In: Verdugo, M.A. e Scharlock, RL. (org): **Discapacidad e Inclusion Manual para la docencia**, Salamanca: Amarú: 359-378. 2013

KAEHNE, A; BEYER, S. Views of professionals on aims and outcomes of transition for young people with learning disabilities. **British Journal of Learning disabilities**, 37: 138-144. 2009

JORDÁN DE URRÍES, F .B. *et al.* **Análisis de la evolución del Empleo com Apoyo em España**, Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Documento 59/2005.

JORDÁN DE URRÍES, F.B. & VERDUGO, M.A Transición a la vida adulta. In: Verdugo, M.A. & Schalock, R.L. (coord): **Discapacidad e Inclusión: Manual para la docencia**, Salamanca: Amarú: 359-378, 2013.

LARA, A K.& HUETE-GARCÍA, A. Políticas públicas sobre discapacidad em España. Hacia una perspectiva basada em los derechos. **Política y Sociedad**, 2010, Vol..47 núm.1:137-152. 2009

MACALLI, A. C., GONÇALVES, T. G. G. L., & CAIADO, K. R. M.. Fluxo escolar de alunos com deficiência em um município: o que revelam os dados oficiais. **Revista Educação Especial**, 32, e14/ 1–20. 2018.

MAFFEZOLI, R. R. e GÔES, M. C. R.. **Jovens e Adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cotidiano de suas relações pessoais e atividades.** Caxambu, ANPED, 2005. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 09 jul. 2022.

NARANJO, M. P. L.; MARTÍN, A. Da integração à escola inclusiva na Espanha. **Estilos Clinn.** Vol.5 n.9 São Paulo. P. 2000

NIND, M. et.al. The Conundrum of training and capacity Building for people with Learning Disabilities Doing Research. **Journal of applied Research in intellectual Disabilities** 29(6): 542-551. 2015

NIND, M. **The practical wisdom of inclusive research.** Vol. 17(3) 278-288. University of Southampton, UK. 2017

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução 2.542 de 1975:** Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www3.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao/legislacao_2_4.asp. Acesso em: 26 ago. 2006.

PALLISERA, M. *et al.* Continuidad o fragmentación? Percepción de los profesionales sobre la coordinación entre servicios em los processos de trânsito a la vida adulta de los jovens com discapacidad intelectual, **Educatio Siglo XXI**, 32 (1): p. 213-231. 2014.

PALLISERA, M. *et al.* Beyond school inclusion: secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain. **Internacional Journal of Inclusive Educación**, 16 (11/12): p. 1115-1129, 2012.

PALLISERA, M. *et al.* Transition scenarios for youg people with learning disabilities in Spain. Ralacionships and discrepancies, **European Journal os Special Needs Educacion**, 26 (4): p. 495-507, 2011.

ROSSELLÓ, M. R. & VERGER, S. La inclusion de personas con discapacidad em el lugar de trabajo em las Islas Baleares. **Revista Europeia de Formação Profissional**, 45: p. 181-200, 2008.

SALMON, N, *et al.* Research Skills for people whit Intellectual Disabilities. **Learning Disability Practice**, 17 (3): 27-35, 2014.

SIEMS, M. E. R. Educação de Jovens e Adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v.16, n.2, p.61-79, fev. 2012.

SILVA, N. N. Educação de Jovens e adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Paidéia do cur. de ped. da Fac. De Ci. Hum. E Soc.**, Univ. Fumec. Belo Horizonte Ano 6 n. 7 p.61-72 jul/dez., 2009.

WINN, S. & HAY, I. Transition from school for youths with a disability: Issues and Challenges, **Disability & Society**, 24(1): 103-115,. 2009.

WEHMEYER, M.L. Self-determination and mental retardation. In L. Gliden (Ed), **Internacional review of research in mental retardation** (Vol.24, pp.1-48). San Diego, CA: Academic Press. 2001.

Seção 5:
Teorias
e Práticas
Pedagógicas

Seção: Teorias e práticas pedagógicas | Artigo original | DOI:

<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n21.3573>

Ensino de matemática na EJA: dificuldades e probabilidades na educação básica de Mato Grosso

*Teaching Mathematics in youth and adult
education: challenges and opportunities in the
Mato Grosso's basic education*

*Enseñanza de las matemáticas em EJA:
dificuldades y posibilidades e la educación
básica em Mato Grosso*

Maria Celézia Mendes Leal

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática
Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)

E-mail: celezia.leal@unemat.br

Orcid: 0000-0002-7123-5304

Cláudia Landin Negreiros

Doutorado em Educação
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)

E-mail: clnegreiros@unemat.br

Orcid: 0000-0003-4762-055X

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – *câmpus* Barra do Bugres – MT, cujo objetivo foi identificar as principais dificuldades encontradas na prática docente na EJA, no Ensino de Matemática. Os caminhos metodológicos foram contemplados com a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa descritiva,

em que foi utilizada a entrevista semiestruturada para a produção dos dados e a Análise Interpretativa de Severino (2007) para a compreensão dos relatos de seis professoras que atuaram ou estavam atuando na EJA, em uma escola no interior de Mato Grosso. Na sequência, é disponibilizada a análise dos resultados e, então, as considerações finais. Diante da investigação, constatou-se que todas as docentes que participaram da pesquisa não tiveram, na formação inicial, temáticas relacionadas à EJA, e apontou-se, como as principais dificuldades encontradas no ensino deste componente curricular: a falta de material pedagógico adequado para esta modalidade de ensino; a dificuldade em adequar os objetos do conhecimento à realidade dos discentes; e as diferenças de idade entre os alunos matriculados em uma mesma turma de EJA. Assim sendo, compreende-se que esta modalidade de ensino possui suas peculiaridades e necessidades garantidas em documentos e legislações. Porém, esta investigação levou a perceber que a realidade da EJA se apresenta com escassez de formação inicial e falta de investimentos necessários que tornam consideravelmente dificultoso o trabalho do docente que atua nessa modalidade da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a master's dissertation presented at the Stricto Sensu Graduate Program in Mathematics and Science Teaching - PPGECM, at the University of the State of Mato Grosso – UNEMAT – campus Barra do Bugres-MT. Its objective was to identify the main challenges encountered in teaching mathematics in Youth and Adult Education (YAE). The methodological approach adopted was qualitative, using descriptive research and semi-structured interviews to gather data, and Severino's Interpretative Analysis (2007) to understand the participants' accounts. The study involved six teachers who were either currently working or had worked in YAE in a school located in the interior of Mato Grosso. The paper provides an analysis of the results followed by final considerations. The investigation revealed that none of the participating teachers had received initial training specifically focused on YAE. The main challenges identified in teaching mathematics included the lack of suitable pedagogical materials for YAE modality, difficulties in adapting the content to the students' reality, and the age differences among students in the same YAE class. Consequently, it was understood that YAE has its own peculiarities and needs, which are guaranteed by documents and legislation. However, this research highlighted the scarcity of initial training and the lack of necessary investments, significantly hindering the work of teachers in this Basic Education modality.

Keywords: Mathematics education; Youth and Adult Education; Initial teacher training.

RESUMEN

Este artículo es un extracto de la disertación de maestría defendida en el Programa de Posgrado Stricto Sensu en Enseñanza de Ciencias y Matemáticas-PPGECM, de la Universidad del Estado de Mato Grosso – UNEMAT – campus Barra do Bugres-MT, cuyo objetivo fue identificar las principales dificultades encontradas en la práctica docente en la EJA, en la Enseñanza de las Matemáticas. Los caminos metodológicos fueron contemplados con el enfoque cualitativo, a través de una investigación descriptiva, en la que se utilizó la entrevista semiestructurada para la producción de datos y el Análisis Interpretativo de Severino (2007) para comprender los relatos de seis profesores que trabajaban o estaban trabajando en la EJA, en una escuela del interior de Mato Grosso. A continuación se presenta el análisis de los resultados, seguido de las consideraciones finales. A la luz de la investigación, se encontró que ninguno de los docentes que participaron en la investigación había abordado en su formación inicial temas relacionados con la EJA, y las principales dificultades encontradas para la enseñanza de este componente curricular fueron: la falta de material didáctico

adecuado para este tipo de enseñanza; la dificultad para adaptar los objetos de conocimiento a la realidad de los estudiantes; y las diferencias de edad entre los estudiantes matriculados en la misma clase de EJA. Por tanto, se entiende que esta modalidad de enseñanza tiene sus peculiaridades y necesidades garantizadas en documentos y legislación. Sin embargo, esta investigación permitió constatar que la realidad de la EJA presenta un déficit de formación inicial y una falta de inversiones necesarias que dificultan considerablemente el trabajo de los docentes que trabajan en esta modalidad de Educación Básica.

Palabras-clave: Enseñanza de las Matemáticas; Educación de jóvenes y adultos; Formación inicial del profesorado.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um dos eixos da investigação sobre a prática docente, no Ensino de Matemática, na Educação de Jovens e Adultos – EJA, em um município do interior de Mato Grosso. O estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *câmpus* Barra do Bugres – MT. Assim sendo, a pesquisa se justificou diante das vivências, percepções e anseios da pesquisadora como professora da Educação Básica, atuante no Ensino Regular, na EJA e na gestão escolar, em que considerou pertinente averiguar além das dificuldades encontradas, as necessidades formativas e as percepções dos professores que ensinam Matemática, nessa modalidade.

Tecendo uma reflexão sobre a história da EJA no Brasil, entende-se que esta foi e permanece sendo, uma modalidade de ensino construída por movimentos que promovem lutas pelos direitos dos menos favorecidos e excluídos da sociedade. Sobre esses cidadãos excluídos da sociedade, Leite (2013) afirma que foi a própria história da educação brasileira que acabou por favorecer a elite e excluir os mais pobres, os mais humildes, as mulheres, os negros, os trabalhadores, entre tantos outros, o que difundiu entre essas pessoas a culpa por não terem estudado na idade certa, e situando, assim, a educação não como direito, mas como necessidade. Nesse sentido, muitos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade prevista não reconhecem a oportunidade de retornar à escola como direito estabelecido em lei.

Partindo desse diagnóstico, é possível perceber que a história da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é enredada por avanços e retrocessos, em que, por meio de movimentos, fóruns e conferências, surgem campanhas importantes e documentos são aprovados, todavia, muitas dessa campanhas são encerradas, na maioria das vezes, por

interesses políticos e por necessidade de investimentos financeiros que não são disponibilizados, fazendo com que, mesmo tendo o direito à educação formalmente garantido em lei, ainda são muitas as necessidades e dificuldades encontradas na trajetória dessa modalidade de ensino.

Neste sentido, diante do contexto histórico da EJA, destaca-se a LDB nº 9.394/1996 que efetivou essa fase, como integrante da Educação Básica, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e os seus componentes curriculares e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Dessa forma, consideram-se as funções da EJA apresentadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000: a função reparadora, a função equalizadora e função qualificadora, que é tida como a própria função da EJA, como fator importante para essa investigação, por ser um diferencial dessa modalidade de ensino, que acreditamos não estar recebendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Portanto, entende-se que a EJA é uma modalidade de ensino que, além de importante, se apresenta como uma necessidade, pois é o caminho para melhores condições de vida de muitas pessoas que já foram excluídas do direito à educação e, conseqüentemente, de exercer o direito pleno à cidadania, que buscam certo refúgio e anseiam por condições melhores de vida. Logo, essa modalidade traz em sua essência peculiaridades e necessidades que a tornam única e diferenciada do ensino regular.

Nesse entendimento, considerando o componente curricular de Matemática, no ensino regular, percebe-se que o professor dessa área de conhecimento tem enfrentado, ao longo dos anos, muitas dificuldades para proporcionar a aprendizagem significativa de conceitos matemáticos, tornando-se tarefa difícil fazer com que os discentes percebam a importância que a Matemática possui, e o quanto pode contribuir com seu futuro e sua cidadania. Assim sendo, entende-se que as conseqüências desse processo que o ensino de Matemática apresenta, pode ser observado nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, nas avaliações internas e nos baixos índices apresentados no estado de Mato Grosso, advindos das avaliações externas, o qual tem sido motivo de inquietação e de busca de intervenções. Neste cenário, é perceptível a preocupação dos órgãos responsáveis, na oferta de formação inicial e continuada, nas intervenções realizadas nas

escolas, na disponibilização e opção de escolha de materiais pedagógicos, e em tantos outros investimentos necessários.

Todavia, ao referir-se à EJA, mesmo fazendo parte da Educação Básica, no contexto escolar, o que se observa é que a maioria dos docentes não teve formação inicial que abordasse essa modalidade. Não há oferta de material pedagógico adequado, e as formações, em sua grande maioria, não contemplam a EJA, praticamente não ocorrendo avaliações externas para verificação da aprendizagem. Assim sendo, é possível perceber um tratamento diferenciado em relação ao ensino regular, o que nos leva a indagar se realmente a EJA está recebendo a mesma consideração referida às outras fases da educação básica.

Diante dessa indagação, observa-se que, mesmo com legislações como a LDB nº 9.394/1996, que efetivou essa fase, homologada há quase três décadas, como integrante da Educação Básica, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que aprimorou a referida lei apresentando as necessidades e peculiaridades dessa modalidade de ensino, há situações vivenciadas muito distantes do que está garantido como direito a todo cidadão. Nesse viés, considerou-se importante investigar a prática docente na modalidade EJA, com objetivo de identificar as principais dificuldades encontradas pelos docentes que ensinam Matemática a fim de compreender suas necessidades formativas.

Dessa forma, buscando promover reflexões sobre o contexto atual da modalidade EJA no Brasil relacionado às condições de trabalho do professor em sala de aula, utilizou-se para o estudo uma abordagem qualitativa, a pesquisa descritiva, a entrevista semiestruturada para produção de dados, e a Análise Interpretativa de Severino (2007) para a sua compreensão.

Assim sendo, para o embasamento da pesquisa, é apresentado neste artigo, um breve histórico da EJA, algumas reflexões sobre a prática docente no Ensino de Matemática na EJA, a análise dos dados e a considerações finais, em que acreditamos evidenciar que esta modalidade de ensino necessita de adequações, intervenções e investimentos financeiros.

2 MATERIAL TEÓRICO

Para embasar as reflexões realizadas neste estudo, o referencial teórico foi dividido em três partes: 2.1) Breve histórico da EJA no Brasil; 2.2) Algumas considerações sobre a EJA no estado de Mato Grosso; e 2.3) A prática docente no Ensino de Matemática na EJA.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

No Brasil o direito à Educação para Jovens e Adultos, aos que não tiveram acesso à educação básica, na idade prevista, na maioria das vezes surge apenas como necessidade desses cidadãos. Nesse entendimento, segundo Leite (2013), os jovens e adultos excluídos do sistema educacional se sentem os únicos culpados por não terem concluídos os estudos, “e mesmo que tenha justificativas para o abandono, para evasão, para repetência e para falta, ainda assim se sentem culpados e não se veem como portadores de um direito que lhes foi negado e que pode ser reivindicado” (Leite, 2013, p. 43). Dessa forma, entende-se que as informações sobre o direito à educação cheguem correta e igualmente a todas as classes sociais.

Nessa perspectiva, contextualizando a história da EJA, verificou-se que a educação de jovens e adultos não se encontra no período colonial, pois segundo Paiva (1987, p. 53) “a educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação de jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção é dada ao problema e, além disso, o incipiente sistema então montado se desmorona a partir do século XVIII”. Diante disso, compreende-se que a conquista do direito à educação no Brasil para jovens e adultos, é evidenciado em um cenário que tem início no período imperial, em que, segundo Paiva (1987), só se torna importante após a independência do Brasil em 1822, pois o império necessitava da participação desses indivíduos em suas atividades visando as necessidades do império.

Dando continuidade aos fatos que regem a história da EJA no Brasil, são apresentados, no Quadro 1, alguns momentos marcantes na trajetória da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 1: Acontecimento anteriores à LDB Nº 9.394/1996

Acontecimento	Avanços
Primeira Constituição/1824	Os direitos adquiridos na Constituição eram destinados aos cidadãos, porém, como somente a elite composta por homens brancos e livres possuía cidadania, o contexto de exclusão permaneceu inalterado.
Plano Nacional de Educação – PNE/1934	Garantia o ensino primário integral, obrigatório e gratuito, incluído também os adultos
Serviço de Educação de Adultos – SEA/1947	A preocupação com a escolarização estava voltada para a economia, ou seja, pensava-se em melhorar a mão-de-obra, bem como para questões partidárias, já que até o final do império os analfabetos eram impedidos de votar.
I Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA/1949	Foi estabelecida uma educação contínua para jovens e adultos voltada ao respeito pelos direitos humanos, e a partir disso a cada dez anos, visava promover melhorias e avanço.
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo/1958	Não teve longa duração.
LDB, nº 4.024/61/1961	Possibilitou reflexões importantes acerca desta modalidade, colocando-a na perspectiva dos jovens e adultos e de suas reais necessidades, a partir das ideias de Paulo Freire.
Constituições/1934, 1937 e de 1946,	Marcada por avanços e retrocessos. Em linhas gerais, sempre esteve presente o discurso teórico da inclusão e garantia de direito, mas na prática essas legislações reforçaram a divisão de classes (Leite, 2013, p. 147).
Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL 1968	O movimento não se mostrou satisfatório, pois os alfabetizados não davam continuidade aos estudos, assim sendo, foi extinto em 1985.
Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. 1990	Foi encerrado após dois anos por falta de recursos financeiros, sem obter resultados significativos. “Tal programa se propunha a reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro – da população infantil, jovem e adulta – dentro de um prazo de cinco anos”, no entanto, foi encerrado após dois anos por falta de recursos financeiros, sem obter resultados significativos. (Viegas; Moraes, 2017, p. 467).

Fonte: Autoria própria (2023).

Diante do quadro exposto, percebe-se que, até então, não houve uma medida adotada que, de fato, destinasse à Educação de Jovens e Adultos as condições necessárias para o seu efetivo desenvolvimento. Assim sendo, considerando uma mudança na trajetória da EJA, destaca-se o ano de 1996, no qual foi promulgada a LDB nº 9.394/1996, que passou a considerar a modalidade EJA como parte integrante da Educação Básica. Dessa forma, a referida Lei, em seu Título III, artigos 4º e 5º, institucionaliza esta modalidade de ensino como direito adquirido, garantindo o acesso e permanência dos estudantes, em que haverá “a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). Neste sentido, a LDB nº 9.394/1996 garante que “assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, p. 19).

A partir desse breve histórico da EJA, no Brasil, até a promulgação da LDB nº 9.394/1996, são disponibilizados na sequência (Quadro 2) alguns documentos que se tornaram referência para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, que visam garantir a jovens e adultos excluídos do sistema de ensino a recuperação do direito negado.

Quadro 2: Legislações que embasam a EJA

LEGISLAÇÃO FEDERAL	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96	Art. 37, Art. 24
Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018	Educação ao longo da vida.
Lei nº 13415/2017	Novo Ensino Médio.
Parecer CNE CEB nº 11, de 10 de maio de 2000	Esclarece aspectos da LDBEN, amplia o sentido da EJA.
Resolução Normativa 03 2010 – CNE	Específico da Modalidade EJA.

Resolução CNE CEB ° 1, de 5 de julho de 2020	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – os Princípios que regem a EJA.
--	--

Fonte: SEDUC-MT (2021).

Nessa perspectiva, diante desses documentos, evidencia-se o parecer CNE/CEB nº 11/2000, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, componentes curriculares, aprimorando a LDB 9394/96 para as necessidades da EJA. Considerando, ainda, como documentos importantes para a Educação de Jovens e Adultos, salienta-se a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e o Parecer CNE/CEB nº 03/2010, que apresenta as novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que segundo Fávero e Freitas (2011), há temas pertinentes para essa modalidade de ensino.

Ainda nessa conjuntura, aponta-se ainda o Plano de Desenvolvimento Educacional – PNE, que teve início em “9 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172, pensado como uma medida a ser desenvolvida a longo prazo, em exatos dez anos” (Viegas; Moraes, 2017, p. 471). O referido plano foi criado por um acordo internacional com o apoio da UNESCO, diante do alto índice de analfabetismo apresentado no país. Dando sequência aos fatos, foi instituído, através do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro, e posteriormente alterado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, que, segundo Braga (2014, p. 76), tinha o propósito de erradicar o analfabetismo até o ano de 2017, contando com investimentos financeiros, e que buscava promover nos jovens e adultos o desejo de continuação nos estudos.

Após esse entendimento, evidenciamos o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, que é responsável pela execução de políticas educacionais, e o desenvolvimento do Plano Nacional para o Livro Didático – PNLD voltado para EJA, que segundo Araújo e Cordeiro (2015, p. 382), só passou a existir a partir de abril de 2007. Neste sentido, os autores trazem que:

Foi apenas com a resolução CD FNDE nº18, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que se estabeleceu o primeiro passo para a concretização de um programa do livro didático direcionado

especificamente para a referida modalidade de ensino. (Araújo; Cordeiro, 2015, p. 382).

Diante do cenário do desenvolvimento do PNLD, específico para esta modalidade de ensino, observou-se que a EJA não era contemplada com livros didáticos, mesmo integrando a Educação Básica. E ainda após a sua implementação, apenas para a alfabetização de adultos, sua escolha não se dava pelos docentes, assim como é realizado no ensino regular. Neste sentido, Mello (2015, p. 91) esclarece que:

Diferentemente do modo como ocorre no PNLD, onde as obras são escolhidas por escola, no PNLD-EJA esse processo deve ser organizado democraticamente em rede pelos sujeitos responsáveis pela adesão ao programa: 1 - as Entidades do Programa Brasil Alfabetizado; 2- as Redes Públicas de Ensino (Municipais, Estaduais e do Distrito Federal); e 3- os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

Outro fator de considerável importância se dá pelo fato de as escolas não estarem recebendo o livro didático para EJA desde o ano de 2017. Assim sendo, comprovando essa realidade, e de acordo com dossiê emitido pelo Movimento pela Base (2022, p. 53), “deveríamos ter o PNLD EJA 2011, 2014, 2017, 2020 e 2023. Isso quer dizer que deveriam ter sido abertos editais em 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022. Entretanto, o último edital foi divulgado em 2013 [...]”. Nesse sentido, o dossiê confirma que a última reposição de materiais didáticos foi realizada no ano de 2017, em que, estranhamente, foram entregues às escolas que ofertam a modalidade, para o Ensino Médio, os livros aprovados para o Ensino Regular e não os aprovados pelo PNLD-EJA. Concluindo o breve histórico da evolução da EJA no Brasil, apresenta-se a seguir algumas reflexões sobre a trajetória dessa modalidade no estado de Mato Grosso, a qual se originou essa investigação.

2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EJA NO ESTADO DE MATO GROSSO

O estado de Mato Grosso está situado na Região Centro-Oeste do Brasil, e buscou desenvolver políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos a partir das orientações e legislações federais. Segundo Bignarde (2015, p. 131), a evolução da EJA em Mato Grosso tem início com a criação do “Programa de Educação Integrada (PEI), que está

ligado ao segundo momento do MOBREAL [...]”. Na sequência, veio o desenvolvimento do Projeto Minerva¹, em 1973, e no ano de 1974, por meio de orientações do Ministério da Educação e Cultura – MEC, o governo implantou os Centros de Estudos Supletivos – CES, que vieram a se tornar Núcleos de Estudo Supletivo e depois se transformaram em Núcleos de Educação Permanente – NEPs.

Neste sentido, de acordo com Bignarde (2015, p. 131-132) “Mato Grosso iniciou uma discussão quanto à oferta da Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução nº 137/1991, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso”. Diante disso, ainda segundo o autor, a Resolução nº 180/2000 – CEE/MT atribui à Secretaria de Educação de Mato Grosso, em consonância à legislação nacional, a responsabilidade por estabelecer um programa para a Educação de Jovens e Adultos, no contexto da Educação Básica.

À luz desse entendimento, acredita-se que o grande diferencial destinado à EJA, ocorre por meio de suas funções, que tornam essa modalidade de ensino única e necessária. Todavia, apresenta-se como uma grande responsabilidade e necessita de apoio e investimentos financeiros adequados.

Compreendendo o papel dessa fase da educação, visando a contemplar as especificidades elencadas à modalidade EJA, Bignarde (2015, p. 134) relata que, entre os anos de 2003 e 2007, o governo implantou o “Projeto Beija-Flor”² para os municípios que não atendiam a EJA. Com o encerramento do referido projeto, no ano de 2007, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio da Portaria Nº 393/2007, criou um movimento organizado por uma Comissão Interinstitucional para a verificação de municípios com o intuito de implantar os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs. Nesse sentido, mediante a criação dos CEJAs, era proposto, em suas orientações curriculares, que as instituições de ensino “focalizassem uma proposta pedagógica para a definição curricular da EJA em 4 eixos norteadores: 1) trabalho como princípio educativo, 2)

¹ O Projeto Minerva (1970-1989) foi um programa radiofônico de ensino e de aprendizagem que consistia no acompanhamento das radioaulas pelos seus participantes. Educativo e cultural, criado durante o governo militar (1964-1985), pelo Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tinha a finalidade de alcançar jovens e adultos que não possuíam o ensino de 1º e 2º Grau completo. (Monaco; Cockell, 2020, p. 01).

² O Projeto Beija-Flor foi um projeto experimental que abrangeu exclusivamente os municípios que não atendiam EJA e outros municípios que ampliaram a oferta em Mato Grosso. Foi implantado pelo governo do Estado, via Secretaria de Educação (Seduc), em 2006, e atendeu todo o tipo de demanda educacional de jovens e adultos (EJA). Fonte: SEDUC – MT.

a cidadania, 3) o direito de aprender ao longo da vida, e 4) a dialogicidade” (Bognar; Ferreira, 2019, p. 210).

À vista do exposto, é possível compreender que a proposta pedagógica dos CEJAs visava às ”necessidades reais de aprendizagem de cada educando, diante de seu projeto de vida, pois os sujeitos educandos da EJA buscam o conhecimento sistematizado na escola, diante das necessidades impostas a sua vida pessoal e profissional” (Bognar; Ferreira, 2019, p. 210).

Porém, “após um curto período de avanços e expectativas elevadas, a EJA é tomada pelos idealismos de políticas compensatórias, aligeiradas, que visam baixo custo. Essas ações foram potencializadas no final do ano letivo de 2016” (Silva, 2019, p. 27). Segundo a autora, diante disso, alguns fatores foram sendo descontextualizados, como a extinção dos ciclos de estudos voltados especificamente para os profissionais da EJA, a eliminação de coordenadores de área, a contratação de profissionais vinculada ao número de rematrículas, o aumento do número de alunos por turma, a redução do número de alunos e turmas, a permanência do alto índice de evasão.

Nessa conjuntura, diante da necessidade de investimentos financeiros necessários ao bom andamento dos CEJAs, a maioria desses centros foi desativado. Dessa forma, a reflexão que se tece sobre os CEJAs e suas especificidades e objetivos, é que as políticas públicas educacionais, aos poucos, mudaram o contexto original até que se adequasse à modalidade, as necessidades governamentais e não as do cidadão. Compreende-se, portanto, que nesse cenário, a EJA é vista com menos cuidado que o Ensino Regular, ficando a oferta dessa modalidade, em sua maioria para as escolas de educação básica, no período noturno.

2.3 A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA

O contexto educacional da EJA, depara-se com uma realidade muito diferenciada do Ensino Regular. Nesse sentido, pode-se iniciar esse entendimento falando acerca da formação inicial, que surge como abertura para a prática docente e se complementa com a formação permanente. Diante disso, é possível se apropriar das palavras de Freire (2001, p. 72), “é pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente

qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida”.

Assim sendo, percebe-se que, nesse movimento, o professor surge como sujeito que tem sua prática construída num contexto histórico e, como tal, necessita estar sempre em formação. Dessa forma, entende-se que é a partir da formação que o docente terá o entendimento necessário para a compreensão das necessidades e peculiaridades da modalidade EJA. Assim sendo, surge a necessidade da autoavaliação e da reflexão sobre a prática, que é confirmado por Gonçalves (2000, p. 50), ao dizer que “se um professor reflete, individualmente ou em grupo, tem uma atitude investigativa, procura ler e busca compreender o que leu, é um docente diferenciado com grandes possibilidades de se desenvolver profissionalmente”. Contudo, verificou-se o quanto a realidade vivenciada pelo professor da EJA dificulta o seu trabalho, em que “consta-se que a Educação de Jovens e Adultos não tem recebido a atenção adequada, o que se reflete nos processos de formação de educadores, na falta de uma carreira específica, de políticas salariais e jornada de trabalho específica” (Haddad; Di Pierro, 1994, p. 16).

Nesse pressuposto, a importância da formação, estende-se a todas as áreas do conhecimento, pois acredita-se que refletir sobre o ensino é papel de todo educador. Nesse entendimento, ao abordar a modalidade EJA, e ao concernir sobre o Ensino de Matemática, Fonseca (2018) esclarece que:

Estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de educação básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude. A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que, em grande medida, condicionará também as possibilidades de reinclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade e escolarização. (Fonseca, 2018, p. 14).

À luz desse entendimento, é possível perceber a necessidade de uma prática docente que seja permeada pelo diálogo, que valorize os conhecimentos prévios dos discentes e sua realidade, haja vista que “para um aluno adulto, o conteúdo deve ser significativo para sua realidade objetiva, pois a internalização só é efetiva quando o conhecimento adquirido provoca uma mudança em sua vida pessoal” (Pinto; Araújo, 2022,

p. 10). Assim sendo, surge a importância da contextualização dos conceitos matemáticos para o discente da EJA, pois “contextualizar a Matemática é transformá-la em um instrumento útil à realidade de cada aluno, não no sentido de trabalhar apenas os conteúdos que fazem parte da vida dos educandos, mas de utilizá-los como exemplificações desde que sejam aplicáveis ao contexto” (Santos; Oliveira, 2015, p. 63).

Nesse contexto, observa-se que o ensino de matemática, supera o entendimento de regras e conceitos, e leva o docente a entender que “trabalhar o Ensino da Matemática na EJA é aprimorar o conhecimento matemático com os alunos, buscando a construção da cidadania” (Melo; Ezequiel, 2018, p. 27).

Nessa perspectiva, para os jovens e adultos que frequentam a modalidade EJA, é primordial estabelecer um ensino voltado para o trabalho, que, além de contemplar sua realidade, também abrange suas necessidades. Neste sentido, Arroyo (2017, p. 47) destaca que “reconhecer os adolescentes, os jovens e os adultos como trabalhadores traz outra questão para o tema de estudo como tema de formação”. Diante disso, dialogando com autor, o Parecer CNE/CEB Nº: 6/2020, aborda as especificidades que o ensino desta modalidade apresenta, em que a temática sobre o trabalho é parte importante e fundamental: “esse público tem o trabalho como prioridade e necessidade diferenciada de organização dos demais tempos da vida e que, ao retomar ao processo de escolarização, precisa assumir o compromisso do presente para a construção do futuro” (Brasil, 2020, p. 04).

No contexto de ensino da EJA, destaca-se a sua homogeneidade, em que é preciso considerar a cultura, as vivências e o contexto sociocultural de cada indivíduo. Assim sendo, dentro dessa homogeneidade, depara-se com a diferença de idade presente em turmas, que representa “[...] desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social” (Carrano, 2005, p. 153-154).

Todavia, para Araújo (2007), essa diferença de idade pode ser um desafio para o professor, pois dificulta a aprendizagem do aluno mais velho, sendo que isso “ocorre em função de estarem incluídos não só jovens e adultos, mas também grande número de adolescentes que se encontram fora da faixa etária ‘adequada’ à série no Ensino Regular” (Araújo, 2007, p. 36). Nessa perspectiva, Porcaro (2011, p. 41) apontou alguns desafios “no

desenvolvimento de sua prática docente, como a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional”. Dessa forma, entendemos que, “as condições necessárias à realização do trabalho pedagógico na EJA envolvem tanto o aprofundamento teórico e conceitual da modalidade e das áreas que cada docente atua quanto o compromisso com um trabalho docente diferenciado” (Amorim; Duques, 2017, p. 237).

Assim, se compreende que o Ensino de Matemática na EJA perpassa por requisitos, em que se destaca a formação docente, tanto inicial, quanto continuada, a compreensão de características e peculiaridades dos discentes desta modalidade, e a necessidade de abordagens que valorizem os conhecimentos prévios, as realidades vivenciadas e trabalho, entre outros. Nesse entendimento, considera-se o modelo de ensino emancipador, em que a Matemática a ser ensinada, além da aprendizagem dos conceitos matemáticos “preocupa-se com a promoção da cidadania e com o desenvolvimento intelectual dos educandos, de modo a incluí-los no processo sócio-educacional, considerando a diversidade e as especificidades de seu público, no caso da EJA, Jovens e Adultos” (Vanin, 2012, p. 78). Assim sendo, aponta-se a importância do desenvolvimento da metacognição no Ensino de Matemática, na EJA, tendo em vista que “as pesquisas sobre metacognição têm apresentado excelentes resultados com base no ensino de Matemática, mostrando que a prática da metacognição deve estar constantemente presente nas aulas” (Secafim, 2018, p. 56).

3 METODOLOGIA

Buscando contemplar os objetivos estabelecidos diante da justificativa apresentada, os caminhos metodológicos desta investigação se deram por meio da abordagem qualitativa, pois compreende-se que esta abordagem busca o “estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2010, p. 57).

Por se tratar de uma pesquisa no ambiente escolar, utilizou-se a pesquisa descritiva, que para Triviños (2011, p. 112) “a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva”. Completando então, na metodologia, como instrumento de produção de dados aplicou-se a entrevista semiestruturada, que para Severino (2007, p. 149) é uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado”, para a análise dos dados, desenvolveu-se a Análise interpretativa de Severino (2007).

Discorrendo sobre os caminhos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida no município de Denise –MT, no ano de 2022, e contou com a participação de seis docentes que atuaram ou estavam atuando no Ensino de Matemática, na modalidade EJA, sendo todas do sexo feminino, residentes no município e graduadas pela mesma universidade: a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Campus* de Barra do Bugres. Foi utilizado, para a entrevista, um roteiro contendo nove questões orientativas, elaborado pela autora. Como forma de promover o conforto, o sigilo e o cuidado para com as participantes, as entrevistas foram agendadas individualmente e em horários que viessem ao encontro da disponibilidade de cada docente. Finalizando essa etapa, os transcritos dos áudios foram analisados e deram origem a três eixos, que se desmembraram em dois sub-eixos cada um.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de responder ao problema da pesquisa, mediante a análise dos dados é apresentado, a seguir, o entendimento acerca do Eixo – Dificuldades encontradas na prática docente na EJA, no ensino de matemática.

Analogamente a essa questão, acredita-se ser importante informar que todas as participantes dessa investigação não tiveram temáticas pertinentes à modalidade EJA na formação inicial, e consideraram importante ter acesso a estudos para compreensão dos sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino e suas especificidades.

Neste sentido, as reflexões apresentadas a seguir originaram-se a partir do questionamento feito às docentes, durante as entrevistas, sobre quais eram as principais dificuldades encontradas na prática docente, no Ensino de Matemática, na Modalidade

EJA. Assim sendo, obteve-se como resultado o relato de dificuldades por não terem o material adequado para os alunos; relacionadas à adequação dos objetos do conhecimento advindas da diferença de idade dos discentes.

Diante disso, discorre-se na sequência sobre os excertos das docentes Marinez, Cláudia e Janaína³. No relato da professora Marinez, observou-se que a falta de material pedagógico adequado ao público da EJA, dificulta o trabalho do professor, que se vê responsável por encontrar os recursos necessários, sem o apoio do livro didático.

[...] pela questão de não termos materiais, então a gente tem que estar buscando outros meios, temos que estar buscando outros artifícios para a gente trabalhar com eles. (Marinez, 2022).

Em relação ao livro didático, o que se observou, é que a escola atende à modalidade EJA desde o ano de 2018, e durante esse período, não foi contemplada com material pedagógico para a EJA. Tais materiais foram enviados à instituição somente no ano de 2022, pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEDUC – MT. Diante disso, o dossiê emitido pelo Movimento pela Base (2022, p. 55) aponta que “em 2022, deveria ter sido lançado novo edital de convocação das editoras, que não ocorreu até o mês de julho deste ano. Não houve também depois de 2017 novas reposições de livros com base no PNLD-EJA 2014”.

Diante da falta de envio de material pedagógico para EJA, a docente Cláudia se depara se depara com a dificuldade em adequar os conceitos matemáticos à realidade de seus alunos,

Porque como a gente não tem um livro que traz a linguagem deles, aí você tem que pesquisar bastante, né? (Cláudia, 2022).

O que se observa nesse excerto, é um distanciamento entre as legislações e a realidade escolar que mostra contrariar o disposto sobre o material pedagógico para EJA, em que ao serem pensados e produzidos, “[...] não sejam apenas mera reprodução de materiais utilizados nas etapas regulares da Educação Básica e sim contextualizados e adequados às diversas trajetórias, experiências de vida e idade dos estudantes da EJA”

³ Todos os nomes próprios são fictícios.

(Brasil, 2020 p. 08). Compreende-se dessa forma que o professor, em sua prática docente, por falta do material adequado, termina por utilizar materiais destinados ao Ensino Regular, os quais ele precisa realizar o trabalho de adaptação.

Refletindo ainda sobre a falta recursos pedagógicos adequados à modalidade EJA, a professora Janaína apresenta sua dificuldade relacionada aos conteúdos que devem ser trabalhados com a EJA e a sua adequação à realidade dos discentes, dessa forma:

[...] a minha principal dificuldade foi conteúdo. Conteúdo mesmo e tentar adequar a realidade deles. (Janaína, 2022).

Mediante a fala da professora Janaina, é possível compreender que tal dificuldade pode estar relacionada à formação inicial, que como dito anteriormente, a temática da EJA não fez parte desse processo inicial formativo. Diante desse entendimento, percebe-se que a relação de tal dificuldade no estudo necessário do professor da EJA, em que existe, segundo Porcaro (2011, p. 50), “a falta de uma formação específica para o educador, no que se refere às diversidades dessa modalidade e em relação ao tratamento específico dos conteúdos trabalhados”, podendo haver também “a dificuldade de relacionar o conteúdo sistematizado com a vivência do educando, conforme a orientação existente para o trabalho com a EJA” (Porcaro, 2011, p. 50).

Ainda considerando os excertos apresentados, observa-se o entendimento das docentes sobre a necessidade de se adequar os conhecimentos à realidade dos discentes, e neste sentido Secafim (2018, p. 47) evidencia que “[...] para o público alvo dessa modalidade de ensino é necessário que os conteúdos estejam carregados de significado, podendo relacionar o fato novo com fatos já conhecidos. Sendo assim, a aprendizagem torna-se significativa”. Nesse entendimento, Vanin (2012, p. 81) aponta que contextualizar os conhecimentos prévios não é uma tarefa simples, tendo em vista que “[...] sabemos que os contextos trazidos pelos estudantes dessa modalidade são normalmente mais complexos daqueles presentes nos contextos didáticos, tais como o livro e o próprio planejamento do professor”. Diante disso, pode-se constatar que trabalhar sem um material de apoio adequado não é uma tarefa fácil para o docente da EJA, que se aponta como dificuldade adicional à prática docente, e que já se encontra fragilizada pela falta de formação inicial e permanente.

Encerrando a análise do Eixo, as reflexões sobre o relato da professora Leila, que evidencia, como dificuldade para o Ensino de Matemática na EJA, a diferença de idade dos discentes em uma mesma turma, em que podem ser matriculados jovens a partir dos 16 anos no Ensino Fundamental, de 18 anos no Ensino Médio e adultos de idade mais avançada,

[...] entra a questão da disparidade né, os jovens estavam cansados, e os de mais idade, ainda estavam com dificuldade (precisavam de mais tempo), de mais tempo. (Leila, 2022).

Assim sendo, de acordo com a presença de alunos jovens na EJA, surge como uma dificuldade adicional para o professor dessa modalidade, a qual teve início no contexto histórico vivenciado pela etapa da educação básica. Neste sentido, a “homogeneidade é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou ética” (Carrano, 2005, p. 160). Mesmo diante disso, a professora relata que a diferença de idade presente na EJA pode surgir como um problema ou como potencial para a aprendizagem. Nessa perspectiva, segundo o mesmo autor, “o educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer” (Carrano, 2005, p. 160), pois é possível utilizar essa homogeneidade a favor do ensino na EJA.

De forma diferenciada, Araújo (2007, p. 37) observa que alunos com “[...] idade mais avançada se sentem desestimulados e, geralmente, subestimados pelos adolescentes, que, na maioria das vezes, entendem as explicações mais rapidamente e não têm paciência para esperar o professor repetir as explicações aos adultos”. Considerando o exposto, compreende-se que a diferença de idade é uma dificuldade existente no desenvolvimento da prática docente, no Ensino de Matemática, na EJA.

Portanto, a análise do eixo leva a considerar que o trabalho docente, no Ensino de Matemática, na modalidade EJA, perpassa além das dificuldades comuns relacionadas ao professor do Ensino Regular, àquelas advindas especificamente dessa fase da Educação Básica.

5 CONCLUSÃO

Refletindo sobre o estudo realizado, entende-se que a modalidade EJA passou por muitos desafios para se estabelecer no formato em que é definida atualmente. Assim sendo, percebe-se que muitos avanços ocorreram ao longo dos anos, todavia, mesmo tendo registrados em documentos e legislações, as condições necessárias ao seu bom desenvolvimento, a realidade apresenta uma versão muito distante e aquém do que é disposto nesses documentos. Dessa forma, verificou-se ainda que diante das funções da EJA, reparadora, equalizadora e atualizadora, essa modalidade de ensino necessita de investimentos que compreendem desde a formação inicial e continuada aos relacionados à estrutura física, materiais pedagógicos, transporte, merenda, entre outros, em que destacamos ainda a valorização profissional.

Portanto, compreende-se que esses fatos são validados pelos dados da pesquisa que nos levaram a verificar que tanto a falta de livros didáticos ou a disponibilidade de livros didáticos inadequados, assim como a adequação de objetos do conhecimento à realidade do aluno, apresentam-se como dificuldades frente ao Ensino de Matemática na EJA. Nesse sentido, observa-se que existem legislações que trazem a garantia da oferta de materiais adequados à realidade da EJA, mas que tais materiais pedagógicos não foram disponibilizados aos docentes da referida escola.

Diante disso, destaca-se, ainda, que a diferença de idade dos discentes numa mesma turma se apresenta como dificuldade para o professor da EJA. Considerando os documentos que regem a EJA, as diferenças de idade nas turmas dessa modalidade fazem parte da homogeneidade apresentada por esta modalidade, destinado à escola e ao professor adequar o ensino. No entanto, alguns autores apontam como fator que dificulta a aprendizagem, especialmente dos alunos de mais idade.

Perante o estudo apresentado, acredita-se que, na realidade vivenciada pela EJA atualmente, tanto as dificuldades por falta de livros, em contextualizar os objetos do conhecimento à realidade do aluno, como em lidar com a diferença de idade, perpassam a formação inicial e continuada. Não obstante, faz-se necessário adequações que venham ao encontro das peculiaridades e necessidades dessa modalidade de ensino tão importante, e que tem recebido tratamento inferior ao dado às demais fases da Educação Básica.

Concluindo o entendimento diante dessa investigação, pode-se considerar que mesmo com a LDB nº 9.394/1996, que torna a EJA parte da Educação Básica, e do Parecer CEB 11/2000, que garante condições efetivas para o desenvolvimento das funções da EJA: reparadora, equalizadora e atualizadora, em que considera os investimentos financeiros e a formação inicial e continuada necessários, além da construção de proposta curricular adequados à realidade desta modalidade, não são efetivados no chão da escola ou das universidades.

Assim sendo, é perceptível que, quase três décadas após a promulgação da LDB /96 e mais de uma década após o Parecer CEB/2011, este estudo indica que a EJA ainda não é realmente modalidade integrante da Educação Básica, e as suas funções, por muitas vezes, são apenas palavras dispostas em um documento oficial. À luz desse entendimento, a EJA depara-se com uma realidade em que aparentemente não é perceptível pelos órgãos responsáveis, que o custo de uma nação desprovida de uma educação de qualidade e que negue aos seus cidadãos o direito à educação é muito maior que o custo necessário à oferta de uma educação para todos e que promova a cidadania.

Ademais, percebe-se uma certa “aceitação” em relação à realidade dessa modalidade de ensino, em que apontamos a diminuição ou ausência dos Fóruns no estado de Mato Grosso, que debatiam propostas para EJA, mudanças curriculares ou de carga horária, que ocorrem sem diálogo com os demais envolvidos no processo de ensino, e que são permitidas sem discussões. A ausência do PNLD-EJA, que não acontece desde o ano de 2013, a escassez de formação inicial e continuada, que apresenta poucos avanços ao longo dos anos, que praticamente não é contemplada nas licenciaturas, e a diminuição dos recursos financeiros, são fatores importantes que dificultam a prática docente na EJA.

Referências

AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/22483>. Acesso em: 12 set. 2021.

ARAÚJO, N. S. R. de. **A Educação de Jovens e Adultos e a resolução de problemas matemáticos**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática). Universidade Estadual de Maringá. Maringá PR. Disponível em:

CARRANO, P. C. R. **Identidades Juvenis e escola**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/1204500/Identidades_juvenis_e_escola. Acesso em: 02 dez. 2022.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A Educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16712/10703>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FONSECA, M. C, F. R.. **Educação Matemática de Jovens e Adultos especificidades, desafios e contribuições**. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2018.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios / Paulo Freire**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

GONÇALVES, T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores: o caso dos professores de Matemática da UFPA**. 2000, 206f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_b748e2f537a70e05d7c1bd57ecaae47b. Acesso em: 18 nov. 2022.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de Documentos 1985/94. São Paulo, ago.1994. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1720>. Acesso em: 18 jan. 2023.

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

MATO GROSSO. **Resolução Nº 180/2000 CEE/MT**. Fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. 2000. Disponível em: <https://www.sinepe-mt.org.br>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MELLO, P. E. D. de. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetória e contradições. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 10, p. 80-99, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Programas+de+materiais+did%C3%A1ticos+para+a+EJA+no+Brasil+%281996-2014%29%3A+trajet%C3%B3ria+e+contradi%C3%A7%C3%B5es&btnG= . Acesso em: 05 jan. 2023.

MELO, R. B.; EZEQUIEL, J. E. F.. A educação matemática na EJA (Educação de Jovens e Adultos): um estudo de caso no município de Desterro-PB. **Educação & Tecnologia**, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+educa%C3%A7%C3%A3o+matem%C3%A1tica+na+eja+%28educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos%29%3A+um+estudo+de+caso+no+munic%C3%ADpio+de+desterro-pb.+&btnG=. Acesso em: 03 jan. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec: Abrasco, 2010.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. 2022. Ação Educativa; Cenpec; Instituto Paulo Freire. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

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

PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS Revista Científica**, núm. 25, enero-junio, 2011, pp. 39-57. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. 2011. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Os+desafios+enfrentados+pelo+educador+de+jovens+e+adultos+no+desenvolvimento+de+seu+trabalho+docent&btnG=. Acesso em: 12 jan. 2023.

PINTO, E. de C.; ARAUJO, F. A. M. **EJA [recurso eletrônico]: fundamentos, prática educativa e formação docente**. Organizadores. – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2022.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, G. S. de. **Contextualização no ensino-aprendizagem da Matemática: princípios e práticas**. Educação em Rede: formação e prática docente, Cachoeirinha/RS, v. 4, n. 5, p. 59-75, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Contextualiza%C3%A7%C3%A3o+no+ensino-aprendizagem+da+Matem%C3%A1tica%3A+princ%C3%ADpios+e+pr%C3%A1ticas.+&btnG=. Acesso em: 12 jan. 2023.

SEDUC – MT. **Orientativo Educação de Jovens e Adultos EJA 2021**. Mato Grosso, 2021. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/16431976/Orientativo+Pedag%C3%B3gico+N%C2%B0+001-2021-SAGE-SEDUC+_rotated.pdf/83ff2512-077b-96b9-3fe1-cc556137c503. Acesso em: 12 jul. 2022.

SECAFIM, Mariana Figueira. **Metacognição no ensino-aprendizagem de porcentagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2018. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3078>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M, L. da S. **Políticas Públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e Suas Implicações Administrativas, Políticas e Pedagógicas no CEJA de Cáceres - MT**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2019. Disponível em:

<http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/MAURENILCE%20LEMES%20DA%20SILVA.pdf>
f. Acesso em: 03 jan. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. B. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ª edição. São Paulo, Atlas. 2011.

VANIN, L. **Concepções de professores expressas nos conteúdos e nas metodologias propostas para o ensino e a aprendizagem da Matemática na 1ª e 2ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Cuiabá-MT.** Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada a Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós - Graduação em Educação. Cuiabá (MT), 2012. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3078>. Acesso em: 05 jan. 2023.

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M. C. S. de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Um+convite+ao+retorno%3A+relev%C3%A2ncias+no+hist%C3%B3rico+da+EJA+no+Brasil.&btnG=. Acesso em: 12 jan. 2023.