

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ISABELA PEREIRA BRAZ

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA HISTÓRIA DE
DESMONTE, LUTAS E RESISTÊNCIAS**

**RIO DE JANEIRO
2023**

ISABELA PEREIRA BRAZ

Educação de Jovens e Adultos: uma história de desmonte, lutas e resistências

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Paula Abreu
Moura

RIO DE JANEIRO
2023

Educação de Jovens e Adultos: uma história de desmonte, lutas e resistências

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Abreu Moura FE/UFRJ

Prof. Dra. Marta Lima de Souza – FE/UFRJ

Prof. Dra. Adriana Barbosa da Silva- FE/UFF

RIO DE JANEIRO, 2023

Dedico esse trabalho aos meus Pais, minha Irmã Gabriela e minha sobrinha, eles representam meus maiores amores, sem o apoio de cada um nada disso seria possível. Obrigada por me ensinar que o amor e a educação são os melhores caminhos da vida!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho simboliza a concretização de uma etapa da minha vida. Registro aqui os meus mais sinceros agradecimentos a Deus pelo dom da vida e de ter permitido sonhar e realizar esse grande sonho, me formar em uma universidade pública, por ter me sustentado nos dias difíceis em que achei que não aguentaria concluir a graduação por conta do cansaço e da rotina de uma estudante proletarizada em que o dia era dividido em várias partes: estudar, estagiar, trabalhar, estar presente na família entre tantas outras coisas. Além disso, foi ele que me manteve firme durante a realização deste projeto final, a persistência e a fé sempre estiveram presente em minha vida.

À minha família, por ter me incentivado e acreditado em mim quando até eu mesma duvidei do meu potencial. Uma dedicatória mais que especial para os meus pais, Roberto e Diva, obrigada por proporcionarem a realização de tantos sonhos através dos seus esforços físicos e mentais desde o meu nascimento, seus esforços não foram em vão.

À minha Irmã Gabriela que me mostrou o caminho do estudo e a potencialização dele. Ela foi a primeira pessoa da família a ingressar em um Universidade Pública, admiro muitíssimo sua trajetória.

Agradeço também as minhas tias (o), primas(o) e Avó Dejanira pela compreensão da minha ausência em algumas ocasiões familiares e por toda palavra de carinho nessa trajetória. Sou grata por poder propiciar essa alegria para minha Vó Dejanira em vida.

À minha amiga Marina, que conheci no pré-vestibular na preparação para esse grande sonho, e, Daiane que conheci no primeiro dia de aula da graduação de pedagogia, grata por estarem comigo nessa caminhada que se chama vida.

Registro meu agradecimento às minhas colegas de graduação, pela acolhida e afetividade ao longo processo da graduação. Vou sentir desse período da minha vida: Ana Clara Casagrande, Beatriz Leony, Cleane Abreu, Elisa Monteiro, Monique Schimit, Nathália Flexa e Raissa Caetano e a todas as outras pessoas que contribuíram na minha caminhada na Faculdade de Educação.

Sou grata pelos lugares em que passei e pelas pessoas que conheci até o presente momento. Hoje, tenho como lição que nada é por acaso, agradeço especialmente à Associação Beneficente São Martinho, instituição que me encaminhou para o primeiro emprego como jovem aprendiz, através dessa oportunidade pude enxergar outros horizontes. Não poderia esquecer da acolhida de todos os funcionários da Grande Gerência de Consumidores (GGC) da BR- Distribuidora, emprego em que fui efetivada graças ao programa de jovem aprendiz.

Sou grata por ter tido a oportunidade de estudar na UFRJ através das políticas públicas de ação afirmativa, sem esse apoio tenho certeza de que não conseguiria me manter até o final da graduação, inclusive o auxílio equipamento disponibilizado durante o período de isolamento social causada pelo vírus do COVID-19 foram essenciais para que pudesse participar das aulas remotas.

Agradeço especialmente três professoras que acompanhei de perto suas rotinas enquanto docentes da Faculdade de Educação. Esse acompanhamento foi possível enquanto exercia a função de monitora nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos e Abordagens Didáticas da EJA. Ana Paula, Marta Lima de Souza e Rosângela Carillo, nunca esquecerei o que aprendi com vocês, pude observar através de suas práticas que quando trabalhamos com o que amamos, isso sem dúvidas, reflete em nossa fazer docente. Um grande abraço!

Sou extremamente grata a minha orientadora Ana Paula Abreu Moura por conduzir o meu trabalho final de pesquisa da graduação. Tive o prazer de conhecê-la quando realizei o curso de Extensão para Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos que ela coordena através do Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos, em fevereiro de 2020. Fiquei tão encantada com a potencialidade da EJA que me vi no “dever” de somar forças a essa luta, e então, ingressei como extensionista bolsista nesse mesmo programa posteriormente. Ana, você foi e é essencial na minha formação acadêmica e pessoal, obrigada por tantas trocas que impactaram a minha vida profissionais e pessoal. Obrigada por confiar no meu desempenho, não tenho nem palavras para agradecer.

No programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos tive a honra de ter tantas trocas valiosas com pessoas que admiro demais: Anna Rosa, Beatriz, Carlos, Cássia, Gumercinda, Isabelly, Jacqueline, Marisa, Maristela, Mariana, Mídián, Milena, Miguel, Renata, Vanessa, Victor Meirelles, Victor dos Anjos, Solange e muitos outros – desculpe por algum

nome não citado pois o programa tem um grande fluxo de extensionistas, mas tenho um carinho especial por cada um -.

Agradeço as educandas do projeto “Escreva seu Futuro” por me ensinarem tantas coisas que não dariam para ser descritas nessas breves linhas. Saberes tão valiosos que nenhum livro daria conta de condensar tamanho conhecimento.

Agradeço as minhas colegas de profissão do projeto “Escreva seu Futuro” e minha coordenadora Edvânia pela acolhida no primeiro ano em que estive como Alfabetizadora de uma classe de alfabetização de jovens e adultos formada somente por Mulheres no Complexo da Maré e por toda troca contínua.

[...]Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês[...]
Samba Enredo G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira RJ – 2019

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as políticas públicas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da União e do Estado do Rio de Janeiro, durante o período que antecede aos anos de isolamento social (2020 e 2021), causado pelo vírus da Covid-19 e o período sucessor. Para esse desvelamento, buscaremos compreender a constituição do direito à Educação de Jovens e Adultos a partir de uma perspectiva histórica e do reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino da educação básica, abarcando avanços e retrocessos sobre uma análise de políticas de Estado e de Governo. As questões que orientam essa pesquisa foram: Que disputas e concepções de poder estão presentes em nossa sociedade no tocante à modalidade da EJA? Por que a EJA sempre é pensada sob a ótica da subalternidade? Quais são as especificidades dos sujeitos da EJA? Que políticas públicas podem ser criadas para garantir o acesso e a permanência dos educandos na escola? De que maneira o fechamento de escolas/turmas para EJA no cenário da União e do Estado do RJ revelam um projeto político de desmonte da EJA? O referencial teórico apoiou-se nas contribuições de Freire (2021), Costa e Machado (2017), Moura (2017, 2021), Liguori (2017), entre outros. A análise de dados se deu a partir do levantamento histórico da EJA como uma modalidade de ensino e a partir da perspectiva do Direito à educação. No tocante ao procedimento metodológico usou-se a abordagem quantitativa e qualitativa visando ter uma dimensão mais ampla do contexto atual. Como resultado desse trabalho, observou-se um desmonte progressivo da EJA, seja através da diminuição da oferta de turmas e/ou escolas que ofertam a modalidade, seja pelo incentivo a exames de certificação e a iniciativas de EAD. Destacamos ainda a importância de espaços de organização, como os Fóruns EJA, ao articular sujeitos e ações em defesa do direito à educação

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Desmonte da EJA; Pandemia; Fórum EJA/RJ.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO CRÍTICO	14
CAPÍTULO 2 – RECORTES DA HISTÓRIA DO BRASIL E ENTRELACAMENTO COM A EJA	18
2.1 Movimentos iniciais da Educação de Jovens e Adultos.....	18
2.2 Alguns avanços no campo legal.....	23
2.3 Plano Nacional de Educação (2014-2024), a EJA e os dados do estado do Rio de Janeiro	27
2.4. Desmonte da EJA: FUNDEB, SECADI e Censo Escolar.....	32
CAPÍTULO 3 – ESPAÇOS DE LUTAS E PROPOSIÇÕES DAS POLÍTICAS E AÇÕES DA EJA.....	41
3.1 Histórico da criação dos Fóruns EJA do Brasil	41
3.1.1. Atuação do fórum EJA/RIO no período da pandemia, início do Fórum EJA e Portal Fórum EJA.ORG	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	64

1 INTRODUÇÃO

Um rápido olhar para a sociedade brasileira nos possibilita observar que a desigualdade educacional está presente no cotidiano de diversas pessoas que fazem parte da população mais vulnerável da sociedade, logo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atende em sua maioria a trabalhadores que não tiveram o direito à educação garantido na idade indicada pela legislação, também se insere nesse grupo. Contudo, cabe ressaltar que a destituição de direito não atinge só o acesso à educação, esses sujeitos frequentemente são privados de outros direitos fundamentais à vida, como o direito à saúde, à moradia, ao lazer, potencializando a presença de inúmeras desigualdades sociais entre os sujeitos da EJA.

Desse modo, ao buscarmos compreender a EJA no Brasil se faz necessário pesquisar os fatores históricos, políticos, econômicos e sociais que forjaram/forjam sua constituição, nos levando a investigar com maior acuidade as razões pelas quais ainda temos um número reduzido de políticas públicas para EJA, buscando responder as perguntas feitas pelo educador Paulo Freire no livro *A importância do ato de ler*: “[...] **a favor de quem e do quê**, portanto **contra quem e contra o quê**, fazemos a educação [...]” (FREIRE, 1989, p. 15, grifo do autor)

Com Costa e Machado (2021), vemos que o Estado brasileiro foi forjado a partir de uma cultura em que os espaços formais de gestão de políticas públicas são vinculados a uma estrutura do poder, que através dos seus esforços consolida e preserva a cultura do clientelismo, da privatização e da sociedade de classes. Deste modo, a luta da população pela garantia de direitos fundamentais acontece efetivamente no campo da disputa, da participação organizada, a fim de assegurar e garantir qualidade na educação e criação de políticas e seus direcionamentos para a população mais carente, visando maior igualdade social em nosso país.

Diante do exposto, essa pesquisa visa investigar a constituição da EJA na perspectiva do Direito, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a questões que perpassam pelo perfil dos sujeitos da EJA. De acordo com Spivak (apud FANTINATO et al., 2020, p. 107) a modalidade da EJA é integrada pelas "camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante", sendo esses sujeitos negros,

migrantes, mulheres, descendente de indígenas, quilombolas jovens. É notório que a descrição desses perfis nos permite identificar algo em comum a todos, o direito à educação negligenciado pelo Estado na infância somado à marginalização desses grupos na sociedade ao restringir o ato educativo somente à formação para o mercado de trabalho.

Partimos da hipótese de que o acesso e a permanência dos educandos (as) na modalidade dependem majoritariamente de políticas públicas que viabilizem a garantia do direito à educação, rompendo com a explicação que busca culpabilizar os próprios sujeitos ou suas famílias, através da construção de estigmas como pessoas preguiçosas, “burras” e/ou desinteressadas pelo processo de ensino- aprendizagem. Nesse sentido, a instituição Escola, por incluir-se com parte fundamental de “modelagem” da sociedade, precisa ser investigada para que não reproduza ideias dos grupos dominantes e do sistema neoliberal em prol da perpetuação das desigualdades sociais.

Isso posto, nos vemos frente ao desafio de investigar a partir de um compromisso ético com a educação e suas finalidades, a forma como a EJA vem sendo organizada enquanto uma modalidade de ensino da educação básica. Com Gomes (2005) vemos que o desafio democrático compreende a todos nós, sendo indispensável a ação de investigação dos fatores intraescolares que influenciam o processo de ensino-aprendizagem dos educandos(as). Russo (2004) amplia essa percepção salientando que, a administração educacional, ou seja, os fatores macro educacionais influenciam também na construção do projeto político educacional. Frente à tamanha complexidade do sistema educacional brasileiro e à compreensão de que os fatores extraescolares também são determinantes para o acesso e a permanência no processo de escolarização, vemos que o percurso em prol de uma sociedade mais justa, de qualidade e democrática para todos ainda é um grande desafio.

Desse modo, a presente pesquisa tem por objetivo contribuir com reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino da educação básica, na perspectiva desta enquanto um Direito, em contraposição aos diversos arranjos da sociedade que pretendem invisibilizá-la no sistema educacional brasileiro ou reduzi-la a espaços de certificação.

A escolha por investigar a EJA está diretamente ligada ao fato de esta ainda ser uma modalidade de ensino pouco conhecida e explorada no campo das licenciaturas em geral. Porém, cabe destacar os diferentes contatos com a modalidade durante o processo de formação inicial, na Faculdade de Educação da UFRJ, no curso de Pedagogia, seja através das disciplinas

de Abordagens Didáticas da EJA e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em EJA, ou através da extensão universitária, um dos tripés da Universidade pública - nesse caso me refiro à minha inserção no Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos. Nesses espaços, as inquietações frente às desigualdades sociais mobilizaram inúmeras indagações acerca da modalidade.

Entretanto, apesar de todos esses estímulos, foi de fato no contato com o artigo intitulado Constituição da Educação de Jovens e Adultos no Estado Ampliado¹ de Machado e Costa (2017), durante uma das minhas aulas da graduação no ano de 2020, que a EJA passou indubitavelmente a se constituir com um objeto de pesquisa para a realização desse trabalho. Na construção da pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Segundo Minayo (2011, p. 14), um dos pressupostos da opção para a abordagem qualitativa corresponde em “Uma identidade entre sujeito e objeto”. Isso significa que, o objeto de estudo deve provocar o pesquisador, de forma que para ele seja impossível permanecer-se inerte frente aos problemas e desafios que perpassam o objeto de pesquisa e se fundamentam em sua identidade. Do mesmo modo, os dados encontrados através da abordagem quantitativa auxiliam na interpretação das problemáticas existentes na sociedade corroborando com as reflexões qualitativas.

A identidade da qual fala Minayo (2011) está presente em minha escolha pelo tema, que coloca minha trajetória pessoal em diálogo com a acadêmica. Na trajetória pessoal, como mulher, negra, de classe popular, estudante integralmente formada por instituições públicas, identifico os esforços de meus pais em garantir o meu direito à escolarização. Direito esse que eles mesmos não tiveram garantido. Meu pai tem o mesmo perfil dos sujeitos da EJA e minha mãe, ex-estudante da EJA, só conseguiu concluir o ensino médio, no ano de 2013, com 49 anos de idade.

Minha trajetória acadêmica é alimentada a partir da atuação como alfabetizadora da EJA, em duas turmas formadas somente por mulheres, no Projeto Escreva o seu futuro, no Conjunto de Favelas da Maré. Além disso, como licencianda tive a oportunidade de realizar o estágio obrigatório da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em EJA em

¹ Estado Ampliado - termo utilizado por Gramsci (2007), quando destaca que a organização do Estado agrega a relação entre os contextos econômico, político, cultural, que compõem a totalidade social, integrando a sociedade política e a sociedade civil, visto que a dominação de classe não se dá apenas pela coerção.

uma instituição de referência para essa modalidade no Município do Rio de Janeiro, o que permitiu uma aproximação com a modalidade no espaço da educação pública e inúmeras inquietações. A partir dos elementos citados, essa identidade com o objeto de pesquisa – na minha percepção- já estava estabelecida.

Na busca de construir uma maior compreensão dos processos constitutivos da EJA e da escolha da temática como trabalho de conclusão de curso, a monografia divide-se nesta introdução, na qual apresentamos a justificativa de origem da pesquisa, as questões e provocações que despertaram o interesse pela pesquisa, a metodologia deste trabalho a partir do diálogo com Freire (2021), Costa e Machado (2021), Minayo (2011), Moura (2017, 2021), Saviani (2011), dentre outros autores (a) e mais três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Distintas concepções de Educação de Jovens e Adultos: contribuições do campo crítico”, buscamos trazer para a discussão as reflexões de Paulo Freire sobre formas de conceber a educação, seja na perspectiva bancária ou na libertadora, evidenciando que ambas se pautam por formas distintas de conceber o mundo e a nossa inserção nele.

O capítulo dois denominado “Recortes da história do Brasil e entrelaçamento com a educação de jovens e adultos “pretendeu compreender historicamente as concepções expressas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos por uma perspectiva de políticas públicas através de avanços e retrocessos arcabouçados através de Constituições Federais, Decretos, Parâmetros, Leis etc., compreendidos desde a década de 30 até o ano de 1971, e perpassando posteriormente por algumas legislações que vão desde 1996 até os dias atuais. Nessa trajetória não linear, a EJA se consolida como modalidade de ensino da educação básica, a partir da sua entrada efetiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 /1996 e, posteriormente, tem suas diretrizes curriculares explicitadas através do Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Nesse capítulo há a análise de alguns dados da EJA sobre o prisma do estado do Rio de Janeiro, e sobretudo, sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na modalidade.

No terceiro capítulo “Atuação do Fórum EJA/Rio contra o Desmonte da EJA” salientou-se as formas de organização social frente à invisibilização da EJA no cenário da educação básica, principalmente no período pandêmico, como destaque dessa organização ressaltamos as ações desenvolvidas pelo Fórum EJA/RJ, que resultaram na construção de

dossiês e realização de plenárias e lives, visando à garantia das especificidades da modalidade durante o período pandêmico e pós.

Finalizando o trabalho monográfico tecemos as considerações finais, onde retomamos as questões iniciais da pesquisa, concluindo que, a invisibilização da modalidade da EJA está relacionada com a constituição da modalidade de ensino no Brasil em relação direta com o movimento de formação de mão de obra “barata” subserviente ao neoliberalismo, atrelado às questões étnico- raciais que arcabouçam a política do país.

CAPÍTULO 1 – DISTINTAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO CRÍTICO

A Educação de Jovens e Adultos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96 (BRASIL, 1996) configura-se como uma modalidade de ensino da Educação Básica, que segundo o Parecer CNE/CEB nº11 (BRASIL, 2000) tem como um de seus objetivos reparar uma dívida histórica, uma vez que a própria existência da modalidade tem origem histórico-social, visto que, desde o início da organização social em nosso país, diferentes grupos – negros escravizados ou libertos, indígenas, caboclos migrantes, mulheres, dentre outros – tiveram seu acesso à educação marcado pelo caráter subalterno, que já indicava o papel social reservado a eles em nossa sociedade.

Percorrendo os caminhos da investigação histórica, política e social buscaremos observar, cautelosamente, quais foram e quais são as lutas e concepções que vêm sendo travadas ao longo do caminho de constituição da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das políticas públicas no Brasil, por uma ótica da consciência crítica. Para isso, evidenciaremos duas concepções que transpassam a EJA e a educação a partir da ótica da obra do grande patrono da educação brasileira e referência para a educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire. No livro *Pedagogia do Oprimido* publicado pela primeira vez no ano de 1968, o educador corroborou em suas análises para a discussão de concepções de educação, caracterizadas como antagonistas, o qual podemos traduzir como uma prática de “Educação Bancária” e a outra “Educação Problematicadora” (FREIRE, 2021).

Ao discutir a concepção problematicadora ou libertadora da educação, Freire (2021), afirma que a educação deve estar a serviço de uma leitura do mundo antes mesmo da leitura da palavra, o que significa que na modalidade da EJA essa práxis deve ser basear na interação dos sujeitos com o mundo, de forma a possibilitar a compreensão do mundo como está organizado e nossa inserção nele. Posto isso, o ato de aprender a ler, escrever e alfabetizar-se não deve prescindir do “aprender a ler o mundo”. Sendo que isso só é possível a partir de práticas libertadoras que fomentem o movimento de ação-reflexão-ação, através de questionamentos sobre a realidade a qual os sujeitos estão inseridos. Nessa perspectiva, a educação e o docente cumprem um papel fundamental, uma vez que:

A educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos

conscientes”, e na consciência como consciência intencionada ao mundo. (FREIRE, 2021, p. 94)

As palavras do educador nos remetem à reflexão sobre o papel que a educação pode cumprir para a emancipação humana, tendo como uma de suas principais preocupações o respeito aos sujeitos da EJA, não restringindo o processo educativo à formação e preparação como mão de obra para o mercado de trabalho, mas fundamentalmente direcionando o processo educativo para a preparação para a vida, rompendo com os diversos processos de silenciamento e marginalização de culturas, subjetividades, frente às práticas bancárias de educação presentes nos mais diversos espaços de nossa sociedade.

Em harmonização com os ideais do autor e considerando as especificidades da EJA, Mendonça e Albuquerque (2021) defendem que para que uma escola seja considerada humanizadora é necessário que as práticas educativas desenvolvidas naquele espaço contribuam para que os sujeitos das classes populares “reconheçam a grandeza e a boniteza de sua cultura e de seus modos de ser, reconhecendo-se como sujeitos de valor na sociedade”. (MENDONÇA E ALBUQUERQUE, 2021, p. 94)

Diante dessa análise, percebemos que há movimentos fundamentais a serem realizados pela escola, que trabalha com a perspectiva humanizadora. Movimentos que se referem ao desenvolvimento do olhar crítico dos educandos frente aos problemas de nossa sociedade, visando romper com o ciclo de desumanização, levando os educandos da EJA a entenderem as possibilidades de intervenção na construção do mundo, capazes de modificar tanto o presente como o futuro, a partir do reconhecimento de si enquanto sujeito ativo da sociedade sendo produtor de cultura e conhecimento.

Ao refletirmos sobre as concepções apontadas por Freire e nos aprofundarmos sobre o papel da escola, identificamos que a grande distinção entre elas reside na finalidade que se espera da educação destinada a diferentes grupos sociais. Desse modo, a leitura das obras de Freire nos impulsiona a compreender o sistema educacional brasileiro e seus currículos, nos levando a encontrar similaridades investigativas em Saviani (2011, p. 130) quando aponta que:

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 130)

Em concordância com Freire (2021) e Saviani (2011), Davis (1994) sublinha a necessidade de apropriação dos códigos pelos sujeitos, mas, também, a busca incessante pela significação dos objetos que ordenam a vida social numa dialética existencialista, em que sobreleva que não há homem sem a sociedade e nem sociedade sem homem, pois os dois se constituem mutuamente num movimento permanente de ação-reflexão-ação.

Somado a esses movimentos, a consciência do *ser mais* (FREIRE, 2021) funciona como uma de ‘virada de chave’ na vida dos sujeitos, tanto aqueles que são opressores como aos que estão na condição de oprimidos. Freire (2021) enfatiza o ser humano como inacabado e destaca que o *ser mais* é a verdadeira vocação do ser humano. À vista que, nesse processo, o sujeito passa a entender que enquanto ele viver ele será um ser inacabado, ou seja, ele não sabe de tudo e nunca saberá, pois estar no mundo é se entender constantemente em aprendizado com o outro, com outras realidades, conhecimentos e saberes, logo essa liberdade se constrói no diálogo com o outro. Uma vez que “a busca do *ser mais* não se dá no isolamento, por movimentos individuais, mas no coletivo.” (MOURA, 2021, p. 114)

Ainda sobre a construção permanente do saber e do conhecimento, Freire indica alguns caminhos que o (a) educador(a) comprometido (a) com a prática libertadora pode desenvolver. Para isso que isso ocorra, Freire (2021) diz que, o processo de humanização, sucede a partir do diálogo crítico e libertador e que a contraposição é o antidiálogo como “objetivação” dos Homens. Em “Carta de Paulo Freire aos professores” Freire (2001, p. 259) diz que, “não existe *ensinar sem aprender*”, pois, a práxis do ensinar é concebida em reconhecer que o educando possui um “*conhecimento antes aprendido*”, é nesse processo que o educador se constitui entrelaçadamente com uma prática política pedagógica que sobretudo valoriza a *dialogicidade*.

Por esse pressuposto, o diálogo ocupa um lugar central na concepção problematizadora de educação defendida por Paulo Freire (2021). No caso da EJA, o diálogo se torna ainda mais relevante, uma vez que seus sujeitos tiveram suas vozes silenciadas ao longo da vida, silenciando assim seu modo de ser e de estar no mundo. Com Moura (2021, p. 117) vemos que:

O diálogo como princípio educativo no espaço escolar nos convida a construir diferentes interpretações dos dilemas encontrados na prática pedagógica. Não raro, algumas posturas que aparentemente podem ser vistas como forma de alienação ou conformismo podem estar carregadas de movimentos de resistência. Assim, o diálogo nos auxilia a entender a lógica com a qual os educandos constroem a vida, e isso pode

nos possibilitar não só maior qualificação nas intervenções pedagógicas, mas, acima de tudo, melhor compreensão da forma como produzem seu processo de humanização.

Contudo, para que o diálogo ocorra é necessário que seja construída uma relação de confiança entre educador e educando, pois frequentemente em nossa sociedade, os sujeitos da EJA são estigmatizados como aqueles que nada sabem, enquanto a figura da professora é utilizada para fazer referência ao conhecimento. Assim, a construção de uma relação de confiança é fundamental para que o diálogo ocorra e o educando possa sentir que não será avaliado negativamente a cada fala, a cada exposição de opinião.

Vemos assim, que o ato educativo é complexo, pois ainda que muitas vezes, não esteja claro para o docente, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, estão diretamente ligadas a concepções de educação, que conseqüentemente, revelam concepções de mundo e do ser humano que desejamos formar. Por sua vez, as políticas públicas (ou a ausência delas), que desejamos investigar nesse trabalho monográfico, refletem diretamente as finalidades que se espera da educação e a quem elas servem. Assim, terminamos esse capítulo do trabalho, com a certeza de para entendermos a EJA precisamos entender a forma como nossa sociedade está organizada. Neste sentido, no próximo capítulo intitulado “Recortes da história do Brasil e o entrelaçamento com a educação de jovens e adultos”, buscaremos compreender um pouco mais como a EJA se constituiu como uma modalidade de ensino da educação básica.

CAPÍTULO 2 – RECORTES DA HISTÓRIA DO BRASIL E ENTRELACAMENTO COM A EJA

Ao longo de nossa história, a Educação de Jovens e Adultos foi concebida como uma modalidade da educação de cunho compensatório e secundário, sendo marcada por diversos processos de disputas, avanços e retrocessos, que perpassam pela nossa legislação, figurando em Constituições Federais, Decretos, Parâmetros, Leis, entre outros. Por conseguinte, para entendermos como a EJA virou uma modalidade de ensino da educação básica é de suma importância compreendermos os diferentes momentos históricos em que a EJA foi se constituindo no arcabouço do Estado. Nesse sentido, fazemos um primeiro recorte, abrangendo o período compreendido entre a década de 30 e o ano de 1971.

1.1 MOVIMENTOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A década de 1930 foi um período de intensa mudança para o Brasil, principalmente no que diz respeito aos modos de produção, uma vez que a corrida industrial, promoveu a mecanização do processo de trabalho. Essa alteração mudou para sempre as formas de organização da sociedade, posto que, o desenvolvimento das indústrias e fábricas que se instalavam em solos brasileiros exigia maior investimento na formação de mão de obra qualificada e diversificada para atuar nesse fim.

Logo, vemos a tessitura da complexa relação entre o mercado de trabalho e os processos educacionais, quando podemos perceber que a educação brasileira assume delineamentos diferentes, mas continua a discriminar o tipo de educação que a classe trabalhadora poderá usufruir para servir ao sistema capitalista, do tipo de educação para as classes dominantes, que serve a seus próprios interesses.

Nesse contexto, a discussão sobre o direito à educação passa a ocupar espaço no cenário nacional e no dia 16 de julho, quando foi promulgada a Constituição de 1934 pela Assembleia Nacional Constituinte, o documento estabelecia pela primeira vez a educação como direito de todos. Essa constituição se diferenciou das demais por abordar a palavra direito em suas escrituras, pois até a promulgação desse documento, a educação de adultos era entendida como uma ação filantrópica da sociedade civil, ficando sobre responsabilidade de grupos comunitários, igrejas, dentre outros.

Friedrich et al. (2010) aponta que, com a constituição de 1934 nasce o Plano Nacional de Educação (PNE), que representou um grande avanço em determinado aspecto para a educação. Porém, ao mesmo tempo que há esse avanço, o artigo 150 da CF/1934, no parágrafo único, especifica que a renovação do PNE obedecerá dentre as normas especificadas a “e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso” (BRASIL, 1934). Ou seja, o próprio texto constitucional abre brechas para que a educação de jovens e adultos não seja efetivada a partir de políticas públicas específicas para EJA no campo do direito.

Os anos seguintes à Constituição de 1934 até a década de 40 foram marcados por instabilidade políticas quanto à educação dos trabalhadores. O Ministério da Educação, propunha a eliminação das diferenças entre o trabalho manual, industrial e agrícola, por meio da obrigatoriedade do ensino profissional. Por outro lado, o Ministério do Trabalho, buscava atender às necessidades das indústrias, através da proposta de cursos profissionalizantes, vinculados diretamente ao Ministério. Concomitante a este embate, sobrepondo-se às duas propostas, foi criado o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI), mantido financeiramente pelo empresariado, na perspectiva de (con)formar os trabalhadores para o atendimento da necessidade de seus interesses.

Nesse contexto, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos educandos ficou reduzido, dado que o SENAI passou a ser mais uma ferramenta dos grupos dominantes formando apenas para desenvolver nos educandos as habilidades mecanizadas necessárias melhor servir aos meios de produção. Além disso, ao analisar essa perspectiva da educação em favor da econômica sabemos que, esse modelo não foi capaz de reduzir as taxas de analfabetismo da época.

No mesmo ano de criação do SENAI foi regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) criado pelo professor Anísio Teixeira² com a finalidade de estabelecer “um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para a manutenção dos educandos do ensino fundamental.” (FRIEDRICH et al., 2010, p. 395), com o orçamento disponibilizado pelo FNEP cada educando matriculado na rede pública de ensino recebia um valor que deveria

² Jurista, intelectual e escritor e educador brasileiro, personagem central na luta pela escola pública no país e a democratização do ensino brasileiro.

ser administrado visando a garantia do acesso e permanência dos educandos. Logo essa iniciativa previa a diminuição da desigualdade educacional no país.

Outros avanços expressivos para época concernem a realização em 1947 do 1º Congresso Nacional de Educação de Jovens e adultos, e, também do Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949. Além de outras ações voltadas para Educação de Adultos, como por exemplo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), primeira iniciativa governamental a nível nacional voltada para o atendimento de alunos nessa faixa etária.

No contexto político do Brasil entre o ano 1937 a 1945 é imprescindível citar o regime que instituiu o golpe do Estado Novo³ em 1937, marcando por sua vez a centralização do poder. Diante dessa realidade, o Plano Nacional de Educação que estava sendo elaborado entre os anos de 1936 e 1937 não chegou a ser votado. Segundo Costa e Machado (2017, p. 59) o documento apresentava “Todo o título III da 2ª parte, voltado para o ensino supletivo. Destinado a adolescentes e adultos analfabetos.” A não votação representou uma grande perda, diante de todo esforço que estava sendo empreendido para sua elaboração.

Galvão e Pierro (2007) analisam que o governo dessa época enxergava a educação como um perigo, pois se não direcionada corretamente poderia se “transformar em uma arma, por sua própria natureza.” (GALVÃO e PIERRO, 2007, p.42) Por isso, as propostas educacionais, nesse contexto, previam no currículo a formação moral o que significava o fomento ao sentimento à pátria e à ordem. O que nos faz refletir sobre o controle dos corpos e das mentes dos educandos através da ferramenta educação.

Desse modo, não podemos analisar o Estado como neutro, posto que, há uma intrínseca relação dos mecanismos atuantes dentro do Estado, determinando a trajetória de vida dos milhões de educandos da EJA. Liguori (2017), afirma que o arcabouço do Estado funciona como um agente econômico que permite a estratificação da sociedade em divisão de classes sociais. Dessa feita, é possível perceber que a regulação do Estado só funciona se este estabelecer “parcerias” como outros mecanismos, como a escola por exemplo, que possibilitem a manutenção do engendrando perfeito desse sistema. Assim, refletir sobre a educação, implica

³ Estado Novo, ou **Terceira República Brasileira**, foi o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937. O último momento da Era Vargas foi marcado pelo autoritarismo, censura e centralização do poder.

em compreender os diferentes papéis que a escola pode desempenhar na organização social e nas disputas de poder que estão presentes.

Porém, como falar em EJA é falar de disputa de poder, no campo da sociedade civil, em 1958, “Juscelino Kubitschek de Oliveira, então presidente da república, convocou grupos de vários estados para relatarem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos.” (Friedrich et al, 2010, p. 396), e como resultado de uma boa experiência educacional no país, o grupo liderado por Paulo Freire evidenciou diversas propostas pedagógicas inovadoras para a EJA e para educação ao geral dentre elas a importância do desenvolvimento crítico no processo de alfabetização.

Ao mesmo tempo que crescia esse movimento de educação para a liberdade, envolvendo artistas, estudantes e intelectuais, havia outras iniciativas como Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961. Segundo Fávero (2004, p. 01), a CNBB objetivada “desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.” Importante destacar que essa campanha aconteceu considerando os mesmos preceitos de campanhas anteriores dos anos 1950, como por exemplo: “Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos e Campanha Nacional de Educação Rural; radiodifusão educativa realizadas pela Igreja Católica na Colômbia, pela Acción Cultural Popular; do Sistema Rádio Educativo Nacional.” (FÁVERO, 2004, p. 01).

Como o MEB não atingiu os resultados esperados, após dois anos de criação do mesmo, houve o 1º Encontro Nacional de Coordenadores passado por três momentos: fundamentação, revisão e planejamento. A partir das discussões travadas, ficou definido centrar o trabalho na conscientização, entendida como "processo educativo destinado a formar no homem a consciência histórica, a partir da consciência crítica da realidade." (FÁVERO, 2004, p. 09).

Em 1964 o Brasil sofreu um golpe de Estado, quando os militares assumiram o poder do país⁴, período popularmente conhecido como ditadura militar, onde tivemos muito retrocessos na educação de jovens e adultos. Artistas, intelectuais, estudantes e educadores

⁴ Esta época vai de 1964 a 1985. Caracterizou-se principalmente, pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contrários o regime militar.

foram perseguidos e exilados de nosso país. As iniciativas de alfabetização destinadas aos sujeitos jovens e adultos foram extintas. Apenas o MEB sobreviveu, em virtude de sua vinculação à CNBB. Esse período deixou marcas influenciaram e influenciam até os dias atuais a prática docente e o modo de conceber políticas públicas para EJA.

Através da ótica desse regime e do histórico de iniciativas para educação de jovens e adultos, além do enorme índice de analfabetismo que ainda hoje marca nosso país, podemos compreender o porquê das ações dessa modalidade, serem constantemente utilizadas como sinônimo de erradicação do analfabetismo. Naquele contexto histórico, que os sujeitos da EJA aparecem como um “mal” para a sociedade e uma “chaga” para o desenvolvimento da nação, e, portanto, deveriam ser “erradicados”.

Diante do grande número da população que ainda não sabia ler e escrever, e do fato da ditadura militar ter acabado com a extrema maioria das iniciativas de alfabetização de jovens e adultos existentes, no ano de 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado e instituído pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como resposta dos militares ao grande índice de analfabetismo. O Mobral se constituiu como um programa de alfabetização funcional e de educação continuada destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos. De acordo com, Xavier (2019), o Mobral surgiu como uma grande repressão militar as ideias Freirianas que se espalhavam por todo país.

Seguindo a imposição desse regime, o papel da escola e do educador seria o de instruir os educandos a partir de processos de codificação e decodificação das primeiras letras e dos números, ou seja, técnicas de ler, escrever e contar. O Fórum EJA descreve o funcionamento desse programa, cujo mesmo teria: “[...]duração de cinco meses e esperava-se que criasse possibilidade para a semiquificação profissional que, nessa fase, seria voltada para o aproveitamento e o desenvolvimento de habilidades que influem no sustento da família.” (MOBRAL, [s.d])

O Mobral tinha como objetivo eliminar o analfabetismo das pessoas adultas no prazo de dez anos e vinha num movimento de desalinhamento com o cenário internacional, uma vez que já havia uma compreensão mundial sobre a ineficiência da educação ser organizada nos moldes de campanha. Representou um movimento na contramão do que era proposto pelo Ministério da Educação, pois, como aponta Machado (1999, p. 6), “Enquanto o Ministério da Educação caminhava cada vez mais para a descentralização do Ensino Fundamental, o

MOBRAL representava uma ação centralizadora de âmbito nacional desvinculada de uma coordenação direta do próprio ministério.”

Além disso, as campanhas de analfabetismo ocorridas em todo o país traziam consigo um sentimento de desresponsabilização do Estado pelo alto número de analfabetismo do país, posto que, nesse cenário havia também o movimento do Estado de fomentar uma política de responsabilização da sociedade civil para o progresso do país. Temos como expressão clara dessa afirmativa uma das capas da editora Abril do arquivo do Mobral que tem como título “Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler”⁵.

Outra lei, promulgada na ditadura militar, que influenciaria a concepção da EJA na sociedade é a Lei 5.692/71 que aborda em todo capítulo IV as diretrizes do ensino supletivo. Apesar de representar um avanço, naquele contexto, ter um capítulo destinada para a educação de jovens e adultos, essa lei reforça o caráter de suplência e ratifica que o conhecimento do educando deve se ater ao ato de ler, escrever e desenvolver-se profissionalmente, ignorando desta forma, os demais aspectos essenciais e constitutivos humanos, como por exemplo: o desenvolvimento crítico, bem como o desenvolvimento humano nas áreas artísticas, intelectuais, entre outras.

1.2 ALGUNS AVANÇOS NO CAMPO LEGAL

Para a realização de um projeto de país que rompa com o idealismo de uma educação tecnicista voltada somente para o desenvolvimento econômico do país e formação barata de mão de obra para o trabalho, surge a necessidade de olharmos para o educando não apenas com um objeto, mas, sim, como um sujeito capaz de incidir sobre o seu processo educativo. Considerando esse aspecto basilar de estruturação da educação brasileira a EJA ao longo dos séculos – como já vimos - vai ganhando outros redirecionamentos, consolidados por sua vez em forma de Lei e de política pública a âmbito da União.

Um deles é sua entrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 como uma modalidade de ensino. O que permite reforçar a modalidade da EJA como um direito e traz a possibilidade de romper com os ideais de suplência perpetuados pela Lei nº 5.692/1971 que infere sobre o ensino supletivo. Posto isso, o artigo Art. 37 da LBD define que:

⁵ Arquivo Fórum EJA.ORG. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/5-pelo-amor-de-deus.pdf>

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

De acordo com esse enunciado no campo de políticas públicas a LDB define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios da Constituição Federal de 1988 (CF). Ambos, servem, portanto, como mecanismos basilares correspondentes ao dever da União, cabendo como ferramenta para a fiscalização e acompanhados da sociedade civil e da sociedade política.

Outra ferramenta importante para efetivação da EJA como um direito no ponto de vista histórico e político é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEF) criado em dezembro de 1996 e implantado de forma experimental no Estado do Pará e, posteriormente, ampliado para todos os outros, regido pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997, com vigência de 1997 a 2006. BRASIL (1996). Essa iniciativa previa à subvinculação de 15% (quinze por cento) das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios destinado a redistribuição de verbas para a manutenção do ensino fundamental.

Posteriormente, em substituição ao FUNDEF, criou-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), logo, esse fundo originado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007 com vigência estabelecida para o período 2007-2020 conferia a transferência de 20% da subvinculação da receita dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios para a Educação Básica, além de inferir sobre a distribuição dos recursos com base no número de alunos da educação básica informado no Censo Escolar do ano anterior, tanto a nível da educação infantil e ensino fundamental em esfera municipal, bem como o ensino fundamental e médio, no caso do Estado.

De acordo com Costa e Machado (2017), apesar de ser considerado uma grande conquista para o ensino fundamental do país naquele contexto, o mesmo governo que sanciona a LDB n.º 9.394/1996 veta outras Leis que estavam sendo debatidos na concretização do FUNDEB e que contemplariam diretamente a EJA.

Ao investigar a legislação do FUNDEB vigente, Lei 14.113/2020 foi possível ratificar no Art.43 que incide sobre as diferenças e ponderações estabelecidas anualmente para cada aluno, etapas e modalidades, que a modalidade da EJA recebe um investimento complementar da União no valor mínimo de “0,80 (oitenta centésimos)” (BRASIL, 2020) um valor menor se comparado as demais; no que se refere a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, esse investimento fica em torno de 1,20 (um inteiro e vinte centésimos) por aluno. (BRASIL, 2020)

Outra importante ferramenta na luta pela EJA na perspectiva do direito é o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que estabelece diretrizes curriculares nacionais para EJA, a partir dos caminhos delineados pela LDB nº 9.934/1996 não davam conta de atender essa modalidade, por conta da especificidade dos educandos que se difere das outras modalidades. Nesse documento, encontram-se reflexões acerca dos avanços, retrocessos e desafios para a modalidade bem como pontua claramente as especificidades dos sujeitos da EJA reconhecendo todas as lutas no âmbito da constituição da EJA e pela garantia do direito a educação.

No primeiro momento o documento esclarece uma problemática do nosso país. O alto índice de analfabetismo e o perfil desses educandos que, em sua maioria é composto por “pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros.” (BRASIL, 2000, p. 05). Todavia quando o documento revela essa propriedade da modalidade, é compreensível que entendamos que a EJA se constitui muito mais que uma simples questão de descontinuidade de políticas públicas, é preciso focalizar que temos uma dívida histórica com os sujeitos marcados pela subalternidade em nossa sociedade que, muitas vezes, são invisibilizados com o apagamento de suas histórias e do papel que desempenham na construção do país.

Diante disso, Silva et al. (2021) interpelam uma crítica à essa escola e toda sua estrutura não pensada para os educandos da EJA e suas especificidades. Portanto, é de extrema importância definimos novos caminhos, a partir de políticas públicas, que sejam capazes de proporcionar aos educandos da EJA um ensino de acordo com as suas necessidades para assim re(construirmos) uma sociedade com princípios equitativos capaz de romper com as desigualdades presentes na sociedade. Em conciliação com esse pensamento, Brandão (apud SILVA, et ali, 2008, p. 87) aponta que:

O desafio que se apresenta, então, é como garantir a escolarização dos sujeitos da EJA com base nos princípios da educação popular. Em outras palavras, como a escola

pode oferecer aos jovens, adultos e idosos uma educação que corresponda à instrução, mas também a uma formação que objetive a emancipação, a ruptura social da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares.

É com a ciência desse desafio que se formou-se nas discussões que antecederam a concretização do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 três funções da modalidade da EJA, sendo elas: reparadora, equalizadora e qualificadora. Todas essas funções devem nortear tanto o campo das políticas públicas, como também, a estrutura da escola e prática pedagógica em sala de aula.

A função reparadora, segundo o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2000, p.07) deve:

[...] 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. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento

Ao observarmos essa nota verificamos que a educação é um Direito subjetivo do sujeito, sendo ela uma ferramenta fundamental que possibilita a garantia e acesso aos outros direitos. Logo, evidenciar a magnitude da educação como reparação significa proporcionar aos educandos da EJA uma entrada efetiva pela perspectiva do direito – integralmente – e de participação na sociedade; o que difere da ideia de suprimento, conceito que está totalmente ligado ao ato/efeito de suprir com aquilo que você não possui de acordo com a concepção de outra pessoa.

A segunda função destacada pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2000) é a função equalizadora que se pretende a:

[...]dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, 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. (BRASIL, 2000, p. 09)

Essa função reforça a importância da educação ao longo da vida, como também a importância dela para o desenvolvimento da cidadania, ou seja, a educação é mudança necessária para a sociedade. Assim, ao reconhecer a função equalizadora da educação é

possível oportunizar que os diferentes alcancem maneiras emancipatórias de participação na sociedade.

A terceira função proposta no documento é a função qualificadora. Sobre isso o parecer diz que:

[...] Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela 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. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p. 10)

Essa função aborda a importância do aperfeiçoamento do “conhecimento” em diversas magnitudes da vida. Diante dessa realidade a escola é a instituição que permite a criação novos saberes/conhecimento a partir dos já sistematizados pela humanidade, sempre na perspectiva de atualização do desenvolvimento das competências, habilidades e criticidade do ser humano.

1.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024), A EJA E OS DADOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Ainda em análise sobre as políticas públicas da União, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 estabelece vinte metas a serem conquistadas e efetivadas a âmbito nacional que devem ocorrer em um prazo de dez anos, ou seja, de 2014 a 2024 em regime de colação com os Estado, Municípios, União e Distrito Federal.

As vinte metas estabelecidas no PNE têm como base os indicadores monitorados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) sob comando do Ministério da Educação (MEC). Esses dados, expressos em indicadores, são atualizados a cada dois anos, cabendo, portanto, aos gestores “federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE [...]” (BRASIL, 2014).

No que tange à Educação de Jovens e Adultos, temos apenas quatro das metas que tratam diretamente das questões da EJA, as metas 3, 8, 9 e 10, como podemos ver a seguir:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade

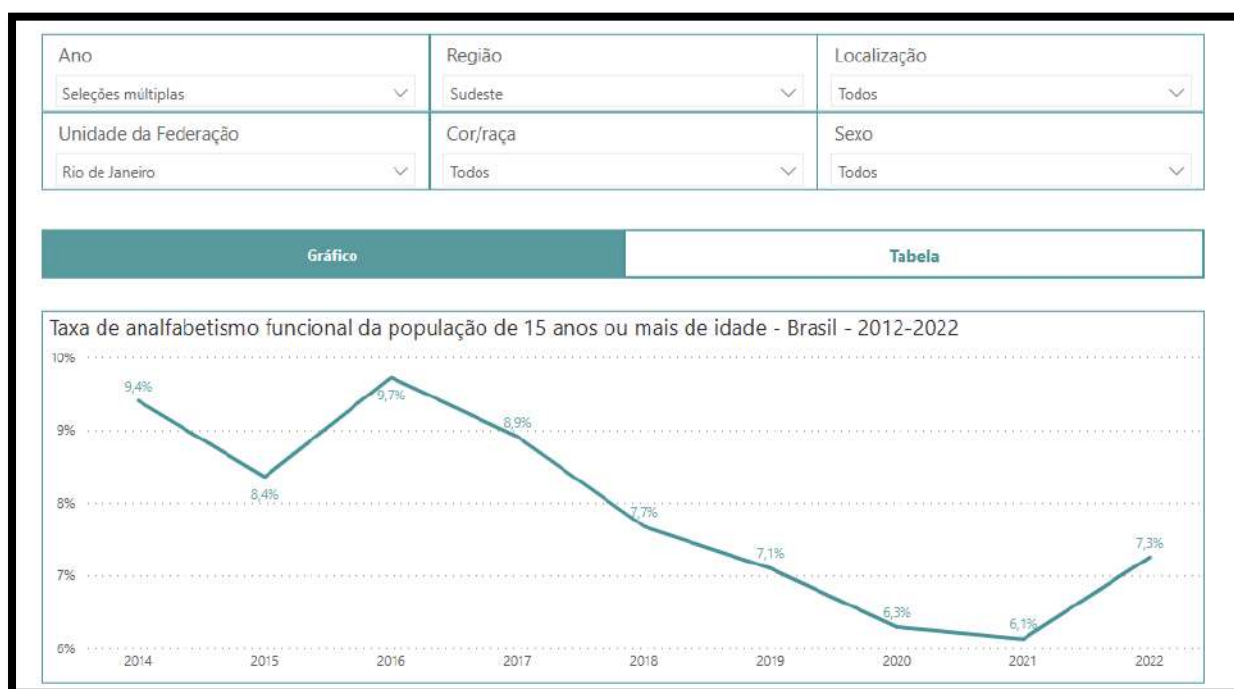
média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014)

Podemos observar que a meta número nove, estabelece que o Brasil deve elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% [...] até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional⁶. (BRASIL, 2014). Para isso, evidenciaremos o Gráfico 1 e 2 retirados do Painel de Monitoramento do PNE⁷ sobre a meta número nove.

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade -Brasil – 2012-2022



Fonte: Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/ IBGE

⁶ Analfabetismo funcional é o termo utilizado para se referir a falta de capacidade de interpretação de textos escritos que pessoas consideradas alfabetizadas ainda apresentam.

⁷ O Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) reúne gráficos e tabelas – com desagregações por regiões, unidades da Federação e perfis socioeconômicos – das 20 metas do PNE em uma interface amigável para o usuário. Os dados são atualizados a cada dois anos, de acordo com a conclusão dos relatórios dos ciclos de monitoramento das metas, atribuição do Inep, conforme a Lei do PNE.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade -Brasil – 2012-2022

Ano	Numero Total	Analfabetos Funcionais (N)	Analfabetos Funcionais (%)
2012	150.627.440	26.644.198	17,7%
2013	153.042.499	25.637.782	16,8%
2014	155.036.618	24.682.612	15,9%
2015	157.296.146	23.861.234	15,2%
2016	159.485.660	24.902.586	15,6%
2017	161.450.168	23.019.858	14,3%
2018	163.277.217	22.168.175	13,6%
2019	165.075.839	21.637.562	13,1%
2020	166.788.285	19.219.306	11,5%
2021	168.422.268	19.223.258	11,4%
2022	170.096.852	20.952.787	12,3%

Fonte: Elaborada pela Diretd/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2022).

Fonte: Painel de Monitoramento do PNE - IBGE (2012-2022)

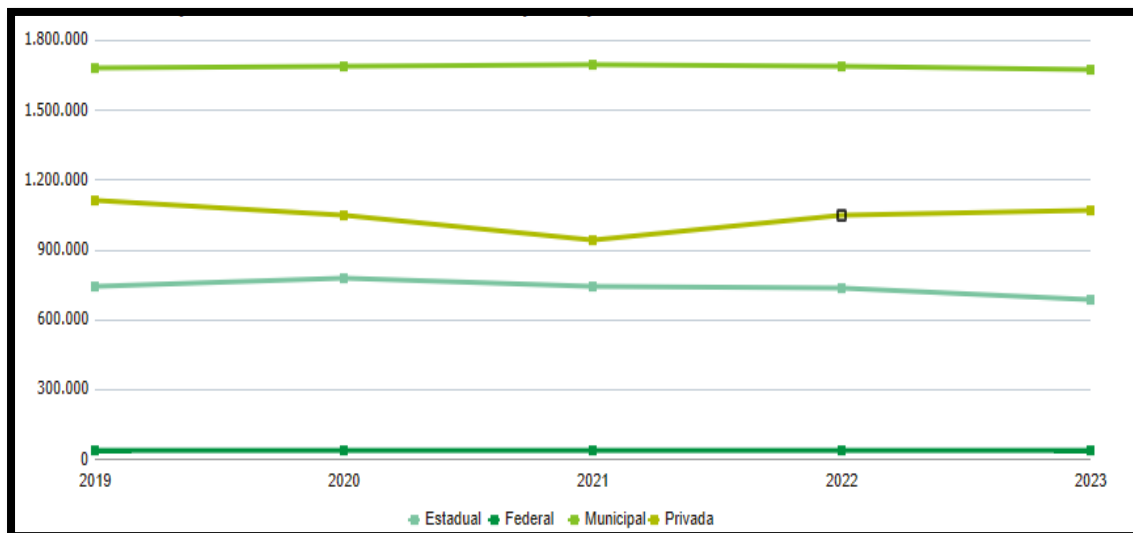
O gráfico e a tabela apresentam dados referentes aos anos de 2020 e 2021, período pandêmico, quando podemos verificar que a taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais cresceu. O que reforça que o governo deve investir cada vez mais na modalidade da EJA para conseguir concluir a meta 9 do PNE, que é diminuir o índice de analfabetismo funcional à 7,95% e erradicar⁸ o analfabetismo absoluto até 2024. No ano de 2022 o percentual que estávamos era de 12,3% e o número total de sujeitos analfabetos funcionais no Brasil de acordo com gráfico dois é de 170.096.852

Continuando com esse panorama sobre a modalidade da EJA, o painel mapa de coleta⁹ aborda que no estado do Rio de Janeiro, em específico, na esfera pública que compreende a administração Federal, Estadual e Municipal que a taxa de matrícula na diminuído consideravelmente se comparado com a taxa de matrícula da EJA na esfera privada, esta aumentou substancialmente a partir do ano de 2021. Dados referenciados no gráfico três e quatro.

⁸ Cabe destacar que o termo erradicar utilizado em diferentes textos, inclusive no Plano Nacional de Educação vigente, tem sido amplamente criticado ao longo dos anos, por educadores e instituições educativas, por ser desprovido de uma visão crítica sobre a produção do analfabetismo em nossa sociedade, associado, muitas vezes, a uma doença.

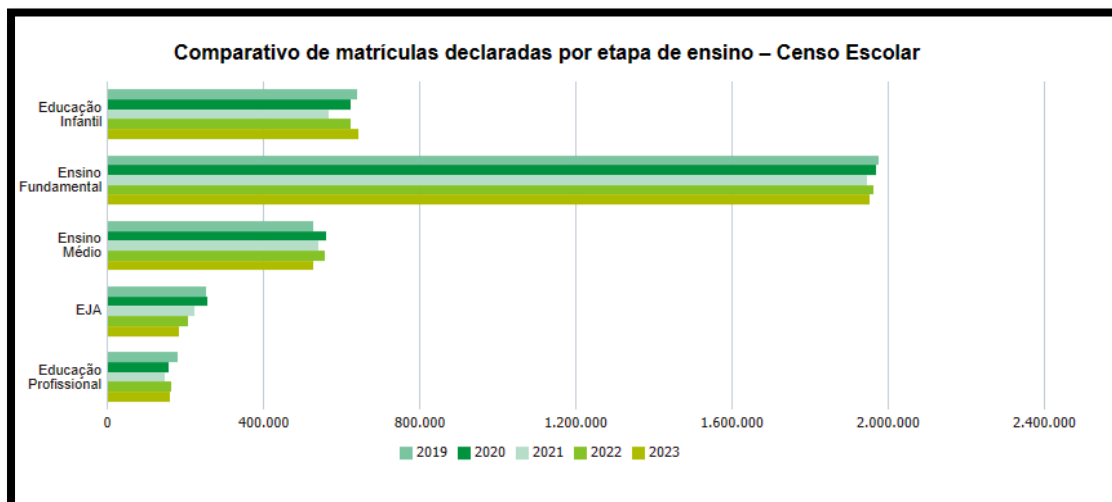
⁹ O Mapa da coleta é um painel de acompanhamento da declaração do Censo Escolar que apresenta dados quantitativos de escolas e matrículas por estado (UF), município e dependência administrativa, a fim de fornecer subsídios para os gestores e a população acompanharem a coleta de dados da pesquisa. A plataforma integra o InepData, um conjunto de painéis de BI (Business Intelligence) que facilita o acesso às informações produzidas pelo Inep.

Gráfico 2: Comparativo de matrícula declarada por dependência administrativa – Censo Escolar (2019 – 2023)



Fonte: Mapa da Coleta – INEPDATA (2023)

Gráfico 3 - Comparativo de matrícula declarada por etapa de ensino – Censo Escolar



Fonte: Mapa da Coleta – INEPDATA (2023)

Dados mais recentes do Censo escolar do ano de 2022 a nível da União corroboram em afirmar que “O número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022, chegando a 2,8 milhões em 2022.” (Brasil. Inep, 2022, p. 09). O que demonstra que a EJA vem retrocedendo na perspectiva do direito à modalidade antes mesmo do início da pandemia.

Logo, essa redução de matrícula no Estado do Rio de Janeiro e a nível da União precisa ser investigada por uma perspectiva que abarque tanto a falta de políticas públicas para essa modalidade, antes mesmo da pandemia de COVID-19, como também os agravantes posteriores a ela. Sobre isso, Fantinato, Vargas e Moura (2020) expõem que, com a necessidade de isolamento social durante a pandemia, a invisibilização da modalidade aumentou, e em alguns casos a realização das aulas na forma remota, acentuou, progressivamente, a defesa de iniciativas de educação a distância (EAD) em lugar das turmas presenciais.

No entanto, ao verificar esse estímulo para EAD sabemos que os educandos da EJA não possuem estrutura para esse tipo de ensino, tendo em vista a especificidade da modalidade, é o que demonstra a Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros (TIC) realizada em 2021 que aponta que:

Além das desigualdades de raça e classe, a compreensão das desigualdades educacionais envolve também o acesso a equipamentos que viabilizem o ensino remoto, sobretudo no contexto social da pandemia COVID-19, iniciada em 2020. A pandemia impactou fortemente o sistema educacional brasileiro em virtude tanto das desigualdades dentro do sistema escolar quanto das desigualdades de acesso aos recursos necessários para a continuidade dos estudos no modo remoto. (JARDIM E VENTURINI, 2021, p. 118)

Decerto, comprovada a desigualdade de acesso aos recursos necessários para o estudo remoto, a sociedade tende a ficar mais desigual, pois os grupos que possuem maior poder econômico podem usufruir de informação e conhecimento com mais rapidez. Enquanto os sujeitos pertencentes as classes mais empobrecidas da sociedade não possuem a oportunidade de adquirir conhecimento e informação necessários para a garantia de direitos sociais.

A maioria dos educandos da modalidade da EJA durante a pandemia estava lutando (literalmente) a cada dia para sobreviver e se alimentar, uma vez que muitos perderam o trabalho ou eram dependentes do trabalho informal. Outros, por sua vez, caso tivessem os recursos para estudar on-line não tinham conhecimentos sobre como manusear os equipamentos. O estado psíquico também sofreu abalos, tendo em vista o alto índice de morte durante a pandemia. Esses e outros elementos impactavam diretamente no ensino/aprendizagem, entre outras.

O que nos permitem deduzir que esse modelo de ensino EAD não é adequado para a Educação de Jovens e Adultos tanto no período da pandemia como após. Além disso, diferentes estudos apontam que para os estudantes de um modo geral a escola é lugar de socialização,

encontros, diálogos de identidade. Nesse ângulo Paulo Freire (2021) orienta que a educação deve ocorrer através de um diálogo contínuo, pois caso isso não aconteça, a aprendizagem pode ser tornar mecânica e esvaziada de sentido funcionando assim como uma educação para certificação. Cunha et al. (2021, p. 31) alerta que é um ponto de pauta exigir “políticas de EJA efetivas e não mais via programas governamentais, para garantir as condições necessárias de acesso, permanência e êxito à escolarização dos jovens, adultos e idosos, não somente neste contexto de pandemia, mas permanentemente.”

Ainda sobre a Educação de Jovens e adultos durante a pandemia e as práticas escolares a nível nacional é possível verificar que:

Os poucos registros disponíveis sinalizam a prevalência de contatos por aplicativos de mensagens ou realização de estudos dirigidos com materiais impressos. Foi frequente a adoção da promoção automática, mediante a simples comprovação de algum nível de participação em atividades propostas (PIRES, 2021, p. 34 apud Movimento pela Base, 2022).

Prática esta, da promoção automática, que reforça uma formação mecanizada considerando apenas as atividades “executadas” pelos educandos mediante entrega de atividades e sem um acompanhamento com mais afinco. Isso acaba por ser mais uma forma de negação do direito à educação, uma vez que não garante o processo de escolarização e entrega para o educando uma ‘certificação vazia’. (KUENZER, 2015).

2.4. Desmonte da EJA: FUNDEB, SECADI e Censo Escolar

Se tratando de política pública a nível da União em regime de colaboração com o Plano Nacional de educação (PNE), outro elemento muito importante para a educação, que diz respeito ao financiamento, é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que funciona da seguinte maneira:

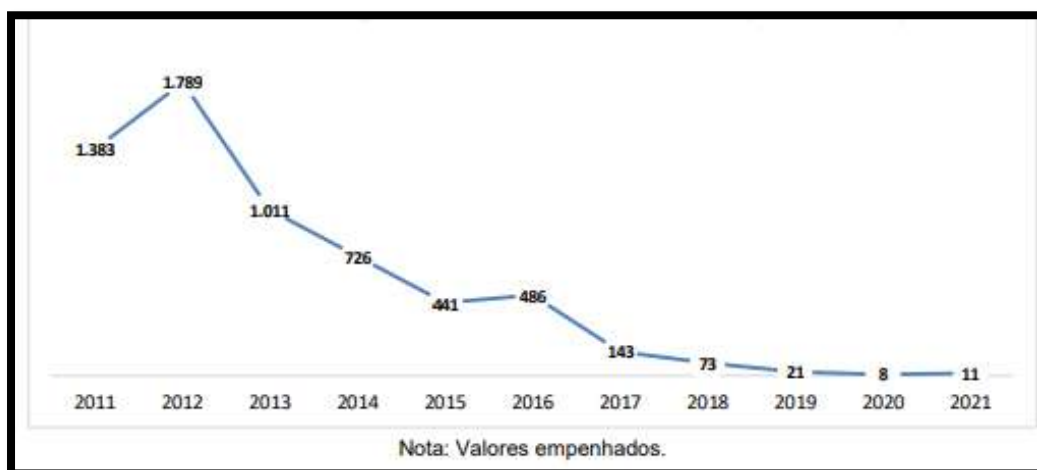
Um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos art. 212 e 212-A da Constituição Federal. (FUNDEB, 2022)

Este mecanismo viabiliza disponibilizar através do financiamento condições adequadas para a garantia da educação pública. Esse mecanismo fundamenta-se nos princípios da equidade, ou seja, possibilitando aos desiguais as condições necessárias para a garantia do

acesso e permanência escolar. Ante o exposto, ao analisarmos os repasses do FUNDEB para EJA aos longos dos anos observamos um declínio contínuo que impossibilita que políticas públicas sejam criadas e efetivadas para essa modalidade de ensino, como por exemplo: abertura de novas turmas, aquisição de material adequado para a modalidade, remuneração dos docentes, fomento à formação continuada, alimentação dos educandos, entre outros. Abaixo podemos observar o quanto foi investido do FUNDEB na modalidade da EJA entre os anos de 2011 a 2021.

Para ajudar nesse entendimento, utilizaremos um gráfico disponibilizado através de um artigo da Fineduca¹⁰ que demonstra quantos milhões de reais foram destinados a modalidade da EJA entre o ano de 2011 a 2021 - importante notabilizar que o SIOP¹¹, sistema que acompanha o financiamento da educação através da transferência de recursos possui algumas restrições de informação, alguns acessos são liberados somente os gestores da educação por meio de senha – por esse motivo os dados de 2021 em diante não serão examinados neste trabalho.

Gráfico 4 – Evolução dos gastos federais com a EJA (R\$MI de 2011-2021)



Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (2020)

Disponível em: Fineduca, 2021, p. 12.

¹⁰ A Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, FINEDUCA, criada em 2011, é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, que tem como objetivo contribuir para que os poderes públicos garantam a realização do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos, mediante um financiamento adequado, com a garantia de fiscalização e controle social.

¹¹ O Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) é uma ferramenta eletrônica instituída para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, sem prejuízo das atribuições próprias dos Poderes Legislativos e dos Tribunais de Contas.

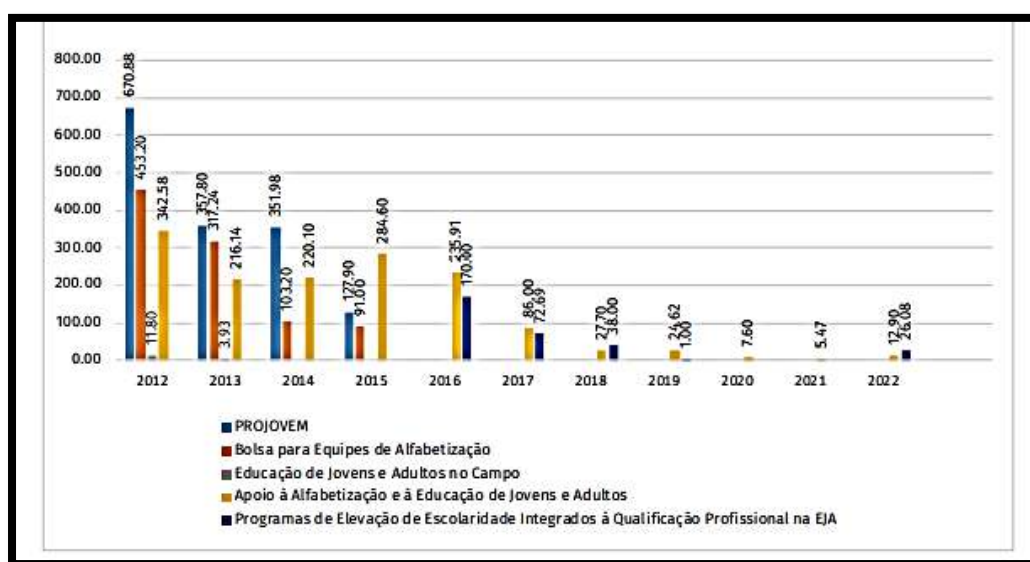
O gráfico demonstra que, com exceção do ano de 2012, quando tivemos um pico de investimento, desde o ano de 2013, os investimentos estão em permanente declínio, que se acentua após o ano de 2016, quando tivemos o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Esse declínio nos investimentos nos leva a inferir que o desmonte dessa modalidade já vem ocorrendo antes mesmo da pandemia. Em diálogo com o exposto, Pinto (2021) diz que:

Os dados disponíveis indicam o caráter suprapartidário do desmonte das políticas federais de EJA, que atingiram seu melhor momento em 2012, no governo de Dilma Rousseff. De qualquer forma, a pá de cal foi dada nas gestões de Michel Temer e Jair Bolsonaro, de tal forma que a previsão orçamentária para 2021 no projeto enviado pelo Executivo corresponde a apenas 0,6% do valor empenhado em 2012. (PINTO, 2021, p. 12)

Em diálogo com o autor e após a interpretação do gráfico, observamos que a EJA passa por muitas instabilidades, uma delas refere-se ao fato de estar submetida, constantemente, a políticas de governos e não de Estado, o que impossibilita que mudanças mais concretas sejam efetivadas a longo prazo, ficando sempre à mercê de uma nova campanha, um novo *slogan*, que deixe a marca de uma gestão ou mandato.

No gráfico, abaixo, é possível observar os investimentos em milhões de reais nas diversas frentes que compõe a EJA, ratificando essa diminuição brusca de orçamento.

Gráfico 5 - Distribuição dos gastos com a Educação de Jovens e Adultos em milhões de reais (2012-2022)



Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento.

Disponível em: Em busca de saída para crise das políticas públicas na EJA (2022, p. 23)

Podemos observar que as ações que compõem a EJA como o PROJOVEM¹², bolsa para equipes de Alfabetização entre outros também sofreram diminuição de 2012 em diante, tendo o seu pior resultado em 2021. Portanto, tentando fazer uma análise sobre as diferenças de política de governo e política de Estado investigaremos o processo de esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) durante o mandato do então, presidente Michel Temer e a sua extinção no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. Fechamento este que se deu como um grande retrocesso para EJA. Para isso, será necessária que entendamos como foi criada essa secretaria.

Antes de ser conhecida como SECADI, como conhecemos hoje, essa secretaria, que foi criada no ano de 2004 pelo ministro Tarso Genro, era denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e funcionava como órgão componente do Ministério da Educação (MEC). É importante salientar, que a própria criação da secretaria dividia opiniões nos fóruns que discutiam a EJA. Uns defendiam a importância da criação de uma secretaria específica que desse visibilidade à EJA. Enquanto outros defendiam que a Educação de Jovens e Adultos deveria estar localizada na Secretaria de Educação Básica, uma vez que a EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica.

No ano de 2011, a secretaria passa a acolher ações e programas, que antes eram vinculados à Secretaria de Educação Especial (SEESP) e com isso é acrescentado o I, de inclusão, em sua sigla, passando a denominar-se SECADI (CARREIRA, 2019). A SECADI tinha suas atribuições distribuídas entre quatro Diretorias: Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE); Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER); Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA).¹³ Para a modalidade da EJA ter uma Diretoria dentro do Ministério da Educação voltada para elaborar políticas públicas próprias, era considerado um grande avanço,

¹² O programa Projovem tem como finalidade elevar a escolaridade de jovens com idades entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão dessa etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso.

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>

principalmente, porque essa secretaria trazia a perspectiva de trabalhos intersetoriais com outras secretarias.

Durante alguns anos a EJA conseguiu garantir maiores investimentos através da SECADI, tanto direcionados a ações de alfabetização, quanto à educação continuada e à formação de professores. Contudo, após o golpe, que culminou com a retirada da presidenta Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, a secretaria, apesar de não ter sido formalmente extinta, sofreu um esvaziamento de suas ações e os servidores foram direcionados para outras atribuições.

Durante o governo de Jair Bolsonaro, sob a gestão de Ricardo Vélez Rodrigues tanto a SECADI, como a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) são extintas, através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, com a promessa de que suas ações serão incorporadas por outras secretarias, o que, de fato, não ocorreu.

Após, o último processo eleitoral, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2023, a SECADI foi reativada e em sua estrutura consta a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Com sua reativação, renascem as expectativas de políticas mais efetivas que contribuam para a garantia do direito à educação de pessoas jovens e adultas.

Ao aprofundarmos nossa investigação sobre políticas públicas para a modalidade da EJA fica evidente que essas instabilidades que ocorrem de governo a governo passam a se constituir como um retrocesso no campo da efetivação e garantia do direito à educação para os educandos da EJA.

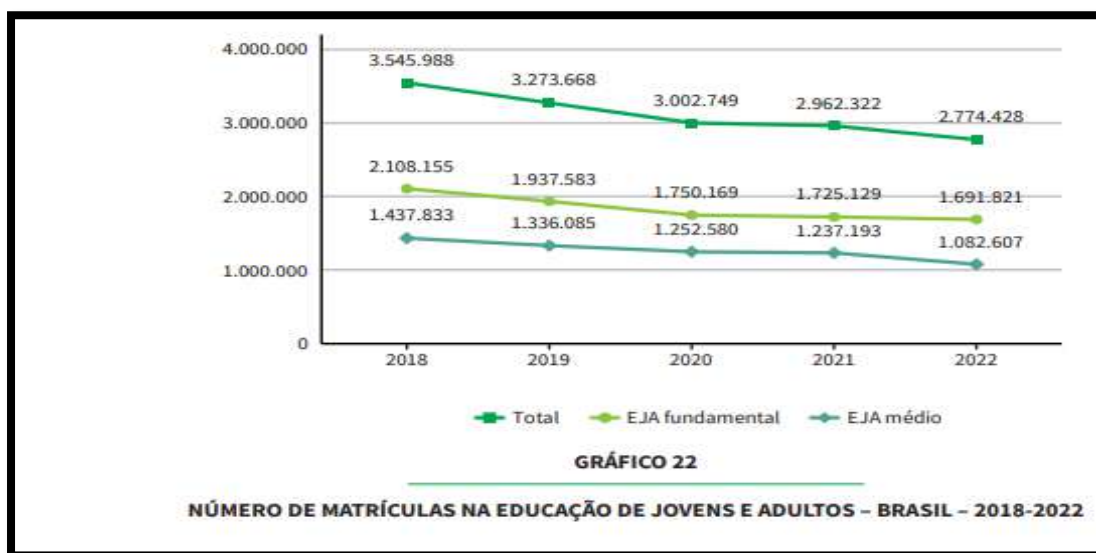
Entretanto, ao analisarmos concomitantemente uma política pública de Estado e não de governo temos o Censo Escolar, principal instrumento de coleta de informações da educação básica brasileira e estatística educacional sendo coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Segundo o INEP (2023), a pesquisa estatística abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional. A atualização do Censo é realizada a cada ano, a partir de duas etapas, a primeira no momento da matrícula inicial, quando ocorre a coleta de

informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, educandos e profissionais escolares em sala de aula; e a segunda etapa ocorre com o preenchimento de informações sobre a situação do aluno, quando são considerados os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos educandos, ao final do ano letivo.

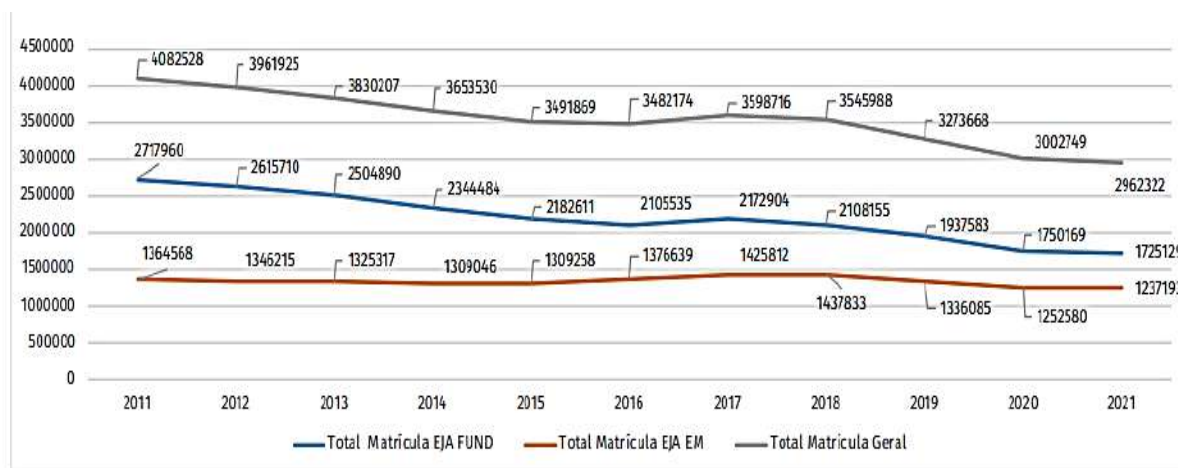
Para esse trabalho, consideraremos os dados do Censo Escolar entre os anos de 2018 a 2022, o recorte se dará numa perspectiva de análise Nacional sobre o quantitativo de matrículas na EJA. De acordo com o Inep (2023), houve uma diminuição de 21,8% no número de matrículas na EJA entre os anos de 2018 e 2022 chegando a 2,8 milhões em 2022. “A queda em 2022 foi de 6,3% ocorrendo de forma desigual nas etapas de nível fundamental e de nível médio que apresentaram redução de 1,9% e 12,5% respectivamente.” (INEP, 2023, p. 33). Conforme demonstra o gráfico:

Gráfico 6 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – BRASIL (2018-2022)



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base no Censo Escolar da Educação Básica (2022). Disponível em: Resumo Técnico (2022, p. 31)

Se analisarmos os gráficos, é possível fazermos uma correlação entre a diminuição dos investimentos nas ações e políticas de Educação de Jovens e Adultos, com a diminuição do número de matrículas na Educação Básica. Abaixo gráfico que demonstra essa situação.

Gráfico 7 – Evolução das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2011-2021)

Fonte: Inep, Censo Escolar.

Disponível em: Em busca de saídas para crise de políticas públicas de EJA – Movimento pela Base (2022, p. 45)

Diante do exposto, fica evidente que a modalidade da EJA ao ser comparada com outros etapas do ensino passa por um projeto político de apagamento, demonstrado através da acentuação da diminuição de matrículas “que podem se transformar também na falta de vagas para novos estudantes que venham a buscar a escola, uma vez que a queda da matrícula é acompanhada do fechamento de turmas.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2023, p. 27) bem como os repasses orçamentários já analisados nessa pesquisa.

Além dessas questões é imprescindível relacionar esse apagamento com o perfil dos educandos da EJA e do histórico do Brasil. Conforme a análise do Censo Escolar (2023), a EJA é a modalidade que tem a maior predominância de sujeitos Pretos e Pardos. Sujeitos que ajudam a construir nossa sociedade, mas que continuam a sofrer com a desigualdade até nos processos de escolarização, materializando o racismo estrutural que marca nosso país.

Gráfico 8 - Percentual de matrículas, por cor/raça, segundo as etapas de ensino – Brasil (2022)



Fonte: DEED/INEP

Disponível em: Censo Escolar da Educação Básica: Resumo Técnico (2022, p.36).

Contudo, ainda são poucos os estudos que trazem essa correlação com a questão racial, o que nos leva a afirmar que essa é uma questão que precisa de maior investimento das pesquisas acadêmicas. Com relação à desigualdade social, encontramos muitos estudos, que apontam para essa perspectiva, como o de Rummert e Ventura (2007 apud FANTINATO et al., 2020, p. 105) refletem que:

[...]estas e outras problemáticas nos servem para refletir que o processo de inviabilização da EJA ocorre porque, em geral, ela é tida como uma modalidade menos importante. A vinculação da EJA às frações empobrecidas da classe trabalhadora explicaria a sua tradição histórica: secundarizada na política educacional, ações paralelas ao sistema regular de ensino, alvo de políticas descontínuas e de iniciativas aligeiradas, circunscritas à precariedade e à provisoriedade, quase sempre relacionadas apenas à preparação para o mercado de trabalho.

O que as autoras nos chamam a atenção é para esse carácter subalterno e histórico que a EJA carrega até os dias atuais. Tratando-se então de um exercício indispensável para a criação de políticas públicas efetivas esse olhar para as conjecturas que se formam para tentar subjugar as camadas mais empobrecidas da população ao não direito à educação e muitos outros direitos advindos da possibilidade que ela permite.

O tema “políticas públicas” é muito extenso e pela limitação deste trabalho, não daria para ser abordado em sua totalidade nesta monografia de conclusão de curso. Porém, a fim de concretizar essa pesquisa, no próximo capítulo, buscaremos confirmar ou refutar os dados a partir das principais discussões e documentos a partir da investigação nos seguintes documentos: Dossiê sobre Consulta aos Professores/as das Redes Municipais do Estado do Rio

de Janeiro sobre Educação Remota de Maio de 2020; Dossiê sobre Terminalidade na EJA em Tempos de Pandemia de Maio de 2020; Sessão Temática: Sobre Fechamento de Escolas e Turmas da EJA realizada em 19 de Fevereiro de 2022 e na Plenária Unificada da EJA que organizadas pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE) e Fórum EJA/ RJ em análise sobre fechamento de turmas no Estado do Rio de Janeiro realizada no dia 10 de fevereiro de 2023¹⁴.

¹⁴ Sessão temática e Plenária Unificada foram eventos presenciais ocorridos no prédio da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no Campus Francisco Negrão de Lima Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã, Rio de Janeiro – RJ – Cep 20550-900.

CAPÍTULO 3 – ESPAÇOS DE LUTAS E PROPOSIÇÕES DAS POLÍTICAS E AÇÕES DA EJA

Uma das marcas da Educação de Jovens e Adultos é a necessidade de lutar constantemente por sua existência, seja com a criação de iniciativas onde ainda não há oferta dessa modalidade de ensino, seja a manutenção do número de turmas e de escolas onde já existe oferta, até a luta por maior formação docente e qualidade das práticas educativas. Em diferentes fóruns, documentos e espaços de discussão, é possível encontrar os profissionais da educação em lutas coletivas pela EJA. Neste capítulo iremos apresentar e refletir sobre alguns desses movimentos.

3.1- HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DOS FÓRUNS EJA DO BRASIL

No cenário de redemocratização do Brasil, os movimentos sociais ocuparam um importante papel na luta pela garantia do direito à educação. Nesse contexto, cabe destacar que o texto da Constituição de 1988, foi fruto de lutas coletivas, uma vez que, as disputas, para que a educação se configurasse como direito básico de todo cidadão, antecedem a promulgação da legislação.

Contudo, a inclusão no texto constitucional ainda hoje não é suficiente para que o direito seja garantido a todos os cidadãos de nossa sociedade. As políticas públicas e ações governamentais, mesmo depois do texto constitucional, continuaram sendo direcionadas, quase que exclusivamente, para os sujeitos da infância e da adolescência. Isso faz com que diferentes profissionais/militantes se organizem em espaços distintos para exigir a efetivação do direito à educação. Os fóruns EJA nascem nesse movimento, com o objetivo de se constituírem como espaço de interlocução de diferentes segmentos e setores que atuam na modalidade, visando o acompanhamento, monitoramento e proposição de políticas públicas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Recapitulando esse caminho de trajetória da criação do Fórum EJA do Estado do Rio de Janeiro chegamos no ano de 1996, data em que ocorreu sua inauguração. Em 1997, um ano após sua criação, o Fórum EJA se reconfigura para atender uma convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em prol da organização

local e nacional para a concretude da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. (FORUMEJA.ORG). Essa convocação no estado, advinda da UNESCO, previa articulação de todos em meio à falta de coordenação para as políticas públicas para a área. Dessa forma nas primeiras reuniões do Fórum EJA foi possível identificar uma desarticulação entre as esferas, bem como a “falta de informações sobre aspectos pedagógicos, financeiros e legais (FORUMEJA.ORG) que transpassam a EJA.

Frente a essas observações, realizadas nas primeiras reuniões do Fórum EJA, surge por meio das trocas entre os participantes a vontade de organizar um espaço para oportunizar a troca de experiências e parcerias, apesar do entendimento sobre as diferenças existenciais político pedagógica adotadas por cada esfera.

O Fórum EJA RJ se concretiza mensalmente como uma instância “deliberativa e espaço de socialização de informações e de formação continuada visando o fortalecimento dos profissionais em defesa do direito à educação de qualidade para jovens e adultos trabalhadores. (FORUMEJA.ORG). Sendo administrado através de “instituições governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, sindicatos e educadores que dele participam” (FORUMEJA.ORG. [s.d]).

Na perspectiva do Direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988 o Fórum EJA RJ está assegurado no Art. 204º, parágrafo II, que infere sobre a “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.” (BRASIL, 1988). – Uma compreensão política que estabeleci ao longo das participações das reuniões e na pesquisa para este trabalho-.

Discorrendo sobre o histórico do FÓRUM EJA, sublinhamos que esse primeiro passo iniciado pelo Fórum EJA do Rio de Janeiro (RJ) impulsionou a criação de muitos outros, culminando deste modo, na ideia de um encontro nacional que começou a ser denominado de Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).

O primeiro ENEJA ocorreu em 1999 no Estado do RJ; o segundo em Campina Grande, na Paraíba, no ano de 2000; e assim consecutivamente em Estados diferentes. O último ENEJA, denominado “XVII ENEJA” ocorreu em agosto de 2022 em Florianópolis, Santa Catarina invocando “A necessidade de tratar a diversidade como um valor cultural de fundamental

importância para a EJA, assim como ampliar o horizonte em que se realizam as políticas nessa área, para a dimensão da educação continuada, do aprender por toda a vida.” (FÓRUMEJA, ORG. [s.d]) se opondo a ideia de educação para o mercado de trabalho e da certificação vazia analisado no percurso deste trabalho.

Com o crescimento dos Fóruns EJA e sua potência propagada através dos ENEJAs o Ministério da Educação (MEC) tornou-se “Um interlocutor privilegiado, com o qual os Fóruns vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações na área. A legitimidade dos Fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços, especialmente representados pela ocupação de um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, assim como em um colegiado de representantes com o qual o Ministério tem dialogado permanentemente.” (FÓRUMEJA.ORG. [s.d]). O que nos permite inferir sobre um avanço para área da Educação e Jovens e adultos fomentado através dos Fóruns em diálogo um órgão do governo Federal.

Saindo da perspectiva de avanço a âmbito nacional, temos a Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA), que segundo o site do Ministério da educação, intenta prevê o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global a cada 12 anos a 13 anos, desde 1949. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). A última CONFINTEA ocorreu em 2022 em Marrakesh no Marrocos, de modo híbrido, devido a pandemia de COVID-19 e o Ministério da Educação participou ativamente representando o Brasil. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO) dessa reunião gerou-se o Marco de Ação de Marrakech¹⁵ um documento aprovado no final da Conferência com recomendações para os próximos 12 anos para a EJA.

Portanto, o recorte da trajetória do Fórum EJA RJ destacado nesse trabalho em interlocução com as esferas municipais, estaduais, nacionais e internacionais colaboram para a interlocução de políticas públicas que garantam aos educandos da EJA o direito à educação de qualidade. Sobre essa concepção investigaremos no próximo capítulo o papel do Fórum EJA RJ no período pandêmico.

¹⁵Disponível em:

<https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/FINAL%20MarrakechFrameworkForActionEN.pdf#>

3.1.1. - ATUAÇÃO DO FÓRUM EJA/RIO NO PERÍODO DA PANDEMIA

Durante a pandemia da Covid-19, foi possível identificar uma forte atuação do Fórum EJA/RJ com o intuito de evidenciar as especificidades desta modalidade de ensino e as dificuldades pelas quais passava durante o grave momento de crise sanitária. Frente à impossibilidade de realização de reuniões presenciais, o Fórum EJA/Rio manteve-se ativo articulando-se, através de reuniões on-line, *lives*¹⁶ realizadas na plataforma do Youtube. Assim, fica claro que, desde o período citado acima, há um movimento de levantamento a partir de questionários, consultas e formulário destinados aos docentes do estado do RJ, buscando alcançar alternativas pedagógicas de intervenção política em tempo de distanciamento social e de grandes desafios para a modalidade.

Diante da drástica modificação no modo de organização da sociedade a nível mundial, imposta pela necessidade do distanciamento social para evitar maior propagação do vírus, o Fórum disponibilizou dois questionários para serem respondidos pelos docentes das redes municipais, cujas respostas culminaram em dossiês. O primeiro foi denominado “Dossiê sobre Consulta aos Professores/as das Redes Municipais do Estado do Rio de Janeiro sobre Educação Remota” (2020a), e o segundo “Dossiê sobre Terminalidade na EJA em Tempos de Pandemia” (2020b).

O primeiro Dossiê foi resultado da consulta aos professores, realizada na forma de questionário no mês de maio de 2020, que buscou entender e problematizar “os impactos sobre a estrutura de oferta, permanência e conclusão da EJA no contexto atual” (DOSSIÊ FÓRUM EJA/RJ, 2020a, p.02), com o intuito de estabelecer interlocuções entre as ações e políticas de educação virtuais que foram adotadas pelas secretarias municipais de educação no estado do Rio de Janeiro. Como retorno desse questionário, obteve-se a resposta de 175 docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos das redes municipais do estado do Rio de Janeiro.

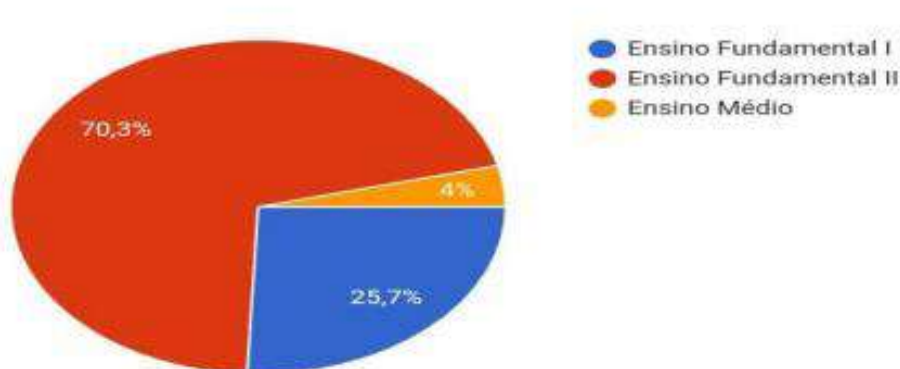
Visando maior alcance de respostas e a preservação da identidade dos docentes, dados como informações pessoais e informação da escola em que trabalham puderam ser respondidos de forma opcional, enquanto as demais respostas tinham cunho obrigatório. Apesar de o

¹⁶O que significa live? Live em português significa, no contexto digital, “**ao vivo**”. Na linguagem da Internet, a expressão passou a caracterizar as transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais. As lives são feitas de forma simples e ágil, geralmente sem limites de tempo de exibição ou de quantidade de espectadores.

questionário não ser respondido pela totalidade de docentes dos 92 municípios do estado do RJ, ele possibilitou a construção de uma amostragem da situação da modalidade da EJA naquele momento. Nessa análise foram contempladas as respostas de docentes de 17 municípios do RJ¹⁷ em um desbravamento sobre os caminhos possíveis em defesa da garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos no contexto atual e futuro. Nesse trabalho focalizaremos em alguns dados obtidos nesse dossiê, a fim de elucidar as proposições que este trabalho se dispõe sobre as políticas públicas ou ausências delas para a educação de Jovens e Adultos.

Abaixo, apresentamos alguns dos dados coletados, para que possamos tecer reflexões:

Gráfico 9: Etapa em que os professores atuam na EJA



Fonte: Dossiê Fórum EJA/RJ, 2020a, p.03.

Podemos identificar que 25,7% responderam que atuam no Ensino fundamental I (anos iniciais do 1º ao 5º ano); 70,3% no ensino fundamental II (anos finais do ensino fundamental 6º ao 9º ano) e 4% atuam na EJA do Ensino Médio. Sendo assim, a maioria dos docentes representa a etapa do fundamental I, e, talvez por esse motivo, teremos mais elementos dessa etapa para nossa reflexão.

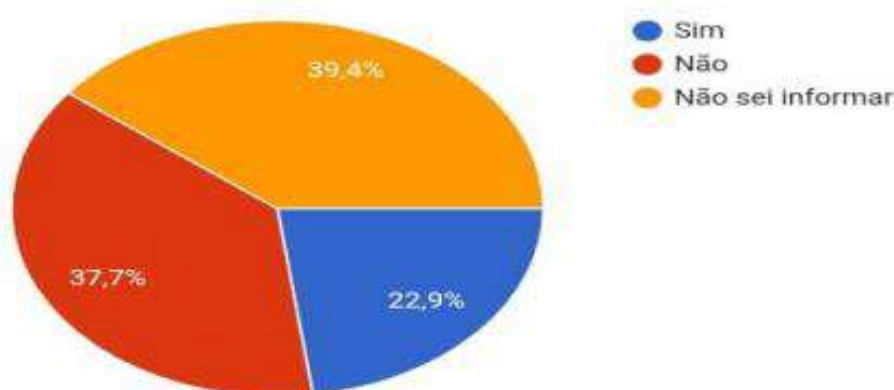
Podemos levantar como hipótese que o fato de termos o maior número de resposta de professores dos anos iniciais fundamental, etapa que tem como foco a alfabetização na modalidade da EJA, deve-se à maior dificuldade e inquietação que os docentes estavam

¹⁷ Sendo eles: Rio de Janeiro; Duque de Caxias; Nova Iguaçu; Nilópolis; Belford Roxo; Itaboraí; Mangaratiba; Angra dos Reis; São Gonçalo; Tanguá; Magé; Nova Friburgo; Niterói; Macaé; São João de Meriti; Mesquita e Rio das Ostras.

vivenciando, principalmente com os alunos que ainda não apresentavam autonomia com a leitura e a escrita. Isso fez com que estivessem mais mobilizados na busca de solução e acompanhassem as discussões do fórum por vivenciarem “de perto” as dificuldades dos processos educativos, incluindo a construção de práticas alfabetizadoras na forma remota. As singularidades dessa etapa que se funda na inserção dos educandos no ambiente escolar necessitam de um acompanhamento contínuo, sobretudo de diálogo e troca, conforme orienta Freire (2021).

O gráfico 10 aborda o quantitativo de educandos - de acordo com os docentes - que acessaram o material disponibilizados pelos mesmo durante o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19, conforme demonstra abaixo:

Gráfico 10. Regularidade do acesso dos estudantes ao material disponibilizado



Fonte: Dossiê Fórum EJA/RJ, 2020a, p.14.

Diante das respostas à pergunta “Os estudantes estão acessando com regularidade o material disponibilizado?”, é possível verificar no gráfico 2 que 39,4% dos docentes não souberam informar; 37,7% afirmaram que os educandos não acessavam o material e apenas 22,9% dos docentes relataram que outros acessavam o material. Isso nos levanta a forte hipótese de que, a despeito de todo o esforço dos professores em construir atividades, a maioria dos estudantes, sequer teve acesso ao material de estudo durante a pandemia, o que demonstra uma não garantia do acesso à educação, que acaba por agravar ainda mais a desigualdade na sociedade brasileira.

Na busca em compreender as formas como as redes municipais do estado do Rio de Janeiro, estavam organizando suas ações, o questionário trazia a seguinte pergunta: “Qual o procedimento de sua rede para a EJA diante do isolamento social?” A tabela abaixo buscou sistematizar as respostas obtidas:

Tabela 2- Ações desenvolvidas pelas redes municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro

Procedimento	Quantidade	Percentual (%)
Disponibiliza atividades remotas através de plataforma	109	62,3
Determinará a forma de atendimento após o retorno das aulas	15	8,6
Disponibiliza apostilas impressas	7	7,4
Redes sociais (Facebook e WhatsApp)	26	15,6
Atividades complementares	1	0,6
Deixou a cargo da escola estabelecer contato via plataformas, redes sociais ou por material impresso.	1	0,6
Material impresso e redes sociais	2	1,1
Atividades no blog da escola	2	1,1
Atividades através do site da escola	2	1,1
Atividades pela plataforma e impressas para os alunos que não têm acesso	2	1,1
Dinâmicas com áudio e imagem	1	0,6
Até o momento nenhum procedimento	1	0,6
Semestre cancelado	2	1,1
Suspendeu o semestre letivo da EJA	1	0,6
Não sei informar	1	0,6
Disponibiliza apostilas em veículos digitais	1	0,6
Pretendem utilizar atividades remotas	1	0,6

Fonte: Dossiê Fórum EJA/RJ, 2020a, p.04.

Na tabela 2 é possível observar a indicação de disponibilização de atividades remotas (62,3%). Cabe destacar, contudo, que o canal utilizado para a comunicação com os estudantes seja para envio de atividades ou esclarecimentos foram prioritariamente as redes sociais (15,6%), em detrimento do site (1,1%) e do blog da escola (1,1%). A tabela nos indica além de uma falta de normatização nas ações implantadas, sobretudo ao acesso dos materiais, ficando a cargo de cada rede municipal essa organização, uma invisibilidade dos canais institucionais, em detrimento das redes sociais.

Na tabela 3, onde trazemos as respostas dos professores sobre os meios utilizados para manter contato com os alunos, é possível verificar isso com maior clareza:

Tabela 3: Meios utilizados por aqueles que indicaram manter contato com os alunos

OPÇÕES	RESPOSTAS	PERCENTUAL (%)
Whastapp pessoal do professor	69	46,9
Grupo de Whastapp da turma	78	53,1
Grupo de WhatsApp da escola	15	10,2
Grupo ou página do Facebook da escola	91	61,9
E-mail institucional da escola	8	5,4
Outro	23	16,1

Fonte: Dossiê Fórum EJA/RJ, 2020a, p.04.

A maior parte dos docentes informou que o contato com os alunos ocorreu por meios “não formais”, ou seja, grupos ou páginas de Facebook da escola (61,9%); Grupos da turma no WhatsApp (53,1%) e WhatsApp pessoal do professor (46,9%). Inúmeros são os questionamentos que surgem, como por exemplo: Houve alguma ajuda de custo para o docente para o custeio da internet, conta de energia elétrica? Houve algum recurso disponibilizado para a compra de ferramentas digitais e recursos para trabalhar dignamente nesse período de trabalho remoto? Foi respeitado o necessário tempo de descanso desse profissional?

Isso nos faz refletir sobre a desvalorização do trabalho docente durante a pandemia e a sobrecarga de funções. Num momento em que esse profissional também vivia vários tipos de luto, desde aquele referente a mortes de amigos, familiares e mesmo alunos, até a perda do modo de vida, ele tinha que responder a um coletivo de alunos e exercer sua função docente, não só as profissionais, como também as domésticas, uma vez que estava trabalhando de casa.

No que diz respeito aos educandos, como as organizações foram diversas e envolviam diretamente o acesso a recursos tecnológicos, como vimos na tabela 2, não há como ter dimensão avaliativa de como os educandos foram prejudicados nesse período de ensino-aprendizagem remotamente, visto que muitos não tinham acesso a tais recursos ou familiaridade com seu manuseio.

Além disso, a pandemia foi um período de muita fragilidade para todos, onde a possibilidade de morte e a convivência com o luto estavam presentes durante todo o tempo. Cabe salientar ainda que, como a aprendizagem envolve processos subjetivos, talvez o que

ficou definido como forma de intervenção por cada rede não tenha contemplado as especificidades de cada aluno.

Essas situações expressas nos gráficos 9, 10 e na tabela 2, servem, portanto, como indicadores para criar ou refutar políticas públicas para a modalidade de ensino. Porém, como a EJA é uma modalidade complexa, trazer somente dados quantitativos nos possibilita explicitar as especificidades da modalidade. Para buscar compreender tamanha complexidade, o dossiê trouxe algumas respostas qualitativas sobre a opinião dos docentes, referentes ao período de isolamento social e a educação remota em 2020. Discorremos, abaixo, sobre alguns deles.

No município do Rio de Janeiro, nosso prefeito ainda não disponibilizou nenhuma plataforma para o contato professor/aluno, nós que estamos criando estratégias para mantê-los com atividades para diminuir a evasão, inclusive com videochamadas para tirar dúvidas. (FÓRUM EJA, 2020a, p.06)

Nesse relato, o respondente indica que faltou a criação de uma política pública no município do Rio de Janeiro em prol de garantir uma plataforma oficial, para que os docentes pudessem disponibilizar o material para os educandos, e, conseqüentemente, os educandos terem acesso a ele, podendo tirar dúvidas dos conteúdos e realizar os demais acompanhamentos necessários do processo de ensino-aprendizagem.

Essa problemática trazida através desse relato sinaliza o não cumprimento de um dos princípios expressos na LDB nº 9.394/1996 no Art.3 que aborda que o ensino deve ser ministrado com bases nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996), o que não ocorreu durante o período de isolamento social na modalidade na EJA no município do RJ, dada a especificidade dos educandos da EJA e a própria desigualdade presente em nossa sociedade. Podemos identificar também mais uma vez a responsabilidade de criar estratégias para garantia de acesso, a cargo de cada professor individualmente.

Ao acessar as respostas dos professores, podemos identificar outras dificuldades que eles enfrentaram nesse período pandêmico.

A experiência poderia ser melhor aproveitada se a secretarias divulgassem por meio de rádio e TV a sua linha de ação. Pessoalmente tem sido desafiador, pois infelizmente não podemos contar com a maioria dos alunos, porém os que têm participado abraçaram comprometedoramente a ideia. (FÓRUM EJA/RJ, 2020a, p.07)

Tenho encontrado muita dificuldade para disponibilizar as aulas e materiais, pois dependo de ter um bom sinal de internet e principalmente, não tenho experiência com as ferramentas digitais, e também, não consigo atender a todos os alunos, porque a maioria não tem acesso à internet. (FÓRUM EJA/RJ, 2020a, p.07)

Ao analisar os dois relatos podemos perceber como os professores se sentiram solitários na construção de estratégias para manutenção das atividades educativas na Educação de Jovens e Adultos. A falta de uma normatização de ações, assim como a ausência de formação para utilizar as ferramentas digitais, foram alguns dos elementos que nos levam a afirmar a maior desvalorização do fazer docente nesse período, já que o professor teve que buscar através dos seus próprios meios e recursos se especializar ou “se virar nos 30” para atender às necessidades da rede municipal que atua.

Além disso, podemos ver no primeiro relato, que a professora aponta ações possíveis de serem realizadas através da utilização das grandes mídias, que trariam maior visibilidade para a EJA, mas que não foram adotadas. O que nos leva a afirmar não só o desrespeito à legislação vigente que indica a garantia do direito à educação, como também um projeto intencional de desmonte da EJA pelo poder público, que dialoga com o que vimos presenciando como o fomento aos exames de certificação e o estímulo à implantação da Educação a distância (EAD).

No que diz respeito especificamente a EAD, o questionário trazia uma pergunta direta sobre a temática: “Você concorda/discorda com a implementação da plataforma EAD na EJA? Por quê?” Abaixo, colocamos algumas das respostas dos professores.

Discordo, porque a EAD, muitas vezes, é usada contra a educação presencial. Não tenho nada contra a tecnologia, mas sabemos que muitos estudantes da periferia não têm acesso às condições mínimas de sobrevivência. Educação não é apenas transmissão de conteúdo por meio de uma plataforma virtual. Educação é a arte do encontro, é atravessamento de afetos... (Fórum EJA, 2020, p.08)

Discordo. Os estudantes da EJA, em sua maioria, não possuem meios de acesso disponíveis para que uma educação à distância ocorra de forma qualitativa e eficaz. Considerando a pouca ou nenhuma escolarização observada por parte dos estudantes desta modalidade, penso que a modalidade EAD para este público deva ser muito bem pensada, pois serviria apenas a uma minoria com meios de acesso disponíveis e condições favoráveis de autorregulação para uma aprendizagem eficiente. A EAD pode ser mais uma forma, cruel, de exclusão dos estudantes que não tiveram acesso à escolarização ao longo das suas vidas [...] (Fórum EJA, 2020 p.10)

Nesses relatos percebemos o quanto que a educação EAD pode ser tornar mais uma forma de exclusão para o educando da modalidade da EJA por não considerar as especificidades dos educandos. Reproduzindo mais uma vez, os princípios da educação bancária (FREIRE, 2021) e da meritocracia.

Sobre a EJA na perspectiva do EAD, temos uma Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 dispõe sobre de que maneira a Educação de Jovens e Adultos deve ocorrer nesse formato educacional. Ressaltaremos neste trabalho o inciso II, do Art.2º que diz que, a Educação de Jovens e Adultos pode ocorrer na modalidade de Educação a Distância (EJA/EAD). (BRASIL, 2021) e o Art.4º complementa ainda mais essa informação salientando que “Os cursos da EJA desenvolvidos por meio da EAD serão ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.” (BRASIL, 2021) seguindo algumas características pontuadas na própria resolução que se opõem às práticas mercantilistas, e que encontram concordância nos relatos acima.

Outro artigo importante dentro da resolução CNE/CEB nº 1/2021 é o Art. 3º que discursa sobre a flexibilização do tempo e carga horária exigida para EJA na educação básica, que sobressalta que, apesar de alguns segmentos e etapas da modalidade da EJA poderem funcionar no formato integrado a EAD há um mínimo de horas exigido para assegurar uma educação de qualidade que deve ser acompanhado e fiscalizado pelos órgãos competentes, para os anos iniciais é acordado “Pelo menos 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar os componentes essenciais da alfabetização e 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática.” (BRASIL, 2021) e “Para os anos finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo o fortalecimento da integração da formação geral com a formação profissional, carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas.” (BRASIL, 2021). O que nos faz refletir, que não é de qualquer maneira que a EJA no formato EAD deve ser ofertada, deve ter um planejamento para garantir que a qualidade na educação, bem como a hora mínima para cada segmento seja respeitada.

Dando continuidade a sistematização de ações na EJA neste período, o Fórum EJA/RJ realizou uma consulta on-line aos docentes do PEJA/SME/Rio, entre os dias 23 de abril e 03 de maio de 2020 buscando saber as opiniões dos docentes sobre a certificação para os “quase 2.300 educandos da Rede Municipal do Rio de Janeiro que se encontram na última fase letiva de sua formação no Ensino Fundamental.” (Fórum EJA, 2020 b, p.02). Esse formulário foi

disponibilizado nas redes oficiais do Fórum EJA/RJ, sendo respondido por 147 docentes das redes municipais do RJ e, posteriormente, culminou no Dossiê “Terminalidade na EJA em tempos de pandemia”. Abaixo, trazemos algumas das informações que conseguimos extrair do material produzido.

Cabe destacar que a maioria dos docentes que respondeu aos questionários atua na 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)¹⁸, representando 40,8%; os demais percentuais encontram-se divididos em outras CREs. Isso demonstra maior mobilização e articulação dos professores dessa CRE com as ações desenvolvidas pelo Fórum EJA/ RJ.

Tabela 4 - Discriminação das escolas em que trabalha

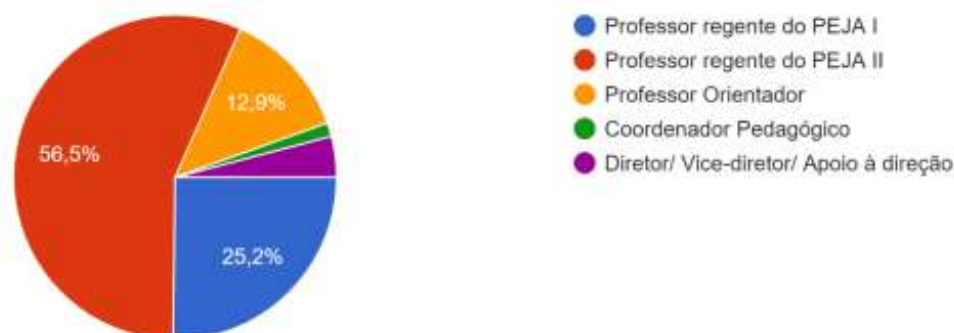
CRE	Quantidade	Percentual (%)
Escolas exclusivas	6	4,1
1ª	15	10,2
2ª	12	8,2
3ª	14	9,5
4ª	60	40,8
5ª	7	4,8
6ª	-	-
7ª	9	6,1
8ª	12	8,2
9ª	-	-
10ª	10	6,8
11ª	2	1,4

Fonte: Fórum EJA/RJ, 2020b, p.03.

Como vimos no Dossiê sobre Consulta aos Professores/as das Redes Municipais do Estado do Rio de Janeiro sobre Educação Remota (2020a), neste segundo dossiê a maioria dos docentes que respondeu ao questionário também atua na regência de turmas nos anos finais do ensino fundamental, conforme demonstra o gráfico 9. O que ratifica a importância da escuta e opinião do “lugar de fala” desses docentes, que de certa forma estão na “linha de frente” lidando com as dificuldades dos educandos nesse período.

Gráfico 11 – Função dos professores na EJA

¹⁸A Coordenadoria Regional de Educação representa a secretaria na área de sua jurisdição, tendo como atribuições também o fornecimento de pessoal qualificado para atuar nas escolas e a gestão de seus recursos financeiros e de infraestrutura.



Fonte: Fórum EJA/RJ, 2020b, p.03.

Em meio à falta de um mecanismo capaz de regularizar o acesso ao material e demais acompanhamentos necessários para o processo de ensino aprendizagem durante a pandemia, conforme explicitado anteriormente, apenas 12,2% dos docentes responderam que os educandos estavam realizando as atividades, um número muito reduzido, de acordo com a tabela 4:

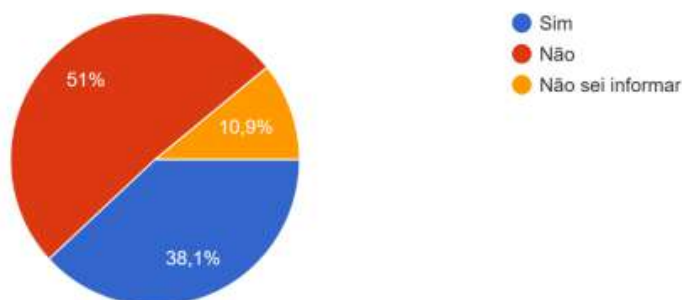
Tabela 5 – Realização das atividades pelos alunos do PEJA proposta pela SME/RJ:

OPÇÕES	RESPOSTAS	PERCENTUAL (%)
Sim, a maioria dos alunos está realizando as atividades	18	12,2
Parcialmente, pois apenas uma pequena parte está realizando as atividades	69	46,9
Não, os alunos não estão realizando as atividades	22	15
Não sei informar	29	19,7
Outro	10	6,2

Fonte: Fórum EJA/RJ, 2020b, p. 04.

Em resposta ao baixo retorno dos educandos quanto às realizações das atividades, 51% dos docentes afirmaram que não era a favor da terminalidade dos alunos em maio de 2020, 10,9% não soube informar e apenas 38,1% era a favor.

Gráfico 12 – a favor da terminalidade dos alunos em maio



Fonte: Fórum EJA/RJ, 2020b, p.06.

Tendo em vista a maioria dos docentes ter afirmado que não era a favor da terminalidade da escolaridade, buscamos nas respostas as justificativas para tal posicionamento, onde identificamos dois pontos de vista distintos:

Não acho que os alunos devam ter a terminalidade, sem que tenha ocorrido um planejamento pedagógico real e profissional, que pudesse atender de fato a esses alunos. A discussão é muito mais complexa e deveria ter uma orientação tanto da SME, quanto do CME. Em minha opinião, dar a terminalidade desses alunos nessa situação fere a constituição. (FÓRUM EJA, 2020b, p.06)

Os alunos, em grande parte, estão há um tempo no Peja II e acredito que estejam preparados, digo já conseguiram assimilar os conteúdos necessários a conclusão. E principalmente, os alunos do Peja II, muitas vezes, dependem dessa conclusão (formação acadêmica) para conseguir ingressar no mercado de trabalho ou até mesmo dependem dessa formação para conquistarem um emprego melhor. (FÓRUM EJA, 2020b, p.06)

Como é possível observar, a primeira resposta apresenta a preocupação com a garantia de um processo educativo que atenda, de fato, às necessidades de aprendizado dos educandos, reivindicando que os canais instituições da Secretaria Municipal de educação e o Conselho Municipal de Educação, deveriam disponibilizar orientações quanto a isso, fazendo alusão inclusive ao que estipula a Constituição Federal de 1988. Diante da conclusão de que não houve como garantir o aprendizado durante o período remoto, esse docente não é a favor da conclusão desses educandos, por acreditar que o papel da educação não se resume a certificação.

Já a segunda resposta, caminha pela defesa da terminalidade visando à certificação para a inserção no mercado de trabalho. A preocupação com a resolução de uma situação imediata de subsistência, por vezes, secundariza a discussão de um processo educacional de qualidade e reforça o caráter da educação em prol do sistema neoliberal, ou seja, para atendimento às demandas do mercado de trabalho. Sabemos que a modalidade da EJA, muitas vezes, vem atender ao desejo de inserção ou melhor colocação no mercado de trabalho, mas não podemos deixar de ressaltar os perigos da certificação sem, de fato, considerar a

aprendizagem, se pautando apenas no tempo de permanência do aluno no PEJA II, pois isso pode acabar por não possibilitar o acesso aos outros níveis de ensino.

Segundo a Fiocruz (2022), no dia 17 de janeiro de 2022, teve início a campanha de vacinação contra a Covid-19 no Brasil. Na medida em que houve o avanço da vacinação para toda população e controle de mortes por conta da pandemia, as atividades foram retornando lentamente. Na educação as aulas remotas começaram a retornar para o modelo híbrido¹⁹, e, posteriormente para o presencial.

Na modalidade da EJA, o desmonte continuou acontecendo, é o que demonstra os dados do “Dossiê sobre Fechamento de Turmas e Escolas da Educação de Jovens e Adultos.” (FÓRUM EJA/RJ, 2022) sistematizado frente às denúncias sobre fechamento de turmas/escolas de EJA, sendo algumas já concretizadas e outras em iminência, a partir de agosto de 2022.

O objetivo do dossiê visava o acompanhamento da modalidade da EJA após o período pandêmico e de isolamento social em prol de cobrar as providências necessárias ao ministério públicos e governantes sobre essa não garantia do direito à educação, expresso na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

Como resposta ao questionário sobre fechamento de turmas/escolas do estado do RJ, disponibilizado no período compreendido entre os dias 03 e 16 de agosto de 2022, obteve-se a resposta de 66 docentes, a maior parte dos docentes que respondeu ao questionário atuava na rede de ensino do município do Rio de Janeiro, representando 87,87% os demais se encontravam em outros municípios, conforme a tabela 5:

Tabela 6 – Rede em que atua

Município	Quantidade	Percentual (%)
Rio de Janeiro	58	87,87
Mangaratiba	03	4,54
São Gonçalo	02	3,03
Queimados	01	1,51
Niterói	01	1,51
Itaboraí	01	1,51

Fonte: Fórum EJA/RJ, 2022, p.03.

¹⁹Esta forma de ensino, em linhas gerais, é o elo entre os dois modelos de aprendizagem: o presencial e o online.

Diante dos dados da tabela 6, é possível observar que há uma predominância de diálogo do Fórum EJA/RJ com os professores da capital do estado, que pode ser explicado tanto pelo fato de a secretaria municipal ter maior consolidação das ações de EJA em sua rede, quanto pela proximidade do local onde as reuniões do Fórum são realizadas. Dos 66 docentes que responderam, houve uma predominância de denúncias sobre fechamento massivo de turmas/escolas da 3ª e 5ª²⁰ CRE. Conforme podemos comprovar abaixo na tabela 6:

Tabela 7 – A denúncia se refere a qual Coordenadoria Regional de Educação do Município do RJ?

CRE	Quantidade	Percentual (%)
3ª CRE	22	33,33
5ª CRE	14	21,21
Não se aplica (Escolas que não pertencem a SME)	10	15,15
9ª CRE	8	12,12
2ª CRE	4	6,06
6ª CRE	4	6,06
10ª CRE	2	3,03
8ª CRE	1	1,51
11ª CRE	1	1,51

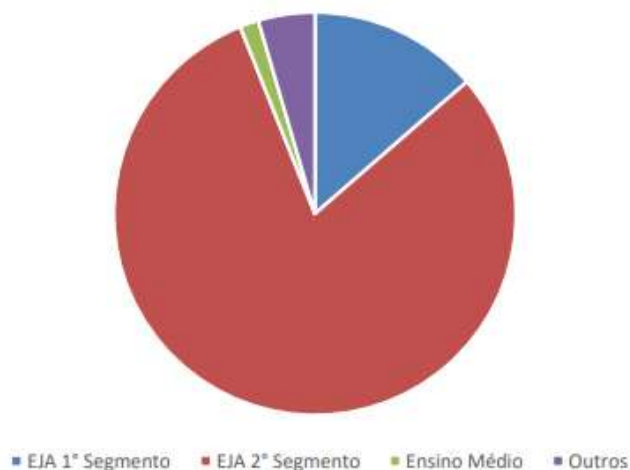
Fonte: Fórum EJA/RJ 2022, p.03.

Vimos no delineamento desse trabalho a redução de orçamento do FUNDEB para a modalidade da EJA e a falta de políticas públicas para a modalidade, que encontram a concretização desse apagamento intencional da modalidade no fechamento de turmas/escolas ou em eminência de fechamento nesse dossiê. Esse documento aborda que a maior parte incide sobre fechamento de turmas ocorre no 2º segmento do ensino fundamental, conforme podemos perceber na forma gráfica abaixo:

²⁰ Bairros contemplados pela 3ª e 5ª CRE, disponível em:

[https://sistemas.rj.def.br/publico/sarova.ashx/Portal/sarova/imagempge/public/arquivos/3.1 CREs no Município do Rio de Janeiro.pdf](https://sistemas.rj.def.br/publico/sarova.ashx/Portal/sarova/imagempge/public/arquivos/3.1%20CREs%20no%20Municipio%20do%20Rio%20de%20Janeiro.pdf) . Acesso em: 26 Jan. 2023.

Gráfico 13: Qual é o segmento das turmas fechadas que foram fechadas?



Fonte: Fórum EJA/RJ, 2022, p.05.

Podemos destacar que desde o processo de universalização do ensino fundamental, a partir da Constituição Federal de 1988, tivemos maior número de acesso ao ensino fundamental, não só pelos sujeitos da infância e adolescência, como também pelos sujeitos da EJA, contudo, uma crítica que podemos fazer ao nosso sistema educacional refere-se a não só a criação de turmas de EJA em todos os municípios, como também a construção de mecanismos que garantam a permanência desses educandos, visto que constantemente é relatado nos espaços de diálogos sobre a EJA, o fechamento de turmas/escolas. O que faz com que o sistema de ensino esteja em conflito com o direito expresso no Art. 208 da Constituição Federal de 1988 sobre “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

3.1.2 – AÇÕES DE ENFRENTAMENTO DO FÓRUM EJA/RJ DIANTE DO DESMONTE DA EJA

A não garantia da permanência é um dos muitos problemas enfrentados na EJA, a fim de elucidar os problemas da modalidade da EJA não contemplados nos dossiês e evidenciar como acontecem os arranjos em prol do desmonte da modalidade da EJA - participei de dois eventos organizados pelo Fórum EJA/RJ – realizados na UERJ: sessão temática com o tema “Fechamento de turmas e Escolas de EJA”, que ocorreu no dia 19 de setembro de 2022 e a Plenária Unificada que ocorreu no dia 10 de fevereiro de 2023, essa organizada em conjunto com o Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE).

Pudemos identificar que na sessão temática houve a participação de alguns gestores da EJA na mesa debatedora. Estavam presentes representantes do município do Rio de Janeiro; de Nova Iguaçu; de Volta Redonda e da Região Litoral Fluminense. Em suas falas ficou nítido que alguns representantes focalizaram no que o seu município havia feito de melhoria para a modalidade da EJA, “fugindo” dessa forma da proposição da mesa temática – o que demonstra um despreparo de alguns gestores sobre a evidência de desmonte da EJA em sua totalidade, camuflando através das belas apresentações as “deficiências” da gestão educacional e quando estes eram questionados sobre alguns questões que evidenciavam o erro da gestão atual, não souberam esclarecer como era esperado.

Nos dois eventos houve a participação de diversos representantes da sociedade, como docentes das redes municipais e estaduais; estudantes de pedagogia, sindicatos, entre outros. Focalizaremos nesse trabalho algumas proposições discutidas que materializam o desmonte da EJA e a secundarização da modalidade. Registro abaixo minhas observações após a escuta e participação nos mesmos – mas, há a ata das discussões abordadas na Plenária Unificada através do Portal Fórum EJA/RJ²¹.

No que diz respeito ao fechamento de turmas/escolas, na sessão temática do dia 19/09/2022, a justificativa dada por diversas escolas do estado do RJ é que não há procura dos educandos por matrícula. Já na plenária unificada realizada no dia 10/02/2023, foi destacado como fonte dessa problemática: a diminuição dos recursos orçamentários a cada governo, os critérios não explícitos fornecidos pelas secretarias para a abertura de novas turmas; aglutinação de turmas e a não efetivação de diretrizes de número máximo de alunos por turma.

Diante dos elementos apresentados retomamos uma discussão presente há décadas nos Fóruns EJA do Brasil, que é a necessidade de chamada pública para as classes da EJA e a busca ativa de estudantes. Durante décadas em nosso país a Educação de Jovens e Adultos foi entendida como uma ação compensatória que deveria estar a cargo de iniciativas filantrópicas da sociedade.

A compreensão da EJA como um direito (BRASIL, 1988), ou mesmo como uma ação reparadora por parte do Estado (BRASIL, 2000) é muito recente em nossa história, o que por

²¹ Acesso Ata da Plenária Unificada ocorrida em 10/02/23, disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/node/627>

um lado faz com que muitos brasileiros sequer saibam que têm o direito de ter seu processo educacional garantido pelo Estado. E por outro lado, as instituições educativas também acabam por secundarizar esse direito e não priorizar os sujeitos da EJA, reduzindo a oferta e redirecionando os recursos humanos e financeiros para a educação de crianças e adolescentes.

Podemos concluir que o fechamento de turmas/escolas é intencional, logo esse processo faz parte de um projeto político de desmonte da EJA, pois está diretamente atrelado ao tratamento subalterno que os trabalhos brasileiros recebem em nossa sociedade. Como vemos em Moura (2017, p. 120) “a posição que o sujeito ocupa na sociedade, vai condicionar o tipo de acesso que este tem ao conhecimento.”

O lugar secundário ocupado pela EJA em nosso sistema educacional vai afetar também a formação docente, refletindo na falta de recursos para a realização de formação continuada dos docentes, principalmente aqueles que atuam no ensino médio, pois a maioria os docentes de diferentes licenciaturas não tiveram contato com a modalidade da EJA e as especificidades dessa modalidade de ensino, em seu processo formativo, uma vez que “normalmente, aos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, não é exigida nenhuma formação específica na área”. (MOURA, 2017, p. 121). Os processos de formação continuada que poderiam trazer maior compreensão da modalidade e auxiliar na busca de construção de práticas pedagógicas que atendessem melhor a esses alunos acabam não recebendo estímulos e os recursos necessários.

Outra questão levantada na plenária unificada do dia 10/02/2023 a pré-matrícula digital, que é realizada pelo portal da prefeitura “matrícula. Rio”. Foram relatadas: dificuldade dos educandos para acessar e realizar a pré-matrícula, dado que, muitos deles ainda não sabem ler e escrever, logo também têm muita dificuldade em acessar ferramentas digitais; períodos curtos para a realização da pré-matrícula da EJA, sendo o primeiro período definido de 18 a 23 de janeiro de 2023, e, posteriormente expandido para 31 de janeiro a 03 de fevereiro.

No primeiro momento da pré-matrícula, observou-se que em janeiro muitas escolas e secretarias não funcionavam no horário noturno para efetivar essa matrícula, e isso pode justificar a baixa de matrícula nesse período. No segundo período de efetivação da matrícula na escola, as escolas já estavam funcionando no período noturno. Isso mostra como questões operacionais que podem parecer simples, acabam por definir o acesso dos alunos ao processo de escolarização.

Foram relatadas ainda preocupações com o aumento da privatização da modalidade através do incentivo ao ensino “Fast-Food” oferecido muitas vezes pelas redes privadas, noticiados como supletivo; e com o aumento de práticas públicas direcionadas para a modalidade com a finalidade do ensino à distância – EAD. Essas duas problemáticas levantadas trazem a preocupação com a emissão de uma certificação vazia, sem que tenha, de fato, uma vinculação com a aprendizagem.

Frente ao cenário de ataques às escolas e ao aumento da violência urbana, outra questão que foi levantada foi a segurança da escola e dos educandos, quando foi destacado a falta policiamento e segurança nas escolas e ao entorno delas, principalmente as turmas que ocorrem no período noturno. Essas questões evidenciam a invisibilidade que a EJA sofre em nosso sistema educacional, dificultando que seus sujeitos tenham o direito à educação garantido.

Ainda na plenária unificada foi abordada a preocupação com a inserção dos alunos com deficiência, visto que a falta de atendimento social para os educandos com algum tipo de deficiência matriculados na EJA e a falta de apoio/orientação aos docentes sobre essa questão, acaba por reforçar outro tipo de exclusão desses alunos, pois ainda que estejam matriculados não tenham suas necessidades educacionais atendidas.

A ausência de alimentação adequada nas escolas exclusivas foi mais um dos elementos de dificuldade para a permanência dos alunos na escola, pois essas escolas por funcionarem duas horas cada turma, não oferecem refeição, apenas lanche. Logo, os educandos da modalidade que enfrentam várias barreiras para acessar e permanecer naquele espaço sente-se desmotivados. Além de toda a especificidade dos educandos, como por exemplo, alunos moradores de rua e de baixa renda. Houve relatos de diversos discentes na Plenária Unificada que enfatizavam que os educandos da EJA ficavam com o que “sobrava” do lanche do ensino fundamental regular.

Diante de tantas questões que inviabilizam o fortalecimento da educação de jovens e adultos em nosso estado, algumas ações, que poderiam se constituir como forma de resistência, foram levantadas pelos participantes da plenária unificada, dentre elas: atos presenciais; ocupação de todas as redes sociais sobre o desmonte da EJA; elaboração de cartas públicas denunciando para a sociedade a situação em que a EJA se encontra.

Deste modo, é notável que a sessão temática e a plenária unificada organizadas pelo Fórum EJA/RJ encontram-se no arcabouço da luta dentro do Estado ampliado em prol da garantia do direito à educação e da qualidade do processo educacional. Ademais essa forma de organização fomenta o fortalecimento dos profissionais no campo das políticas públicas. Assim, a partir da participação nesses espaços e apoiados em Moura e Ventura (2018) concluímos que as políticas públicas e as práticas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos estão em permanente disputa, ora forjadas através das práticas pedagógicas, outras pelo desvelamento das intenções no campo das nas relações sociais, cotidianas, políticas, econômicas e culturais, expressando diferentes projetos e concepções de homem e de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse trabalho monográfico teve como objetivo contribuir com reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino da educação básica, na perspectiva desta enquanto um Direito. A pesquisa se justifica através da análise de dados quantitativos e qualitativos sobre as políticas públicas para a modalidade da educação de Jovens e Adultos, visto que a visualização de como elas vem sendo implantadas auxilia na organização da sociedade e na garantia do direito à educação e de muitos outros. Assim, falar de políticas públicas para a modalidade da EJA compreende entender quais são as concepções de educação que estão em disputas.

A elaboração da pesquisa implicou em compreender historicamente a constituição da modalidade da EJA ao longo dos anos, buscando diferenciar as políticas públicas de Estado das políticas de governo, para isso fez-se necessário revisar a própria constituição da sociedade brasileira para demonstrar quais grupos vêm sofrendo marginalização e privação de direitos ao longo dos anos. Assim, pudemos identificar como questões sociais e étnico-raciais são determinantes para definir que tem o direito à educação garantido, uma vez que, como apresentado no corpo desse trabalho, o perfil dos sujeitos da EJA, mais do que anunciar características pessoais, denuncia a desigualdade social.

Desigualdade essa que pode encontrar nas práticas educativas uma grande aliada para garantir a sua manutenção ou não, na medida em que a educação tanto pode servir como instrumento de perpetuação da desigualdade, como forma de questionamento das estruturas sociais vigentes, o que nos revela diferentes formas de conceber a educação e o fazer docente, nos convidando, no primeiro momento do trabalho monográfico, a encontrar nas obras de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, elementos para compreendermos o que o educador chama de educação *libertária* e educação *bancária* (FREIRE, 2021).

No segundo momento, adentramos no histórico da EJA, buscando identificar nas políticas públicas e nas diferentes formas da legislação - Constituições Federais, Decretos, Parâmetros, Leis-, como as ações da Educação de Jovens e Adultos, vêm sendo construídas de forma a constituir a modalidade da EJA e, posteriormente, seu desmonte dentro das estruturas do Estado, evidenciando como ocorrem as disputas na educação, a partir da compreensão que as práticas não são *neutras* (Freire, 2021).

No bojo das disputadas travadas, destacamos no trabalho monográfico, as ações desenvolvidas pelo FÓRUM EJA - Rio de Janeiro, especialmente no período da pandemia de COVID-19, que demonstraram como a sociedade civil se articulou e articula a favor de uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade salientando as especificidades dos educandos.

Nesse sentido, a presente pesquisa evidenciou que é necessário para a re(construção) da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a partir da entrada efetiva da população no debate político para que a educação possibilite a *humanização* de homens e mulheres, através do acesso aos diferentes níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística orientado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em prol do fim da desigualdade e da estratificação da sociedade brasileira.

Todavia, essa pesquisa consistiu em reconhecer a modalidade da EJA como uma modalidade de educação popular e de resistência, através da leitura das políticas públicas e práticas expressas na educação como meio de “*ler*” o mundo antes das mesmo das palavras. Portanto, não há respostas prontas de como fazer a modalidade da EJA, pois vimos que essa concepção do “pronto” sabrecai na concepção *bancária*, mas foi possível, através deste trabalho dialogar sobre práticas e políticas possíveis de garantia do direito à educação de qualidade. Ademais, a construção deste trabalho apontou para a necessidade de aprofundamento do estudo sobre a modalidade e as diferentes formas de organização para lutar pelo direito à educação da população brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Câmara dos Deputados; BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. Sec. 1, 1971.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 10 jun. de 2023

BRASIL. Lei nº 11.494, de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 16 de mar. de 2023.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em: 17 de mar. de 2023.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Diário Oficial da União, p. 12727-12727, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm. Acesso em: 18 de mar. de 2023.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 18 de mar. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília: CNE: MEC mai. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 19 de mar. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. Institui

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 16 Mar. 2023.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei 9.394: Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: Acesso em: 26 mar. 2023.

CARREIRA, Denise. Histórico. In: DAHER, Júlia. Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especialistas-avaliam-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/>. Acesso em: 21 out. 2023.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil. Cortez Editora, 2018.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

CUNHA, Alessandra Sampaio et al. A EJA em tempos de pandemia de covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina. Nova Revista Amazônica, 2021.

Curricular (BNCC). Brasília, 28 mai. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192

DA SILVA, Jaqueline Luzia; DE SOUZA, José Carlos Lima; BARBOSA, Carlos Soares. VINTE ANOS DO PARECER CNE/CEB N. 11/2000: DOS AVANÇOS AOS DESAFIOS AINDA NÃO SUPERADOS PELA EJA. e-Mosaicos, v. 10, n. 24, p. 81-95, 2021.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na educação. In: Psicologia na educação. 1994. p. 125-125.

DE MENDONÇA, Nelino José Azevedo; ALBUQUERQUE, Targélia. A escola como espaço de humanização: construindo relações pedagógicas em defesa dos direitos humanos. XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE EIXO 4. DIREITOS HUMANOS, CULTURA DA PAZ E TECNOLOGIAS EMANCIPADORAS, p. 22.

DE MOURA DIAS, Julio Cesar; FREITAS, Adriano Vargas; FANTINATO, Maria Cecilia. " Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, v. 13, n. 1, p. 104-124, 2020.

DE REZENDE PINTO, José Marcelino. As Esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação, v. 11, 2021.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2011.

Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum

FANTINATO, Maria Cecilia; FREITAS, Adriano Vargas; DE MOURA DIAS, Julio Cesar. " Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em

contexto de pandemia. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, v. 13, n. 1, p. 104-124, 2020.

Fantinato. M., Vargas. A. & Moura. J. (2020). "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 13(1), 104-124. DOI: 10.22267/relatem.20131.44

FÁVERO, Osmar. MEB-Movimento de Educação de Base. Primeiros tempos: 1961-1966. Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, v. 5, p. 1-15, 2004.

FEDERAL, Senado. Constituição. Brasília (DF), 1988.

FIOCRUZ. Vacinação contra Covid-19 no Brasil completa um ano. 18, jan. de 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/vacinacao-contracovid-19-no-brasil-completa-um-ano>

FÓRUM EJA.ORG. Dossiê sobre Consulta aos Professores/as das Redes Municipais do Estado do Rio de Janeiro sobre Educação Remota. 2020a. Disponível em: [http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Dossi%C3%AA%20Redes%20Municipais%20RJ%20-%20F%C3%B3rum%20EJA%20-%202018.05%20\(1\).pdf](http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Dossi%C3%AA%20Redes%20Municipais%20RJ%20-%20F%C3%B3rum%20EJA%20-%202018.05%20(1).pdf)

Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*. v. 15, p.259-268.

Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 79ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, p. 389-410, 2010.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. Preconceito contra o analfabeto. 2013.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 13, p. 281-306, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 3: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

INEP. Painel de monitoramento do PNE. 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZjQ2ZWVmNWUtOGNmMC00Y2IxLTk2ZWVhNGMwNmFmNzAwMGQ4IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> Acesso em: 17 Mar. 2023.

INEPDAT. MAPA da coleta, 2023. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2FMatr%C3%ADcula%20Inicial%2FInfogr%C3%A1fico%2FPain%C3%A9is%2FColeta%20%20Matr%C3%ADculas&Page=p%C3%A1gina%201> Acesso em: 18 Mar. 2023.

JARDIM, Caio; VENTURINI, Anna Carolina. Desigualdades raciais, educação e exclusão digital no Brasil: um panorama sobre o acesso à Internet por estudantes durante a pandemia COVID-19. In: DE INFORMAÇÃO, Núcleo; COORDENAÇÃO DO PONTO. B. R. TIC domicílios: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. 2021

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. Capitalismo, trabalho e educação, v. 3, p. 77-96, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação representa Brasil na VII Confinteia, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/ministerio-da-educacao-representa-brasil-na-vii-confinteia>. Acesso em: 27 ago. de 2022

MOURA, Ana Paula Abreu. Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: Contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. Educação de Jovens e Adultos em debate, p. 154-173, 2017.

Moura, Ana Paula Abreu. Lutas, resistências e possibilidades: Paulo Freire e o ato educativo. In: Helena Amaral da et alli (orgs). (Org.). Diálogos com Paulo Freire -100 anos: reflexões freireanas em tempos de (pós)pandemia. 1ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2021, v., p. 106-119.

MOURA, Ana Paula Abreu; VENTURA, Jaqueline Pereira. A atualidade do pensamento de Paulo Freire para refletirmos sobre políticas públicas e práticas na educação de jovens e adultos. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 4, n. 2, p. 332, 2018.

MOVIMENTO PELA BASE et al. Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA. 2022 Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/pesquisa/pesquisa-saidas-politicas-eja>

ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL. FórumEja.Org. Histórico CONFINTEA. [s.d]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/historicoconfintea>. Acesso em: 29 ago. de 2022

ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL. FórumEja.Org. Histórico dos Fóruns de EJA. [s.d]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/1191>. Acesso em: 01 abr. de 2022

ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL. FórumEja.Org. Movimento Brasileiro de Alfabetização. [s.d]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/2990>. Acesso em: 12 nov. de 2023

ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL. FórumEja.Org. Dossiê sobre Terminalidade na EJA em Tempos de Pandemia. 2020b. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Dossi%C3%AA%20Terminalidade%20PEJA%20-%20F%C3%B3rum%20EJA%20do%20Rio%20de%20Janeiro%20-%20Maio%202020.pdf>

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subordinada de formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, p. 15-70, 2012.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. EccoS–Revista Científica, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

Saviani, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VOZA, Pasquale; LIGUORI, Guido. Dicionário gramsciano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil-inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, 2019.