

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ANÁLISE DE UMA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA**

AMADEUSA VIEIRA ASSUNÇÃO

Rio de Janeiro - RJ  
FEVEREIRO, 2022

# **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA**

AMADEUSA VIEIRA ASSUNÇÃO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Lima de Souza

Rio de Janeiro – RJ

FEVEREIRO, 2022

**ASSUNÇÃO, Amadeusa Vieira. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA.** Rio de Janeiro – RJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ / Faculdade de Educação (trabalho final de curso), FEV, 2022.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Lima de Souza.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia

Termo de Aprovação

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ANÁLISE DE UMA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA.**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do  
título de licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação –  
FE da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Apresentação ocorrida em 24 / 02 / 2022.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Orientadora: Dra. Marta Lima de Souza

---

Examinadora: prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosangela Carrilo Moreno

---

Examinador: Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Reuber Gerbassi Scofano

Dedico este trabalho às minhas lindas e amadas vira-latas Lunnah Assunção e Aisha Assunção por serem fieis e ficarem ao meu lado nos momentos em que pensei em desistir, mas com lealdade, força, personalidade e perseverança aos meus propósitos, finalmente mais um objetivo foi alcançado.

## AGRADECIMENTOS

Os meus mais sinceros agradecimentos aos meus familiares que sempre estiveram comigo nesta caminhada árdua, em que por muitos finais de semanas deixei de participar das reuniões de família por conta de excessivos trabalhos em grupo, individuais e atividades extracurriculares propostas e, também, estudos longos para as provas realizadas durante estes cinco anos em que me dediquei a esta universidade. Em especial a Pâmella Assunção Oliveira que deu vida a este trabalho quando já estava desistindo da realização. A você, Olivia Assunção Cruz, por ficar ao meu lado no momento das correções. Sem vocês esse trabalho não sairia do arquivo, só tenho amor por vocês.

Aos meus amigos da fraternidade PED2015.2, que foram fundamentais nas irritações e discussões no grupo de *WhatsApp* da turma, ao longo desses anos. Só tenho a agradecer, pois sem vocês os dias no Campus Praia Vermelha não teriam graça nenhuma.

Em especial tenho que destacar a **Irmandade do Conluio** autodenominada no *WhatsApp* de “Os Sauros”, que se tornaram mais que conhecidos, colegas e amigos, para mim vocês se tornaram uma segunda família. A você, Francine Caju, o meu agradecimento por ser a pessoa mais tranquila do grupo e todas às vezes que surgia uma situação difícil e embaraçosa você vinha com a famosa frase “É complicado”. Ao Patrick Pinheiro, que chegava sempre atrasado e nunca saía do *Zap* no momento de realizar os trabalhos em sala, mas que no final dava tudo certo e após a aula íamos para o Rio Sul comer um bom sanduiche. Com a novinha Jéssica Borges foram momentos de intensas risadas no cachorro quente da Uruguaiana, fato marcado na lembrança aconteceu no trabalho do Professor da Disciplina História da Educação quando escreveu que “Crianças são esponjas” e até hoje é lembrado por nós. A Raissa Machado que me traz tranquilidade dentro desse turbilhão de pessoa que é, você amiga foi a alegria dentro e fora na Prática de estágio na escola Tia Ciata, como foi divertido esse estágio. Não posso deixar de falar de um amigo mais que importante nesta trajetória, Leonardo Sobral que sempre chegava com umas frases loucas do nada em sala de aula, como exemplo: “Hoje está Tenga” e “Cacete de agulha, mano”. A você, Camila Moura, que hoje realmente faz parte da minha família, esteve e continua fazendo parte da minha vida como a melhor amiga e filha que a UFRJ me deu, só tenho agradecimentos por você realmente aturar os meus surtos, e você Pedro Cruz por ser tão crítico com os nossos compromissos.

Aos professores que conquistei durante o curso de Pedagogia, em especial ao Prof. Jorge Ricardo Gonçalves, nosso famoso e querido “Cafezinho” pelos ensinamentos de grandeza ímpar dentro dessa academia. Agradeço às professoras Lenny Andrade e Ligia Karam pela oportunidade de realizar um Projeto de Extensão significativo durante o curso de Pedagogia, e também à Prof. Elaine Constant que, no pior momento da pandemia, foi fundamental com o seu Projeto de Extensão para me tirar do ostracismo e profunda depressão.

Muito obrigada a todos que tiveram a oportunidade de realizar um ensaio fotográfico de formatura em junho de 2020, mesmo não estando formados. Aos amigos que encontrei na realização do ENADE no ano de 2021 e que não via há muitos anos, grata por esse momento maravilhoso. Aos amigos do grupo do Picnic no Campinho da UFRJ e Churrasco da PED2015.2 no Aterro, deixo aqui só Gratidão...

À minha professora e orientadora, Prof. Dra. Marta Lima de Souza, que apesar dos meus problemas pessoais e familiares durante a pandemia, nunca desistiu de mim e hoje estamos aqui para finalizar mais essa luta, meu sincero agradecimento.

O Direito não há de apenas garantir a liberdade, porque esta gera quase sempre a escravidão em face das desigualdades naturais. “Entre o rico e o pobre, o patrão e o operário, o forte e o fraco, é a liberdade que escraviza e, é o Direito que liberta” (*Jean Baptiste Henri Dominique Lacordaire - 1802-1861*).



## RESUMO

O presente trabalho resulta da realização de estágio obrigatório em uma escola do município do Rio de Janeiro, que oferta Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo da pesquisa foi analisar a prática pedagógica da EJA visando compreender os motivos e fatores que levaram os estudantes da EJA a permanecerem ou não na escola, por meio de observação de doze (12) alunos da Modalidade de Ensino e dos dados dos relatórios escritos. O problema consistiu em compreender como a prática pedagógica pode contribuir para a permanência ou não do estudante na escola. Trata-se de pesquisa exploratória (GIL, 2008, 46), apoiada no referencial teórico de ABRAMO, 2008; BARRETO e BARRETO, 2005; LEITE e GAZOLI, 2012, ARROYO, 2006, VIGOTSKY, 1984. Os dados obtidos possibilitaram estabelecer o perfil dos sujeitos conforme idade, sexo, profissão e cor, além de evidenciar os motivos que os levaram a retornar aos estudos, a permanecer na escola, o que os desestimulavam e quais motivos os levaram a não desistir. Buscou-se, em face do quadro delineado, uma aproximação dos aspectos que podem levar ao abandono ou à permanência na escola a partir da realização da prática de estágio na escola observada. Seja por falta de oportunidade de frequentar a escola na idade indicada na lei ou por se considerarem inaptos, os alunos da EJA, muitas vezes se veem obrigados a voltar às salas de aula depois de anos de afastados da escola, para tentar manter-se ou mesmo buscar inserção num mercado de trabalho cada vez mais exigente e excludente. Para fins de conclusão, essa pesquisa buscou evidenciar a importância da EJA, como uma modalidade de ensino por meio da realização de práticas pedagógicas que reconheçam a especificidade dos sujeitos jovens e adultos que foram segregados ou marginalizados na escola, sendo impedidos de concluir os estudos em idade socialmente indicada na lei e, conseqüentemente, de efetivarem seus direitos à educação.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; prática pedagógica; permanência.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I</b> .....	15
<b>BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	15
1.1 Conceito e Surgimento da EJA como modalidade de ensino no cenário educacional brasileiro .....	15
1.2 Trajetória histórica da EJA e as Políticas Públicas desde a Constituição Federal de 1934 até 1962 .....	15
1.3 Trajetória histórica da EJA e as Políticas Públicas de 1963 a 2000 .....	22
1.4 Trajetória histórica da EJA e as Políticas Públicas de 2000 aos dias atuais .....	29
<b>CAPÍTULO II</b> .....	39
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	39
2.1 Pesquisa: tipo, campo estudado e os sujeitos .....	39
2.2 Análise de dados .....	40
2.2.1 Campo de Pesquisa: escola e desenvolvimento dos estudantes .....	40
2.2.2 Organização do trabalho pedagógico .....	43
2.2.3 Encaminhamento das Atividades .....	44
2.2.4 Trabalho em Grupo .....	46
2.2.5 Materiais e o Espaço .....	48
2.2.6 Práticas de Leitura e Escrita .....	49
2.2.7 Avaliação da turma .....	50
<b>CAPÍTULO III</b> .....	52
<b>RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	52
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	56

## INTRODUÇÃO

Essa monografia tem origem em minha experiência com o estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vivida como estudante do Curso de Pedagogia da UFRJ e versa sobre a análise das práticas pedagógicas utilizadas e os motivos e fatores que levaram os estudantes da EJA a retornarem e a permanecerem na escola. Com o objetivo de fazer uma reflexão, trago um relato pessoal demonstrando a dificuldade de permanência e conclusão não só na EJA, mas também no ensino superior.

Sou ingressante de 2015.2 e inicialmente, a quantidade de alunos em minha turma era razoável. Porém, neste mesmo período alguns alunos saíram porque disseram que o Curso de Pedagogia não era a sua primeira opção e outros simplesmente abandonaram sem qualquer explicação. O que mais me causou estranheza foi a quantidade de alunos que restou, que só permaneceram por uma e única razão: o recebimento da bolsa permanência como benefício estudantil ofertada pelo governo aos ingressantes para que não abandonassem a universidade de imediato.

O quadro se agravou no segundo período quando uma grande parcela desses alunos deixou de receber a bolsa e já se encontrava em dificuldades para chegar à universidade. Com isso, muitas das vezes fizemos doações em dinheiro e alimentos para que pudessem continuar conosco até o encerramento do período. Muitos tomaram outros rumos e desistiram, ou solicitaram transferência, ou simplesmente tentaram outro exame do ENEM<sup>1</sup> e conseguiram realmente realizar o desejo de fazer aquilo que haviam tentado como primeira opção de curso.

Mas eu continuei na Pedagogia até cursar o último período do turno da noite, persistindo na minha jornada, como muitos, ao trabalhar por 8 a 10 horas ao dia, ir para o campus após às 18 horas e muitas das vezes chegar atrasada e cansada, sempre mantendo uma excelente participação nas atividades propostas em sala de aula e obtendo ótimas notas no decorrer dos semestres.

O prazer de estagiar em uma escola municipal situada no Centro do Rio de Janeiro, me fez reviver alguns dos meus passos e dificuldades para chegar ao final do ensino Fundamental, Médio e Graduações.<sup>2</sup> Por este motivo, desejo descrever como a

---

<sup>1</sup> Exame Nacional do Ensino Médio

<sup>2</sup> Sou graduada em Administração de Empresas, Especialista Pós-Graduada em Gestão Empresarial, Graduada em Direito e atualmente licencianda em Pedagogia.

Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem ajudando no sistema educacional, possibilitando a muitos jovens a conclusão de seus estudos.

Esta modalidade me fez olhar a formação do profissional pedagogo com outros olhos e despertou em mim uma vontade de lecionar para Jovens e Adultos, pois a formação desses educandos se tornou um desafio dentro da Educação Básica em nosso país. O que realmente fez a diferença foi acreditar que trabalhar com a EJA só era possível se a aprendizagem pudesse construir um conhecimento na relação professor e alunos que melhorasse a sua formação visando os interesses e as necessidades desses alunos. Para isso, propus esse estudo, de modo que possa buscar informações que possibilitem ajudar no desempenho e desenvolvimento escolar desses alunos através das suas próprias experiências de vida.

O presente trabalho resulta da realização de estágio obrigatório em uma escola do município do Rio de Janeiro, que oferta ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo da pesquisa foi analisar a prática pedagógica da EJA visando compreender os motivos e fatores que levaram os estudantes da EJA a permanecerem ou não na escola, por meio de observação de doze (12) alunos da Modalidade de Ensino e dos dados dos relatórios escritos. O problema consistiu em compreender como a prática pedagógica pode contribuir para a permanência ou não do estudante na escola.

Para alcançar o objetivo geral e responder ao problema de pesquisa, busquei conhecer e compreender o contexto das políticas públicas que representou o surgimento da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, por meio de um recorte a partir da promulgação da Constituição Federal - CF de 1934, de alguns fatos que marcaram a história da EJA no Brasil, levando em consideração os relevantes estudos encontrados na literatura científica e buscando entender mais sobre o assunto.

Como Objetivos específicos, destacam-se:

- Descrever o surgimento da EJA no cenário brasileiro a partir da Constituição Federal de 1934;
- Descrever e caracterizar uma escola Municipal frente aos contextos da EJA;
- Analisar uma prática pedagógica e compreender os motivos e fatores que levaram os estudantes da EJA a retornarem e a permanecerem na escola, com base na experiência do estágio obrigatório.

Para execução deste trabalho, como metodologia utilizou-se a pesquisa exploratória – que segundo GIL, (2008, p. 46):

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (GIL, 2008, p. 46)

Realizando um Estudo de Caso, segundo ACEVEDO, (2010, p. 50):

Caracteriza-se pela análise em profundidade de um objeto ou um grupo de objetos, que podem ser indivíduos ou organizações com o objetivo de aprimorar os conhecimentos básicos, fundamentais e teóricos sobre o tema proposto. (ACEVEDO, 2010, p. 50)

Para facilitar a leitura e compreensão dos leitores, esta monografia organiza-se: nesta introdução, na qual apresentamos a origem do estudo, os objetivos gerais e específicos, o problema de pesquisa. No Capítulo 1, Breve História da Educação de Jovens e Adultos, descreve-se brevemente a história da Educação de Jovens e Adultos, apresentando o conceito de EJA, como surgiu, a trajetória histórica e as políticas públicas desde 1934 até os dias atuais. No Capítulo 2, Procedimentos Metodológicos: Análise e Interpretação dos Dados, destacamos o tipo de pesquisa, local da pesquisa, população e amostra e a análise de dados. Na sequência, realizamos a análise e a interpretação dos dados tendo como base a observação, a entrevista não estruturada com os estudantes e os relatórios de estágio obrigatório durante a realização da Prática de Ensino e Estágio Obrigatório da EJA, enfatizando o campo de pesquisa, a organização do trabalho pedagógico, trabalho em grupo, o encaminhamento das atividades, os materiais e o espaço, as práticas de leitura e escrita e a avaliação da turma. Nesse capítulo 3, Resultado da Pesquisa, apresento a discussão dos resultados da análise de dados. Por fim, trago as considerações finais obtidas com o desenvolvimento do trabalho através dos dados obtidos que possibilitaram estabelecer o perfil dos sujeitos conforme idade, sexo, profissão e cor, além de evidenciar os motivos que os levaram a retornar aos estudos, a permanecer na escola, o que os desestimulavam e quais motivos os levaram a não desistir. Buscou-se, em face do quadro delineado, uma aproximação dos aspectos que podem levar ao abandono ou à permanência na escola a partir da realização da prática de estágio na escola observada. Seja por falta de oportunidade de frequentar a escola na idade indicada

na lei ou por se considerarem inaptos, os alunos da EJA, muitas vezes se veem obrigados a voltar às salas de aula depois de anos de afastados da escola, para tentar manter-se ou mesmo buscar inserção num mercado de trabalho cada vez mais exigente e excludente. Para fins de conclusão, essa pesquisa buscou evidenciar a importância da EJA, como uma Modalidade por meio da realização de práticas pedagógicas que reconheçam a especificidade dos sujeitos jovens e adultos segregados ou marginalizados na escola, sendo impedidos de concluir os estudos em idade socialmente indicada na lei e, conseqüentemente, a efetivação de seus direitos à educação.

## CAPÍTULO I

### BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

#### 1.1 Conceito e Surgimento da EJA como modalidade de ensino no cenário educacional brasileiro

EJA é a sigla de Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino destinada ao público que não completou, abandonou ou não teve acesso à educação formal na idade socialmente estabelecida em lei. É destinada aos sujeitos a partir dos 15 anos de idade.

O surgimento da educação de jovens e adultos (EJA), como modalidade de ensino, é uma etapa consideravelmente nova no cenário educacional do Brasil, embora já existissem iniciativas no período colonial e do império. Foi somente após a promulgação da Constituição Federal de 1934, contudo, que essa modalidade surgiu como parte integrante da educação e passou, então, a ter apoio governamental.

#### 1.2 Trajetória histórica da EJA e as Políticas Públicas desde a Constituição Federal de 1934 até 1962

O marco relevante da Era Vargas, que durou 15 anos, iniciando-se em 1930 e encerrando-se em 1945, foi a criação da Constituição Federal de 1934 e a especial atenção que ela conferiu à educação no Brasil, sendo citada no Cap. II, onde tratava da educação e da cultura. Nela, pela primeira vez em âmbito nacional, foi assegurado o direito de todos à educação (Art. 149). Através deste documento a União, em especial, frisou-se o direito aos alunos adultos de cursarem o ensino primário gratuito (Art. 150, Parágrafo Único, Alínea a), com obrigatoriedade da frequência, inclusive dos adultos.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos

institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;

c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;

d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;

e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular”. No âmbito educacional, o texto da carta magna também apresentava incentivos, como a criação de alguns cursos de continuidade e aperfeiçoamento foram criados para aos jovens e adultos para que os ensinos secundário e superior fossem desenvolvidos no país. Com isso, o governo esperava garantir mão de obra qualificada para ocupar as vagas que seriam criadas com o desenvolvimento econômico do país.

Vale ressaltar que, é a partir do desenvolvimento industrial que, lentamente, vai surgindo uma maior valorização dessa etapa de ensino apresentando diferentes focos como: valorizar a língua falada e escrita (com o objetivo de dominar as técnicas de produção), adquirir a leitura e escrita (para ascender socialmente), valorizar a alfabetização de adultos (como um meio de progresso do país e ampliação de pessoas aptas para votar).

Somente por volta dos anos de 1940, então, é que a educação de adultos se instaura como política educacional e com isso foi possível detectar um alto índice de analfabetismo. É nesse período que a Educação de Jovens e Adultos toma forma de Campanha Nacional de Massa. Para combater essa situação do analfabetismo, o governo criou, em 1942, o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) destinado à alfabetização dos adultos, o que contribuiu para o surgimento de outras iniciativas locais e estaduais. Com isto, também surgiram diversas ações políticas e pedagógicas, a exemplo: o INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, estimulando e realizando estudos na área; como também o surgimento de ações direcionado ao ensino supletivo.



Após a ditadura Vargas e a Segunda Guerra, em 1945, surge a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e com ela a solicitação para que os adultos analfabetos sejam ensinados. Mais precisamente, no ano de 1947, o então Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, cria a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) elaborada por Lourenço Filho, um educador que se mostrava angustiado com o progresso social e bem-estar dos adultos, por conta disso teve sua participação frente ao movimento provocado por mobilização em benefício para educação de Jovens e Adultos no País.

Segundo Cunha (1999, p.17), essa campanha além de se preocupar com a preparação do material didático para essa clientela, também contava com a seguinte proposta: alfabetização dos adultos em três meses; oferta de um curso primário em duas etapas de sete meses e a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Tal iniciativa surgiu por dois motivos: pelo fato de se estar vivendo no período pós-guerra (no qual a Organização das Nações Unidas - ONU recomendou aos países para terem atenção à educação de adultos) e pelo fim do Estado Novo (período em que o país vivia uma redemocratização e estava carente de mais eleitores).

Como ressalta Paiva (1987, p. 179), essa Campanha atendeu ao estímulo à criação de programas nacionais de educação desses sujeitos, incursão capitaneada, internacionalmente, também, pela UNESCO. A ideia de tal difusão correspondia aos anseios do desenvolvimento econômico, fato que agradou em cheio à elite brasileira. Paiva (1987, p. 179), apresenta o espírito da CEAA assim:

[...] a educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social. A campanha significava o combate ao marginalismo, conforme o pronunciamento de Lourenço Filho: devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral. (PAIVA, 1987, p. 179)

Contudo, essa campanha não obteve os resultados esperados a não ser pelo estado de Pernambuco que tinha Paulo Freire em sua delegação. Freire propunha que educadores e educandos se comunicassem, que se adequassem a metodologia para atender as classes

populares e com isso logo se tornou referência na alfabetização de adultos. Com a mobilização da sociedade começaram a surgir mais iniciativas públicas para promover a educação para esse público.

Como bem ressalta Paiva, (1987), a partir do ano de 1947, aconteceram dois eventos que nortearam importantes referências para a EJA no cenário educacional no Brasil: o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, que trouxe em seu bojo o slogan "ser brasileiro é ser alfabetizado", e em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado na Dinamarca tendo como linha central a educação de adultos para “ o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada, mesmo depois da escola” (PAIVA, 1987, p. 194-197).

Em relação ao Seminário, Paiva (1987, p. 194-197) tece considerações quanto à sua natureza, argumentando que sua inspiração tem como base a curiosidade e o entusiasmo em relação às decorrências da Campanha de Adultos realizada no Brasil e apresentada na III Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada na cidade de Beirute, tendo como patrocinadores a própria UNESCO e a Organização dos Estados Americanos (OEA).

Paiva (1987, p. 194-197), ainda salienta que especialistas em educação presentes nesse Seminário, precedidos de vários países latino-americanos e que igualmente desenvolviam, nesse momento, campanhas de educação de adultos, em seus países, tinham em vista trocas de experiências nesse campo. Convém notar igualmente que se a experiência da Campanha brasileira despertava entusiasmo, ela não era adotada como modelo, mas, sim como embasamento para estudos críticos em relação às experiências de outros países. O Seminário, assim foi realizado num momento em que a Campanha abarcava um bom período e, ainda assim, não é demais salientar que um traço que distinguiu outras campanhas, do mesmo modo se encontrava presente nesse Seminário, ou seja, sobre o slogan preconceituoso de: “zonas obscuras na América”, o preconceito contra o analfabeto permanecia em pauta (PAIVA, 1987, p. 194-197).

Tendo em vista que os participantes desse Seminário adotavam bases educacionais que se adaptassem à realidade de seus países, surgiu a elaboração de um Manual de Educação de Adultos atendendo aos anseios aludidos de um trabalho aplicável à realidade latino-americana, que poderia ser adaptado a cada país, mas, que não inviabilizasse o combate ao analfabetismo. O Manual assinalava para essa direção, ou seja, recusar a “ação extensiva” para abarcar uma “ação em profundidade”. O método

seria o da “ação comunitária”, ou seja, de que os diferentes segmentos sociais praticassem interferências na educação de adultos de modo que fossem objetivadas experiências com base nos desenvolvimentos econômico, cultural e social.

Vale ressaltar que a I CONFINTEA aconteceu no fim da década de 1940, momento em que o mundo vivia um contexto de pós-guerra, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), seu objetivo é debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo. Sendo definido que se realizaria a cada 12 anos, também foram tomadas diversas medidas para que se alcançasse a paz mundial.

Nesta primeira CONFINTEA participaram vários países, mas o Brasil não estava participando, e ficou decidido que:

- Os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades;
- Que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos;
- Que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos;
- Que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente;
- Que a educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos e,
- Que se levasse em conta as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.

Assim na década de 1950 surgiria a “educação libertadora/conscientizadora”, a qual foi proposta por Paulo Freire. As ideias de Freire foram incorporadas pelo país afora, sua metodologia ganhou notoriedade em âmbito nacional e Freire também foi reconhecido pelo seu trabalho com educação popular e de adultos. O preceito de Paulo Freire começa a ser estruturado no decênio de 1960, especificamente em 1962. Esse pensamento parte de uma interpretação crítica do mundo, fornecido através de uma concepção teórico-metodológica autêntica, na qual propõe que a alfabetização de adultos fosse com base na realidade que o educando está inserido, e que possa participar de sua transformação. Segundo Freire (1996) em suas palavras afirma que:

Ensinar exige respeito aos “saberes dos educandos” de forma que educadores e escolas devam não somente respeitar os saberes trazidos pelas classes populares, os quais foram construídos socialmente na prática comunitária, mas também buscar o estabelecimento das razões de ser desses saberes com os conteúdos pela escola trabalhados (FREIRE, 1996, p.33).

De acordo com Paiva (1987, p. 197), a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que inicialmente atuou ligada à Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA) e que vigorou até 1963, pode ser analisada como um dos pontos altos do movimento em favor do ensino rural. Sob essa perspectiva: Stephanou e Bastos (2005, p 268), analisaram que essa campanha foi pioneira no objetivo de uma política educacional voltada para o meio rural, ressaltando ainda, a acuidade que ela teria sobre um grande contingente de adultos analfabetos que habitavam justamente nesses espaços. A campanha contava com um corpo de profissionais que atuavam em áreas distintas como agronomia, veterinária, medicina, economia doméstica e assistência social, entre outras, que objetivavam trabalho de desenvolvimento de caráter comunitário junto às populações da zona rural. (STEPHANOU E BASTOS, 2005, p 268).

Nesse sentido, como aponta Romanelli (2005, p. 71), diante de um discurso que situava a educação como caminho para restauração social, era surpreendente observar que os investimentos dos estados não coincidiam com essa aspiração. Cumpre-nos assinalar que teve destaque o educador Paulo Freire, que liderou uma pequena classe de educadores do Estado de Pernambuco. A delegação da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo. O pensador Paulo Freire propunha e defendia a educação para adultos incentivando a decisão, a colaboração, a ação e a incumbência política e social. Freire foi a maior expressão do cenário progressista da educação neste acontecimento, pois destacava juntamente com a sua proposta para a alfabetização de adultos a tentativa de inspirar os mais notáveis programas de alfabetização do Brasil. A proposta envolvia uma educação capaz de atender às características socioculturais das camadas populares, e ao mesmo tempo estimular sua participação na realidade social. (ROMANELLI, 2005, p. 71).

No período de 1958, dois eventos aconteceram no cenário educacional: a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que teve a finalidade de avaliar as ações realizadas na área e, visando propor soluções apropriadas para a questão, assim como a inadequação do

material didático e a qualificação do professor, bem como o estado precário dos prédios escolares, padeceram austeras críticas.

A CNEA tinha como característica uma nova etapa nas discussões que envolviam o tema da educação de adultos. Segundo Paiva (1987, p. 213), observa que a Campanha surgiu precisamente no momento em que se iniciava, no país, uma nova fase na educação de adultos: perante o reconhecimento da ineficácia das campanhas anteriores, os educadores mobilizaram-se em busca de novos recursos para o problema do analfabetismo. Segundo seus organizadores, era necessário rever a simples ação alfabetizadora, pois, os mesmos a avaliavam como insuficiente. No entanto, salientaram uma área a que se devia dar prioridade, ou seja, a educação de crianças e jovens, pois segundo suas considerações, a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. Essa Campanha sofreu as dificuldades enfrentadas por todas as campanhas do MEC, até sua extinção, em 1963. Na mesma linha de observação Stephanou e Bastos (2005, p. 268), essa Campanha apresentava ações dispersas e desarticuladas, realidades presentes em campanhas anteriores e que os projetos que nela foram propostos eram mais uma forma de superação de críticas, subsídios que somados determinaram sua extinção.

Em referência a II CONFINTEA que aconteceu no ano de 1960 no Canadá, houve um debate sobre a necessidade de que os países mais desenvolvidos ajudassem aos em desenvolvimento melhorar a sua aprendizagem. Cada país-membro elaborou seu relatório nacional com base nos seguintes tópicos:

1. Natureza, objetivo e conteúdo da Educação de Adultos;
2. Educação cidadã (in civics);
3. Lazer e atividades culturais;
4. Museus e bibliotecas;
5. Universidades;
6. Responsabilidade para com a educação de adultos;
7. Urbanização;
8. Educação das mulheres.

O principal resultado desta segunda Conferência foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial.

### 1.3 Trajetória histórica da EJA e as Políticas Públicas de 1963 a 2000

Em 1963, a convite feito pelo então Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, Freire fora encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). Segundo Eugênio (2004, p. 42-43) o PNAA determinava o seguinte: "Aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos orientados pela proposta de Freire previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria 2 (dois) milhões de pessoas" (EUGÊNIO, 2004, p. 42-43). Porém, devido ao Golpe Militar de 1964, esse trabalho de alfabetização experimentou uma ruptura porque o pensamento freireano era encarado como uma ameaça à ordem instalada. Seguido pela extinção do Programa via Portaria 237 de 14 de abril de 1964, deu-se o exílio de Paulo Freire. Isso, contudo, não impediu que Freire continuasse a difundir, no exterior, sua proposta de alfabetização conscientizadora de adultos. A partir daí, os programas de alfabetização oficiais passaram a ser assistencialistas e conservadores, deixando para trás aquela proposta problematizadora e conscientizadora que Paulo Freire tanto propusera.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) sintetizam o que representou esse período histórico do Brasil para a educação de jovens e adultos:

O Golpe Militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram de Educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113)

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>3</sup>, foi idealizado em 15 de dezembro de 1967, ainda no governo do general Costa e Silva, porém sua consolidação se deu somente em 1969, no governo Médici pela Lei 5.379. Fiel ao seu assistencialismo e conservadorismo, o Governo, com o MOBRAL, assume o controle da alfabetização de adultos. Esse Movimento não demonstrava nenhuma preocupação com a formação

---

<sup>3</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "*conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida*"

integral do homem. Segundo Eugênio, (2004, p. 43), “a realidade existencial não era questionada”.

No início de 1970, seu principal objetivo era a estruturação do ser humano, com uma proposta bem ao oposto das ideias freireanas, o MOBREAL assume a educação como investimento e qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. Esse movimento tinha como objetivo alfabetizar funcionalmente os adultos, ou seja, os educandos adquiriam técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Surgiu, após um tempo, uma proposta integradora de ensino a qual tinha como objetivo a conclusão do antigo primário. Na prática, porém, a educação oferecida não passou de uma instrução escolar. Seus resultados se limitaram, basicamente, a instrumentalizar o aluno a decodificar letras e números, sem se comprometer com o desenvolvimento político-social do educando. Complementando essa perspectiva, sobre o MOBREAL, Coutinho (2005, p.13) avalia:

Tal movimento deixou marcas que percebemos nos dias atuais, já que criou analfabetos funcionais<sup>4</sup>, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem. (COUTINHO, 2005, p.13)

Dentro do MOBREAL, existiam outros programas, como os exemplos abaixo:

- Programa de Alfabetização Funcional:  
O programa cultural do MOBREAL pretendia difundir uma imagem positiva do projeto à população. Apesar de vislumbrar a disseminação da cultura, valorizava e preservava os valores vigentes.
- Programa de Educação Integrada:  
Este programa foi implantado em 1971, tendo seu período de expansão entre os anos de 1972 e 1976, criado com o objetivo de dar prosseguimento a formação acadêmica do indivíduo.
- Programa MOBREAL Cultural:  
Este programa foi lançado com fins de propagar a cultura ao povo brasileiro, permitindo aos estudantes acesso a manifestações artístico-culturais.
- Programa de Profissionalização:  
Este programa surgiu em 1973, estabelecendo parcerias com entidades privadas buscando profissionalizar a educação. O beneficiário deste possuiria uma instrução de cunho profissional.

No decorrer do Governo Militar na década de 1970 foi implantada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 5692/71. Essa Lei organizou a educação

---

<sup>4</sup> Atualmente, a classificação “analfabeto funcional” encontra-se em desuso. À medida que avançam os estudos em letramento, a discussão que se propõe é a respeito dos níveis de letramento alcançados pelos sujeitos pós-processo de alfabetização

de adultos por meio do ensino supletivo, com pretensões de escolarizar uma parte significativa da população a custos baixos, para atender às reivindicações de atividades de trabalho do período, o que foi expresso, em um anexo específico na lei.

A III CONFINTEA aconteceu em Tóquio, no Japão, em 1972, discutiu e constatou, então, que os ambientes escolares não davam conta de oferecer, sozinhos, essa educação integral, concebendo que a educação de adultos é o fator de maior importância na democratização e desenvolvimento da educação mundial. E na III CONFINTEA entendeu-se que era de grande importância chegar a um conceito mais abrangente, mais amplo de educação, principalmente de adultos. Com isso, foram sugeridas e criadas as categorias de ensino escolar e extraescolar, visando garantir a educação integral dos indivíduos de qualquer idade. É a partir desta nova forma de educação que se pensava chegar a um ápice de desenvolvimento educacional, econômico e cultural dos países.

A partir da década de 1980, experiências, ligadas a movimentos populares organizados em oposição à ditadura, foram se ampliando e surgiram novos projetos de alfabetização. Os municípios ganharam mais autonomia e os educadores passaram a avançar mais no trabalho. A IV CONFINTEA, ocorrida no ano de 1985 na França, objetivou o direito de todos os cidadãos, sejam eles crianças ou adultos, de uma educação de qualidade. Sua temática foi “Aprender é a chave do mundo”, que faz referência à importância do direito de aprender como o maior desafio da humanidade. Com isso, o MOBRAL foi perdendo suas características de conservadorismo e de assistencialismo.

Em 1985, o MOBRAL foi extinto pelo então presidente José Sarney, mas suas ideologias permaneceram no cenário educacional brasileiro até meados de 1990, por meio da criação da FUNDAÇÃO EDUCAR - instituição que ao invés de executar projetos preferiu apoiar as experiências existentes, herdando, inclusive, todos os seus bens legais e toda a estrutura administrativa (diretores, funcionários etc.).

Em 1988, houve a Promulgação da nova Constituição Federal, estendendo o direito à educação para quem não havia frequentado ou concluído o Ensino Fundamental.

Segundo Escobar (2007, p.37), com a posse de Fernando Collor de Mello, realizada em 15 de março de 1990, como primeiro presidente eleito diretamente após o Regime Militar, a Fundação Educar acabou sendo extinta. O MEC deu início neste mesmo ano ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que visava mobilizar a sociedade para a questão da alfabetização de crianças, jovens e adultos através de órgãos do governo e ONGs. O PNAC foi extinto após um ano de funcionamento por falta de investimento financeiro.



O ano de 1990 foi considerado o ano internacional da alfabetização. Nesse ano, de 5 a 9 de março, realizou-se em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação e nela foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual destacava a educação de jovens e adultos, e com o desafio criar uma política e metodologias criativas; já internacionalmente, essa etapa de ensino tornou-se importante para fortalecer a cidadania e a formação cultural. Em seu preâmbulo a Declaração ressalta o seguinte:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos, dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990, p. 1)

Segundo Sales (2008, p. 46),

Essa Declaração estabelecia o compromisso de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Dentre os grandes objetivos que orientavam o documento, estavam a redução do percentual de analfabetismo adulto à metade dos níveis existentes até o ano 2000 (o que na prática não ocorreu) e o aumento da aquisição dos conhecimentos, habilidades e valores requeridos para melhoria de vida e desenvolvimento sustentável para indivíduos e famílias. (SALES, 2008, p. 46)

Todavia, o ano de 1996 ficou marcado na história da educação brasileira. No governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), a Emenda Constitucional nº 14<sup>5</sup> alterou, dentre outros, o Art. 208 da Constituição de 1988, que garantia a gratuidade e a obrigatoriedade na oferta do Ensino Fundamental aos alunos que não o cursaram quando na idade própria<sup>6</sup>. Com isso o governo não precisava computar as

---

<sup>5</sup> Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996 – Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

<sup>6</sup> Tal expressão idade própria consta no Art. 37 da LDB (Lei 9.394/96). É uma expressão cristalizada para nortear legalmente a expectativa de faixa etária para cada nível de ensino

matrículas da EJA no montante dos alunos do ensino fundamental. Ao criar o FUNDEF<sup>7</sup> (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) excluiu os jovens e adultos pela via econômica, retirando desta modalidade um direito subjetivo. (CURY, 2005, p. 7-15).

Segundo Haddad (2008, p. 10-11), o governo de FHC, por meio da expansão e aprofundamento das reformas neoliberais, deu início a sucessivas ações no campo educacional que reforçam a desresponsabilidade do Estado com a Educação de Jovens e Adultos e remete para a iniciativa privada e para a filantropia a responsabilidade por seu atendimento. O governo FHC fechou o único canal de diálogo com a sociedade civil organizada por meio da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e através do Programa Alfabetização Solidária, remeteu à esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (HADDAD, 2008, p.10-11).

Em 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo Presidente Fernando Henrique e o Ministro da Educação Paulo Renato, sem grandes inovações, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, oficializando a EJA enquanto modalidade de ensino. Em seu conteúdo, a LDBEN dedica dois Artigos, no Capítulo II, Seção V, que reafirmam a gratuidade e obrigatoriedade da oferta de educação para todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria.

A Lei destaca:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996, p. 13)

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96 ser aprovada, decretou-se uma referência acerca da EJA no Título III, artigos 4 e 5,

---

<sup>7</sup> O FUNDEF esteve em vigor de 1996 a 2006. Foi substituído, no governo Lula pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual reconhece a EJA como modalidade da Educação Básica, portanto, legalmente participante desse Fundo

perfazendo assim um ganho bastante significativo para a educação dos adultos, reconhecendo esse modo de ensino, conforme destaca a seguir:

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

- Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade
- Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que própria;
- Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);
- Forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, p.1)

Em âmbito internacional, certamente algumas iniciativas educacionais lograram mais êxito, repercutindo positivamente no cenário nacional. Dentre elas, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA). Promovida pela UNESCO em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha, teve como principal objetivo universalizar os propósitos gerais da educação de adultos. Desse encontro resultou a importante Declaração de Hamburgo, documento do qual o Brasil é signatário, nele consta que:

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

A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO, 1997, p. 37)

Dentre as inovações para o campo educacional, a V CONFINTEA promoveu a ampliação do conceito de educação de adultos que, além de ser uma modalidade da Educação Básica, a partir de então, passava a ser entendida como uma educação necessária para a vida toda, reforçando, assim, a importância na continuidade dos estudos

ao longo da vida. Também foi ampliada a expectativa quanto à formação do aluno adulto; para além a aprendizagem do saber escolarizado, ressaltou-se a necessidade de uma formação que prezasse pelo desenvolvimento da cidadania e estimulasse a participação social desse aluno adulto, conforme explicitado no texto da Declaração de Hamburgo: “A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (UNESCO, 1999, p. 19). Ainda em Hamburgo, foi instituído o Decênio da Alfabetização, em homenagem ao educador brasileiro Paulo Freire, dando maior visibilidade ao Brasil no cenário internacional e também aumentando sua responsabilidade frente aos compromissos firmados com as demais nações. (UNESCO, 1999, p. 19).

É nela que os participantes reafirmam que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável.

Vejamos o que diz o documento contido no livro Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004 publicado pelo MEC em 2007:

Nós, participantes da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, reunidos na cidade de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (MEC, 2007, p. 36).

#### 1.4 Trajetória histórica da EJA e as Políticas Públicas de 2000 aos dias atuais

Em maio de 2000, a Câmara de Educação Básica (CEB) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovaram o Parecer CNE/CEB 11/2000. De significativa relevância, pois trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA que é o documento obrigatório que rege as ações educativas nessa modalidade de ensino. É desse ano também a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) - um planejamento educacional aprovado pelo Congresso Nacional para todos os níveis de ensino da Educação Básica, firmado no cenário internacional, e com apoio da UNESCO. O capítulo do PNE dedicado a EJA é composto por 26 metas, dentre elas, erradicar o analfabetismo no Brasil, e a continuidade dos estudos se deu na garantia do Ensino Fundamental público e gratuito e na possibilidade de aumentar a oferta de vagas para EJA no Ensino Médio.

De acordo com a resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de educação (CNE) – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seu Art. 5º, a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar:

[...] As situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença, proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I. Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, Art. 5º, p. 1)

Analisar a educação brasileira não é fácil, exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a envolvem são objetos de leis, políticas e programas instituídos pelo governo. A legislação educacional é fruto de muito esforço e luta por parte dos educadores, para que determinados anseios fossem formalizados em lei, isso não quer dizer que tudo que a lei propunha é tarefa fácil de concretização, pelo fato do compromisso da educação ser um trabalho de todos, que embora muitas vezes não

é dividido como deveria ser, muitos dos direitos de uma educação de qualidade, tanto ao educando quanto ao docente, é visto somente em “papel”, a lei é presente, mas difícil de ser executada por diversos fatores que envolvem a qualidade do ensino.

Segundo Catelli Jr (2014, p. 102), com a transição do governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) para o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) não significou, em relação ao PNE, a descontinuidade de sua execução, com isto, no governo Lula, notou-se uma atenção maior ao direcionamento de recursos para iniciativas antes embargadas pelo governo FHC. No primeiro momento, a alfabetização de jovens e adultos foi reconhecida como dívida social e prioridade nacional, compondo o rol de medidas de combate à pobreza agrupadas sob o título Fome Zero, cujo carro-chefe foi o programa de transferência de renda Bolsa-Família, e que previu também estratégias de participação popular. (CATELLI JR, 2014, p.102).

Nesse contexto, o MEC lançou o Programa Brasil Alfabetizado pelo Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, com a finalidade de promover a alfabetização de jovens acima de 15 anos e adultos excluídos da escola antes de aprender a ler e a escrever, surge também a prioridade no repasse de recursos para estados e municípios estimularem a permanência dos alunos nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). E para gerenciá-lo de modo descentralizado em parceria com os governos subnacionais, criou uma Secretaria Extraordinária e uma Comissão Nacional de Alfabetização. Na contramão do pensamento contemporâneo sobre as necessidades e estratégias de letramento das pessoas jovens e adultas, o PBA foi desenhado como ação setorial, nos moldes das campanhas de alfabetização de massa do passado, com curta duração e baixo custo, estruturando-se em paralelo aos sistemas de ensino, improvisando alfabetizadores que recebem modesta ajuda de custo, escassa orientação e supervisão, e são responsáveis por recrutar os candidatos a compor as turmas (CATELLI JR., 2014, p.77-158).

Segundo Di Pietro (2010, p. 946), a EJA voltou a ter prioridade para o Governo Federal em 2003, com metas para erradicar o analfabetismo, surge também a prioridade no repasse de recursos para estados e municípios estimularem a permanência dos alunos nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com Brasil (2005):

O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizando. Podem aderir ao programa por meio das resoluções

específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e no Distrito Federal (BRASIL, 2005, p. 23).

Em destaque Di Pietro (2010, p. 946) enfatiza que o PBA se pronuncia como um mecanismo de fortalecimento da educação, considerada como entrada de impulsão para elevação, individual, social e coletiva, dos educandos num País onde as desigualdades socioeconômicas são empecilhos ao acesso de bens culturais e materiais para a sociedade. Em referência a sua avaliação, entendemos que o programa citado tem estudado a implementar para os processos de avaliação e o acompanhamento das propostas pedagógicas com as quais mantém parcerias, contribuindo dessa maneira para que haja a consolidação da educação. Os governantes, conforme dito anteriormente, são obrigados a subsidiar recursos e apoio a continuidade dos estudos dessa população, em parceria com outros órgãos governamentais.

Além do Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, outras ações também foram criadas como: Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo INEP (DI PIERRO, 2010, p. 946).

A substituição de ministros em 2004 ensejou um rearranjo interno no Ministério da Educação (MEC) ficando as ações de alfabetização e EJA reunidas em uma única Diretoria, no interior de uma secretaria dedicada às políticas de equidade dirigidas a grupos desfavorecidos no acesso à educação, como os povos indígenas, as populações rurais e comunidades quilombolas: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A abrangência da Comissão Nacional foi ampliada, passando a compreender não só a alfabetização, mas toda EJA, e intensificou-se a interlocução da SECAD com os Fóruns de EJA que passaram a receber apoio para manter um portal na internet e realizar encontros nacionais.

Nem todas as iniciativas federais voltadas à formação das pessoas jovens e adultas, porém, ficaram sob a coordenação deste núcleo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) continuou a ser conduzido pelo Instituto

Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); constituída em 2005, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) criou, em caráter experimental, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano), destinado à conclusão do Ensino Fundamental por jovens de baixa renda e precária inserção no mundo do trabalho, assumindo sua gestão até 2011, quando foi transferido para o MEC. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, por sua vez, deu início ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que oferece cursos integrados de elevação de escolaridade (fundamental ou média) e formação profissional (inicial ou técnica) na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo Catelli J. (2014) a EJA recebeu um novo impulso no segundo mandato do Presidente Lula quando foi incluída, embora em posição secundária em relação às demais etapas e modalidades, nas políticas estruturantes do sistema de educação básica, que passaram a ser organizadas em torno ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre as 28 diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, pelo qual os Estados e Municípios aderem ao PDE, consta apenas a manutenção de um programa de alfabetização de jovens e adultos, trata este que sequer é monitorado. Os estudantes da EJA não foram incluídos nos sistemas de aferição de desempenho instituídos pelo INEP para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), fazendo com que os resultados de aprendizagem na modalidade estejam fora do campo de atenção dos gestores e da opinião pública. O INEP, porém, transpôs as resistências à centralização da certificação, via exames, e voltou a realizar o Enceja em 2005 e, a partir de 2009, inseriu a certificação dos jovens e adultos entre as múltiplas funções desempenhadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. (CATELLI JR, 2014, p.77-158).

Como ressalta Di Pietro (2014) a inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com vigência de 2007 a 2020, realizou-se de forma progressiva e em condições desfavoráveis, pois o fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais da modalidade é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto de gasto que não pode exceder 15% do total. Ainda assim, os recursos disponibilizados são maiores que aqueles com os quais a modalidade contava até então.

Nos anos subsequentes, as matrículas presenciais da EJA passaram a ser consideradas também nos programas federais de alimentação e transporte escolar, do livro didático e descentralização de recursos para as escolas, melhorando substancialmente as



condições de oferta, de ensino-aprendizagem e de permanência dos estudantes na escola. A eficácia dessa política foi limitada pela dispersão dos programas e condicionada pela maior ou menor efetividade dos mecanismos de redistribuição entre as esferas de governo, uma vez que a oferta de EJA é desconcentrada nos 5.500 municípios das 27 unidades da Federação, variando segundo a capacidade financeira e administrativa de cada unidade (que difere sobremaneira) e as prioridades da política educacional local.

Na tentativa de induzir a coordenação estadual das ações, a SECAD propôs em 2008 que os Estados liderassem as Agendas Territoriais de EJA, delineadas como processos de diagnóstico e planejamento pluri-institucionais. Salvo rara exceção, o intento foi malsucedido, e essa estratégia abandonada. Malgrado as dificuldades enfrentadas na implementação das políticas públicas, o arcabouço legal relativo aos direitos educativos (e as responsabilidades estatal em assegurá-los) continuou avançando.

Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59 modificou a redação do Artigo n. 208 da Constituição para tornar obrigatória a Educação Básica desde a Pré-Escola até o Ensino Médio, "[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]", estendendo também aos educandos o acesso universal ao material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Ampliou-se, assim, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Médio e aos programas suplementares a ele associados, obrigando compatibilizar a legislação infraconstitucional a essas determinações, o que foi realizado pela Lei n. 12.796/2013, que modificou a LDBEN.

Segundo Haddad (2009), nos anos de 2009 e 2010, foram realizados dois importantes encontros: a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), respectivamente. Nesse período, porém, grande parte dos atores sociais do campo da EJA esteve envolvida com a preparação e realização - pela primeira vez em terras latino-americanas - da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), reunião intergovernamental convocada pela UNESCO, que o governo brasileiro sediou em Belém (PA) em dezembro de 2009, sendo um encontro destinado somente à educação de adultos. Os Fóruns de EJA participaram ativamente das reuniões preparatórias e da elaboração do documento nacional apresentado à VI CONFINTEA e organizações não governamentais lideradas pelo Conselho Internacional de Educação de Adultos se articularam para participar e influenciar as decisões da Conferência, realizando, nos dias que a precederam, um Fórum Internacional da Sociedade Civil. (HADDAD, 2009, p.355-369)

Haddad (2009) destaca que a mobilização brasileira em torno da VI CONFINTEA acabou por concorrer com a preparação da CONAE, na qual a rede de organizações, fóruns e ativistas do campo da EJA, ocorrida em 2010, teve como foco a elaboração do novo Plano Nacional da Educação – PNE. Contou com ampla participação da sociedade em discussões sobre a educação nacional e suas melhorias. As discussões aconteceram, inicialmente, de forma regionalizada, por meio de conferências livres e também ordinárias. Envolveu representantes de diferentes segmentos da sociedade e entes das esferas municipal, estadual e federal. Professores e demais profissionais da educação, alunos, pais, gestores educacionais, sindicatos, movimentos sociais e conselhos de educação, assim como os delegados eleitos em âmbito municipal e estadual, contribuíram para a elaboração do Plano. (HADDAD, 2009, p.355-369).

Por fim, em 2010, os Ministérios da Educação e da Justiça, assistidos pelos Conselhos Nacionais de Educação e de Política Criminal e Penitenciária, lograram acordo em torno das Diretrizes Nacionais para a Oferta de EJA em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, que seriam reforçadas no ano seguinte, quando o Congresso modificou a Lei de Execução Penal, admitindo a remição de pena pelo estudo. Esse quadro normativo repercutiu na política federal em fins de 2011, quando a Presidenta Dilma Rousseff instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), assegurando assistência da União aos Estados para seu alinhamento às novas Diretrizes.

Em 2012, através da Resolução CNE/CEB 6/2012 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008. Sendo a mesma Revogada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. (MEC, 2012, p.1).

A Resolução/CD/FNDE nº 22, de 7 de junho de 2013, altera o 4º do art. 1º da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica e a educação de jovens e adultos.

Art. 2º Fica alterado o § 4º do art. 1º da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º

§ 4º As escolas públicas que ofereçam o ensino médio na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Biologia, Química, Física, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Filosofia e Sociologia. (NR).

Parágrafo único. Fica ampliado para o ensino médio na modalidade de EJA o atendimento referido nos arts. 2º, caput, 3º, inciso III, e 5º, caput, da Resolução nº 51, de 2009. (MEC/FNDE, 2013, p.1).

O PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cujo objetivo é traçar caminhos para a melhoria da educação brasileira. Organizado por meio de metas, o Plano destaca os pontos primordiais da educação a serem contemplados pelas políticas públicas brasileiras. Das 20 metas estabelecidas no PNE, destacam-se as metas 9 e 10, consideradas metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, projetando visibilidade para a educação de adultos, o que suscita, de forma clara, responsabilidades. As metas destacadas trazem à baila dois eixos fundamentais que merecem ênfase na pauta de gestores da EJA: a superação do analfabetismo, meta 9, e a articulação da EJA com a Educação Profissional – EP, meta 10. Conforme consta no documento do PNE:

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, PNE, 2014, p.161-188).

É importante salientar que o PNE tem um prazo para que as metas sejam atingidas pelos diferentes segmentos e instâncias de ensino. Cada instância dos entes federados deve, com base no PNE, ter o seu Plano Municipal e seu Plano Estadual da Educação, considerando suas realidades e especificidades. Quanto ao prazo de vigência do PNE e demais informações, considera-se:

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade. (BRASIL, PNE, 2014).

Em 11 de julho de 2019, o Ministério da Educação (MEC) anunciou um compromisso nacional pela educação básica em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSEAD) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), cujo o principal objetivo é impulsionar a educação infantil, o

ensino fundamental, o ensino médio e a educação para jovens e adultos e tornar o Brasil referência na América Latina até 2030.

Em 18 de fevereiro de 2020, através da Portaria Nº 280 foi lançado o Programa Tempo de Aprender, que visa o aperfeiçoamento, o apoio e a valorização aos professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Com base na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e direcionado para a aplicação de práticas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais que deram certo, o programa traça um plano estratégico para corrigir a rota das políticas públicas de alfabetização no país. A implementação é realizada por meio da adesão de estados, municípios e Distrito Federal.

A Secretaria de Alfabetização (SEALF) é responsável por planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Atua para viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os estados, municípios e o Distrito Federal com organismos nacionais e internacionais, que estejam voltadas para a alfabetização. Coordena também a elaboração de currículos e de materiais para a implementação de métodos de alfabetização de comprovada eficácia, bem como apoia a criação de programas de formação de professores alfabetizadores e programas e ações que incentivam a leitura e a escrita. Cabe à SEALF ainda a aplicação de mecanismos que permitam avaliar, com base em evidências científicas, as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes no processo de alfabetização (MEC, 2020).

No segundo semestre de 2021, as escolas já estavam com o avanço da vacinação no país, tentando retomar as aulas presenciais, o que incentivou os alunos a voltarem ao ambiente escolar. Porém, um dos sintomas que atingiram em cheio a educação na pandemia foi o aumento da evasão escolar. A dificuldade de acessar o conteúdo das aulas e a necessidade de contornar a crise financeira levou muitos alunos a desistirem das aulas em 2020.

De acordo com a avaliação do Ministério da Educação (MEC), os principais riscos decorrentes da suspensão das aulas presenciais estavam relacionados entre o comprometimento do calendário escolar, os retrocessos do processo educacional e da aprendizagem dos estudantes, os danos estruturais e sociais para os estudantes e as famílias de baixa renda e o abandono e o potencial aumento da evasão escolar. O MEC também considerou que as existentes fragilidades na estrutura social do Brasil agravam ainda mais esse cenário para as famílias que já se encontravam em situação de vulnerabilidade social antes da pandemia. A evasão escolar traz uma série de

consequências para a vida de jovens e dos adultos. A escola tem o papel de transmitir conteúdo, mas também proporcionar um ambiente que estimule o desenvolvimento social do indivíduo. A longo prazo, tem consequências profundas na economia. A exclusão social e o despreparo aumentam os índices de desemprego, concentração de renda e precarização do trabalho.

O MEC esclarece que para a retomada das aulas presenciais é preciso que algumas ações sejam feitas, como: realizar a busca ativa dos alunos que não retornaram à escola; definir uma forma de avaliação dos alunos e de que modo será realizada a recuperação dos que apresentarem defasagem de aprendizagem e acompanhar os alunos com maior propensão à evasão. As estratégias de continuidade das aulas pelo MEC foram a realização de reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades que seriam adotadas pelos professores para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais, no Brasil. Na sequência, estava a reorganização ou a adaptação do plano de aula, com o objetivo de priorizar habilidades e conteúdos específicos (MEC, 2021).

Segundo Di Pierro (2005, p.1115-1139), as análises sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos, que deveriam responder a essas aspirações e demandas, destacam os impasses gerados por dois impulsos contraditórios desencadeados no período da redemocratização das instituições políticas do país. De um lado, formou-se um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como esteios da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho em transformação, o que se refletiu no alargamento dos direitos educativos dos jovens e adultos consagrados na legislação. Por outro lado, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990, implementada sob o condicionamento das prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado. Na zona de conflito formada por esses impulsos conflitantes emergiu o movimento dos fóruns de educação de jovens e adultos, conformando espaços públicos de expressão e legitimação de reivindicações, diálogo e negociação.

Os fóruns são interlocutores da EJA no país, além de proporcionar discussões e ajudar a aprofundar o que significa educar jovens e adultos no Brasil de hoje. É preciso conceber esse meio de ensino como multicultural e considerar cada educando em suas

particularidades, buscando integrar os conhecimentos prévios com aqueles a serem adquiridos nas aulas.

A EJA, portanto, deve ser vista como um direito à educação para os quem não tiveram o acesso anteriormente à educação básica e não deve ser encarada com indiferença ou discriminação. Essa modalidade de ensino constitui-se como divisor de águas na vida de muitas pessoas, logo, deve ser bem compreendida, estudada, levada a sério e ensinada com uma metodologia própria para que seus sujeitos de direitos possam ter experiências realmente significativas e possam efetivar o direito social e humano à educação.

## CAPÍTULO II

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

#### **2.1 Pesquisa: tipo, campo estudado e os sujeitos**

Trata-se de pesquisa exploratória do tipo estudo de caso (VENTURA, 2007, p.384). O local escolhido como campo de pesquisa foi a unidade escolar municipal localizada no centro do Rio de Janeiro, na qual foi realizada a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Educação de Jovens e Adultos. A unidade oferece a modalidade de ensino da EJA e atende turmas de 1º ao 4º ano no turno noturno com um professor atuante na sala de aula. Foi observada uma turma de 12 (doze) alunos da EJA. Os sujeitos da pesquisa pertenciam à turma de Ensino Fundamental 1 da escola municipal observada. O critério de seleção para observação dos 12 (doze) alunos deu-se pelo fato de estarem alfabetizados e por estes serem atuantes na turma de jovens e adultos, de faixa etária de 18 a 71 anos.

Para o desenvolvimento deste trabalho optou-se por dividi-lo em dois momentos a saber: O primeiro momento descrevemos brevemente a trajetória histórica da EJA no Brasil e as políticas públicas aplicadas nessa modalidade de educação a partir da promulgação da Constituição Federal de 1934 até os dias atuais. O segundo momento descreveu a experiência vivenciada com doze alunos e a prática pedagógica observada na unidade escolar municipal localizada no centro do Rio de Janeiro, a partir da realização da Prática de Ensino e de Estágio Obrigatório do curso de Pedagogia da UFRJ em 2018.2.

ACEVEDO, (2010, p. 46): diz que:

O objetivo principal da pesquisa exploratória é proporcionar maior compreensão do fenômeno que está sendo investigado, permitindo assim que o investigador delinear de forma mais precisa o problema.

Segundo VENTURA (2007, p.384) o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

O que realmente fez a diferença na escolha por essa temática foi a necessidade de conhecer a trajetória histórica e a implementação das políticas públicas para essa modalidade desde o seu surgimento até a sua afirmação como uma modalidade de ensino capaz de transformar e construir um conhecimento para alunos jovens e adultos no cenário educacional brasileiro.

Segundo Alves (2003, p.41) a pesquisa:

É um exame cuidadoso, metódico, sistemático e em profundidade, visando descobrir dados, ampliar e verificar informações existentes com o objetivo de acrescentar algo novo à realidade investigada. (ALVES, 2003, p.41)

## **2.2 Análise de dados**

Cabe ressaltar que a proposta original dessa análise seria realizada através de um questionário e entrevista estruturada com os alunos no início das aulas a partir da segunda semana do mês de Março de 2020, porém devido as Medidas de Seguranças Sanitárias em função da pandemia de COVID-19 a escola foi fechada e os alunos isolados, portanto impedindo o prosseguimento da pesquisa de campo. Então, a coleta de dados realizou-se com base nos Relatórios escritos na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da EJA durante o período de realização do estágio. Norteados pelo objetivo e pela teoria presente na pesquisa, organizamos a análise dos dados coletados em sete tópicos presentes nos relatórios a saber:

- 2.2.1. Campo de Pesquisa;
- 2.2.2. Organização do trabalho pedagógico;
- 2.2.3. Trabalho em Grupo;
- 2.2.4. Encaminhamento das Atividades;
- 2.2.5. Materiais e o Espaço;
- 2.2.6. Práticas de Leitura e Escrita;
- 2.2.7. Avaliação da turma.

Após análise dos dados, realizou-se a discussão e posterior conclusão a partir dos dados observados.

### **2.2.1 Campo de Pesquisa: escola e desenvolvimento dos estudantes**

A unidade escolar em questão, campo de estágio curricular obrigatório da Educação de Jovens e Adultos, é uma instituição pública municipal. Em relação à EJA,



pertence ao Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA. O prédio principal da escola é bem antigo, foi criado na primeira gestão (1983-1987) do governador Leonel Brizola e idealizado pelo educador Darcy Ribeiro, os Centros Integrados de Educação Pública - Cieps<sup>8</sup>, também conhecidos como Brizolões, completaram 39 anos na paisagem do estado do Rio de Janeiro como símbolos de renovação e, em alguns casos, de abandono na Educação.

Segundo o mapa do Índice Carioca de Vulnerabilidade Social (IBGE, 2010), o bairro onde se localiza a escola apresenta de média a alta vulnerabilidade. Sua localização na zona Central do município do Rio de Janeiro aponta para fatores de extrema pobreza, visto pelo fato do processo de ocupação dessa área ter se dado por pessoas que, em sua maioria, foram expulsas do meio social do entorno, característica na qual se deu em quase todas as médias e grandes cidades.

Os problemas sociais se avolumam cada vez mais e juntamente com eles os de ordem econômica e cultural. Esse último por atos que marcam uma comunidade, contudo não a qualifica, pois o dinamismo do fator cultural é grande e perpassa as circunstâncias dos ocorridos nas imediações do local. Em suma, trata-se de um bairro que apresenta altos índices de pobreza e dependência financeira associada a fatores de violência causados por atividades ilegais com elementos entorpecentes.

Os alunos em sua maioria residem em áreas próximas da escola e vivenciam todos os dias o avolumamento desses problemas sociais. Trata-se assim de um grupo já marcado por essas condições, fatores tais que se refletem no espaço da escola, os quais se tornam um desafio para a compreensão e superação educacional.

A unidade escolar é mantida pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), funcionando nos três turnos. No período noturno acontece o ensino de educação de jovens e adultos com início das aulas das 18h30min até às 21h30min, sendo ofertado de segunda-feira à quinta-feira, pois às sextas são realizados os Centro de Estudos. A escola atende a um público em torno de 24 alunos, com 1 (um) professor(a) em cada turma de 1º ao 4º ano, nos ciclos 1 e 2.

A turma da EJA em que estagiei e coletei os dados da pesquisa era composta por 21 alunos, mas frequentavam entre nove e doze alunos, no período. Como dito antes, a maioria morava nas proximidades da escola e apenas dois alunos residiam em bairros

---

<sup>8</sup> Centros Integrados de Educação Pública – Instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender às suas necessidades e interesses.

mais distantes, a turma era integrada por alunos do sexo feminino e sexo masculino, desta integralização, era possível perceber um quantitativo maior de estudantes do sexo feminino em determinado dia da semana. Com relação as questões étnico-raciais, quando perguntado no momento de uma conversa informal em que foi necessário preencher dados para os relatórios de estágio obrigatório, pude perceber que houve uma diversidade de respostas, porém cada qual se qualificou à sua maneira de entendimento, então temos Pardos, Negros, Morenos, Pretos, mas nenhum se qualificou como Branco.

A grande maioria trabalhava e exercia as seguintes profissões: auxiliar de estoque, vendedor de empada, garçom, doméstica, dona de casa, aposentada (porém trabalhava como doméstica) e estudante. Vale destacar que, a escola faz parte do PNE – Plano Nacional de Deficientes e, com isso duas alunas surdas-mudas possuíam o direito a um tradutor dentro da sala de aula. Muitos alunos deixaram de estudar para ajudar a família e com isso estavam de volta à sala de aula para tentar aprender a ler e escrever. A maioria é migrante de outras cidades advindas do Nordeste e estava no Rio de Janeiro fazia muitos anos. Por não terem tido oportunidade de estudar, estavam tentando naquele momento da vida aprender a ler e escrever.

O grande desafio para a efetivação da EJA carece de uma política pública educacional voltada para esse público e, que ainda os incentivem e que lhes assegurem a permanência na escola para que terminem o Ensino Fundamental, e a educação básica, com uma aprendizagem significativa, de forma respeitosa e de qualidade.

A proposta do PEJA, segundo ABRAMO, 2008, “é proporcionar o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou permanência na idade regulamentar, ou seja, para aqueles cuja a escola não coube em suas vidas.” (ABRAMO, 2008, p 57)

E os motivos que levaram esses adultos e idosos a procurar o PEJA se mostraram os mais variados como a necessidade de se alfabetizar e somente naquele período terem essa oportunidade que para eles era muito difícil, uma vez que, já estavam cansados e a cabeça não obedecia ao pensamento, mas sentiam a necessidade de aprender para melhorar a sua condição no trabalho ou ter uma vida melhor. Essa visão dialoga com os autores José Carlos e Vera Barreto, quando afirmam que: “O aluno que procura a escola acredita que ela deverá ajudá-lo a obter os conhecimentos necessários a uma vida melhor e socialmente mais valorizada” (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 65).

Observamos que grande parte dos alunos tem dificuldades de aprendizagem, motivo que inferimos como um dos que podem ter levado a saída da escola na idade indicada na legislação. Além desse, foram observados outros fatores decisivos para que

em algum momento da vida interrompessem os estudos como, por exemplo, como a necessidade de trabalhar e a reprovação, impedindo-os de concluírem a escolaridade básica. Quanto aos motivos que fizeram com que retornassem aos estudos, foi possível inferir que foi o desejo de aprender mais, de obter um certificado, de conseguir a carteira de habilitação e, principalmente, de buscar um emprego melhor.

O aluno da EJA que tenta reatar o seu vínculo com a escola apresenta um aspecto muito comum que são as marcas de uma história de “fracasso” e/ou de exclusão impostas pela sociedade. Para isso, os autores Leite e Gazoli explicitam que:

Ao tentar reatar esse vínculo interrompido, não pode encontrar um ambiente escolar que continue produzindo impactos afetivos negativos; ao contrário, o ambiente de sala de aula deve ser planejado de forma a garantir todas as condições possíveis no sentido de que as experiências ali vivenciadas produzam impactos afetivos positivos, o que aumenta a chance de o aluno continuar o seu processo escolar. (LEITE e GAZOLI, 2012, p.84)

Para que haja aprendizagem significativa é preciso que o aluno tenha relação entre o aprendido e o que já sabe, isso o ajuda a ressignificar o que aprende. É preciso acreditar no potencial do aluno, devendo ser tomado como partida o conhecimento do sujeito, e com a plena consciência de que cada um tem o seu tempo de aprender. Contudo, para garantir a permanência dos alunos na EJA é imprescindível a criação de políticas de incentivo, bem como valorizar o aluno que em outro momento de sua vida percebe na escola um importante espaço de formação humana, o que o faz retornar a ela. Como há ausência de reprovação convencional, os alunos avançam à medida que atingem os objetivos previstos, então em uma turma com 21 alunos inscritos em que somente 09 a 12 alunos são frequentes, foi possível observar que, no período de agosto a dezembro de 2018, houve apenas duas progressões, ou seja, dos dois alunos que avançaram, um realizou a prova e deixou a escola, conforme informado por seus colegas de turma, para dar continuidade aos estudos perto de sua residência. Com relação ao outro aluno passou a frequentar a turma de outra docente do Bloco 2.

### **2.2.2 Organização do trabalho pedagógico**

O currículo do PEJA está organizado em dois Blocos de aprendizagem, o primeiro para a alfabetização propriamente dita (Bloco 1) e o segundo dedicado ao aprofundamento da leitura e da escrita (Bloco 2), com aproximadamente um ano de desenvolvimento com três unidades de progressão para cada bloco.

A organização do trabalho na turma era em dias-aula. De acordo com as necessidades dos alunos, uma vez que, estavam na fase silábica, e a alfabetização é uma etapa fundamental para adquirir maior autonomia no mundo da escrita, esta etapa é necessária e de suma importância para que o indivíduo se torne também letrado, para que possa ser capaz de exercer as práticas sociais de leitura e escrita que a sociedade exige.

A duração das aulas dependia do dia da semana, pois em uma semana trabalhava-se conteúdos de escrita e interpretação textual e em outra semana os conteúdos matemáticos como adição/subtração. Geralmente, a proposta iniciava-se na terça-feira com duração de quatro horas e finalizava-se na quarta-feira. Vale lembrar que as quartas-feiras o tempo era dividido com o professor de Educação Física, sendo a duração de duas horas para cada docente. Na segunda-feira, os alunos apenas se dedicavam à aula de Artes com outra docente.

Na quinta-feira, a proposta era de recuperação paralela para os alunos que apresentam dificuldades com fixação do conteúdo e exercícios para casa ou alguma atividade cultural (ida ao teatro ou circo) no horário da aula para suprir as perdas na carga horária diária, uma vez que, não havia aula na sexta-feira, momento em que os docentes, coordenação e direção se reuniam para a organização e planejamento das ações da Unidade Escolar e Centros de estudos.

Em uma análise aligeirada, observamos que os alunos teciam reclamações sobre a utilização do tempo, pois muitas das vezes ficavam com o professor de Educação Física, realizando exercícios exaustivos, pois já chegavam na escola cansados após um dia exaustivo no trabalho. De certo, prefeririam a realizar atividades inerentes às suas necessidades, como a aprendizagem da escrita e leitura.

### **2.2.3 Encaminhamento das Atividades**

As atividades eram distribuídas pela docente todas as terças-feiras para iniciar a prévia leitura e desenvolvimento das mesmas. Foram necessárias duas semanas para entender como funcionava essa dinâmica na sala de aula e, sem novos estímulos, sem dinâmicas que estivessem ligadas à sua realidade, observamos que os alunos não conseguiam assimilar as atividades, ocasionado a desistência da realização das mesmas, pois havia a distribuição das atividades em papel e havia o tempo para a realização pela turma, mas não havia o acompanhamento da resolução pela docente. Leite e Gazoli, (2012. p. 63) afirmam que “toda atividade deve ser iniciada por uma explicação que

permita ao aluno ter clareza sobre os objetivos e sobre como proceder, a qualidade da instrução é fator determinante para o desenvolvimento adequado das atividades”.

Leite e Gazoli reiteram que:

Quando o professor decide sobre o início do processo de ensino sem esses cuidados, corre seriamente o risco de projetar o trabalho pedagógico a partir de um patamar inicial situado muito além do conhecimento atual do aluno; essa decisão cria uma situação em que aumentam as chances de ocorrência do insucesso logo no início do processo, deteriorando-se prematuramente as relações afetivas entre os alunos e os conteúdos abordados. (LEITE e GAZOLI, 2012. p. 86)

Observamos que os educandos da EJA conseguem assimilar melhor o conteúdo quando nos debruçamos em exemplos do seu cotidiano como, por exemplo, colocamos a resolução de um problema de matemática em que é solicitado efetuar uma adição, então procuramos colocar a ida ao mercado, sacolão ou mesmo o ato de fazer um bolo para que tenham a noção de que praticamos a adição/subtração da mesma forma quando compramos ou fazemos algo no nosso dia-a-dia.

Observamos também que as atividades eram aleatórias e pouco objetivas, pois não eram estruturadas e a docente também não demonstrava controle no desenvolvimento das atividades, ou seja, os alunos podiam fazer ou não ficando a correção para outra oportunidade, uma vez que não se observava um planejamento da aula com antecedência e muitas vezes se recorria ao material utilizado por outra docente.

Como as aulas eram ministradas às terças, quartas e quintas-feiras, foi possível observar que a cada semana a docente ministrava aula de português ou matemática, porém não havia uma sequência para as mesmas sob a alegação de que o importante era fazer com que os educandos tivessem contato com o assunto de forma a interpretá-los, mas observamos uma dificuldade de entendimento do que era proposto para os estudantes.

No entendimento de Leite e Gazoli: “a partir do patamar inicialmente identificado, delineiam-se os conteúdos a serem desenvolvidos, bem como a sequência a ser utilizada pelo professor” (LEITE e GAZOLI, 2012, p. 86). E reiteram:

Cabe ao professor planejar a sequência do trabalho, a partir do conhecimento que construir sobre os alunos, além de respeitar o seu ritmo inicial de aprendizagem – aqui entendido como o tempo necessário para os alunos se apropriarem desse conhecimento (LEITE e GAZOLI, 2012, p. 86).

Observamos que os professores devem promover situações de conversa ou debate em que os educandos tenham a oportunidade de expressar a riqueza e a originalidade de sua linguagem e de seus saberes. De modo que as propostas que exploram propriedades do sistema de escrita têm que convidar os educandos a copiar, reconhecer palavras, comparar, identificar, recriar, decompor e propor atividades que tenham mais afinidade, tornando o estudo mais rico quando se aborda temas de interesses dos educandos, trazendo questões que sirvam para solucionar uma situação-problema.

Na passagem para o trabalho específico de leitura e escrita ou matemática, torna-se mais difícil garantir a natureza significativa e construtiva das aprendizagens, pois o exercício é mecanizado na forma de montagem e desmontagem de palavras e sílabas. Os problemas matemáticos dão lugar à memorização momentânea dos procedimentos das operações sem apresentar qualquer domínio por parte dos alunos, simplesmente porque eles esquecem rapidamente como realizam as atividades.

No lugar de pesquisadora, buscando não interferir na dinâmica da docente, algumas inquietações me assaltavam como, por exemplo: um conteúdo mal administrado poderia causar uma ruptura por falta de conhecimento sobre o assunto abordado? Para essa pergunta, encontramos uma possível resposta em Leite e Gazoli, quando enfatizam que:

O início do processo pedagógico, especialmente em uma sala de alfabetização de jovens e adultos, só pode ocorrer a partir do conhecimento que os alunos apresentam sobre os conteúdos a serem desenvolvidos. Isto aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do aluno. (LEITE E GAZOLI, 2012, p. 85)

Desse modo, segundo os autores acima, compreende-se que o papel do educador é o de estimular, observar e mediar, criando situações de aprendizagem significativas. É fundamental que este saiba produzir perguntas pertinentes que façam os alunos pensarem a respeito do conhecimento que se espera construir, pois uma das tarefas do educador é, não só fazer o aluno pensar, mas acima de tudo, ensiná-lo a pensar certo.

#### **2.2.4 Trabalho em Grupo**

O trabalho coletivo é primordial para o processo de aprendizagem porque possibilita que o par do colega alcance uma mediação que, às vezes, o lugar ocupado pelo professor não possibilita, sendo, portanto, um facilitador do processo de aprendizagem. Na perspectiva da teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky, a aprendizagem é uma

atividade conjunta, em que relações colaborativas entre alunos podem e devem ter espaço, porém o professor deve ser o mediador desse processo. (VYGOTSKY, 1984, p. 56).

Então, o professor pode planejar atividades coletivas e individuais de acordo com os objetivos propostos para a atividade.

As atividades individualizadas têm como objetivo estimular o educando a reflexão e a autonomia à medida que elabora meios de resolver os problemas. Para que essa formação aconteça é necessário que a docente esteja presente e disponível sempre que haja sinal de insegurança ou algum problema. É preciso saber estimular o trabalho a fim de que se torne de interesse do grupo e não de alguns alunos ou do professor, só assim o estudo envolverá a todos de maneira ativa e participativa nas diferentes etapas.

Depois de decorrido um tempo, a docente perguntava se já haviam terminado e solicitava que os alunos resolvessem as atividades na lousa, sendo o único momento de atenção individualizada, foi possível notar a dificuldade de iniciar o exercício na lousa por demonstrarem nervosismo, insegurança e vergonha em errar e, esta situação é muito recorrente em sala de aula, como explicitam Leite e Gazoli (2012, p. 89):

Atividades bem planejadas e bem instruídas apresentam uma maior probabilidade de proporcionar sucesso na aprendizagem, enquanto uma explicação falha, que não garante a compreensão dos alunos sobre o que é esperado deles, pode acarretar no fracasso da atividade. (LEITE e GAZOLI, 2012, p. 89)

Observamos que, quando os estagiários auxiliavam os estudantes em suas atividades, eles conseguiam realizá-las com mais tranquilidade, a ponto de expressarem que: “se esses fossem os professores, eles aprenderiam mais rápido”. É nesse contexto que Leite e Gazoli (2012) destacam que:

Por conta dessa realidade, o aluno da EJA, ao tentar reatar o vínculo interrompido, não pode encontrar um ambiente escolar que continue produzindo impactos afetivos negativos; ao contrário, o ambiente de sala de aula deve ser planejado de forma garantir todas as condições possíveis no sentido de que as experiências vivenciadas produzam impactos afetivos positivos, o que aumentará a chance de o aluno continuar o seu processo escolar. (LEITE E GAZOLI, 2012, p. 84)

A prática pedagógica dos estagiários em processo de formação acabava por criar esse impacto afetivo positivo, porém ao mesmo tempo podia produzir impactos afetivos negativos quando deixavam a escola e o vínculo se rompia ao final do período de estágio obrigatório.

### 2.2.5 Materiais e o Espaço

Observou-se a existência de murais espalhados pela sala, mas que os alunos não tomavam conhecimento para que serviam para serem consultados como, por exemplo, a tabuada, a adição/subtração, o alfabetário, a divisão de sílaba, etc. Com relação aos livros didáticos, materiais individuais e coletivos, a escola recebia pelo Programa Nacional do Livro Didático da EJA-PNLDEJA<sup>9</sup>, mas não os vimos sendo utilizados.

Durante o período de estágio, ocorreram duas das atividades culturais extraclasse, como a ida das turmas ao Teatro Oi Casa Grande para assistirem à peça “DOREMI” - um espetáculo infantil - e o espetáculo “Circo Flutuante” na Fundação Progresso em homenagem ao dia das crianças. No dia da peça toda a escola esteve no teatro, porém não houve dentro da sala de aula nenhuma menção ao conteúdo do espetáculo, mesmo que este fosse de cunho infantil, o aluno pode não estar familiarizado com a oportunidade de frequentar locais como Teatro e Circo por serem atividades culturais de alto custo, e por conta disso foge ao seu orçamento. E por esta razão, nessas atividades culturais, o tema poderia ter sido trabalhado em sala de aula em forma de redação ou com outra proposta de atividade, como utilizar o livro de arte para verificar se havia algum tema relacionado, porém não houve o aproveitamento, pois não havia organização do espaço nem a utilização do material didático adequado a ser trabalhado. O Programa Nacional de Alfabetização – PNA (2019, p. 35) determina que:

É preciso cuidado na escolha dos textos, que devem ser adequados ao nível de leitura, assim como aos interesses, gostos e necessidades dos alfabetizandos; do contrário, podem sentir-se desmotivados. Além disso, há diversas outras peculiaridades na alfabetização de jovens e adultos, como o conhecimento de mundo que trazem consigo, as suas tentativas anteriores de alfabetização e os seus conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita. (PNA, 2019, p. 35)

Observamos que os alunos não recebem influências positivas para desenvolverem suas atividades, pois não houve nenhum incentivo com relação a verificar se as atividades propostas foram realizadas ou tentativa de trazer o tema como prática de ensinamento dentro da sala de aula, possibilitando assim a desmotivação dos alunos, e para corroborar com esta observação trazemos o trecho de Leite e Gazoli, (2012, p. 86-87):

---

<sup>9</sup> Programa Nacional do Livro Didático da EJA-PNLDEJA é um programa nacional de distribuição de livro didático adequado ao público da educação de jovens, adultos e idosos, como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem.



Uma atividade de ensino pode ser bem escolhida, mas apresentar problemas de organização interna, como instruções imprecisas, intervenções inadequadas por parte do professor, materiais inadequados aumentam as chances de a atividade tornar-se desmotivadora para o aluno, produzindo, às vezes, efeitos desastrosos nas relações afetivas entre o aluno e os conteúdos abordados. (LEITE e GAZOLI, 2012. p. 86-87).

Cabe ressaltar que, quando crianças, muitos estudantes não foram à escola ou dela tiveram que se afastar em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas no lugar em que viveram. São jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.

Este público adulto possui uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes, sendo possível tratar de conteúdos de formas e em tempos diferenciados, tendo em vista as experiências e trajetórias de vida dos educandos da EJA.

#### **2.2.6 Práticas de Leitura e Escrita**

As atividades de leitura eram aleatórias, não observamos uma organização intencional, estruturada e com demonstração de controle no desenvolvimento das atividades. Era perceptível certa rejeição pela maioria da turma quanto à proposta de leitura em voz alta, pois muitos se sentiam constrangidos quando não acertavam algumas palavras e frases. Neste caso uma forma de atrair a atenção dos alunos seria perguntar como foi o seu dia, o que aconteceu de importante para que houvesse uma melhor interação com o seu cotidiano e o vínculo com a leitura. Em relação ao conteúdo, observamos que poderia ser mais trabalhado, porém de outra forma, como, por exemplo, com a introdução de leitura de jornais e revistas para a sala de aula, com intuito de provocar uma leitura espontânea dos alunos e debates sobre algum tema de seu interesse, além de aproveitar os mesmos recursos para se trabalhar a divisão silábica, formação de outras palavras, construção textual e até mesmo a construção de frases.

Conforme já citamos como as aulas eram ministradas as terças, quartas e quintas-feiras, não observamos uma sequência de conteúdo para as mesmas sob a alegação de que o importante é fazer com que os educandos tivessem contato com o assunto de forma a interpretá-los, mas o que se percebeu foi uma dificuldade de entendimento do que era

proposto em sala de aula. No entendimento de Leite e Gazoli, (2012, p.86), “é a partir do patamar inicialmente identificado, que delineiam-se os conteúdos a serem desenvolvidos, bem como a sequência a ser utilizada pelo professor”, reiterando que:

Cabe ao professor planejar a sequência do trabalho, a partir do conhecimento que construir sobre os alunos, além de respeitar o seu ritmo inicial de aprendizagem – aqui entendido como o tempo necessário para os alunos se apropriarem desse conhecimento. (LEITE e GAZOLI, 2012, p. 86).

O planejamento do trabalho pedagógico deveria ser primordial para que a docente promovesse situações de conversa ou debate; para que os educandos tivessem a oportunidade de expressar a riqueza e a originalidade de sua linguagem e de seus saberes. Segundo os autores, as propostas que exploram propriedades do sistema de escrita tem que convidar os educandos a copiar, reconhecer palavras, comparar, identificar, recriar, decompor e propor atividades que tenham mais afinidade, tornando o estudo mais rico quando se aborda temas de interesses dos educandos, trazendo questões que sirvam para solucionar uma situação-problema.

A passagem para o trabalho específico de leitura e escrita ou matemática torna-se mais difícil garantir a natureza significativa e construtiva das aprendizagens, pois o exercício é mecanizado na forma de montagem e desmontagem de palavras e sílabas; os problemas matemáticos dão lugar à memorização momentânea dos procedimentos das operações sem apresentar qualquer domínio por parte dos alunos, simplesmente porque eles esquecem rapidamente como realizam as atividades.

### **2.2.7 Avaliação da turma**

Observamos, ao final de um trimestre, que o processo de avaliação classificatória era realizado pelo conselho de classe (direção, coordenação pedagógica e professores) durante as sextas-feiras para definir quais alunos seriam avançados ou não. No entanto, a avaliação diagnóstica do docente tinha muito peso nesse processo e com isso acabava prevalecendo a sua propositura. Foi observado que somente duas avaliações foram aplicadas para dois alunos da turma neste período de estágio e, mesmo assim um saiu da escola após a realização da prova. Quando perguntado sobre esse caso específico, a resposta que se obteve foi que o aluno preferiu tentar uma escola mais próxima a sua residência, uma vez que residia em Paquetá. O segundo aluno apenas foi transferido para a turma de outra professora no Bloco II. Os desempenhos escolares dos alunos

costumavam ser caracterizado como “sem condições de avançar”, e pude perceber que alguns alunos eram inseguros e acabavam ficando nesta condição sem avanço por anos até que o próprio sistema os tornasse inaptos e os expulsassem.

Por conta disso os alunos não avançam nas avaliações classificatória e diagnóstica, pois se não aprendiam eram diagnosticados como não preparados e não há como classificá-los como aptos a avançar para o Bloco II e, com isso, permaneciam no Bloco I por longos anos até que fossem desclassificados pelo sistema ou evadissem da escola para posteriormente por conta própria procurarem outra escola.

## CAPÍTULO III

### RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram extraídos dos relatórios escritos de estágio obrigatório e do período de observação realizado de agosto a dezembro de 2018 em instituição pública municipal, na qual ocorreu a realização do estágio obrigatório da Educação de Jovens e Adultos, com uma turma seriada de ciclo 1 (um) de 1º ano do ensino fundamental 1.

Os resultados apontam a necessidade de planejar a prática pedagógica considerando-se a especificidade dos sujeitos jovens e adultos, de modo que as situações pedagógicas vivenciadas em sala de aula contribuam para a permanência dos estudantes na EJA e, conseqüentemente, para a efetivação de seus direitos à educação.

Em relação ao acesso e à permanência dos estudantes da EJA na escola para a efetivação do direito à educação, concluímos que devemos retomar, por princípio, o sujeito da ação educativa na EJA, compreender a necessidade de diversificar formas de entrada na educação básica, não apenas no que se refere a romper com tempos determinados de matrícula, mas garantir que a entrada e o retorno às classes da EJA possam se dar ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico. Enfrentar essas questões é também reconhecer que o público jovem e adultos precisa ter condições objetivas para voltar ao sistema educacional. Não há acesso sem mobilização de demanda e, nesse aspecto, o poder público e a sociedade devem ser fortes aliados da modalidade de EJA.

Como permanecer na escola com tantas dificuldades impostas ao cotidiano dos alunos da EJA? Diante dessa questão é que devemos refletir para que uma solução seja apresentada pela própria escola e corpo docente, inclusive como formas de pressionar por políticas públicas que garantam, de fato, a efetivação do direito social e humano à educação.

A reflexão sobre esse tema nos leva a uma resposta de que a culpa seja somente do aluno que não quis estudar quando teve a oportunidade na idade socialmente indicada na lei. Podemos afirmar que a questão é essa ou outros fatores têm maior influência neste caso?

Na realidade, os motivos para o não ingresso ou para expulsão social da escola são muitos e, entre eles, se destacam: a necessidade de trabalhar para contribuir para o sustento da família ou de seu próprio sustento, uma vez que, a falta de condições

financeiras, sobretudo afeta a ida do aluno à escola. Outro fator que podemos destacar é a ausência de escolas próximas da residência dos alunos e isso provavelmente os levam a deixarem a escola.

Para isso é necessário destacar o outro lado da moeda que marcam as condições de acesso e permanência desses alunos na escola. Estamos falando das condições inferiores apresentadas pelo país em políticas públicas insuficientes de garantir as condições educacionais para todas as modalidades de ensino, não somente para a EJA.

Por se julgarem incapazes de aprender os alunos da EJA se sentem constrangidos e são levados a crer que o seu aprendizado é sem valor, sendo assim não é demais destacar o motivo pelo qual o baixo nível de escolaridade não pode ser considerado como condição vergonhosa para aqueles que não puderam estudar.

Vale ressaltar que esses alunos passam por diversas dificuldades diariamente em sua vida, estabelecem uma forma única de aprendizado que são as suas experiências de vida e isso deveria ser levado em consideração no momento em que o corpo docente preparasse o seu plano de aula.

Ademais, os “problemas” constatados na EJA podem estar relacionados com os perfis dos jovens, caracterizados por suas especificidades, o que exigiriam uma reconfiguração da escola e das práticas pedagógicas para o atendimento desse público.

Arroyo (2006, p. 32-33) destaca que, para configurar a EJA, deve-se conhecer quem são os seus sujeitos, no sentido de adequar a escola frente às necessidades de uma educação diferenciada. Para o autor, o ponto de partida é perguntar quem são esses jovens e adultos? É preciso compreender como eles vivenciam o processo educativo, buscando entender as razões e motivações que os levam à abandonarem, retornarem e permanecerem na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar uma prática pedagógica da EJA visando compreender os motivos e fatores que levaram os estudantes da EJA a permanecerem ou não na escola, por meio de observação de doze (12) alunos da Modalidade de Ensino e dos dados do relatório escrito.

Para alcançá-lo, inicialmente fizemos um breve estudo acerca da trajetória histórica da EJA no cenário educacional brasileiro e enfatizando a importância dessa modalidade de ensino no dia a dia e o sentido que tem na vida dos alunos da EJA. Considerando que a EJA tem papel essencial na aprendizagem e na efetivação do direito social e humano à educação, acreditamos que a pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão das práticas pedagógicas e das políticas públicas dirigidas aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica na idade indicada na legislação. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos deve exercer a sua função equalizadora ao possibilitar igualdade de condições quanto ao acesso, à permanência, ao tempo, ao espaço e aos conteúdos diferenciados de aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi, e ainda é, marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Porém muitas ações ainda precisam ser efetivas para garantir que a EJA continue sendo uma modalidade de ensino de qualidade. Os resultados dessa pesquisa permitem constatar que alguns obstáculos foram apontados como por exemplo as políticas educacionais de apoio governamentais para a efetivação da EJA como modalidade de ensino, fica evidente a necessidade e demanda de uma maior organização seja dos sindicatos, sociedade e organizações sociais, como um todo para pressionar políticas públicas realmente eficazes voltadas para a EJA, visando melhorar e superar as lacunas evidenciadas nesta pesquisa.

Para fins de conclusão, essa pesquisa buscou evidenciar a importância da EJA, como uma modalidade por meio da realização de práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades dos alunos que foram segregados ou marginalizados na escola, sendo impedidos de concluir os estudos em idade socialmente indicada na lei. Contextualizamos, de forma breve, os desdobramentos históricos da EJA no Brasil, e realizamos a análise a partir da observação do estágio junto aos estudantes e dos relatórios de um método específico para a educação da EJA, e sua aplicabilidade em uma escola do

município do centro do Rio de Janeiro. Embora não seja esse método dominante, espera-se que o mesmo possa auxiliar de forma a contribuir para que a escola pública cumpra com seu papel social que é a transmissão de conteúdos científicos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade e, simultaneamente, formar sujeitos críticos e interventores na realidade em que estão inseridos.

A realização deste estudo permitiu afirmar que a EJA, ainda hoje, não é vista como uma política pública fundamental para a efetivação do direito à educação de milhões de jovens e adultos no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena, et.al. **Relatório Nacional Brasil: pesquisa sobre juventudes no Brasil**. Rio de Janeiro, Polis/Ibase, 2008.

ACEVEDO, Claudia R. **Monografia no curso de administração: guia completo de conteúdo e forma**. 3 ed. – 3 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografia** (um roteiro passo a passo) 5ª reimpressão: Rio de Janeiro: Elsevier, 2003

ANEXO VI – Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA “**Brasil: Educação e Aprendizagem de Jovens e Adultos ao longo da Vida**”. Ministério da Educação – Brasil, 2008.

ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

BARRETO, Vera &, BARRETO, J Carlos. **Um sonho que não serve ao sonhador**. In \_\_\_: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. SECAD, UNESCO e RAAAB (orgs.). Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p. (coleção educação para todos; 3). P. 63-68.

BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento de Referência. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf). Acesso em 23 de mai. 2021.

BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em 23 de mai. 2021

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, 13 set. 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei 9.394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de 20/12/1996. Brasília, DF: MEC, 1997



BRASIL. Lei nº 12.796 de 04 de Abril de 2013 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 de mar. 2021

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE - **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. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em; 27 de mar.2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC)**. – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192). Acesso em: 20 de abr. 2021

BRASIL. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em 29 de mar. 2019

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº nº 51, de 16 de setembro de 2009 (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013)**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-aInformacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de2009>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

CATELLI Jr., R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: de programa em programa. In: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. S. (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos*: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: UNESP, 2014. p. 91-108.

CATELLI Jr., R.; SOARES, L. F. S. **O Enceja no cenário das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: CATELLI Jr.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V.M. (Orgs.). *A EJA em xeque*: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, Ação Educativa, 2014, p. 77-158.

COUTINHO, Ana Carolina F. **Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos**. Um estudo com porteiros em Maceió. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução. **Discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro? Educação de jovens e adultos.** Brasília, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda Viva. In: CUNHA, Luiz Antônio (org.), GÓES, Moacir de (org.) 11º ed. **O Golpe na Educação.** Ed. Jorge Zahar, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica.** Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, vol.35, nº 124, p. 7-15. São Paulo, jan/abr 2005.

DI PIERRO, M.C. **Balanco e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** In: SOARES, L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43.

DI PIERRO, M.C. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.** Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./ dez. 2001.

DI PIERRO, M.C. **Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação.** Revista Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

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

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set, 2010.

ESCOBAR, Floriano. **A Fundação MOBREAL e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba – SP.** 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2007.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte.** Belo Horizonte: PUC/MG, 2004 (Dissertação de Mestrado em Educação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa –** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** Antônio Carlos Gil. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI.** Revista Brasileira Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-369, ago. 2009.

HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.108-130, maio-ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos**: um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio. et al. Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. 1ª ed. São Paulo: Global, 2008. p. 7-49.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010**. Brasil: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 03 set, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

LEITE, S. A, da S. &, GAZOLI, D G. A. **Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos**. In \_\_\_: EJA em Debate, Florianópolis, vol. 1. n. 1, Nov. 2012. Acesso: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>

MEC/FNDE. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução N° 51, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o **Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA)**. Brasília:

ONU. **The millennium development goals report 2014** New York: United Nations, 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 24º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes. 2005, p. 71

SESI, UNESCO. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (1997: Hamburgo, Alemanha)**: Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

STEPHANOU, Maria (org.), BASTOS, Maria (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Educação: a revolução necessária** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

UNESCO. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5. 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010 957 Disponível em Maria Clara Di

Pierro e agenda para o futuro. Lisboa: UNESCO; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos** (V CONFINTEA), Julho 1997. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por). Acesso em: 25 de maio de 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** (i) e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (ii). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

UNESCO; MEC. **VI CONFINTEA**. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>. Acesso em: maio 2020.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Rev. SOCERJ. 2007; 20 (5):383-386 setembro/outubro

VOVIO, C. Lemos & CORTI, A. P. Capítulo 4: **Jovens na alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos**. In: Alfabetização para além das letras. Brasília: MEC/Ação Educativa, 2007. P.53-68

VYGOTSKY: **Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio Histórico**, Marta Kohl de Oliveira, 112 págs., Ed. Scipione