PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES

CURSO DE PEDAGOGIA

**MONOGRAFIA II**

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL HOJE**

**PRISCILA PEREIRA DA SILVA**

GOIÂNIA, 2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES

CURSO DE PEDAGOGIA

**MONOGRAFIA II**

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL HOJE**

**PRISCILA PEREIRA DA SILVA**

Esta Monografia II é apresentada como trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás EFPH/PUC Goiás, sob a orientação da Profª. Drª. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

GOIÂNIA, 2021

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO ..................................................................................................4**

**CAPÍTULO I –**

Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil **............................... 7**

**CAPÍTULO II –**

 A política educacional brasileira para a EJA e o rendimento escolar desta modalidade de ensino no Brasil **........................................................................ 16**

**CAPÍTULO III –**

As relações entre desigualdade social, desigualdade educativa e EJA**......... 25**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ............................................................................ 31**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ............................................................... 33**

**INTRODUÇÃO**

O interesse pelo tema desta Monografia, as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, surgiu no decorrer de meus estudos como aluna do Curso de Pedagogia na PUC Goiás, especialmente a partir das leituras realizadas durante a disciplina de Educação de Jovens e Adultos que compõe a grade curricular deste curso. Foi a partir destas leituras que minha percepção sobre os sujeitos que estudam nesta modalidade de ensino mudou. Possuo vários parentes e alguns amigos que não concluíram a educação básica, sempre ponderei que eles não apreciavam a necessidade de estudar e por este motivo desistiram da escola, ou seja, que eles eram responsáveis por não terem continuado seus estudos, que tudo era uma questão de escolha.

Durante o meu percurso acadêmico estudamos sobre a EJA somente em um semestre, em uma disciplina com carga horária de 90hs o que, sob meu ponto de vista, foi insuficiente. Assim, as leituras e discussões de textos realizados em sala de aula me fizeram ter a intenção de entender mais sobre as condições dos estudantes da EJA, fazendo-me refletir e conscientizar sobre a necessidade de aprender mais sobre os sujeitos que são alunos desta modalidade de ensino..

A distorção série/idade é a principal característica dos estudantes da EJA e o Brasil ainda possui um número bastante expressivo de jovens e adultos analfabetos ou em situação de alfabetizados funcionais. Mesmo esses sujeitos tendo direito a educação de qualidade garantido em lei, esse direito lhes tem sido negado, fazendo com que esses jovens tenham ainda mais dificuldades de conquistar seus projetos e um futuro com melhores condições de vida.

Apesar de a EJA ser uma modalidade de ensino que oferece pouco espaço para a atuação do pedagogo, ela requer certas especificidades do trabalho docente que demandam estudos mais aprofundados. Por estas questões aqui postas, entendo ser de extrema importância saber mais sobre esta modalidade de ensino.

Na disciplina Educação de Jovens e Adultos do curso e Pedagogia PUC Goiás nos foi apresentado um pouco sobre a diversidade de histórias e trajetórias dos sujeitos desta modalidade de ensino, como por exemplo, a falta de apoio a esses jovens que tem levado vários deles a abandonarem a escola e entrarem no mercado de trabalho de forma precária, muitas vezes precocemente, com baixos salários. Em razão da baixa condição financeira da família, estes jovens se encontram obrigados a escolher o trabalho e não a escola.

A relação da EJA com o Sistema Escolar é outra questão, pois o que comumente ocorre é uma adequação da educação de jovens e adultos ao ensino regular, apesar da grande diversidade cultural e social desta modalidade de ensino composta, em sua maioria, por: estudantes pobres, negros, mães solteiras, desempregados ou que trabalham na economia informal.

Por causa de sua especificidade, a EJA necessita de propostas pedagógicas diferentes do ensino regular, pois a finalidade desta modalidade de ensino não é de suprir carências e, sim, reparar o acesso a uma educação de qualidade que foi negado a esses sujeitos na idade própria, garantindo-lhes o direito constitucional a que foram privados. Assim, com esta pesquisa vislumbro a possibilidade de conhecer e explicitar outro caminho profissional, que pareça fazer mais sentido e que melhor atenda as minhas expectativas profissionais como educadora.

A partir desse entendimento, pude definir como problema central da pesquisa que orientou a elaboração desta monografia a pergunta: Como se caracteriza a educação de jovens e adultos – EJA no Brasil hoje?

O que pretendo como objetivo geral deste estudo é explicitar os direitos e as garantias dos jovens e adultos à educação no Brasil. Para alcançar este propósito ficou estabelecido como objetivos específicos: 1. Explicitar o percurso histórico da EJA no Brasil; 2. Identificar e analisar a legislação brasileira referente a educação de jovens e adultos, em vigor no Brasil; 3. Analisar as relações entre desigualdade social, desigualdade educativa e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Esta monografia foi realizada segundo os critérios da pesquisa qualitativa, do tipo documental e bibliográfica. A pesquisa qualitativa é a mais adequada para a investigação do tema deste projeto porque considera a configuração do objeto a ser investigado a partir da realidade social em que se encontra**.**

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando /I captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p.21).

A pesquisa documental foi realizada para coleta de dados referentes à legislação e aos dados estatísticos relativos à educação de jovens e adultos no Brasil, em especial os dados específicos da EJA.

A pesquisa bibliográfica foi realizada para identificar os estudos investigativos que analisam a educação de jovens e adultos no Brasil e que possam fundamentar teoricamente a análise dos dados e a conclusão deste estudo investigativo.

Os resultados deste estudo investigativo encontram-se nesta Monografia II, organizados em três capítulos: Capítulo I - Breve histórico da educação de jovens e adultos no brasil; Capítulo II - A política educacional brasileira para a EJA e o rendimento escolar desta modalidade de ensino no Brasil; Capítulo III -As relações entre desigualdade social, desigualdade educativa e EJA. Ao final estão as considerações finais, na tentativa de responde ao problema orientador da pesquisa que deu origem a esta monografia.

**Capítulo I - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos – EJA - foi marcada por lutas e desafios em busca do reconhecimento do direito à educação de qualidade, que garantisse ao cidadão uma visão conscientizadora de sua realidade.

Do Brasil Colônia até o final da primeira República foi um período de estagnação educativa, não havia uma preocupação com um sistema de ensino voltado para as camadas populares brasileira, assim, a inexistência de um sistema educacional acaba por resultar em uma multidão de analfabetos. Dessa forma, a educação passa a ser responsabilizada pelos principais males do país, mascarando e deslocando a formação econômica e social como a verdadeira origem dos problemas.

Antes de se tornar uma modalidade de educação, havia apenas referência a Educação de Adultos, que se iniciou fora do contexto escolar através da Educação Popular que consistia em um movimento de ideias e práticas das camadas subalternas da sociedade no qual os saberes eram repassadas entre grupos de indivíduos das classes populares, em uma posição não formal e não vinculada ao poder público, desenvolvida por sindicatos, associações e movimentos sociais que visavam à diminuição do enorme contingente de analfabetos no país(Brandão, 2006).

Esta educação dava-se de forma aligeirada, em lugares improvisados e sem infraestrutura, sem recursos financeiros, com profissionais amadores que em sua grande maioria eram voluntários, já que a educação de adultos era tida como tarefa fácil e tranquila e de cunho assistencialista.

Somente a partir do início do séc. XX, mais especificamente nas décadas de 20 e 30, começa-se a preocupar com a população de massas, mas não por preocupações ligadas ao desenvolvimento social, e sim, em consequência das condições políticas, econômicas e pressões externas, conforme Paiva:

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30. (PAIVA, 1973, p. 168).

Em 1921, ocorre a Conferência Interestadual no Rio de Janeiro, que propõe a criação de escolas noturnas voltadas para adultos, com apenas um ano de duração. Após isso, em 1925, é estabelecida a Lei Rocha Vaz, que dispunha sobre a criação de Escolas Noturnas de Ensino Primário para adultos.

Mas somente a Revolução de 1930 e, consequentemente as mudanças políticas e econômicas que ocorreram a partir dela, permitiram o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país com o Decreto nº 19.402/30 que cria o Ministério da Educação e Saúde Pública. Assim, surgem as primeiras iniciativas de organizar e institucionalizar o ensino supletivo e a alfabetização de jovens e adultos, com utilização de Leitura de Cordel e a Cartilha ABC.

A promulgação da Constituição de 1934 gera expectativa sobre mudanças na educação brasileira com a possibilidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos. Expectativas que não se concretizaram com a Constituição de 1937.

Foi apenas na década de 1940 que começam a surgir as primeiras políticas públicas voltadas a educação escolar para este público. Em 1942, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, que só será regulamentado com a aprovação do decreto n. 19.513/45. Haddad e Di Pierro nos diz que:

Com a criação em 1938 do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.110-111).

Em 1947, é lançada a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA – que tinha como finalidade garantir orientações e instruções para padronização dos trabalhos docentes. Neste período são criados os Centros de Iniciação Profissional nas áreas urbanas e o Sistema de Rádio Educativo como tentativa de fortificar a educação de adultos, mas, com a falta de recursos e a precariedade do ensino, a campanha entra em declínio.

Começaram a surgir entre o final da década de 50 e início de 60 movimentos de educação e cultura popular sob a influência de Paulo Freire. No Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, Paulo Freire divulga suas proposições para a educação de adultos. O método, que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”, propunha uma educação dialógica que valorizasse a cultura popular e a utilização de temas geradores – buscando a conscientização, participação e transformação social. Os movimentos, assim como a proposta de Paulo Freire, entendiam que o analfabetismo era e é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária. E, segundo ele, uma das grandes tragédias do homem

Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. (FREIRE, 1997, p.43)

A Educação de Jovens e Adultos se caracteriza como um campo de árdua definição e intervenção, de se delimitar quem são os jovens-adultos pela variação das diversas histórias que os acompanham. Sujeitos marginalizados, pobres, negros e negras, população do campo e da periferia das cidades, entre outros, que tiveram seus direitos negados. Conforme Arroyo:

Desde que a EJA é EJA esses jovens são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. (ARROYO, 2007, p.29)

Diante disto, essa modalidade é marcada por uma série de acontecimentos e ações, e é neste cenário que o educador Paulo Freire, em 1960, surge como referência na educação de adultos, contrário a visão reducionista da educação de adultos, Paulo Freire defende que a educação precisa ser crítica e criticizadora,

[...] uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. (FREIRE, 1980, p.85.)

Nesse sentido, a educação para jovens e adultos vai além dos procedimentos mecanizados, de senso comum e de massificação, ganhando um caráter crítico, científico, de prática educativa política e humana, de respeito aos conhecimentos dos educandos e sua diversidade.

Durante a década de 1950, Paulo Freire desenvolveu trabalhos de alfabetização com adultos em Recife. Neste período, percebeu que os métodos para alfabetizar adultos eram inapropriados por ser igual ao método utilizado para alfabetizar as crianças, pois eram feitas adaptações das cartilhas das crianças o que tornava o aprendizado mecânico, fragmentado, não reflexivo e descontextualizado da realidade concreta dos alunos, tornando-os sujeitos ingênuos, passivos e acríticos, o que Freire caracterizou de educação bancária. De acordo com Paulo Freire:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p.58)

Dessa forma, esta educação era alienante e opressora pois, negava as experiências de vida dos adultos na ação educativa ao transmitir conteúdos desconexos da vida social dos educandos.

Na visão de Paulo Freire a educação não é neutra e sim uma prática política, o que a torna um instrumento tanto de alienação quanto de emancipação do sujeito. Por isso, ele era defensor da educação libertadora, pois nesta, há uma transferência contínua de conhecimento entre educador e educando a partir de situações desafiadoras para que o aluno tenha condições de ampliar sua visão de mundo e, assim, deixarem de ser analfabetos para se tornarem sujeitos críticos e reflexivos sobre seu papel social e transformar sua realidade.

Com as contribuições de Paulo Freire, surgem os movimentos de educação e cultura popular, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPCs), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, com a tentativa de resolver o problema do analfabetismo. Com relação ao trabalho de Paulo Freire com a alfabetização de jovens e adultos, Aranha diz que:

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (ARANHA, 1996, p.209.)

Em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização foi inaugurado oficialmente através do decreto nº 53.465 na tentativa de coordenar os movimentos de alfabetização de adultos e adolescentes. Este programa será extinto no mesmo ano com o golpe militar e substituído pelo MOBRAL.

**Movimento Brasileiro de Alfabetização à redemocratização.**

Com o golpe militar em 1964, ocorre uma ruptura com os projetos implantados anteriormente, em especial o projeto apresentado por Paulo Freire por serem considerados uma ameaça ao propor uma educação concientizadora capaz de possibilitar um desenvolvimento crítico ao sujeito. Estes projetos eram considerados subversivos, pois não condiziam com os valores desejados pelo discurso moral, patriota e de obediência do novo regime. Assim, os movimentos sociais foram desmantelados e criminalizados. A figura de Paulo Freire (preso e exilado) foi afastada do projeto de alfabetização de jovens e adultos. Paulo Freire declara que:

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios [...]. Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” [...] era o perigo que eu representava. (FREIRE, 1980, p. 15-16).

Durante o regime ditatorial optou-se pela educação tecnicista como forma de preparar mão de obra direcionada ao mercado de trabalho, assim, foram sistematizadas reformas para adequação da educação brasileira ao novo regime e as tendências capitalistas. Portanto, no projeto de desenvolvimento econômico do país,

O analfabeto seria um empecilho para que o indivíduo pudesse desenvolver atividades sociais e econômicas, ter experiências e formar opiniões no decorrer da sua vida. Era o analfabeto um homem destituído de um instrumento essencial para que pudesse manifestar se como homem. Por isso mesmo, a erradicação do analfabetismo era uma exigência cívica, pois “social e intelectualmente capazes, os brasileiros formarão uma pátria unida e autêntica”, participando todos do progresso social, “não apenas com a matéria humana aparente, mas com a espiritualidade básica de ser” (PAIVA, 2003, p.266)

Para tanto, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, foi instituída a pela Lei nº 5.379/67, nos termos do artigo 4º, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

Art. 4.º - Fica o Poder executivo autorizado a instituir uma Fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília. (MEC, 1973, p.50).

Em 1968, o Decreto 62.484 definiu os estatutos, organograma e toda estrutura administrativa do MOBRAL que, sem definição de onde seriam retirados os recursos financeiros, não pode executar seu plano de ação, atuando apenas como órgão de assistência financeira e técnica às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos.

Somente em 1971, o problema do financiamento pode ser resolvido com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 5.692/71 e, também, pela primeira vez a EJA teve um estatuto legal denominado ensino supletivo pelo artigo 24:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

 Sobre o Ensino Supletivo, Haddad e Di Pierro (2000, p. 116) destacam que:

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

O MOBRAL atuava de forma descentralizada com autonomia e independência financeira, assinava e fiscalizava convênios, repassava verbas para implantação de projetos aos estados e prefeituras, fornecia material didático e avaliava os resultados do Movimento. Para atingir seus objetivos o Mobral desenvolveu o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e o Programa de Educação Integrada (PEI) atender a população de adolescentes e adultos.

O PAF tinha duração de 5 meses com carga horária diária de 2 horas, foi o primeiro programa do Mobral na luta contra o analfabetismo, promovendo uma alfabetização funcional com técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo como intuito de alfabetizar adolescentes e adultos em um curto período. O PEI tinha como propósito permitir que o alfabetizado tivesse a oportunidade de continuar sua escolarização e almejar uma melhor qualificação profissional no mercado de trabalho. Com esses programas, buscava-se atender a população urbana entre 15 e 35 anos, com a finalidade de suprir as necessidades da indústria de modo a contribuir com o desenvolvimento do país. Com a educação direcionada ao desenvolvimento econômico. Assim

O analfabetismo é visto como algo que deve ser erradicado porque é um dos grandes obstáculos do desenvolvimento do país. Assim sendo, o indivíduo deve ser alfabetizado para mais facilmente receber as informações e o treinamento que o permitam desempenhar o papel que lhe é reservado dentro do desenvolvimento. (JANNUZZI, 1989, p.54)

A partir dessas ações e os grandes investimentos em propagandas nos principais meios de comunicação o movimento conseguiu chegar a quase todos os municípios. Com todo este alcance, o Mobral foi utilizado estrategicamente como dispositivo de legitimação ideológica pelo regime militar, através dos meios de comunicação de massa como televisão, rádio, cartazes, músicas e materiais didáticos os militares encontraram na educação um instrumento de difusão de suas ideias e garantia de manutenção da ditadura. De acordo com Paiva (p.337), “o MOBRAL foi montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar as bases sociais de legitimidade junto às classes populares [...]”.

Após assinar acordos com USAID na busca por cooperação financeira e técnica, em 1974 o MEC propõe a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), influenciados pelo tecnicismo com cursos aligeirados, com módulos instrucionais, ausências de salas de aula e autoinstrução, para conclusão dos 1º e 2º graus foi considerado como “fábrica de certificados”.

Sob denúncias de desvios, em 1975 foi instaurada a CPI do MOBRAL com a finalidade de investigar e analisar a atuação do Movimento. Com a chegada da Nova República o MOBRAL foi extinto em 1985.

Assim, com o fim do MOBRAL, foi criada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar. Esta, diferentemente do MOBRAL não estava envolvida diretamente com alfabetização, constava apenas como um órgão de apoio e acompanhamento das instituições que recebiam as verbas para executar seus programas. “A Fundação Educar, por seu lado, não deixou marca visível no cenário educacional do país. ” (PAIVA, 2003, p.406). Foi extinta em 1990 durante o governo Collor sem a criação de um órgão substituto.

Após décadas de avanços e retrocessos, em 1988 ocorreu a promulgação da Constituição Federal que estabelece o Estado como responsável por garantir o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica.

Assim, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, que em seu texto, apresenta dois artigos que tratam exclusivamente da EJA:

**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.

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

**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.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. BRASIL, 1996

A partir da LDB a EJA torna-se legalmente uma modalidade da educação básica destinada ao atendimento de alunos que não tiveram acesso, que por diversos motivos abandonam escola, ou migram do ensino regular para a EJA por oferecer o ensino no turno noturno para que, em sua maioria, possa ingressar precocemente no mundo do trabalho.

Consequentemente, começa-se a criar propostas voltadas a estes jovens e adultos, deixando de ser um campo em que qualquer um pode exercer e passa a exigir profissionais qualificados, com competências especificas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta.

No entanto, os avanços e direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/96, nem sempre serão privilegiados pelas políticas públicas nacionais, é o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) tinha como finalidade promover o financiamento da educação básica pública, que através de veto presidencial, marginalizou esta modalidade ao inviabilizar o repasse de recursos financeiros, deixando claro o descaso do governo federal com EJA. Conforme Machado,

Os repasses compensatórios, embora tivessem estimulado, em alguma medida, a oferta da modalidade por parte dos sistemas estaduais e municipais, por outro, revelam um aspecto negativo da constituição da EJA como política pública de Estado, o da dependência quase total da indução financeira federal para que ela exista no âmbito das redes. No contexto de financiamento por programas, até 2007, cria-se a falsa ideia de que a EJA está incorporada ao sistema público de ensino. (MACHADO, 2016, p.444).

Portanto, nota-se que a Constituição de 1988 não rompe com as disputas em defesa da EJA. Somente a partir de 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em substituição ao Fundef, que incluirá a EJA no repasse de recursos financeiros.

**Capítulo II - A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA A EJA E O RENDIMENTO ESCOLAR DESTA MODALIDADE DE ESNINO NO BRASIL**

 **Normatização da EJA**

Teremos neste capítulo, como ponto de partida, a legislação que a regulamenta a educação de jovens e adultos, bem como, alguns dos avanços e retrocessos para a modalidade EJA.

Esta modalidade de ensino é voltada para a população a partir dos 15 anos que tiveram acesso ou evadiram do sistema educacional devido a fatores econômicos e sociais, causando a evasão desse sujeito.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre à ampliação do dever do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos, assegura a educação como um direto de todos e que:

Art. 208 ...

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL,1988)

Mas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que colaborou para que essa modalidade de ensino adquirisse certa importância e direito social, pois legalmente, a EJA foi instituída pela Lei nº 9.394/96:

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

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

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.

[…] I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (BRASIL,1996)

A política educacional para a EJA tem um novo avanço ao estabelecer um artigo específico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, no artigo 37 ao estabelecer que os sistemas de ensino assegurem gratuidade, oportunidades educacionais considerando as características do alunado e seus interesses, viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, educação continuada. (BRASIL, Lei n° 9.394 de 1996). Dessa forma, ela é idealizada como uma educação compensatória e inclusiva.

No 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”.

Assim, a lei dispõe também sobre a articulação preferencial entre ensino regular e educação profissional, além de estabelecer a idade mínima para realização de exames de conclusão. Por exemplo, para realização do exame de conclusão do ensino fundamental, é necessário ter mais de 15 anos. Para o exame de conclusão do ensino médio, exige-se a idade mínima de 18 anos.

Na atualidade, o projeto de universalização da alfabetização de jovens e adultos, com 15 anos ou mais, se dá pelo Decreto n°6.093 de 2007, reorganiza o Projeto Brasil Alfabetizado.

Diante da implementação e regulamentação da EJA pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), temos um cenário bastante problemático. A LDB prevê a exigência e responsabilidade dos estados no provimento de instituições públicas voltadas a Educação de Jovens e Adultos, mas há também a abertura para a existência de instituições privadas de ensino. Nestas instituições, espalhadas por todo o Brasil, a conclusão dos níveis de Educação Básica se dá de maneira rápida e precária, dificultando inclusive o ingresso dos recém-formados no mercado de trabalho, analisado por Haddad & Di Perro (2000).

Mas infelizmente, houve retrocessos, pois no mesmo ano, essa modalidade de educação sofreu alterações através da Emenda constitucional nº 14/1996.

Com a aprovação da Proposta de Lei 92/96 ocorre uma pequena mudança no inciso I do artigo 208 da Constituição acarreta em privação de direitos para a modalidade. E também, suprimiu da Constituição Federal de 1988 o artigo 60 que responsabilizava o governo e a sociedade civil por erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental num prazo de dez anos. (CARVALHO, 2011).

Ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF os jovens e adultos são excluídos ao não mencionar as matrículas do ensino fundamental supletivo na distribuição dos recursos, quando o presidente veta o inciso II do art. 2º que incluía o texto traz que “ as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos, na função suplência. (BRASIL, 1996). Com essa mudança a União passou a cumprir apenas funções supletiva e distributiva, deixa de atuar diretamente no atendimento educacional do ensino fundamental e passou a responsabilizar os municípios por essa etapa de ensino.

Entretanto, com a regulamentação da Lei nº 11.494/2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que vigoraria de 2007-2020 que, incluiu as matrículas da EJA nos cálculos da distribuição de recursos destinados à Educação Básica.

A Resolução nº. 1 de 2000 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e o Parecer CNE/CEB n. 11 de 2000 representam um avanço para a modalidade ao atribuir-lhe as funções de reparadora por restaurar o direito negado aos sujeitos da EJA; equalizadora por possibilitar a equidade na distribuição dos bens sociais para garantia da igualdade e; qualificadora por proporcionar uma educação permanente.

Portanto,

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

Diante disto, após uma reestruturação organizacional dentro do MEC, foi criada no ano de 2004 através do Decreto nº 5.159/2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

Através dessa reforma administrativa, a instituição da SECAD assumiu integralmente as atribuições da Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e da Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). (BRASIL, 2005).

Essa mudança administrativa demonstrava a disposição do governo federal à época, em enfrentar o desafio de garantir o exercício do direito à educação a todos os brasileiros, forjando um novo modelo de desenvolvimento para o país que fosse capaz de conjugar o crescimento econômico com distribuição de renda e justiça social (BRASIL, 2005).

À época, o panorama social foi estabelecido pelo Censo Populacional realizado no ano de 2000:

Alguns grandes números dão a magnitude exata do tamanho do déficit educacional do país: de acordo com o último Censo Populacional (IBGE, 2000), existem 66 milhões de brasileiros acima de 15 anos - ou seja, mais de um terço da população total do País - que não completaram as oito séries do ensino fundamental; deste contingente, a metade sequer concluiu quatro anos de estudo (33 milhões de pessoas), nível mínimo de escolarização abaixo do qual, segundo parâmetro utilizado pelo IBGE, as pessoas enfrentam uma situação de “analfabetismo funcional” (BRASIL, 2005)

Diante dos dados e na busca de alterar a realidade que nos permeia à época, o governo federal estabeleceu que:

Como principal estratégia de ação, este programa apóia e financia projetos de alfabetização de jovens e adultos apresentados por Estados, Municípios, IES e organizações sociais, contemplando uma diversidade de metodologias e práticas de ensino. Ao invés de impor um modelo único, o MEC decidiu construir uma ação de alcance nacional a partir das iniciativas já existentes, repassando recursos federais para que agentes públicos e privados ampliem a oferta de classes de alfabetização. Outro aspecto fundamental da nova política é a concepção de alfabetização como uma porta de entrada para a educação continuada, em programas de Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL,2005, p.29).

No cenário legal, a EJA vem sofrendo com avanços e retrocessos, de acordo com a visão de cada governo, assim como as relações de poder envolvidas, o que indica que o Brasil tem um longo caminho a percorrer para garantia do direito à Educação ao longo de toda a vida.

**Quem são os sujeitos da EJA**

São indivíduos que não tiveram a oportunidade na idade adequada de frequentar uma instituição de ensino por razões diversas, ou seja, são sujeitos heterogêneos, que não tivera acesso ou se afastaram do contexto escolar por algum fator excludente.

[...] sujeitos ativos que possuem singularidades, histórias, vivências e as práticas não devem desvencilhar os saberes escolares dos saberes dos alunos. Nesse sentido, é preciso valorizar a cultura dos alunos e compreendê-los como subjetividades únicas e sociais, uma vez que se constituem na interação com o outro. (MOURA, 2018, p.47)

Por causa de sua situação de analfabetismo, os sujeitos da EJA foram impossibilitados de participar ativamente em questões sociais e políticas e, assim, deixados as margens da sociedade.

“Este grupo é constituído por sujeitos da zona urbana, rural, privados de liberdade, indígenas, quilombolas, com necessidades especiais, homens, mulheres, adolescentes e outros que têm expectativas comuns na sociedade contemporânea pluralista. ” (MOURA; SILVA, 2018, p.14)

Nas últimas décadas tem-se evidenciado um aumento crescente no número de jovens na EJA, evidenciando o fracasso do ensino regular com relação aos jovens, que não se sentem desafiados, estimulados e que não conseguem ver sentido neste ensino e acabam por se frustrarem. Conforme

[...] é preciso que este jovem seja acolhido na sala de aula pelos adultos, uma vez que eles precisam se adequar ao formato de ensino pensado sempre para o adulto, pois a escola noturna foi arquitetada como uma instituição voltada para uma subjetividade adulta que trabalha e precisa terminar seus estudos. (MOURA, 2018, p.30).

Já os adultos, após se ausentarem da sala de aula por algum motivo excludente, retornam em busca de melhores condições de vida, de melhor qualificação profissional e de transformação social.

E os idosos retornam à escola por questão da inclusão por ter seu direito a educação negado na juventude, para se reinventar, compartilhar experiências e em busca de cidadania.

Portanto, a EJA é uma modalidade de ensino destinada a jovens, adultos e idosos que repetiram, reprovaram, evadiram ou não tiveram acesso ao sistema educacional por condições de vulnerabilidade, como os não alfabetizados, os mais pobres ou os privados de liberdade.

Com suas especificidades socioculturais estes sujeitos, em sua maioria trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as, fazem desta modalidade educativa o lugar da diversidade e da pluralidade intergeracional ao compartilharem seus conhecimentos, valores e culturas, favorecendo a constituição das subjetividades na EJA. Conforme o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA,

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na *diversidade*. A *diversidade* é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. (BRASIL, 2009, p.28; Apud. MOURA, 2018, p.51)

O perfil dos alunos da EJA é formado por jovens, adultos e idosos com dificuldades no processo de alfabetização e formado em sua maioria, por indivíduos que precisam contribuir na renda familiar, violência doméstica, que perdem o interesse pelos estudos às vezes pela falta de incentivo no ceio familiar, dentre outras questões.

Arroyo (2005) menciona que, os sujeitos que compõem a EJA são “Jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo e da periferia” (p. 22). Logo, a escola precisa atuar como espaço de reflexões, com ações acessíveis aos conhecimentos, respeitando as diversidades e oferecendo oportunidades múltiplas de desempenho consoante as capacidades e individualidades. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), estudantes em EJA possui um perfil caracterizado por “Adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com escolaridade defasada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar” (p. 9). Esses sujeitos, homens e mulheres trabalhadores, desempregados, marginalizados sem oportunidade de estudo no tempo certo carregam consigo insegurança relacionada ao futuro. Tendo como referência a pluralidade sociocultural, alguns nunca frequentaram a escola, outros, precisaram afastar-se quando crianças devido à entrada precoce no mercado de trabalho ou até mesmo carência de escolas, ultrapassando assim a idade normal para estudar no turno diurno. Com a trajetória escolar interrompida, esta modalidade torna-se uma opção, além de direito constitucional.

Assim, o ensino para EJA ocorrem, em sua maioria, no período noturno, pois seu público é composto, em grande parte, por trabalhadores e por isso tem uma carga horária menor que a do ensino regular mesmo tendo que cursar as mesmas disciplinas estabelecidas pela BNCC. O curso dessa modalidade está organizado em ensino fundamental e médio, de forma presencial ou à distância.

Portanto, como uma modalidade de ensino a EJA não deve reproduzir o ensino regular, mas sim, desenvolver conteúdos que valorizem os conhecimentos e vivências dos sujeitos que a integram, de forma a garantir ensino-aprendizagem qualitativo e equitativo para que ocorra uma efetiva inclusão social. Por isso, faz-se necessário que os conteúdos a serem ministrados sejam flexíveis, desafiadoras e adaptadas as necessidades reais dos educandos de forma a contribuir para a formação do cidadão ativo perante a sociedade.

Por isso, discorrer acerca do currículo no contexto de EJA e suas implicações pedagógicas leva a pensar em saberes, conteúdos, experiências, realidades, cultura, histórias, verdades que cada um dos sujeitos vai trazendo para o espaço escolar. Mas, para colocar em prática estes direcionamentos, é preciso conhecer estes jovens, adultos e idosos e compreender que o discurso na sala de aula não pode ser infantilizado nem o ensino ser direcionado para qualquer aluno. (MOURA, 2018, p.53)

Para tanto, é preciso pensar em um currículo voltado para as especificidades desse alunado, em que ocorra o reconhecimento, o acolhimento e a valorização da diversidade no contexto educacional desses jovens e adultos. (MOURA,2018)

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Ele abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional, inclusive a EJA.

Ele é regulamentado por instrumentos normativos, que instituem a obrigatoriedade, os prazos, os responsáveis e suas responsabilidades, bem como os procedimentos para realização de todo o processo de coleta de dados. A coleta de dados das escolas tem caráter declaratório e é dividida em duas etapas.

A primeira etapa consiste no preenchimento da [**matrícula inicial**](http://portal.inep.gov.br/matricula-inicial)**,** quando ocorre a coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A segunda etapa ocorre com o preenchimento de informações sobre a [**situação do aluno**](http://portal.inep.gov.br/web/guest/situacao-do-aluno), e considera os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo.

 O Censo Escolar é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas.

 O Censo Escolar 2020 divulgado, indica a redução de 1,2% no total de matrículas no ensino básico. Ao todo, foram registradas 47,3 milhões de matrículas no nível básico, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com 2019.Os dados fazem parte da primeira etapa da pesquisa estatística, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Em 2020, a data de referência do Censo Escolar foi antecipada de maio para março em virtude da pandemia de covid-19 e consequente interrupção das atividades presenciais na maior parte das escolas. Dessa forma, a pesquisa apresentou um retrato da situação das escolas em um contexto anterior à pandemia, não refletindo, portanto, seu impacto na educação. Dados mais recentes do [Censo Escolar (2020)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico) indicam os efeitos primários da pandemia da covid-19, aliada ao contexto de violação de direitos subjacente em nosso país. A EJA registrou a queda mais acentuada no número de matriculados entre todas as modalidades de educação, com redução de 8,3% em relação à 2019, o que corresponde a quase 270 mil estudantes a menos. Além disso, o Censo indica que 1,5 milhão de estudantes entre 14 e 17 anos não frequentam mais a escola.

Segundo diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, Carlos Eduardo Moreno, “ "Nós temos praticamente a universalização do acesso de 6 a 14 anos, [registrando] acima de 99% de frequência na escola. Mas, curiosamente, a partir dos 15 anos começamos um declínio na frequência, chegando até 78% na população de até 17 anos. Isso acende o alerta de que algum problema acontece na trajetória dos estudantes, sobretudo porque nas faixas etárias imediatamente anteriores temos a universalização do acesso."

Ao observar a série histórica, compreende-se que as matrículas da modalidade vêm diminuindo sistematicamente desde 2017, dado que acompanha a sistemática queda nos investimentos públicos. [O agravamento desses índices](http://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf) entre 2019 e 2020 apontam para a deterioração do contexto em razão da pandemia de covid-19. Em 2020, a Lei Orçamentária Anual (LOA) destinou a menor verba dos últimos anos para a EJA, R$ 25 milhões. Em 2019, dos R$ 74 milhões previstos, foram executados apenas R$ 16,6 milhões. Um levantamento do [Sistema Integrado de Operações (Siop)](https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/) demonstra que esses são os menores investimentos da década.
 O que os dados indicam é que o direto à educação permanece sendo violado e sua restauração se torna ainda mais vital no atual contexto, frente às crises sanitária e econômica. Há uma necessidade urgente de desenvolvimento de políticas públicas que atendam o público da EJA de forma diferenciada, compreendendo suas especificidades. As últimas décadas demonstraram que apenas investir na educação primária não é a solução, é preciso pensar quais grupos têm seus direitos mais violados e construir uma agenda integrada de práticas e estratégias pedagógicas efetivas.

 Para Maria Clara de Pierro, “A EJA deveria ter um lugar de prestígio na escola de Educação Básica desde que a Constituição de 1988 reconheceu esse direito aos cidadãos com mais de 14 anos que não tivessem tido a escolaridade obrigatória no país por ocasião da sua infância e adolescência, que esse direito educativo violado fosse restaurado na juventude ou na idade adulta. Esse direito está consagrado na Constituição, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e previsto nos Planos Nacionais de Educação (PNE). Toda a legislação brasileira ancora esse direito e, portanto, as escolas estão já há muito tempo desafiadas a garantir aos jovens e adultos o acesso apropriado. ”

**Capítulo III - AS RELAÇÕES ENTRE DESIGUALDADE SOCIAL, DESIGUALDADE EDUCATIVA E EJA**

A sociedade brasileira é desigual, extremamente desigual. Como bem aponta Medeiros (2003, p. 10):

Um dos aspectos mais marcantes da sociedade brasileira é a combinação de elevados níveis de pobreza e altíssima desigualdade social. Apesar de existirem grandes controvérsias sobre como se deve mensurar a pobreza no Brasil, estudos apontam que entre um terço e metade da população brasileira viveria em torno de uma linha de pobreza.

Essa afirmação nos leva a pensar na origem deste fato. Contudo, não conseguiríamos discorrer aqui sobre os principais fatos históricos (a colonização do território brasileiro; o latifúndio; a escravidão; entre outros), que desencadearam essa realidade. Assim, utilizaremos as análises dos sociólogos Martins (1997) e Sousa (2003) para ajudar a compreender esse contexto de produção e reprodução das desigualdades sociais.

No modelo econômico capitalista há uma naturalização das desigualdades sociais, pois estas são produzidas diante da necessidade que este sistema tem de excluir para posteriormente incluir:

O capitalismo, na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista esse é a regra estruturante; todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É própria dessa lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. (MARTINS, 1997, p. 32).

Portanto, as segregações sociais são geradas o tempo todo pelo próprio sistema e, por isso, deve se ampliar a ideia de exclusão para compreender que de fato ela não existe como um conceito dado, mas o que se verifica são processos sociais, políticos e econômicos excludentes.

Rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva (1997, p. 14).

Dessa forma, Martins aponta que a exclusão é percebida quando se verifica a constituição de massas populares, que após sofrerem os efeitos da lógica capitalista, não conseguem ou têm pouquíssimas chances de serem inseridas nas regras do desenvolvimento econômico, assim, torna-se difícil compreender que os processos excludentes. Portanto, a inclusão ocorre de forma precária, marginal, insuficiente e instável, o que produz processos excludentes, configurando em uma nova desigualdade. Por isso, o capitalismo “cria uma sociedade paralela que é excludente do ponto de vista econômico, social, moral e até político” (MARTINS, 1997, p. 34).

As consequências desse processo são perversas, pois, o sistema econômico que, em certo grau produz e reproduz as desigualdades sociais e processos discriminatórios, impede a criação de mecanismos que consigam pensar saídas fora dessa lógica capitalista.

De acordo com Martins (1997) há duas humanidades que coexistem, decorrente de uma sociedade dualista, de um lado aqueles que são integrados no sistema, distinguidos e percebidos como ricos e os pobres. Ainda nessa sociedade dupla, coexiste outra humanidade, em forte crescimento no Brasil, tida como sub-humanidade que sofrem privações e insuficiências que desdobram fora do econômico, e por isso, é também por outros sentidos, são tratados como cidadãos de segunda categoria que sobrevivem do trabalho precário e outros afins. (MARTINS,1997, p. 36).

Assim, na racionalidade derivada do sistema, fundado no capital, o ser humano acaba sendo categorizado cidadãos e subcidadãos. Por isso, o sociólogo Jessé Souza (2003) em sua obra “A invisibilidade da Desigualdade Brasileira” tenta demonstrar que no Brasil existe uma naturalização da desigualdade social e isso produz “subcidadãos”.

Nesse sentido, meu argumento implica que nossa desigualdade e sua naturalização na vida cotidiana é moderna, posto que vinculada à eficácia de valores e instituições modernas a partir de sua bem-sucedida importação “de fora para dentro”. Assim, ao contrário de ser “personalista”, ela retira sua eficácia da “impessoalidade” típica dos valores e instituições modernas. É isso que a faz tão opaca e de tão difícil percepção na vida cotidiana (SOUZA, 2003, p.17).

O autor traz uma análise acerca do debate da desigualdade brasileira e aponta que a fragmentariedade sobre o assunto, nos impede de compreendermos suas causas, e isso acaba por nos condicionar a discutir somente as consequências da desigualdade (SOUZA, 2003).

Essa miopia da percepção superficial e fragmentada não é de hoje …. Foi essa miopia da percepção seletiva e lacunar e sua consequente visão acrítica da realidade que fez com que o Brasil tenha convivido com uma desigualdade naturalizada durante todo seu processo de modernização, a qual já dura dois séculos, condenando 1/3 da população à subcidadania e a uma vida que não merece esse nome. (SOUZA, 2003, p.10).

A sub-humanidade constituída de pessoas atingidas pelos processos discriminatórios decorrentes do nosso processo histórico e pela insuficiência dos programas assistenciais, acabam por refletir no campo da educação ao gerar as desigualdades educativas.

Comenta Arroyo (2010) que, existe uma vertente das análises de políticas onde o problema está na sociedade, o problema concentra nas classes pobres, nos coletivos populares, na periferia, nos coletivos desiguais, com isso, se vê os desiguais apenas como o foco social onde se concentram os problemas. Os coletivos sociais, raciais, étnicos, são o problema e o Estado é visto com o a solução.

Existe uma análise do Estado que os coletivos desiguais, eles são o problema, que são preguiçosos, desinteressados em estudar, não tem as competências requeridas pelo mercado de trabalho. O problema está nessa forma de pensar da política, em ver o diferente como problema, mas sabemos que essa diferença vem herdada e necessita de um Estado que trabalhe para criar políticas públicas de soluções. Os coletivos populares são mais uma vez o problema, o Estado tem a análise que eles ameaçam a ordem social.

No contexto da produção e reprodução das desigualdades nos permite questionar a relação entre o sistema educacional e o sistema econômico, e tentar estabelecer uma relação entre educação e desigualdade social.

A hierarquização entre os grupos sociais gerou um sistema educacional desigual, fruto de um processo histórico desigual, e se caracteriza nas relações sociais e de produção, que dividiram e ainda dividem a sociedade em grupos econômicos distintos e, ainda mais, estabelece uma relação entre classes sociais antagônicas**.** Por isso, os interesses da classe social dominante passaram a delimitar o campo da educação na medida em que passou a servir para a dominação social de poucos sobre muitos. Neste sentido, a classe dominante passou a compreender a educação como elemento fundamental para a manutenção da desigualdade social e para o desenvolvimento do sistema produtivo.

Os diferentes padrões de qualidade educacional dentro do sistema educacional brasileiro, em que as condições da oferta do ensino não são iguais para todos, geram as desigualdades educativas ao não garantir acesso a um ensino de qualidade e igualitário, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais que acabam por impedir sua participação ativa e o exercício pleno de sua cidadania.

Ou seja, a dualidade do sistema escolar brasileiro, da escola do conhecimento para classes dominantes e escola do acolhimento para classes populares/trabalhadoras, agrava a realidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos das classes populares que, por muitas vezes, não percebem a estratificação do sistema na legitimação dos valores dominantes. Dessa forma, perpetua-se a construção de um sistema que marginaliza os saberes da classe popular e superestima a transmissão dos saberes da classe dominante.

Arroyo (2010) comenta com grande insatisfação sobre essa desigualdade que é a vergonha nacional, é uma marca do nosso atraso, causa do subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. O estado reconhece que a mudança desse cenário está bem distante de acontecer isso atrapalha os sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade.

O sistema continua com o foco restrito as desigualdades escolares e nas reclamações dos fatores intraescolares como responsáveis pela sua persistência. O foco estreito continua responsabilizando os professores e os próprios educandos sobre o fracasso na educação destes. “Seriam os agentes do ensinar-aprender, uns fingindo ensinar e outros aprender, os responsáveis por não termos um sistema escolar capaz de superar as desigualdades de nosso país” (ARROYO, 2010, p. 4-5).

Partindo da análise que a política do Estado com suas leis são deveres de ser solução para a fome, o analfabetismo, a falta de escolarização, de escolas, de recursos, de material didático, de formação e valorização dos profissionais. Costuma ser criticado por não ser igualitário na solução dos problemas sociais, dá mais recursos a um setor da sociedade do que a outro. Existe um apelo que o Estado seja mais equitativo na distribuição de recursos para solucionar os problemas da sociedade, que as políticas públicas sejam distributivas; que diante das desigualdades o Estado organize solução políticas para os mais desiguais ou seja, para os mais necessitados.

Outro significado relevante é sobre grupo que questiona de maneira mais profunda as desigualdades, “os modos de pensá-las e de enfrentá-las são os próprios coletivos pensados e segregados como desiguais. Como se manifestam? Como pensam o Estado, suas instituições e políticas e suas relações com as desigualdades? [...]” (p.16). Se partimos do princípio de não reconhecimento desses desiguais nas formas inferiorizantes, muda a maneira de perceber o problema que tem o Estado, suas instituições e suas políticas como solução. E assim, muda a visão do Estado como solução para esse problema (Arroyo, 2010).

Arroyo cita (Frigotto, 1998) sobre o padrão de trabalho produz desigualdade quando, as políticas educacionais capacitam para a inserção no

mercado de trabalho. Quando coloca a educação como superação das desigualdades, irá ajudar o indivíduo para a empregabilidade, na disputa menos desigual dos postos de trabalho. Essa visão expõe o indivíduo estudar ele terá emprego. Termine o ensino médio e terá emprego. Entretanto, quando essa mediação do trabalho entra em crise, as desigualdades se aprofundam e as políticas educativas perdem o significado, entram em crise veracidade para o social entre os coletivos desiguais. Essa visão como mediação trabalho-educação muda radicalmente na crise de referência entre políticas educacionais e desigualdades. O trabalho, visto como o mediador dessas desigualdades, passa a ser visto como aumento das desigualdades.

A desigualdade social no Brasil é uma herança histórica e o sistema educacional tem atuado como reprodutor dessas desigualdades,

A inclusão como modalidade de ensino adveio com a publicação da Constituição Federal (BRASIL, 2012), oportunizando as pessoas com pouca escolaridade em garantia, obrigatoriedade e gratuidade de acesso ao ensino. A instituição escolar para os alunos dessa etapa é fundamental, sendo nesse percurso que ocorre a inclusão social com oportunidades de auxílio às pessoas a serem incluídas na sociedade, no campo de trabalho e no grupo social.

O ensino se torna na atualidade uma condição participativa na sociedade, onde pessoas que não concluíram os estudos enfrentam obstáculos no decorrer da vida, como remuneração salarial, constrangimento por não saberem ler, entre outros, e a EJA representa um canal de inclusão social favorecedora ao desempenho posterior.

Os desafios vivenciados pelo sujeito iletrado no decorrer de sua vida favorecem o retorno a escola, tornando-se este um dos caminhos favoráveis da inclusão, entretanto, muitas vezes, os alunos não possuem estímulos e nem tempo para estudarem, além de outros aspectos que dificultam seu desenvolvimento. A escola precisa oportunizar a essa clientela recursos favoráveis ao desenvolvimento como cidadãos críticos, atuantes na coletividade, pois, a aprendizagem da leitura e escrita proporciona a inclusão das pessoas na malha social em ascensão a bens culturais e, quando adquirem novos conhecimentos conquistam a autonomia.

A urgência da inclusão social na maioria das vezes recai sobre trabalhadores que, assistidos pela EJA, dispõem de pouca ou nenhuma qualificação profissional. Logo, a função do Estado é contemplar uma implantação de políticas públicas e educacionais favoráveis a inclusão, oferecendo um ensino com qualidade a clientela, com oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, norteada por uma proposta de ensino estruturada na realidade vivencial, oferecendo uma formação contínua aos docentes em reflexão das práticas estereotipadas ainda existentes nos recintos escolares.

**Considerações Finais**

A realidade da desigualdade na sociedade brasileira é gritante e escancarada, os diversos fatores que levaram a essa desigualdade se originaram desde a colonização até os dias atuais.

O capitalismo trata com naturalidade as desigualdades econômicas, financeiras, educacionais, de raça, cor, gênero entre outras, partindo do pressuposto de sua essência de que é necessário excluir para incluir, separar para unir. O resultado desse processo é avassalador, pois minimiza as desigualdades e mascara uma inclusão inexistente, ineficaz e alienada, de forma a confundir e enganar quem mais necessita dessa inclusão.

Após uma breve avaliação é possível identificar os motivos que levam as desigualdades sociais, mas são velados pois ao separar a sociedade em classes sociais são levados em conta unicamente como resultado das desigualdades.

As desigualdades educativas são provenientes dos processos históricos da deficiência de políticas assistenciais inexistentes e ineficazes, que responsabilizam a sociedade menos favorecida, isentando o Estado de sua obrigação.

Pesquisar sobre a EJA oportunizou refletir sobre a qualidade do ensino oferecido na realidade das escolas públicas brasileiras, onde os métodos utilizados exigem do professor ações urgentes e reflexivas sobre a prática pedagógica, atualização constante para atendimento da clientela. Assim, é preciso o professor se tornar um pesquisador contínuo, trabalhar com atividades valorativas estruturadas em conteúdos contextualizados e significativos para os educandos, despertando o interesse em aprender.

Em uma perspectiva pedagógica dialógica e democrática, nenhum tempo é “perdido”, pois cada tempo possui sua própria aprendizagem. O conceito de “saber de experiência feito”, elaborado por Paulo Freire, refere-se exatamente aos saberes acumulados pelos estudantes fora do espaço escolar, que devem ser valorizados e celebrados ao longo do processo pedagógico, sem ser menosprezados como inferiores ao saber científico. Reconhecer e valorizar as trajetórias, saberes e fazeres diversos de jovens e adultos contribui para a formação de competências soco emocionais, fortalecendo práticas pedagógicas dialógicas e democráticas. A EJA apresenta possibilidades que não se limitam às especificidades da sua modalidade, podendo inspirar estratégias de ensino em toda a educação.

**Referências Bibliográficas**

Agência Brasil. **Censo-escolar-2020 aponta redução de matriculas no ensino básico.** Consultado em 19/11/2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico.

ALBUQUERQUE, A. C. S; SOUZA, D. D. N. **Educação de Jovens e Adultos: contribuições para o enfrentamento da exclusão social**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educaçao, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2874/1/ACSA05042014.pdf> Acesso em 30 mai 2021.

ARROYO, Miguel G. **Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual**. In: Educação & Sociedade. Educ. Soc. vol.39 n.145. Campinas, Oct./Dec.2018. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-73302018000401098&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-30.

BERNARDIM, Márcio Luiz. **Educação do trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária.** Guarapuava: Unicentro, 2008. p.128.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** da Educação Nacional **Lei** número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010):** incogruências do financiamento insuficiente. Tese de doutorado USP. 2011.

CRUZ, N. C. **Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental**. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-8NAL2J/1/disserta__o_neilton.pdf> Acesso em 21 mai 2021.

DUARTE, A. J.; GUIMARÃES, M. T. C. (Orgs.). Processos formativos de jovens e adultos na EJA em Goiás. In: COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Proeja – FIC: alternativa de ensino fundamental para jovens e adultos trabalhadores.** Goiânia: Ed. da Puc Goiás, 2012. p.90.

EGGERT, E. As muitas margens da Educação Popular.In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular:** Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p.143-150.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980. p. 85.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa, tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

GUZZO, Raquel Souza Lobo **. Filho, Antonio Euzébios****. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora.** Escritos educ. v.4 n.2 Ibirité dez. 2005. PUC – Campinas. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005>>. Acessado em: 20 mai 2021.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos*. **Rev. Bras. Educ**, 2000, n.14, pp.108-130 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt> Acesso em 20 mai 2021.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade eja no Brasil: um resgate histórico e legal.** Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250841>. Acessado em: 19 mai 2021.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos: após 20 anos da Lei nº 9394, de 1996.** Revista Retratos da Escola Brasília, v. 10, n. 19, p.429-451, jul./dez. 2016.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade** – 2ªED.:Editora Paulus.(1997)

MEDEIROS, Marcelo. **Os ricos e a formulação de políticas de combate à desigualdade e à pobreza no Brasil.** Texto para discussão nº 984: Brasília, 2003. Disponível em <<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2944/1/TD_984>> Acessado em: 20 mai 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizado.** Rev. Brasileira de Educação. 1999, n. 12, Set/Out/Nov/Dez, p.59-73.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

RIGOTTO, Gaudêncio. **Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político- práticas,***in*, Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 417 - 442, setembro/dezembro 2010

SANTOS, C. R; SILVA, D. S. L; SANTOS, G. B.; BRAGA, L. S. M. Conquistas e Desafios na Educação de Jovens e Adultos. In **Anais III Conselho Nacional de Educação**, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/20542> Acesso em 30 mai 2021.

SANTOS, C. R; SILVA, D. S. L; SANTOS, G. B.; BRAGA, L. S. M. Conquistas e Desafios na Educação de Jovens e Adultos. In **Anais III Conselho Nacional de Educação**, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/20542> Acessado em 30 mai 2021.

SANTOS, Robson dos. **Jovens e adultos com baixa escolaridade, oferta de EJA e desigualdades nas chances de conclusão do ensino de conclusão do ensino fundamental e do médio.** Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, 2018. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1006> Acessado em: 20 mai 2021.

SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. **ALFABETIZAÇÃO E LEGITIMIDADE: A TRAJETÓRIA DO MOBRAL ENTRE OS ANOS 1970-1980.** Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19071> Acesso em: 20 mai 2021.

SOUZA, Emanuelle de Oliveira; REIS, Rosimeire. **Juventudes na educação de jovens e adultos:** contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. HOLOS, [S.I.], v. 3, p.98-109, set. 2017.

SOUZA, Jesse. (Org). **A invisibilidade da desigualdade Brasileira.** Belo Horizonte: Ed UFMG. 2006**.**