



## DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: AGENDA PARA A NOVA DÉCADA

## CHALLENGES OF THE PRESENT TIME IN THE SCHOOLING OF YOUNG AND ADULT: AGENDA FOR THE NEW DECADE

## DESAFÍOS DEL TIEMPO PRESENTE EN LA ESCOLARIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: AGENDA PARA LA NUEVA DÉCADA

Carlos Soares Barbosa<sup>1</sup>  
Jaqueline Luzia da Silva<sup>2</sup>  
José Carlos Lima de Souza<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na vertente da escolarização, identificando, na concepção dos professores, os principais desafios que se apresentam à modalidade no tempo presente. As reflexões tecidas são resultados da pesquisa de abordagem qualitativa, que estabeleceu como procedimento metodológico e campo de investigação a observação participante de dois cursos de extensão promovidos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, destinados aos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das redes municipal e estadual de educação do Rio de Janeiro, respectivamente. As principais considerações do estudo abordam os desafios para a afirmação da EJA enquanto direito social e subjetivo; o retrocesso das políticas públicas destinadas aos jovens, adultos e idosos interditados do direito à educação após o golpe de 2016 e as implicações desses desafios nas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Direito à educação. Políticas públicas. Formação humana e integral.

**Abstract:** This article analyzes Youth and Adult Education (EJA) in terms of schooling, identifying, in the teachers' conception, the main challenges that present themselves to the modality in the present time. The reflections are the results of the qualitative approach research, which established as a methodological procedure and field of research the participatory observation of two extension courses promoted by the State University of Rio de Janeiro, aimed at teachers Elementary and High School, municipal and state schools in Rio de Janeiro, respectively. The main considerations of the study address the challenges for affirming EJA

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.



as a social and subjective right; the setback of public policies aimed at young people, adults and the elderly banned from the right to education after the 2016 coup and the implications of these challenges for pedagogical practices.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Right to education. Public policy. Human and integral formation.

**Resumen:** Este artículo analiza la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la vertiente de la escolarización, identificando, en la concepción de los profesores, los principales desafíos que se presentan a la modalidad en el tiempo presente. Las reflexiones tejidas son resultados de la investigación de enfoque cualitativo, que estableció como procedimiento metodológico y campo de investigación la observación participativa de dos cursos de extensión promovidos por la Universidad del Estado de Río de Janeiro, destinados a los profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria, de las redes municipal y estatal de enseñanza de Río de Janeiro, respectivamente. Las principales consideraciones del estudio abordan los desafíos para la afirmación de la EJA como derecho social y subjetivo; el retroceso de las políticas públicas dirigidas a los jóvenes, los adultos y los ancianos prohibió el derecho a la educación después del golpe de 2016 y las implicaciones de estos desafíos en las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** Educación de jóvenes y adultos. Derecho a la educación. Políticas públicas. Prácticas pedagógicas. Formación humana e integral.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens Adultos (EJA) reconhece os múltiplos espaços formativos presentes na sociedade contemporânea, interessando-se pelas experiências cotidianas que ocorrem nas escolas públicas e privadas, nas instituições e nos movimentos sociais. Assim, além de dialogar com seus atores e atentar-se para suas dinâmicas próprias, busca conhecer e aprofundar a reflexão sobre as diferentes experiências de alfabetização e letramento, práticas de ensino inter e transdisciplinares, projetos de ação cultural e pedagógica, bem como a articulação entre a EJA escolar e a educação popular, o mundo do trabalho, as tecnologias da informação e da comunicação, incorporando as experiências que envolvam a EJA e a intersetorialidade.

Na perspectiva escolar, se constitui em uma modalidade da Educação Básica (BRASIL, 1996) nos níveis fundamental e médio, com especificidades próprias no aspecto pedagógico (currículo, material didático, tempos, espaços, processos avaliativos) e finalidades ético-políticas. Não obstante a escola seja um dos diversos espaços sociais de formação humana em que os sujeitos constroem e partilham conhecimentos ao longo da vida, centramos a reflexão na vertente escolar por entendermos que a escola possibilita que o conhecimento produzido/sistematizado historicamente deixe de ser propriedade privada para ser socializado (SAVIANI, 2011).

O objetivo do presente artigo é analisar, na concepção dos professores, os desafios que estão postos para a EJA na nova década que se inicia, sobretudo, em um contexto caracterizado pelo recrudescimento do conservadorismo econômico, político, social e cultural, iniciado com o golpe de



2016 e consolidado no atual Governo de Jair Bolsonaro. As reflexões aqui tecidas são resultados da pesquisa realizada entre 2018 e 2019, de abordagem qualitativa, que estabeleceu como procedimento metodológico e campo de investigação a observação participante de dois cursos de extensão promovidos pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), destinados aos professores da EJA dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das redes municipal e estadual de educação do Rio de Janeiro, respectivamente.

O curso de extensão voltado aos professores da rede municipal contou com a participação de 35 docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Com uma carga horária de 64 horas, teve por objetivo contribuir com a formação continuada dos educadores que trabalham com os anos iniciais da EJA, tendo por base os desafios emergentes da prática pedagógica, no sentido de provocá-los a refletir a escola oferecida aos jovens, adultos e idosos, além de problematizar as metodologias e concepções presentes nas práticas de alfabetização que são desenvolvidas com esses sujeitos.

O curso destinado aos professores do Ensino Médio, por sua vez, foi constituído por 30 participantes, com uma carga horária total de 30 horas, e teve como propósito discutir os desafios da EJA na contemporaneidade, a partir da reestruturação política da modalidade pela Secretaria de Estado (SEEDUC/RJ). Trouxe como principais temáticas a diversidade dos sujeitos, o processo de juvenilização na EJA, bem como os significados, práticas e finalidades do currículo da EJA no Ensino Médio. De acordo com o convite encaminhado aos professores, os objetivos da formação foram: promover um maior articulação entre a universidade e a escola, qualificando os saberes docentes; contribuir para o rompimento da concepção instrumental da EJA e minimizar o déficit de discussão e de estudos acerca da modalidade nos cursos de licenciaturas, visando o desenvolvimento de pesquisas sobre a modalidade e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Metodologicamente, a observação participante consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, interagindo por longos períodos com os sujeitos e partilhando o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. E diante da impossibilidade de observar tudo ou muitas coisas ao mesmo tempo, a questão que norteou a pesquisa foi: na concepção dos professores, quais os desafios que não foram superados nas políticas públicas e no cotidiano escolar da EJA nas duas décadas do novo milênio? Qual a agenda a ser construída pelos praticantes da modalidade para a próxima década que se inicia? Por meio da observação atenta e dos registros no diário de campo foi possível identificar algumas temáticas como pontos de convergências entre os dois grupos de professores, assim como a articulação/circularidade entre os aspectos das



dimensões micro (prática docente) e macro (políticas públicas). A análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo, que “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob formas de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. [...]” (SEVERINO, 2007, p.121).

À luz dessas considerações iniciais, a análise aqui construída se estrutura em três eixos, a saber: os desafios para a afirmação da EJA enquanto direito social e subjetivo, apesar dos avanços adquiridos nos marcos regulatórios; os avanços e retrocessos das políticas públicas destinadas aos jovens, adultos e idosos interditados do direito à educação no tempo presente e as implicações dos desafios das políticas públicas, inclusive da formação docente, nas práticas pedagógicas.

## 2 A COMPREENSÃO DA EJA COMO DIREITO SOCIAL E SUBJETIVO

Investigar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil possibilita compreender os mecanismos – ora explícitos, ora velados – dos limites a serem enfrentados para se consolidar o direito à educação de expressiva parcela da população brasileira, como proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

Ainda que avanços tenham sido efetuados nas últimas décadas na legislação nacional, o reconhecimento do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas não tem sido efetivo na materialidade histórica brasileira, uma vez que a passagem pelo sistema de ensino não tem representado, necessariamente, garantia de uma aprendizagem autônoma para as atividades do seu cotidiano. Como ressalta Gentili (2009), um direito não está consagrado simplesmente pela superação parcial das condições que o negavam no passado. Como não existe direito pela metade, isso significa que, apesar de ter ampliado o acesso das camadas populares à escola, “esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade” (GENTILI, 2009, p.1062). Segundo o autor, caracteriza-se, assim, um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de exclusão incluyente e “universalização sem direitos”.

Decorre dessa dinâmica a existência de 11,3 milhões de brasileiros (6,8%) analfabetos maiores de quinze anos e mais, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Contínua (IBGE, 2018). E caso sejam considerados os que ainda não concluíram a Educação Básica, chega-se ao contingente de cerca de 78 milhões de pessoas.

Esses dados nos auxiliam a refletir as políticas públicas e o tipo de escola que têm sido



oferecidas aos jovens, adultos e idosos, que se manifestam, nos últimos anos, nas precárias condições de acesso, permanência, reprovação e redução de matrículas. Na concepção dos professores pesquisados, essas questões precisam ser desnaturalizadas e enfrentadas pelos gestores públicos e pelos distintos atores escolares, o que pode vir a ocorrer com a afirmação da EJA na perspectiva do direito e caso se supere a concepção de educação compensatória e supletiva de escolaridade, ainda presente nas práticas escolares e nas políticas públicas da modalidade. A reedição do Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos (Encceja), em 2017, como uma certificação para as massas de sujeitos com defasagem educacional escolar, mostra a persistência do caráter de suplência e desescolarização da política pública para jovens e adultos no tempo presente.

O entendimento dos educandos da modalidade enquanto sujeitos interditados do direito à educação escolar elide repensar o direito à educação para além dos documentos legais, consolidando-se como prática corrente na materialidade histórica e concreta.

Direito à educação, assim entendido, tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade, no qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível. (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 13)

A interdição do direito ocorre de diversas formas, não se restringindo a negação das condições de acesso, mas também em não garantir as condições de permanência com sucesso, considerando que entre os sujeitos da EJA há os que nunca foram à escola (muitos dos que se encontram na fase da alfabetização), os que passaram por ela sem ultrapassar o precário domínio da leitura, da escrita e do cálculo (e que promove a gradativa substituição de analfabetos absolutos pelos chamados analfabetos funcionais), acrescidos dos jovens adolescentes que têm migrado precocemente do denominado “ensino regular” para a EJA. A diversidade cognitiva, regional, racial, geracional, de gênero, de sexualidade, entre outras, exige um olhar acurado das políticas públicas e uma nova dinâmica e gestão da sala de aula (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

Desse modo, aos profissionais da educação que se comprometem ético-politicamente com a garantia do direito à educação de qualidade para jovens, adultos e idosos, os desafios se ultra dimensionam, entre os quais se destacam a construção de currículos que reconheçam e legitimem as especificidades dos sujeitos, bem como a tensão entre a flexibilização e institucionalização da modalidade. Em diálogo com Haddad (2007), tal tensão consiste, de um lado, no modelo da



Educação Popular que questiona a escola tradicional e propõe uma forma mais flexível de fazer a EJA, cujas referências remontam ao educador Paulo Freire e a atuação dos movimentos sociais das décadas de 1950 e início da seguinte. De outro lado, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e das políticas da década de 1990, a institucionalização da modalidade, que ocorre com sua gradativa inserção nas redes federal, municipais e estaduais de todo o país, sendo estruturada na contramão das experiências bem-sucedidas da Educação Popular na alfabetização e escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas. Com a institucionalização adequa-se a EJA à burocratização tempo-espço, que se formaliza no processo gradual do esvaziamento da educação crítica com base na filosofia freireana, em currículos pouco contextualizados e sem diálogos com as expectativas dos educandos, na valorização das certificações e em uma estrutura escolar que pouco viabiliza práticas inovadoras.

Questionar se a escola é o lugar de melhor acolhimento da EJA, tendo em vista o caráter normativo, escriturário e autoritário da instituição, não significa prescindir do papel indutor do Estado em assegurar o direito de todas as pessoas à educação de qualidade socialmente referenciada, mas sim questionar os sentidos que têm orientado as práticas pedagógicas na modalidade e quais os sujeitos os currículos e tais práticas têm ajudado a formar.

Historicamente, observam-se os fortes vínculos entre a EJA e o mercado de trabalho, não sendo obra do acaso o fato de alguns professores pesquisados, sobretudo os do Ensino Médio, conceberem a modalidade como recurso de qualificação dos trabalhadores com vistas a uma melhor inserção profissional. Essa perspectiva instrumental – arraigada no imaginário social e fortemente sedimentada no processo de institucionalização – dificulta, em um primeiro momento, os professores pesquisados a pensar/elaborar projetos pedagógicos na perspectiva da formação humana e integral. Denota-se, assim, que a concepção restrita e utilitária da modalidade, baseada em uma concepção supletiva e aligeirada, de conteúdos superficiais, precisa ser superada não só nas políticas públicas, mas também no modo de os professores e gestores escolares a compreenderem. Ao conceberem a modalidade atrelada aos interesses do mercado, acabam por naturalizar a crescente exploração dos trabalhadores nas vigentes relações precarizadas de trabalho, pouco questionando a desigual produção/distribuição/controle do conhecimento, operacionalizada pela vigente estrutura dual de ensino. E, assim, contribuem para a conformação acrítica dos educandos à sociabilidade do atual regime de acumulação “flexível” e, conseqüentemente, com a manutenção das desigualdades sociais inerentes ao sistema de classes (BARBOSA, 2019).



Afirmar isso não significa retomar o caráter reprodutivista da escola (BOURDIEU, 2002), mas concebê-la como um campo de disputas entre diferentes concepções de mundos e de projetos políticos e societários, isto é, um espaço dinâmico e contraditório, expressão de sínteses provisórias decorrentes de arranjos e conflitos existentes em seu interior, por encontrar-se imersa no conflito de interesses presentes na sociedade. Enquanto projeto em disputa, conceber a EJA na perspectiva da formação humana e integral pressupõe uma formação que promova a integração entre a preparação para o mundo do trabalho e a constituição de um sujeito político interventor, capaz de aglutinar conhecimentos que o possibilitem ler a realidade social e política e definir-se por um dos projetos de classe em disputa (DELUIZ, 1997). Isso elide defender que a passagem pelos bancos escolares deve propiciar aos indivíduos o domínio de saberes qualificadores para uma intervenção social mais consciente e autônoma.

A proposta político-pedagógica que fundamenta os cursos de extensão investigados – a EJA na perspectiva do direito e da formação humana e integral – constitui-se, na concepção dos professores, em um grande desafio na atual conjuntura brasileira, caracterizada pelo desmonte de direitos sociais e o ataque aos valores democráticos, após o golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático consolidado em 31 de agosto de 2016, com o *impeachment* da presidente Dilma Rouseff. Após o golpe, o país vivencia uma fase de grandes retrocessos: retoma-se a ortodoxia neoliberal e se aprofunda o conservadorismo cultural, colocando sob ameaça à democracia e o próprio Estado de direito. A EJA não passou ilesa nesse contexto e os avanços conquistados nos Governos Lula da Silva e Dilma Rouseff passaram a ser confrontados.

### **3 A EJA NO TEMPO PRESENTE (1990-2019): AVANÇOS E RETRCESSOS**

A adesão do país ao modelo neoliberal, durante a década de 1990, traduziu-se em consequências desastrosas para a EJA, embora não exclusivas a ela. Em nome do ajuste fiscal e com base nas orientações dos intelectuais ligados às agências financiadoras internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, os gastos em EJA passaram a ser considerados desperdícios e desnecessários, uma vez que o Estado deveria focalizar o investimento no Ensino Fundamental e promover a descentralização das demais etapas e modalidades da Educação Básica, transferindo parte da sua responsabilidade para as organizações da sociedade civil.

O veto presidencial da participação da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do



Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, também produziu graves consequências, uma vez que ocasionou, entre outras ações, a redução da oferta pelas redes municipais e estaduais de ensino, a escassez dos recursos pedagógicos e a quase inexistência de formação continuada para os docentes da modalidade, devido à falta do aporte financeiro advindo do governo federal, apesar da expressiva demanda das pessoas jovens, e adultas e idosas pouco escolarizadas.

Em 2003, com a mudança do governo federal, as expectativas de mudanças ressurgiram, principalmente pelos compromissos expressos no programa político do Governo Lula da Silva e pela simbologia da sua vitória estar associada às causas dos trabalhadores e aos movimentos sociais progressistas. Em específico à EJA, observa-se que a modalidade adquiriu espaço significativo nas políticas e na agenda governamental, tendo sido criados já no início do seu governo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003; a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que posteriormente incorporou a vertente da *inclusão*, passando a denominar-se Secadi, e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), em 2004, que reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no Ministério da Educação (MEC). Este momento caracterizou-se pela expansão de investimentos e políticas voltadas aos sujeitos jovens, adultos e idosos interditados do direito à educação, acrescidas com a criação, em 2005, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Proeja), além da ampliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Cabe destacar, outrossim, a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado em 2007, e que substituiu o Fundef.

Entretanto, ao analisar o modo de participação da EJA no novo Fundeb, constata-se que a ela não foi conferido o status dos demais níveis e modalidades, sendo destinada a parte menor dos recursos (fator de ponderação de 0,8 em relação ao valor de referência) e limitado o percentual máximo de 15% do Fundo. Ademais, a análise dos programas mencionados indica que, embora anunciassem inovação curricular e compromisso com a qualidade, acabaram instituindo trajetórias subordinadas de formação, caracterizando uma dualidade educacional de novo tipo (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2013). Apesar da diversidade de oportunidades educativas a para EJA nos Governos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Roussef (2011-2016), verifica-se o quão pouco se





avançou em relação à concepção sobre a modalidade, ainda compreendida sob os marcos da lógica supletiva e como uma educação compensatória e aligeirada.

Após o golpe de 2016, retoma-se a ortodoxia neoliberal e, com ela, os projetos de ajuste fiscal e de arrocho econômico dirigidos às classes populares, justificadas sob a base discursiva dos *superávits* primários e do equilíbrio orçamentário. Inicia-se, a partir de então, o processo de desmantelamento das políticas e ações educativas destinadas aos jovens, adultos e idosos pouco escolarizados. Sob o argumento de conter os “gastos” públicos, o Governo Michel Temer ataca direitos e reduz os investimentos com as políticas sociais, mas, em contrapartida, garante ao capital financeiro-rentista as condições estruturais necessárias para o aprofundamento do processo de acumulação.

Na EJA, este ataque se expressa desde o início do golpe, em 2016, com a suspensão de recursos para o Programa Brasil Alfabetizado e o desmantelamento da estrutura da Secadi. A consequência imediata foi a estabilidade dos índices de analfabetismo entre a população de 15 a 64 anos, conforme dados da Organização Não Governamental Todos pela Educação (2019). Observa-se também a brusca redução das matrículas no Projovem Urbano, caindo de 44.299, em 2016, para 1.267, em 2017, e para 594 em 2018. As pouquíssimas turmas abertas em 2018 só foram possíveis devido à Resolução nº 11/2017, que permitiu aos entes federados oferecerem uma nova entrada de estudantes, desde que dispusessem de saldo na conta específica do Programa e desejassem participar de uma edição especial (BRASIL, 2017). O Pronera foi outro programa que teve o orçamento reduzido no contexto do pós-golpe: de R\$ 30 milhões anuais, em 2016, para pouco mais de R\$ 10 milhões em 2017, e para R\$ 6,5 milhões em 2018 (TATEMOTO, 2018).

O atual governo de Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, não só dá prosseguimento à política conservadora neoliberal, como coloca em execução o projeto de ultraconservadorismo político e cultural, no qual a educação e os demais direitos humanos têm sido fortemente confrontados. Desse modo, além da retração orçamentária, a educação e a ciência passaram a sofrer um agressivo ataque ideológico, que se expressa na deslegitimação do pensamento científico e crítico, na desvalorização da universidade pública e no término das políticas e programas federais destinados aos jovens, adultos e idosos, que desde o Governo Temer, como vimos, não estavam sendo cumpridos adequadamente. Por meio do Decreto 9.759/2019, extinguiu, ainda, a Secadi e a CNAEJA, dando fim a todos os setores responsáveis pela política de EJA no MEC.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída por meio do Decreto nº 9.765 /2019, estendida, inclusive, à alfabetização de jovens e adultos, foi um dos 18 projetos e decretos



apresentados entre as metas dos 100 primeiros dias do governo Bolsonaro. No entanto, além de não mencionar a especificidade da alfabetização na EJA e nem problematizar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelos sujeitos da modalidade, nenhuma ação foi feita até o momento, o que desvela a total invisibilidade da EJA na agenda política do Governo Bolsonaro e total descaso com a enorme dívida ao direito à educação de amplo segmento da população brasileira (ROCHA, 2019; DI PIERRO, 2019). E sem haver políticas indutoras por parte do governo federal, não há incentivos para que estados e municípios ofertem a EJA. O Censo Escolar de 2018 já havia traduzido esse impacto no número de matrículas na modalidade, que totalizou apenas 3,5 milhões de estudantes, com queda de 1,5%, o que se manteve no ano seguinte (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Na contramão desses dados, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2018, divulgada em junho de 2019 (GAZETA DO POVO, 2019; OLIVEIRA, 2019), mostra que entre os 133,7 milhões de brasileiros acima de 25 anos, mais da metade (52,6%) não tem o Ensino Médio completo e 33,1% (44,2 milhões) não têm o Ensino Fundamental.

Pelo exposto, são muitos os desafios a serem enfrentados para a consolidação da EJA enquanto direito social e subjetivo, fato este que provoca violações de tantos outros direitos, fazendo aumentar a “rede de desqualificações” (VENTURA; RUMMERT, 2011) a qual a modalidade se encontra entrelaçada. Além dos desafios acima explicitados, os professores pesquisados também apontam: a garantia da escolarização nas áreas geográficas onde a demanda ainda é grande; a necessidade de fortalecimento da educação no campo e nos espaços privados de liberdade; precário investimento na estrutura didática e tecnológica para o ensino da EJA; a efetivação da inclusão dos jovens e adultos com deficiências; a garantia do direito à alimentação na escola, à biblioteca e à inclusão digital (facilitando o acesso dos alunos aos laboratórios de informática); a necessidade de repensar a flexibilização dos horários de estudos e trabalhos dos estudantes de EJA; o fortalecimento das gerências de EJA nas unidades escolares e nos municípios, entre outros. E o enfrentamento dessas desqualificações deve estar na agenda política de estudantes, educadores, organizações sociais, pesquisadores, intelectuais, enfim, de todos os atores sociais que primam por uma EJA de qualidade socialmente referenciada. E o enfrentamento dessas desqualificações deve estar na agenda política de estudantes, educadores, organizações sociais, pesquisadores, intelectuais, enfim, de todos os atores sociais que primam por uma EJA de qualidade socialmente referenciada.



#### 4 O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS ATUAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: A AGENDA POLÍTICA DA EJA PARA A NOVA DÉCADA

O quadro de autoritarismo e incertezas instalado no decorrer e após o golpe de 2016 nos impõe a refletir sobre novas estratégias para a consolidação da educação como direito de todos, a redução das desigualdades sociais e educacionais e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para a EJA, que historicamente foi relegada pelas políticas públicas, são muitos os desafios a serem confrontados na nova década que se inicia. Na concepção dos professores pesquisados, o primeiro deles é a redução das matrículas em contraponto à necessária universalização da Educação Básica com qualidade. A queda no número de matrículas na modalidade entre 2007 e 2014 desvela que o modo de participação da modalidade no Fundeb não foi suficiente para alavancar o aumento da escolarização de expressiva parcela da população jovem, adulta e idosa (HADDAD; SIQUEIRA, 2015). Daí os professores defenderem que junto ao aumento dos recursos haja um melhor planejamento de como eles serão gastos, uma busca ativa dos evadidos, um maior investimento na chamada pública e a criação das condições que garantam a permanência com sucesso dos sujeitos na escola. Entretanto, tudo indica que não será este o encaminhamento a ser dado pelos governos do pós-golpe, o que faz aumentar a responsabilidade dos professores e organizações sociais comprometidas com a educação de qualidade para todos, na perspectiva do fortalecimento e da ação colaborativa do atual slogan de que “ninguém solta a mão de ninguém”.

Afora as questões políticas, os professores pesquisados também identificaram os desafios intramuros escolares. Nesse aspecto, sinalizam a necessidade de superar o fosso existente entre as problematizações que vêm sendo feitas pelas pesquisas acadêmicas nas últimas três décadas, os avanços contidos nos documentos orientadores de políticas públicas para a EJA e a as práticas desenvolvidas nas salas de aulas. Para isso, faz-se necessária uma maior articulação entre a universidade e a escola, aliada a um maior diálogo entre os conhecimentos prévios dos educandos, os saberes acadêmicos e os saberes escolares. Isto significa conceber o currículo sobre outras bases epistêmicas, compreendendo-o não como um “produto” e sim como um “processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam” (OLIVEIRA, 2007, p. 93). Compreendido dessa forma, o currículo adquire outro sentido para os estudantes, pois possibilita que os sujeitos estabeleçam relações/problematizações entre os conteúdos disciplinares e a sua realidade imediata, buscando



promover o desenvolvimento da capacidade de compreensão, a construção crítica do conhecimento e a reorganização racional e significativa das informações recebidas e reconstruídas no cotidiano.

As complexidades postas pelo novo milênio têm colocado a escola sob novas demandas e exigências. Os professores ressaltam que essa condição exige a resignificação constante do processo de ensino e de aprendizagem. Sobretudo, a superação de uma pedagogia voltada para a simples aquisição de conteúdo, ancorada em uma prática baseada exclusivamente na transmissão de “saberes prontos e acabados”, que não potencializa os sujeitos para uma intervenção mais qualitativa no mundo e para a compreensão de sua realidade. Por essa perspectiva, em diálogo com Freire (2000), os professores consideram a urgência de se retomar a dimensão autoral dos educandos na construção de seu conhecimento, mediada por uma prática docente comprometida ética e politicamente com o ato de educar. Isso demanda considerar a dimensão do tempo e os conhecimentos prévios dos estudantes, valorizar os saberes por eles construídos social e historicamente, bem como suas aspirações, objetivos de vida, limitações e possibilidades na construção das propostas curriculares e metodológicas, tendo por base o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (BRASIL, 2000).

Na concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a evasão (relativamente naturalizada na modalidade) e os altos índices de reprovação/retenção, apontam que nem sempre estar na escola da EJA corresponde à realização de aprendizagens significativas. Essas questões desafiam as políticas públicas e os educadores, pois mostram que além do acesso dos sujeitos à escola é necessário pensar em condições de permanência e aprendizagens que garantam a autonomia e emancipação na vida em sociedade.

O grupo de professores do Ensino Médio, por sua vez, sinaliza que, muitas das vezes, o trabalho docente na EJA é um trabalho solitário, por haver poucos espaços-tempos para a troca de saberes, compartilhamento de experiências, planejamento coletivo e desenvolvimento de atividades colaborativas ente os professores. Somam-se a isso as precárias condições estruturais das escolas das redes municipal e estadual de educação do Rio de Janeiro e a escassez de recursos pedagógicos disponibilizados aos docentes. Sendo assim, uma das questões recorrentes trazidas nos cursos de extensão pelos professores pesquisados é: como promover uma prática inovadora e estimuladora para os educandos, capaz de potencializar o que aqui temos defendido, diante das precárias condições de trabalho docente e dos educandos? Inclusive diante da falta de recursos tecnológicos, laboratórios de ciências ou mesmo dos recursos pedagógicos mais básicos.



Nesse movimento de repensar as práticas pedagógicas, não por uma concepção de escola e aluno ideal, mas na sua materialidade histórica e dialética, foi se configurando entre os sujeitos da pesquisa a necessidade de refletir as políticas públicas destinadas à EJA, aos trabalhadores, em geral, e aos professores, em específico, compreendendo a forte articulação entre as questões advindas da dimensão macro (políticas) e micro (cotidiano escolar). A (quase) ausência de formação inicial e continuada dos professores da EJA é um tema que vem adquirindo espaço nos estudos sobre a modalidade, que buscam compreender os reflexos na prática docente decorrentes do fato de muitos docentes que atuam na EJA não possuírem formação específica e/ou não terem cursado durante sua formação inicial disciplinas relacionadas à modalidade. Para se ter uma ideia do problema, em 2005, segundo dados do INEP (*apud* SOARES, 2008), dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil, apenas 16 (1,22%) ofereciam formação específica para a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, cabe ressaltar o relativo avanço presente na Resolução CNE 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada, em nível superior, de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão, nos programas e cursos de formação. Embora ela oriente a formação para as diferentes modalidades, entre elas a EJA, não há orientações específicas para a formação nos cursos de licenciaturas sobre como deve ocorrer esta formação, em termos de disciplinas teóricas e práticas.

Como toda política, a formação docente é um campo de disputas mediado pelas ideologias dos sujeitos e pelos distintos projetos de escola, sociedade e humanidade que se pretende construir/formar. Assim, antes que as diretrizes contidas na Resolução nº 02/2015 fossem implementadas e avaliadas pelas Instituições de Ensino Superior, ela foi revogada pela Resolução nº 2/2019, que instituiu novas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Arelada ao pensamento estreito e conservador do MEC e do Governo Bolsonaro, as novas DCNs têm sido fortemente criticadas pelas entidades docentes (ANFOPE, 2019), face ao seu caráter prescritivo e à visão restrita e instrumental da docência e do processo educacional, por ignorar a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica, além de priorizar conteúdos, metodologias e técnicas que garantam maior eficácia na “gestão” da sala de aula, além de retirar do documento as reflexões sobre a diversidade de gênero, de sexualidade e étnico-racial.



Em específico à formação docente para a EJA, 60% dos professores pesquisados (39 em termos absolutos) retratam a ausência dos estudos sobre a modalidade na sua formação inicial. Esta situação se agrava mediante às poucas ofertas de formação continuada promovidas pelas secretarias de educação ou, que quando acontecem, são oferecidas de forma pontual e sem continuidade, como a que foi oferecida pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, após criar a Nova Política de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), em 2013. Um processo formativo construído *para* e não *com* os professores, o que demonstra não os reconhecer como sujeitos de conhecimentos, detentores de saberes construídos na prática (PAIVA, 2014).

Ademais, por não haver, nas redes públicas de ensino do Rio de Janeiro, concursos específicos para o exercício do magistério na modalidade, a consequência imediata é a transposição de profissionais do “ensino regular” para atuar na EJA, o que ocasiona, ressalvadas as devidas exceções, a transposição de métodos e materiais utilizados no ensino regular e a execução de atividades pedagogicamente pobres sob vários aspectos, em decorrência da pouca atenção dos professores às especificidades da modalidade (MOURA, 2009). Desse modo, as práticas político-pedagógicas destinadas aos jovens, adultos e idosos não se distanciam dos fazeres tradicionais da escola, deixando de responder à realidade e características desses alunos, daí ser fundamental a formulação de projetos pedagógicos em que o perfil do aluno da EJA e suas situações reais de produção individual e social da existência constituam o núcleo da organização de tais projetos.

Cabe ressaltar que os movimentos da EJA (Fóruns, Encontros Nacionais de EJA e Seminários Nacionais de Formação) têm salientado a importância de trazer os educadores para o debate sobre a sua própria formação, discutindo as diretrizes que devem nortear a formação inicial e continuada desse segmento, enquanto profissionais da educação. A luta pela formação de educadores se dá concomitantemente à luta política pelo reconhecimento da EJA na sociedade brasileira (FERREIRA, 2008).

Com efeito, essa formação necessita considerar as representações que os educandos fazem sobre o seu próprio processo de formação, privilegiando-os como atores sociais, o que pode vir a contribuir para desnaturalizar a reprovação, a evasão e a redução de matrículas presentes na EJA escolar. Por isso, professores e futuros professores, em permanente diálogo, devem buscar, para além dos muros escolares e das relações didáticas tradicionais, outras práticas pedagógicas construídas em outros espaços educativos de formação humana e integral. Esta tarefa constitui-se em um desafio também para as universidades e gestores/executores da formação continuada.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face dos desafios do novo milênio, ser professor da EJA implica ultrapassar a concepção assistencialista e supletiva que por décadas tem caracterizado a modalidade. Demanda compreender a tamanha complexidade envolta na formação de pessoas jovens, adultas e idosas, o que exige que a formação ultrapasse os muros escolares e promova uma maior interlocução com outras organizações e com os movimentos sociais, reconhecendo os múltiplos espaços de formação humana existente na sociedade. Demanda, assim, um professor de novo tipo, disposto a “desenclausurar-se” das amarras e limites construídos com a institucionalização da modalidade, buscando um diálogo (maior) com as bases epistêmicas da Educação Popular.

Sobretudo, por constatar o progressivo ataque ao direito à educação, iniciado com o golpe de 2016 e que culminou com a extinção de programas e políticas educacionais voltados para jovens, adultos e idosos pelo atual Governo Bolsonaro. O silêncio ensurdecido de professores e educandos da modalidade frente a essas ações, somada a naturalização ao fechamento de escolas e a redução das matrículas na modalidade apesar da enorme demanda existente, pode ser um indicativo do quão longe a filosofia freireana está das salas das EJA nas últimas décadas. Nesse sentido, além de confrontar os desafios do cotidiano escolar, por meio da construção de práticas inovadoras e de projetos pedagógicos que constituam como núcleo central o perfil dos sujeitos da EJA e suas situações reais de produção individual e social da existência, impõe-se também a necessidade de confrontar os desafios no âmbito das políticas públicas, por reconhecer a simbiose que há entre ambas as dimensões. O enfrentamento desses desafios deve estar na agenda de todos aqueles que lutam por uma EJA de qualidade social.

A pesquisa constatou que, na tentativa de romper a solidão do seu fazer pedagógico e as lacunas da sua formação inicial, muitos professores cariocas e fluminenses que atuam na EJA têm recorrido aos cursos de extensão como espaço de diálogo e de compartilhamento/construção de (novos) saberes. Ademais, com o agravamento das questões políticas e sociais, cujos reflexos se fazem sentir na sala de aula, os professores demandam por um processo de formação permanente, tanto no coletivo, quanto individualmente. Como pistas de ação do trabalho realizado, apontamos a necessária reflexão sobre a prática pedagógica de professores da EJA, tanto em espaços externos a escola, a exemplo dos cursos de extensão, quanto no seu interior. As trocas formativas na própria escola, compreendida também como um espaço de produção de conhecimentos e teorias, conduz a um movimento de construção de pressupostos e princípios para o trabalho na EJA.



Esse movimento contribui tanto para a melhoria da prática pedagógica dos professores quanto para a luta e o engajamento em ações que questionam a invisibilidade da EJA nas políticas públicas educacionais, a exemplo do papel dos Fóruns de EJA. Essa reivindicação, que congrega educadores e educandos, torna-se cada vez mais importante no enfrentamento do processo de desescolarização da EJA e de manutenção de sua inserção marginal nos sistemas de ensino.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da formação de professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução nº 02 /2015. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-forma%C3%A7%C3%A3o-atual-v.14out.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

BARBOSA, Carlos. Soares. A educação de jovens e adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63-76, jan./mar. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11114. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11114> Acesso em: 30 jun. 2020

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE: MEC, 2000. Disponível em: [http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf) Acesso em: 07 mar.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. MEC/FNDE. **Resolução nº 11, de 6 de setembro de 2017**. Estabelece critérios e normas para os entes federados que dispõem de saldo na conta específica do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano e desejam participar de edição especial do Programa para





entrada de estudantes em 2017 e altera a Resolução nº 41, de 24 de agosto de 2012. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/profc/Downloads/RESOLUO%20N%2011%20DE%206%20DE%20SETEMBRO%20DE%202017.pdf> Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

DELUIZ, Neise. Projetos em disputas: empresários, trabalhadores e a formação profissional. **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 1, p. 113-127, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8875/6376> Acesso em: 27 jul. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. A Invisibilidade da Alfabetização e EJA na agenda do governo Bolsonaro. **Carta Capital**, 16 mai. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/a-invisibilidade-da-alfabetizacao-e-eja-na-agenda-do-governo-bolsonaro/> Acesso em: 15 jul. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217 mai./ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf> Acesso em: 30 jul. 2020.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GAZETA DO POVO. **No Brasil, mais da metade da população adulta não tem ensino médio**. 19 jun. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/no-brasil-mais-da-metade-da-populacao-adulta-nao-tem-ensino-medio/> Acesso em: 30 jun. 2020.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400007&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 16 jul. 2015

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.



HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015. <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81> Acesso em: 27 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua) 2018. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 23 jul. 2020.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidades, desafios e perspectivas atuais. Dossiê temático da educação de pessoas jovens, adultos e idosas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p.45-7, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Elida. Mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais ainda não concluiu a educação básica, aponta IBGE. **Portal G1**, 19 junho de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/19/mais-da-metade-dos-brasileiros-de-25-anos-ou-mais-ainda-nao-concluiu-a-educacao-basica-aponta-ibge.ghtml> Acesso em: 15 jul. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, v. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf> Acesso em: 27 jul. 2020.

PAIVA, Jane. Formação de professores na contemporaneidade. In: NEFFA, Elza; CAVALCANTE, Deise K.; MELLO, Maristela B. (Orgs.). **Educação ambiental: reflexões político-pedagógicas**. Rio de Janeiro: MRA2, 2014.

PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima Lobato. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias**, v. 17. Rio de Janeiro: UERJ, p. 25-42, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25007> Acesso em: 29 jul. 2020.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24. Rio de Janeiro, p. 1-25, 2019. ISSN 1809-449X. DOI: [10.1590/s1413-24782019240050](https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240050). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240050.pdf> Acesso em: 28 jul. 2020.

ROCHA, Gessyca. Bolsonaro assina decreto sobre a alfabetização no país. Proposta foi anunciada pelo governo para os primeiros 100 dias. **Portal G1**, 11 de abril de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/11/bolsonaro-assina-decreto-sobre-a-alfabetizacao-no-pais.ghtml> Acesso em: 05 jun. 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**. [online], vol.18, nº 54, p.717-738, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/11.pdf> Acesso em 26 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11. ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2011, Coleção educação contemporânea.



SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n47/05.pdf> Acesso em 27 jul. 2020.

TATEMOTO, Rafael. Orçamento de 2019 consolida política de investimento zero. **Brasil de Fato**, Brasília/DF, 04 set. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/09/04/orcamento-de-2019-consolida-politica-de-investimento-zero> Acesso em: 02 jul. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponibilidade em: <file:///C:/Users/profc/OneDrive/Documentos/Anuário%20Todos%20pela%20Educação%202019.pdf> Acesso em: 01 jul. 2020.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUR/UFRRJ, 2011.

#### SOBRE OS AUTORES

##### **Carlos Soares Barbosa**

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil; Programas de Pós-graduação em Educação: Processos formativos e desigualdade sociais (FFP-UERJ) e em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ).

E-mail: [profcarlossoares@gmail.com](mailto:profcarlossoares@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4519-5174>

##### **Jaqueline Luzia da Silva**

Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil.

E-mail: [jaquelineldasilva@gmail.com](mailto:jaquelineldasilva@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7164-9542>

##### **José Carlos Lima de Souza**

Doutor em História Social, Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil.

E-mail: [jocaliso@uol.com.br](mailto:jocaliso@uol.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2729-593X>

Recebido em: 01/08/2020

Aprovado em: 26/10/2020

Publicado em: 05/11/2020

