



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
JUVENILIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: Um estudo
numa escola pública do Distrito Federal**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

Tânia Mara Serzanink de Oliveira

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

AGOSTO 2020



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
JUVENILIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: Um estudo
numa escola pública do Distrito Federal**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

Tânia Mara Serzanink de Oliveira

Sob a Orientação do
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Tânia Mara Serzanink de Oliveira

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, JUVENILIZAÇÃO E
GESTÃO ESCOLAR: Um estudo numa escola pública no Distrito
Federal**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa, na Área de
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

Data de Aprovação ____/____/____

Comissão Avaliadora

Presidente da Banca

Examinador interno titular

Examinador interno suplente

Examinador externo suplente

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha (mãe), melhores amigos que me deram a vida, o começo de tudo, além de bons princípios e muito amor!

À vó Wanda e ao Vô Barros (*in memoriam*), grandes amigos que me adotaram, me amaram e me apoiaram sempre, sei que estão muito felizes com esta vitória!

Aos meus irmãos Tatiana e Renato, que cresceram comigo, me apoiando sempre!

Aos meus filhos, amigos, parceiros, homens de bem, não tenho palavras para descrever tanto amor e gratidão.

Ao meu esposo, sempre presente e me levando em frente, Amo muito!

Agradecimentos

São tantas pessoas que me incentivaram sempre a seguir em frente, gratidão a todos que participam tão carinhosamente de minha vida!

Não existe ordem de importância, todos estão no mesmo patamar, a vocês, meu amor e gratidão!

À Natália, minha irmã de coração, que me impulsionou nesta caminhada desde o 1º passo, indicando a Laboro e UCP para realização deste sonho, e me acompanhou, além de tantas outras estradas que caminhamos juntas há muitos anos, um presente divino!

Às minhas noras e aos netos amados, novos companheiros que encham minha vida de amor!

À minha enteada Paulinha, amiga que ganhei da vida!

À Faculdade Laboro, que possibilitou esse sonho em parceria com a UCP, especialmente às Professoras Dra. Sueli Pistelli e Dra. Iolanda Brandão e à Dra. Natália Duarte.

Aos estudantes da educação de jovens e adultos que, com todas as dificuldades impostas pela vida, não desistem e se encantam com o saber e o viver.

A todos e todas trabalhadores e trabalhadoras da educação, e especificamente da EJA que se dedicam a alfabetizar e ensinar os jovens adultos e idosos, e que com suas habilidades e acolhimento possibilitam novos saberes e oportunidades.

Aos colegas da Laboro/UCP, cúmplices dessa “empreitada”, especialmente Helena, Rita, Marcela, Dorivan, Edilene, Denilson, Ana Paula, Lizane, Cristiano e Carlos.

À Universidade Católica Portuguesa, Campus Braga, que me acolheu e acompanhou nesse período.

E ao caro Professor Dr. Orientador, Carlos Alberto Villar Êstêvão, que tão doce e pacientemente me orientou, compartilhando todo seu conhecimento em nossos encontros presenciais e virtuais.

Às vezes ouço passar o vento; e só de ouvir o vento passar, vale a pena ter nascido.

(Fernando Pessoa)

Resumo

O contexto de vulnerabilidade social, situação de pobreza e grande desigualdade que caracteriza a população brasileira resulta em violação do direito à educação na idade correta, fazendo com que muitos brasileiros necessitem recorrer à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os milhões de adultos analfabetos foram impedidos de frequentar a escola porque precisaram, desde muito cedo, trabalhar para assegurar a subsistência própria e de sua família.

Para compreender melhor essa modalidade educacional esta dissertação apresenta um breve histórico da EJA no Brasil, diagnóstico situacional, as principais políticas públicas, programas, ações e marcos legais da modalidade, além de analisar o lócus da política de EJA - a escola. Examina, especialmente, a juvenilização do público da EJA - fenômeno que vem crescendo nos últimos anos. Assim, a pesquisa investigou como a gestão escolar de uma escola pública do DF compreende e atua com relação à EJA, à juvenilização e ao funcionamento e avanço da modalidade na escola. A hipótese inicial era de que a atuação do gestor educacional, responsável por operacionalizar as ações da EJA, pode minimizar as dificuldades da modalidade com vistas a evitar que o fenômeno da juvenilização ocorra na instituição. O estudo buscou compreender a realidade da organização educacional a partir dos modelos organizacionais burocrático e comunitário ou colegial, metodologias utilizadas, papéis especializados e relações vivenciais construídas na escola analisada. A investigação foi qualitativa, por meio do estudo de caso com pesquisa documental e entrevistas com os profissionais da educação na escola para obtenção dos dados.

Concluiu-se que o fenômeno da juvenilização é multideterminado, mas que uma perspectiva democrática mais participativa pode contribuir para a modalidade EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, juvenilização, políticas públicas de EJA.

Abstract

The context of social vulnerability, poverty and the great inequality that characterizes the Brazilian population results in violation of the right to education at the correct age or time, causing many Brazilians to resort to Late Educational Programs for the Young and Adults (EJA in Portuguese). Millions of illiterate adults were prevented from attending school because they needed, since early age, to work to ensure the livelihood for them and their own family. To better understand this educational modality this dissertation presents a brief history of EJA in Brazil, a situational diagnostic, the main public policies, programs, actions and legal marks of that modality, besides analyzing the locus of the EJA politics – the school. It examines, especially, the process of the public of EJA getting earlier to the programs “juvenilization” – a phenomenon which has been increasing in the last years. Thus, the research looked into how the school management of a public school in the Federal District, understands and acts regarding to EJA, the process of younger adults attending to the programs, and the advance of that modality in the school. The initial hypothesis was that the performance of the educational manager, who is responsible for the operationalization of the EJA, can minimize the difficulties of the modality aiming to avoid the phenomenon of “juvenilization” in the institution. The study sought to understand the reality of the educational organization starting from the organizational bureaucratic and communitarian or collegiate models, methodologies used, specialized papers and living relations constructed in the school analyzed. The investigation was qualitative, by case study with documental research and interviews with the educational professionals at the school for obtaining the data.

It was concluded that the “juvenilization” phenomenon is multidetermined, but that a democratic perspective, more participative, can contribute to the EJA modality.

Key words: Youth and adult education, “juvenilization”, public policies of EJA (Youth and Adult Education).

Lista de Figuras

Figura 1. Lista dos países que investem pelo menos 6% do PIB em educação.....	28
Figura 2. Benefícios cumulativos da EA.....	32
Figura 3. Tipos de AEA que os países consideram ter o maior impacto positivo entre a produtividade e o emprego	34
Figura 4. Problema e hipótese de pesquisa.....	95

Lista de Tabelas

Tabela 1 Resultados da EA no mercado de Trabalho.....	33
Tabela 2 Taxa de estudantes de EJA	55

Lista de Quadros

Quadro 1. Organização do Sistema de Ensino	43
Quadro 2. Taxas de analfabetismo por idade nas regiões/Brasil	44
Quadro 3. Matrículas de EJA por Região e Estado - 2018	47
Quadro 4. Variação das Matrículas de EJA 2016/2018.....	48
Quadro 5. Estudantes da EJA por etapa de ensino, segundo o sexo, cor ou raça e os grupos de idade	72
Quadro 6. Educação básica – Distribuição por Etapa/idade – Educação Infantil	75
Quadro 7. Educação básica – Distribuição por Etapa/idade – Ensino Fundamental.....	75
Quadro 8. Educação básica – Distribuição por Etapa/idade – Ensino Médio	75
Quadro 9. Matrículas de EJA – Recorte por faixa etária segundo a Região/Brasil	76
Quadro 10. Perfil dos entrevistados: idade/tempo de experiência Educação/EJA.....	100
Quadro 11. Formação dos participantes da Pesquisa	100

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Taxa de analfabetismo por região brasileira em 2017.....	45
---	----

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEA – Alfabetização e Educação de Adultos

AEE – Atendimento educacional especializado

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CEPACs – Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho

CEPEC – Centro Popular de Educação e Cultura do Gama

CEPAFRE – Centro de Educação Paulo Freire

CF – Constituição Federal do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DODEPLAN – Companhia de Planejamento

CONFITEAS – Conferência Internacional de Educação de Adultos

DEPEN – Departamento Penitenciário

DF – Distrito Federal

DPAEJA – Diretoria de Políticas de Alfabetização, Juventude e Educação de Jovens e Adultos

EA – Educação de Adultos

EAD – Educação a Distância

ECOSOL – Economia Solidária

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EU – União Europeia

FNE – Fórum Nacional de Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAR – Plano de Ações Articulada
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPA – Plano Plurianual
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação de estudantes
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional EJA
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC – Programa Nacional de Educação Tecnológica
RENAFOR – Rede Nacional de Formação
SECADI – Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal
TIV – Tecnologias de informação e comunicação
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
ONGs – Organizações não governamentais
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

Introdução	16
PARTE I.....	21
1 A Educação de Adultos no Mundo (Diferentes Concepções)	21
2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Distrito Federal	35
2.1 EJA no Brasil.....	35
2.2 EJA no Distrito Federal	50
2.3 Marcos Legais da EJA.....	57
2.4 Políticas Públicas de EJA - Programas e Ações.....	63
2.5 Juvenilização da EJA.....	70
3 Gestão e organização escolar da EJA na perspectiva Burocrática e Colegial	79
3.1 O modelo Burocrático de Gestão.....	83
3.2 O modelo Comunitário/Colegial de Gestão	87
PARTE II	94
4 Metodologia.....	94
4.1 Fundamentação Teórica da Metodologia	94
4.2 Contexto da Pesquisa.....	95
4.3 Coleta de Dados.....	98
4.4 Análise dos dados da pesquisa.....	99
Considerações Finais	113
Referências	116
Anexo I.....	120

Introdução

Como economista que atua há 10 anos na área da educação, mais especificamente com as políticas federais voltadas à educação de jovens e adultos, sempre me interessou a forma como as políticas públicas, desenhadas a partir de avaliações e diagnósticos bem estruturados e com disponibilidade de recursos (mesmo que inferiores à necessidade), se traduziam em serviços nas escolas brasileiras.

O analfabetismo no Brasil, destacando o público de jovens e adultos acima de 15 anos, é ainda hoje, um desafio a ser superado. Segundo o Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE, 2018), somos um país com população de 208 milhões de pessoas aproximadamente, dos quais cerca de 11,8 milhões são analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais.

A desigualdade socioeconômica é um dos fatores que influencia a escolaridade dos jovens e adultos brasileiros, pois, quanto mais baixa a renda da família, maiores são as dificuldades encontradas, diminuindo assim as taxas de frequência à escola. Por causa das dificuldades econômicas, muitos estudantes acabam tendo que trabalhar para ajudar na renda familiar e muitas vezes isso os leva a abandonar os estudos, tanto que o índice de pessoas sem alfabetização é maior entre os mais pobres, entre os negros, moradores das zonas rurais e periferias, ou seja, pessoas que enfrentam dificuldades, que já sofreram alguma forma de exclusão ao longo da vida e foram prejudicadas em suas oportunidades para o estudo e trabalho e como consequência para uma vida com melhor qualidade.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, definiu um conjunto de direitos sociais à população brasileira, dentre eles a educação. Uma educação pública, gratuita, universal, laica e de qualidade social é especialmente importante, posto que assegura, em si, além do exercício do direito à educação, o acesso a um conjunto de outros direitos sociais: cultura, esporte, lazer, segurança alimentar, dentre outros. Assim, boa parte da sociedade brasileira e dos movimentos sociais vem lutando para que todo cidadão brasileiro, independente da classe social, sexo, orientação sexual, gênero, raça/etnia, credo religioso, idade e território, exerça o direito à educação em todos os níveis, etapas e modalidades. A educação básica, que é obrigatória e de direito de todo cidadão, inclui a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que visa atender jovens, adultos e idosos

trabalhadores (o jovem e adulto trabalhadores, pais de família, donas de casa, trabalhador rural ou idosos).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96) estruturou a educação básica em etapas e modalidades de ensino; dentre as etapas, temos: Educação Infantil, Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio; e entre as modalidades: educação especial, educação indígena, educação do campo, educação escolar quilombola, educação de jovens e adultos e educação profissional. Assim, a EJA é uma modalidade da educação básica, assegurada perante lei para garantir que pessoas com 15 anos ou mais, que não puderam cursar a escola em idade apropriada ou tiveram que interromper seus estudos por diversos motivos (como falta de recursos, necessidade de trabalhar para seu sustento, vulnerabilidade social, entre outros). Por essa modalidade, é oferecida a oportunidade para que essas pessoas reiniciem seus estudos, buscando novas opções e condições de vida. A partir dos 15 anos, são oferecidos o 1º e 2º segmentos, sendo que o 1º seguimento corresponde aos anos iniciais, que são do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; o 2º segmento equivale do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; os jovens e adultos, com 18 anos ou mais, poderão cursar o 3º seguimento, que corresponde ao Ensino Médio; os demais estudantes deverão cursar em turmas e horários regulares.

Muitos avanços foram alcançados, no Brasil, ao longo da primeira década desse século: quase se universalizou o ensino fundamental (98%); 85% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola e aumentou de 10 % para 30 %, nos últimos 10 anos, o quantitativo de jovens entre 18 a 24 anos matriculados no ensino superior. Entretanto, na contramão dessa ampliação, a matrícula na Educação de Jovens e Adultos não aumentou. São 11 milhões de pessoas jovens e adultas analfabetas em nosso país, conforme aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2018).

As prioridades do Estado se expressam em financiamento e em políticas públicas instituídas por meio de programas, ações e projetos, mas a tradução da política em ação ocorre por meio da prestação do serviço na ponta, neste caso, no chão da escola. Assim, interessa-nos estudar o porquê que, diante de um contexto social político e econômico tão positivo que vigorou no Brasil nos últimos 15 anos, a matrícula de EJA não se ampliou, ao contrário, diminuiu, além do fenômeno que vem se sucedendo ano após ano, que é a juvenilização da EJA devido a diversos fatores, dentre eles o movimento de retenção idade-série, repetência dos estudantes do Ensino Médio, ou até por uma

má gestão dessa modalidade na organização escolar.

O papel do gestor e da escola é o de priorizar a oferta de EJA para seu público constitucionalmente definido: jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade correta por diversos fatores econômicos e sociais. Ocorre que a legislação atual permite que adolescentes a partir de 15 anos pudessem cursar a EJA na etapa 2 do ensino fundamental (11 a 14 anos). Como o Estado brasileiro não amplia seu financiamento para a educação pública e as escolas estão com salas de aulas acima da lotação adequada, os gestores escolares transferem, compulsoriamente, os adolescentes (que deveriam estudar em classes regulares por estar dentro da faixa etária permitida) para a EJA noturno, que, quase sempre, têm vagas ociosas devido a outro problema: a queda nas matrículas de EJA por não ser atrativa ao público. Essas transferências muitas vezes causam transtornos ao público da EJA, pois os adultos que não concluíram o ensino fundamental são, em sua maioria, trabalhadores precarizados que trabalham distantes de suas residências, restando prejudicada a sua frequência escolar, tanto por condições objetivas (mobilidade urbana, horário de funcionamento das escolas, exigências, intransigências e obrigatoriedade de presença e horário incompatíveis com as condições reais desse público), como subjetivas (frequentar a mesma sala de aula de adolescentes é, para eles, perturbador e desestimulante), e muitas vezes causa o mesmo transtorno ao aluno que está em idade para cursar a escola regular e é transferido para a EJA, além de outros fatores que serão levantados neste trabalho.

A EJA visa atender jovens, adultos e idosos que não puderam cursar seus estudos em idade apropriada, e, quando a escola tem a oferta de EJA, ela precisa ter foco para um atendimento com qualidade para esse público. Destarte, a juvenilização da EJA consiste no fenômeno ao qual as turmas são preenchidas com adolescentes; estes, algumas das vezes, são alunos que reprovaram, porém, poderiam e deveriam seguir o fluxo normal do ensino regular, cursando e concluindo, mesmo que com pequeno atraso, a educação básica. Esses estudantes têm obrigatoriamente buscado a EJA para ceder vagas a estudantes mais novos, sem distorção idade/ano. Outro problema é o adolescente, nos espaços de periferia, estudar à noite. Um transtorno para si e para sua família, em função da violência urbana de toda ordem, inclusive do assédio do tráfico, outras vezes, esses mesmos alunos procuram a EJA como forma de adiantar os estudos pulando etapas, o que não é o indicado para estudantes.

É necessário, para além da análise de financiamento e políticas, observar a tradução de

direitos, de reparação de direito violado, de não conseguir atrair e manter estudantes, pois a elevação da escolaridade pode aumentar as chances de inclusão dessas pessoas, social e economicamente, no mercado de trabalho, devolvendo-lhes seus direitos de cidadão, seus valores e dignidade.

Assim, este trabalho se divide em 2 partes, subdivididas em 4 capítulos. Na primeira parte, enquadramento teórico onde, no primeiro capítulo, fazemos uma apresentação da EJA e suas especificidades, com dados estatísticos, políticas públicas de EJA, programas e ações do governo federal, os marcos legais e o fenômeno da juvenilização; no segundo capítulo, discorremos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Distrito Federal; e, no terceiro capítulo, exploramos a organização escolar pela perspectiva burocrática, pois, para Weber, seria a forma mais eficiente de organização, para além de enfatizar a racionalidade e dominação que as organizações naturalmente estabelecem, e a organização escolar como ambiente do modelo comunitário ou colegial, em que a escola é compreendida por papéis nem tanto especializados, e se constitui de relações onde harmonia, cooperação e o bem comum sejam bandeiras, como instrumento facilitador da aprendizagem, em que se valoriza inclusive as relações humanas, o sujeito em constante mudança que se empodera com uma educação libertadora, possibilitando a autonomia e libertação do estudante adulto. Na segunda parte deste trabalho, no quarto capítulo, há o relato da pesquisa desenvolvida e a metodologia utilizada. Os modelos adotados para esta análise dos dados coletados em entrevistas permitiram compreender a realidade organizacional da escola estudada e qual o modelo predominante adotado na gestão da EJA. A coleta de dados, por meio de pesquisa documental e entrevistas, evidenciaram se os modelos prevalecem na gestão da EJA e se a favorecem na escola.

Valendo-se do Estudo de Caso, enquanto metodologia qualitativa de caráter exploratório, a pesquisa foi desenvolvida em etapas de coleta e análise de dados, com o intuito de conhecer os principais programas e ações da política educacional de EJA na escola; enquanto lócus de análise, contamos com a participação de uma escola pública do Distrito Federal, localizada em uma das Regiões Administrativas (RAs) do DF, mais especificamente na RA do Cruzeiro, onde é ofertada a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em todos os segmentos e de Educação Profissional Integrada à EJA, no terceiro segmento, com oferta no período noturno. A escola é vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal (SEEDF). A equipe da escola aceitou participar desta pesquisa, que se utilizou de levantamento das informações por

meio de documentos, banco de dados e entrevistas com atores-chaves da equipe gestora e profissionais envolvidos diretamente com a EJA na escola, dados que estão apresentados na segunda parte deste trabalho.

Levando-se em conta as desigualdades nos indicadores educacionais do Brasil hoje, a questão/problema que orientou esta pesquisa é: a gestão escolar, quando prioriza a política de educação de jovens e adultos em uma escola pública do Distrito Federal, possibilita o avanço da modalidade e evita o fenômeno da juvenilização na instituição? A hipótese de trabalho é: se o gestor educacional consegue minimizar as dificuldades e implantar uma EJA que, a partir de parâmetros democráticos e participativos, evita que o fenômeno da juvenilização ocorra na instituição.

Assim, esta pesquisa teve por finalidade compreender como a política de educação de jovens e adultos se traduz no chão da escola, com objetivo geral de identificar como ocorre a escolarização de jovens e adultos em uma escola pública do Distrito Federal e se predomina a juvenilização da modalidade na instituição de ensino visitada. Tendo por eixo central de investigação a compreensão da gestão escolar, os objetivos específicos desta dissertação, foram analisar o funcionamento da escola no que se refere à oferta da EJA e ao fenômeno da juvenilização; investigar as estratégias da gestão em materializar certas políticas de EJA; e delinear as principais dificuldades da gestão para enfrentar a evasão e juvenilização dessa modalidade de ensino.

Tal enfoque justifica-se na tentativa de enfrentar as dificuldades na oferta de EJA, onde, de forma recorrente, o aluno e o professor são responsabilizados pelo fracasso escolar. Intenta-se mudar esse foco para o reconhecimento das condições institucionais da escola que oferta EJA.

Dessa forma, buscamos compreender como ocorre a tradução da política de educação de jovens e adultos em uma escola pública do Distrito Federal e, ainda, se por meio da gestão escolar é possível evitar o fenômeno da juvenilização na instituição, o que pode possibilitar uma reorganização nas ações de EJA, num país em que existe tamanha desigualdade nos indicadores educacionais, onde, aproximadamente 11 milhões de pessoas, em 2018, eram analfabetas e o número de estudantes matriculados na modalidade EJA era de pouco mais de 3 milhões de pessoas, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2018). Esse quadro de fracasso escolar exige uma política de educação de jovens e adultos que permita a reparação do direito à educação desse enorme contingente de pessoas.

PARTE I

1 A Educação de Adultos no Mundo (Diferentes Concepções)

A educação é um direito fundamental, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Art. 26, “Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito” (Assembleia Geral da ONU, 1948).

Embora muitos tenham sido os esforços nos países do mundo pela superação do analfabetismo, segundo a UNESCO, no Relatório GRAALE III,

Ainda há cerca de 758 milhões de adultos, incluindo 115 milhões de pessoas com idades entre 15 e 24 anos, que não são capazes de ler ou escrever uma simples frase. A maioria dos países não alcançou a meta da Educação para Todos, de atingir 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015. Atingir proficiência em alfabetização e em habilidades básicas para os adultos permanece sendo uma alta prioridade na grande maioria dos países, independentemente de seu *status* de renda (Bokova, 2016, p. 8).

Conforme sinaliza a UNESCO, desses 115 milhões de pessoas analfabetas, 60% eram mulheres, e no mundo estão concentradas em dez países, em ordem decrescente: Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia, Egito, Brasil, Indonésia e a República Democrática do Congo.

Nos últimos anos, a Educação de Adultos tem sido pauta de estudos e discussões, por se tratar de modalidade transformadora, que através da reintegração de seu público-alvo na vida social e no trabalho, exerce ainda a função de emancipar e libertar seu público, pois sua oferta aumenta o grau de instrução e escolaridade de jovens, adultos e idosos, que passam a ser mais participativos, gerando possível crescimento e movimento das economias locais. A situação do analfabetismo e a baixa escolaridade transcendem a grave questão social em que colocam as pessoas. Um cidadão quanto mais instruído tem maiores chances de acesso a direitos, bens e serviços que podem movimentar a economia de seu país, segundo Êstêvão (1999, p. 32), “a ignorância pode gerar custos insuportáveis para a economia de um país”.

Estêvão apresenta uma realidade que se estende a muitos países, quando aborda a necessidade de se considerar a Educação de Adultos (EA) como prioritária nas políticas e ações, pois muitas vezes não sai do papel para a ação.

Apesar dos discursos políticos e normativos, e dos aparentes consensos programáticos ou até mesmo da letra da lei, nunca foi de facto considerada imprescindível ou prioritária ao desenvolvimento de uma política global e integrada, de aposta estratégica na EA, o que de certa forma se pode compreender, e até certo ponto justificar, dado que, mais rapidamente, foi o próprio sector da EA, sem tradição e sem defensores que foi sucessivamente perdendo relevância, de institucionalizado e fragmentado, sem projeto, subjugado ao paradigma escolas, marcado pelo desenvolvimento do Estado em muitas das suas valências, à margem das agendas de política educativa (Lima, 1994 como citado em Êstêvão, 1999, p. 21).

Essa realidade se estende ao Brasil e a outros países, e, assim, com a exclusão que marca os processos de aprendizagem formal, de um número inaceitável de pessoas jovens e adultas no Brasil e no mundo, inicia-se a discussão sobre a EA que culminou com a criação das CONFINTEA's (Conferência Internacional de Educação de Adultos) que, desde seu início, teve o objetivo de discutir e registrar informações, possibilitando retratar o problema da educação de adultos no mundo.

Segundo Ireland e Spezia, em *Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*, publicado em 2014 pela UNESCO, as CONFINTEA's foram realizadas em vários países do mundo. Até o momento, foram 6 conferências, e o registro é de que a primeira CONFINTEA aconteceu no fim dos anos 40, na Dinamarca, da qual o Brasil não participou, e as perspectivas e discursões foram centralizadas na oferta de uma educação mais aberta para os sujeitos, olhando as condições reais destes indivíduos na sociedade.

A II CONFINTEA aconteceu em 1960, no Canadá; a III CONFINTEA, em Tóquio, em 1972, onde se entendeu que era de grande importância chegar a um conceito mais abrangente, mais amplo de educação, principalmente a educação de adultos. A IV CONFINTEA, ocorrida no ano de 1985, na França, teve como temática “Aprender é a chave do mundo”, e fez referência à importância do direito de aprender como maior desafio da humanidade. A V CONFINTEA, e que ainda hoje é referência, aconteceu em Hamburgo, no ano de 1997, e foi a principal até então, pois teve a participação de relevantes parceiros da educação e sociedade civil, onde se percebeu que a educação de adultos, é o cerne de todo o processo de aprendizagem, seja ela formal ou informal,

que fazem as pessoas desenvolverem suas habilidades e seus conhecimentos. Nesse encontro, foi elaborada a Declaração de Hamburgo, que foi um marco na EA no mundo.

O documento contido no livro *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2005, cita um trecho importante da V CONFINTEA, em que fortalece a importância da oferta de oportunidade e respeito por todos, quando diz:

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

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (V CONFINTEA como citado em Ireland, Paiva & Machado, 2005, p. 37-38).

A VI CONFINTEA contou com a participação de 144 países e foi a vez de o Brasil sediar esta relevante conferência, realizada em Belém, em 2009, quando se procurou fortalecer o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos, como previsto na CONFINTEA V, numa perspectiva de aprendizagem ao largo e ao longo da vida: “A meta primordial da CONFINTEA VI foi harmonizar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento e sua integração nas estratégias setoriais nacionais” (Ireland & Spezia, 2014, p. 256).

Os documentos resultantes das discussões das CONFINTEA's registraram a necessidade da construção de políticas mais democráticas para a modalidade EA, fortalecendo a ideia do direito da participação de todos, sendo estes respeitados como cidadãos do mundo, e assim enfrentar todos os desafios existentes nos meios econômico e social que os alcançam.

Para a EA em nível mundial, outro marco foi a assinatura da Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, onde 155 governos firmaram o acordo e se comprometeram em garantir uma educação básica para crianças, jovens e adultos, independentemente de sexo, etnia, classe social, religião e ideologia.

Segundo o Relatório Educação para Todos, dez anos mais tarde em Dacar, Senegal, um balanço das metas estabelecidas em Jomtien revelou que, na maioria dos países em desenvolvimento, a meta de educação básica fora reduzida à educação primária para todos que, proposta como piso mínimo, tornou-se teto máximo. Ao mesmo tempo, a promessa de educação para todos se reduziu à educação para todas as crianças e adolescentes (dando prioridade às do sexo feminino), excluindo ou dando atenção marginal para a educação e aprendizagem de adultos.

A educação de adultos não pode ser desprezada em um mundo onde a expectativa de vida vem aumentando ano a ano e o processo de migração e imigração das populações tem sido tema de debate e atenção mundial, como ocorre inclusive no Brasil, na região sul, onde, em 2017/2018, imigrantes haitianos se estabeleceram necessitando de cuidados diversos, inclusive ao que se refere à alfabetização de adultos em português, motivo pelo qual grande parte desses imigrantes se matricularam em cursos noturnos de EJA. O mesmo ocorreu na região norte devido à imigração de venezuelanos nas mesmas condições dos haitianos, situação que se repete em muitos países e que impõe novos desafios aos sistemas de saúde, previdência e educação, permitindo novas experiências aos mais jovens que se beneficiam da diversidade cultural e de experiências que essas presenças oferecem.

A migração e a imigração aquecem o debate político e a importância da valorização da diversidade de aprendizado, inclusive do valor em se viver juntos pacificamente.

Não podemos deixar de citar, no tocante à imigração no contexto mundial, o que nos apresenta a UNESCO em seu relatório:

No cenário global, a estimativa é de 244 milhões de migrantes internacionais e 740 milhões de migrantes internos (IOM, 2015). Dos 244 milhões de migrantes internacionais em todo o mundo, 104 milhões (43%) nasceram na Ásia – incluindo o Oriente Médio. A Europa foi o berço do segundo maior número (62 milhões, ou seja 25%), seguida pela América Latina e Caribe (37 milhões, equivalentes a 15%) e a África (34 milhões, por volta de 14%)... Em muitos países, a atual crise dos refugiados destacou a necessidade urgente de compreendermos as oportunidades e os desafios causados pela migração. Em 2014, o

número total de refugiados no mundo foi estimado em 19,5 milhões. A Turquia se tornou o maior país de acolhimento de refugiados em todo o mundo, com 1,6 milhão de pessoas, seguida pelo Paquistão (1,5 milhão), Líbano (1,2 milhão) e República Islâmica do Irã (1 milhão).

Muitas vezes, migrantes e refugiados trazem consideráveis habilidades consigo. No entanto, proporcionar-lhes a oportunidade de colocar essas habilidades em prática constitui um grande desafio. Em primeiro lugar, os países de acolhimento devem acreditar nas qualificações profissionais e ocupacionais dos migrantes e também convertê-las, reconhecendo que muitos deles têm habilidades altamente desenvolvidas, mas subutilizadas. Em segundo lugar, a AEA deve ser utilizada para ajudar os migrantes e suas famílias a construir novas vidas, temporária ou permanentemente, em seus países de acolhimento. A AEA ajuda adultos a adquirir conhecimentos linguísticos e a apoiar a educação de seus filhos. Ela também pode promover a aprendizagem cultural e a integração social (UNESCO, 2016, p. 126).

O planejamento de novas políticas e estratégias permitem a reflexão e desenho de todo o processo para uma educação de qualidade, como acontece em alguns países, a exemplo de Portugal, que criou uma reconfiguração da oferta da modalidade, com mudanças na estrutura, buscando melhor atender a modalidade EA, de acordo com suas necessidades locais, o que reforça a visão democrática de uma educação justa e de direito de todos. Innerarity afirma que “essa reconfiguração representou a oportunidade de maior participação democrática, numa busca de menor dominação, que repercutiu em diversas áreas da sociedade, incluindo a escola como espaço público e democrático que deveria ser” (Innerarity, 2010 como citado em Êstêvão, 2015, p. 67).

Sobre a amplitude de direitos, Êstêvão diz que,

evitando que a política se transformasse num mero mecanismo de configuração das relações sociais, abdicando-se do seu papel de fornecer “a gramática dos bens comuns” e de se reconstituir como o “governo dos assuntos públicos”, onde, o espaço público democrático, se concebido de um modo mais radical e abrangente, remete ainda, para outras escalas de justiça, nas quais se inclui a escala global, dando, deste modo, um maior alcance e amplitude aos direitos de todos e à corresponsabilidade, ao mesmo tempo em que relativiza, entre outros aspectos, o valor e o peso da vinculação da pessoa à comunidade, baseada exclusivamente na soberania, na nacionalidade ou na territorialidade (Estêvão, 2015, p.68).

Segundo a UNESCO (2016, p. 9), “Independente do país ou lugar no mundo onde as pessoas vivem, a EA faz a diferença a nível social e econômico abrindo portas, possibilitando às pessoas informação, instrução, tornando-as mais participativas e ativas”. Como afirma Bokova, neste mesmo relatório:

As partes interessadas encontrarão argumentos convincentes sobre como a aprendizagem e a educação de adultos promovem o desenvolvimento sustentável, sociedades mais saudáveis, melhores trabalhos e uma cidadania mais ativa... Monitorar e avaliar a aprendizagem e a educação de adultos são ações fundamentais, porque a educação e a aprendizagem frequentemente ocorrem em espaços não documentados, não formais ou informais, o que pode ser difícil de avaliar com exatidão (Bokova, 2016, p. 4).

Apresentamos a seguir algumas informações sobre ações e conceitos da EA pelo mundo.

Os Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRAALE) desempenham um papel fundamental na consecução do compromisso da UNESCO de monitorar e informar sobre a implementação do Marco de Ação de Belém pelos países. Esse Marco foi adotado por 144 Estados-membros da UNESCO na Sexta Conferência Internacional sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (CONFINTEA VI), realizada em Belém, Brasil, em 2009. No Marco de Ação de Belém, os países concordaram em melhorar a AEA em cinco áreas de ação: políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; e qualidade (UIL, 2010b como citado em UNESCO, 2016, p. 18).

No que diz respeito ao financiamento, a aprendizagem e a educação de adultos ainda recebem apenas uma pequena proporção do financiamento público: 42% dos países gastam menos de 1% dos seus orçamentos em educação pública, na aprendizagem e na educação de adultos, e somente 23% gastam mais de 4%. No entanto, 57% dos países e 90% dos países de baixa renda planejam aumentar os gastos públicos em aprendizagem e educação de adultos.

No que se refere ao Brasil, o país apresenta uma condição interessante com relação aos gastos públicos em educação, pois, de acordo com o relatório da Secretaria do Tesouro Nacional, o Brasil vive um contrassenso já que é um dos países que mais gasta com educação. Entretanto, ocupa posição desfavorável nas últimas posições em avaliações internacionais de desempenho escolar e outros indicadores educacionais. O Relatório do Tesouro Nacional, *Aspectos fiscais da educação no Brasil*, nos apresenta os seguintes dados com relação ao Produto Interno Bruto, PIB e aos gastos em educação:

O Brasil gasta atualmente, em educação pública, cerca de 6,0% do PIB, valor superior à média da OCDE (5,5%) – que engloba as principais economias mundiais – e de pares como Argentina (5,3%), Colômbia (4,7%), Chile (4,8%), México (5,3%) e Estados Unidos (5,4%). Cerca de 80% dos países, incluindo vários países desenvolvidos, gastam menos que o Brasil em educação relativamente ao PIB (Tesouro Nacional, 2017, p. 2).

O relatório da Secretaria do Tesouro Nacional aponta ainda que, em 2017,

No Brasil o gasto primário da União em educação totalizou R\$ 117,2 bilhões, sendo R\$ 75,4 bilhões com educação superior e R\$ 34,6 bilhões em educação básica. Como proporção da Receita Corrente, a despesa praticamente dobrou sua participação, passando de 4,7% para 8,3% no período 2008-2017. Em proporção do PIB, a expansão também foi significativa, passando de 1,1 para 1,8%. Com os gastos de estados e municípios, o montante chega a 6% do PIB. (Tesouro Nacional, 2017, p. 2).

Ainda, de acordo com o mesmo relatório, “Apesar da forte pressão social para a elevação do gasto na área de educação, existem evidências de que a atual baixa qualidade não se deve à insuficiência de recursos” (p. 2), essa afirmação procede, pois, proporcionalmente, quando se divide o valor investido por número de alunos, o resultado apresenta que o investimento é menor do que nos países desenvolvidos, o que nos mostra que a qualidade na educação permanece duvidosa, mesmo com aumento no investimento e oferta de vagas.

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), em *Education at a Glance* (2015), afirma que, em média, países membros da OCDE investiram US\$ 10.759 anuais por aluno, levando em conta todos os níveis de educação. O mesmo levantamento revela que o Brasil desembolsou apenas metade desse valor - US\$ 5.610 anuais. E, ainda, segundo o Pisa (*Programme for International Student Assessment*), principal avaliação internacional de desempenho escolar, o Brasil figura nas últimas posições dos 70 países avaliados em 2015: na 63ª posição em ciências, 59ª em leitura e 66ª colocação em matemática. Essas informações reforçam que embora o investimento no total tenha sido alto não tem sido efetivo.

Outras informações relevantes no que se refere a investimento público em educação, Portugal registrou um aumento de 33%, de 4,8% do PIB, em 2008, passou a gastar 6,1% do PIB em educação em 2013, de acordo com o mais recente *Education at a Glance* (2015). Em 2013, os gastos que Portugal teve com a educação esteve acima dos 5,2% de gastos na média dos países da OCDE e dos 5% na média dos 22 países da União Europeia que disponibilizaram informação.

Dos 64 países que responderam ao estudo GRAALE III da UNESCO declararam que o investimento inadequado ou mal direcionado é um fator importante que impede a aprendizagem e a educação de adultos de causarem um impacto maior na saúde e no bem-estar.



Fonte: UIS, 2016b.

Figura 1. Lista dos países que investem pelo menos 6% do PIB em educação
Fonte: UNESCO, 2016, p. 42

Sobre o conceito e ações de EA e sua relevância para o desenvolvimento social e econômico dos países, apresentamos alguns olhares dos países participantes, conforme relatório da UNESCO:

Azerbaijão entende que a educação de adultos é um tipo de educação complementar, cujo objetivo é proporcionar aos cidadãos educação continuada em consonância com as constantes mudanças que ocorrem na sociedade e na economia.

Em Burkina Faso, a Lei de Educação de julho de 2007 não estabelece uma distinção entre AEA e alfabetização. A alfabetização é definida como todas as atividades de educação e formação para jovens e adultos que sejam destinadas à aquisição de competências básicas em determinado idioma e à capacitação dos educandos. É um elemento da educação não formal.

Na Colômbia, a educação de adultos refere-se a ações e processos educativos organizados para atender especificamente às necessidades e ao potencial de pessoas que, devido a uma variedade de circunstâncias, não concluíram determinados níveis de educação pública nas

idades previstas, ou de pessoas que desejam melhorar suas capacidades, enriquecer seus conhecimentos e melhorar suas habilidades técnicas e profissionais.

Para o Governo de Cuba, a educação de adultos deve ser entendida como um processo social de educação permanente que leve em conta as necessidades, as motivações e os interesses de uma população participante heterogênea. O processo de AEA em Cuba é inclusivo e engloba todas as formas e vias por meio das quais a educação é oferecida. Por isso, inclui a educação formal, não formal e informal, em um sistema de vínculos entre o Ministério da Educação e as diferentes instituições e organismos que participam da sociedade cubana.

A Espanha compreende a EA como processo contínuo e infinito da aprendizagem, que não se limita a um modelo educacional, contexto ou momento da vida em particular, o que supõe a aquisição e a melhoria da aprendizagem relevante para o desenvolvimento pessoal, social e profissional, além de permitir que os indivíduos se adaptem a contextos dinâmicos e mutáveis. (UNESCO, 2016, p. 30).

Alguns países apontaram os benefícios da aprendizagem e da educação de adultos, reforçando como se contribui para a conscientização, saúde, trabalho, entre outros, como podemos conferir nos resultados:

Nas Filipinas, os programas de aprendizagem e educação de adultos que promovem o aleitamento materno e a nutrição infantil têm ajudado a reduzir a mortalidade infantil; nos Estados Unidos da América, a aprendizagem e a educação de adultos têm levado a um melhor comportamento ambiental e à melhoria da alfabetização; na China, exercícios físicos e atividades musicais têm ajudado adultos mais velhos a melhorar sua saúde mental e sua resiliência; na Europa, muitos estudos têm demonstrado que a aprendizagem e a educação de adultos proporcionam benefícios econômicos para os empregadores. (UNESCO, 2016, p. 8).

É visível como a EA é democrática e que a situação de alfabetização causa impacto cultural, econômico e social, inserindo e oferecendo novas oportunidades de exercício de cidadania e direitos em todos os países do mundo. Tal realidade reafirma a importância de políticas efetivas que tornem a oferta da modalidade EA uma prioridade num mundo ainda tão desigual.

De acordo com os 139 Estados-membros que responderam à pesquisa de monitoramento do GRAALE III, reforça-se a importância da EA em diferentes setores nas comunidades como ferramenta econômico e social. A luta pela erradicação do analfabetismo não pode parar, pois mesmo com o trabalho e progresso que vem sendo realizado, ainda há milhões de pessoas no mundo que não são capazes de ler ou escrever uma simples frase.

Outra informação importante, para uma sociedade global que busca por igualdade e inclusão, é que meninas ou pessoas de sexo feminino ainda são excluídas, sendo que “9,7% de todo

o mundo estão fora da escola, comparado a 8,3% dos meninos. Da mesma forma, a maioria (63%) dos adultos com baixas habilidades de alfabetização é composta por mulheres...”. É fundamental a orientação e foco para que se melhorem as ações de inclusão e igualdade de gênero, pois as mulheres ainda desempenham um papel fundamental na sociedade, como cuidadoras de toda a família, a EA, além de melhorar a sua própria vida, pode influenciar suas famílias e a educação de seus filhos. Segundo o Relatório GRAALE III, “A educação de mulheres também tem um forte impacto no desenvolvimento econômico, na saúde e no engajamento cívico.” (UNESCO, 2016, p. 15).

Citando alguns exemplos positivos de políticas públicas que visam diminuir a desigualdade de gênero,

Saakshar Bharat é um programa nacional da Índia, apoiado pelo governo central, com foco no aumento da alfabetização das mulheres. Lançado pelo Departamento Indiano de Educação Escolar e Alfabetização em 2009, o Saakshar Bharat visa a reduzir o número de adultos não alfabetizados na Índia e promover um ambiente que incentive a aprendizagem ao longo da vida nas comunidades. Embora o censo de 2011 tenha revelado que a taxa de alfabetização de adultos na Índia atingiu 69% a – um aumento de 7% em relação ao censo de 2001 –, a taxa de alfabetização de mulheres adultas continua a ser significativamente inferior, de 59%, em comparação com a taxa dos homens, de 79%. O foco do programa é a redução dessa disparidade entre os sexos e, assim, alcançar a meta nacional do governo de 80% de alfabetização até 2030. Prevê-se o alcance dessa meta por meio da oferta de alfabetização a 70 milhões de pessoas, das quais 60 milhões são mulheres. (UIL, 2013 como citado em UNESCO, 2016, p. 51).

No Bahrein, o aumento da participação, em particular das mulheres, foi alcançado com a garantia de transporte para os centros de educação de adultos a partir de pontos de encontro perto de suas casas, bem como mediante a concessão de bolsas para educandas que tenham concluído a fase preparatória e estejam passando para os cursos de educação continuada em várias áreas.

O Programa *Aksara Agar Berdaya* (AKRAB), na Indonésia, oferece alfabetização básica e avançada em línguas locais e *bahasa* para adultos. Um dos principais pontos fortes do programa AKRAB é que várias partes interessadas estão envolvidas em sua coordenação e sua implementação. Embora a concepção do programa AKRAB seja de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura do país, outros ministérios também estão envolvidos, como o Ministério da Previdência Pública, Ministério da Administração Interna, Ministério para Assuntos Religiosos, Ministério das Finanças e Ministério para o Empoderamento das Mulheres. O programa AKRAB tem tido sucesso no que diz respeito à participação. Entre 2008 e 2012, contou com a participação de mais de 4 milhões; mais de 3 milhões receberam

certificado de alfabetização; foram formados mais de 3,5 mil alfabetizadores de adultos; e foram disponibilizados mais de 6.179 jardins comunitários de leitura em áreas públicas. O número de centros comunitários de aprendizagem aumentou 30% entre 2007 e 2012, e a disparidade de gênero diminuiu de 4,32%, em 2007, para 2,7%, em 2011. (UIL, 2012 como citado em UNESCO, 2016, p. 55).

Ainda, a exemplo da Coréia do Sul, o governo executa projetos como o Projeto Cidades de Aprendizagem ao Longo da Vida e o Projeto Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida para a Felicidade. Esses projetos visam aumentar a participação de estudantes jovens e adultos com a construção de instalações perto de áreas residenciais e da oferta de programas de aprendizagem personalizada que refletem as necessidades de comunidades específicas. Os Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida para a Felicidade priorizam moradores de comunidades rurais que carecem de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Os centros são criados por meio da reestruturação de instalações existentes, como bibliotecas, centros comunitários, centros de idosos e instalações em complexos de apartamentos. Todos os Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida para a Felicidade têm gestores no local (Pesquisa de monitoramento GRALE III, Pergunta 5.4: Desde 2009, seu governo introduziu alguma inovação significativa em AEA para melhorar o acesso e a participação que poderia interessar a outros países). (UNESCO, 2016).

É a EA que possibilitará um melhor enfrentamento de questões que vêm crescendo desenfreadamente em todos os países, problemas gerados pela globalização que, ao mesmo tempo que trouxe grandes avanços, apresentam consequências como a migração e imigração em massa, desemprego, urbanização sem controle, desigualdade econômica e social, degradação do meio ambiente, além das mudanças tecnológicas aceleradas, diante desse contexto, a alfabetização necessita de um maior número de pessoas engajadas para lidar com todos os desafios/fenômenos da contemporaneidade. Desse modo, “a aprendizagem e a educação de adultos contribuem para a prevenção de conflitos e da pobreza, ao ajudar as pessoas a aprender a viver juntas, a ser saudáveis e a prosperar, independentemente de sua situação econômica, social ou cultural.” (UNESCO, 2016, p. 15).

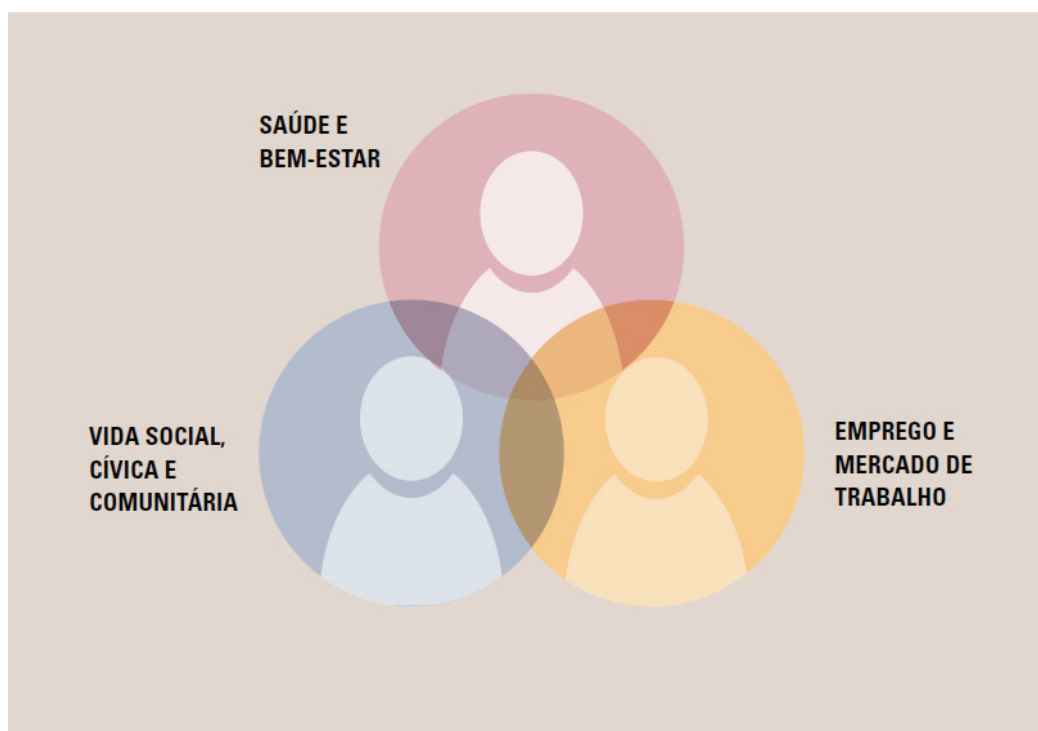


Figura 2. Benefícios cumulativos da EA

Fonte: UNESCO, 2016, p. 21

A implementação de políticas públicas de Alfabetização e Educação de Adultos significa comprometimento político e social, e, segundo a UNESCO, “Para governos, empregadores e indivíduos, investir na AEA representa uma boa relação custo/benefício. A educação aumenta as habilidades, e pessoas com mais habilidades são mais empregáveis. Como resultado, aumentam a produtividade e impulsionam o crescimento econômico.” (UNESCO, 2016, p. 87).

Ainda,

A AEA tem um papel importante a desempenhar ao ajudar as populações a se adaptar a essas mudanças. Os adultos necessitam de apoio na aquisição de novas habilidades e na gestão das demandas mentais, físicas e emocionais de um novo mercado de trabalho. As gerações mais velhas necessitam de apoio especial para que possam permanecer no mercado de trabalho por períodos mais longos. (UNESCO, 2016, p. 88).

A Tabela a seguir apresenta um ponto de partida ao mostrar que a AEA pode ter um impacto para os indivíduos, seus empregadores, assim como as sociedades e as economias em que vivem.

Tabela 1
Resultados da EA no mercado de Trabalho

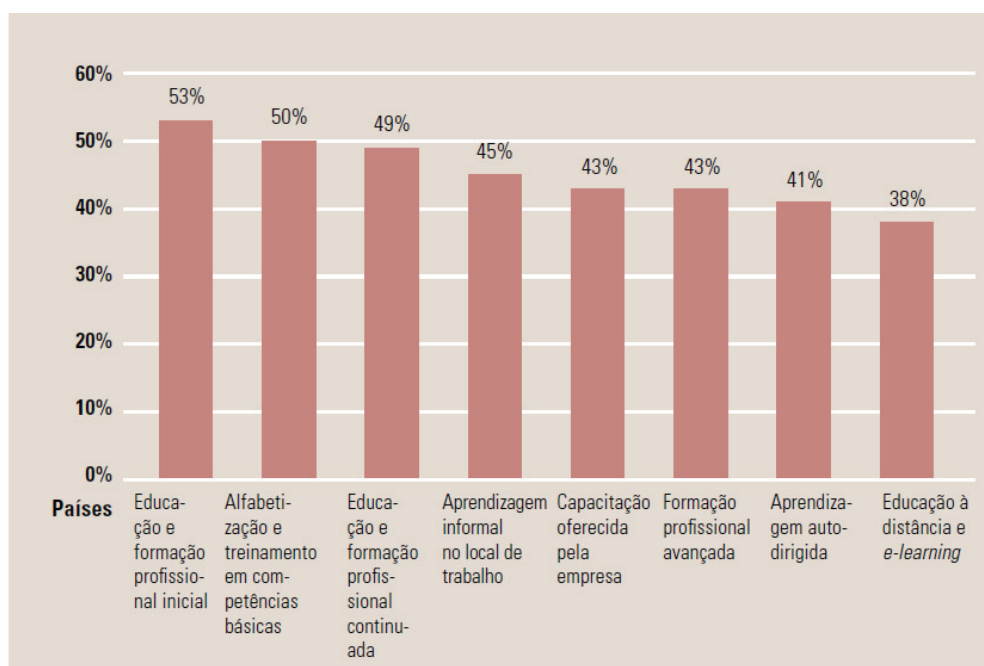
	Indivíduo	Organização	Sociedade e economia
	Renda	Produtividade	Produtividade
Benefícios para o mercado de trabalho e emprego	Mais indivíduos são empregáveis. Mais pessoas têm acesso ao mercado de trabalho. Mais pessoas podem progredir ao longo da carreira. Mais indivíduos são capazes de mudar de emprego ou até mesmo de ocupação.	Os empregados ficam mais satisfeitos. Os empregados têm mais compromisso com seu trabalho. A força de trabalho é estável. Os empregados são capazes de se adaptar à inovação tecnológica.	Taxas de atividade econômica são mais altas. Mais pessoas estão no mercado de trabalho, dispostas e capazes de trabalhar até mais tarde na vida. As receitas fiscais são mais altas. O mercado de trabalho funciona melhor, com mais trabalhadores sendo capazes de mudar de ocupação. Níveis de empreendedorismo são mais altos.
Benefícios mais amplos	Os empregados ficam satisfeitos com seus empregos. Os indivíduos são mais saudáveis e têm maior sensação de bem-estar.		Melhor emprego tem impacto positivo sobre a saúde. O bom funcionamento dos mercados de trabalho têm impacto positivo sobre a coesão social.

Fonte: UNESCO, 2016, p. 88

Compreendemos que os benefícios para o público da AEA são a longo prazo, dependem muito do programa implementado e seu planejamento, assim como podem depender também de fatores externos, como normas sociais e práticas culturais.

Em países de renda alta, onde a maioria das pessoas têm níveis bastante altos de qualificação, a taxa média de retorno privado para um ano adicional de educação é de aproximadamente 10%. Em países de renda média e baixa, há menos pessoas com qualificações, o que significa que a recompensa por qualificações é maior. Esse é, por exemplo, o caso do Brasil, onde a taxa média de retorno para um ano adicional de educação é duas vezes maior do que em países de renda alta (Carnoy et al., 2013).

No tocante ao emprego, outra informação relevante apresentada pela pesquisa da UNESCO no relatório GRAALE III, foi considerar quais tipos de AEA podem ter os efeitos mais positivos sobre a empregabilidade. Como apresentamos na Figura a seguir, pouco mais de metade (53%) dos países respondentes considerou que a educação e a formação profissional inicial têm o impacto mais positivo.



Fonte: pesquisa de monitoramento GRALE, 2015, Pergunta 9.3: *Quão fortemente os formuladores e gestores de políticas de AEA percebem os efeitos dos seguintes tipos de oferta de AEA na produtividade e no trabalho em seu país?*

Figura 3. Tipos de AEA que os países consideram ter o maior impacto positivo entre a produtividade e o emprego

Fonte: UNESCO, 2016, p. 95

Não podemos deixar de lembrar, no tocante à AEA, o fator da longevidade demográfica, sabemos que o número global de pessoas com 65 anos estão aumentando a cada ano, devido aos avanços na ciência e tecnologia, entre outros fatores, que têm influenciado na qualidade de vida das pessoas, proporcionando mais anos de vida e participação nas diversas atividades profissionais e de lazer das comunidades. O idoso hoje quer trabalhar, estudar, dançar, se sente pleno para usufruir de seus direitos como cidadãos. O relatório GRAALE III diz que:

Naturalmente, essas tendências globais assumem diferentes manifestações em diferentes países. Alguns deles ainda têm pirâmides populacionais tradicionais, com os jovens formando o maior grupo. Outros já têm grandes populações mais velhas e economias maduras. No entanto, todos os países devem pensar sobre a educação ao longo da vida (UNESCO, 2016, p. 106).

Desse modo, se percebe que a Educação de Adultos desempenha papel positivo na vida das pessoas de todos os países, possibilitando bem-estar, autoestima, sociabilização, produtividade, aprendizado, qualificação profissional, aumento de renda, novas oportunidades, realização, o que, sem dúvida, resulta em mais saúde e felicidade.

2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Distrito Federal

2.1 EJA no Brasil

A EJA, ao longo de sua existência em nosso país, é marcada por um histórico de políticas assistencialistas e populistas, com uma trajetória que avançou lentamente, buscando oferecer nada mais do que o exercício de direitos do cidadão, com a efetivação de políticas que assegurassem o direito à educação com o acesso, a permanência e o êxito do estudante.

A Educação de Adultos no Brasil provavelmente tem seu início no período do Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas que vinham catequizar e difundir a fé católica entre os índios, procurando também ensinar as primeiras letras.

De acordo com Ferraro (2002, p. 34), “em 1890, no primeiro Censo da República, o Brasil registrou o índice de 82,6% de analfabetos e foi classificado como campeão mundial do analfabetismo”; em 1920, como as pessoas analfabetas não podiam votar, surgiu a expressão “erradicar o analfabetismo”, e a educação passou a ser debatida como dever do Estado. Assim, movimentos de educação popular se espalharam pelo país, buscando atender uma demanda social evidente. Em 1930, com o aumento da industrialização no país, a Educação de Adultos volta a ser necessidade e pauta para os cidadãos, e o governo passa a investir novamente na educação com atenção aos adultos e idosos analfabetos. Na década de 40, foi criado o Fundo Nacional do Ensino do INEP, que trouxe alguns benefícios para a EA, como o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), praticamente a primeira iniciativa pública, na qual houve a preocupação com a elaboração de materiais didáticos específicos para os adultos, como uma iniciativa do Ministério da Educação e Saúde.

Na década de 1950, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA); ainda, na década de 50, a UNESCO lança um movimento de incentivo à criação de programas nacionais de Educação de Adultos analfabetos para atender as regiões com maiores índices de analfabetismo no país, seguido da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), voltada para a região nordeste, onde foi legitimada a frase “ser brasileiro é ser alfabetizado”, com a expectativa de mostrar a importância da Educação de Adultos para a democracia e exercício de cidadania. Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947, e encarregou o educador Paulo Freire de se empenhar na elaboração de

um Programa Nacional de Alfabetização.

Freire produziu novos estudos e apontou conhecimentos inovadores para os processos de alfabetização e educação popular. Em 1967, o governo assume uma política de controle dos programas de Educação de Adultos e lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que, na década de 70, expandiu-se por todo território nacional e teve a duração de 15 anos.

Em 1971, por meio do MOBRAL, o ensino supletivo se estabeleceu regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971, onde, pela primeira vez na história, o capítulo IV abordava a modalidade com um capítulo específico para Educação de Jovens e Adultos. No início da nova república, em 1985, há a extinção do Mobral e a criação da Fundação Educar, reproduzindo um pouco o Mobral; porém, com algumas mudanças significativas, dentre elas sua subordinação ao MEC e sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta. Em 1990, foi extinta a Fundação Educação com a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), também extinto após um ano de funcionamento por falta de investimento financeiro.

Com essa longa jornada de tentativas sem grande sucesso, o avanço da Educação de Jovens e Adultos tem uma história recente em nosso país, constituindo-se de um público historicamente excluído de seus direitos básicos pela educação. A EJA veio oferecer novas possibilidades, abrindo portas, com informação, acesso a direitos básicos e exercício de cidadania ao seu público a partir do século XX. Em meados dos anos 90, a EJA começa a ter uma maior valorização no Brasil, inicialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, com a implantação do curso supletivo que reconhece a educação de jovens e adultos como um direito. No entanto, somente após a divulgação Constituição Federal de 1988 o direito mais amplo à educação básica, pública e gratuita, seria estendido aos jovens e adultos. Segundo Brunelli,

As conquistas sociais consagradas pela Constituição Federal de 1988, entre elas o direito à educação que foi estendido a todos e elevado à categoria dos deveres básicos do Estado, propiciou a ampliação do atendimento escolar à população adulta. A Educação de Jovens e Adultos, conforme registrado em Brasil (2006) passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, e o país passou a garantir o direito à educação gratuita não só aos que se acham na denominada idade própria, mas também aqueles que pelas mais diversas circunstâncias não usufruíram deste direito antes de chegarem à vida adulta (Brunelli, 2012, p. 36).

Assim, a década de 90 é um marco na história da EJA; os municípios realmente começam a se envolver com essa política de educação, buscando apoio para o planejamento de ações por meio de diversas parcerias, como Organizações não Governamentais (ONGs), fóruns e conselhos. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro reconheceu juridicamente o direito humano à educação de pessoas jovens e adultas, que passou a se constituir em uma modalidade específica da educação básica, apoiada na defesa do direito de todos e todas à educação ao longo da vida e no reconhecimento de pessoas jovens e adultas como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem, onde se inicia o processo de elaboração da atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, contemplando a EJA explicitamente na nova legislação. Sucessivamente, foram sendo construídas novas garantias de direito com padrões mínimos a serem estabelecidos para a qualidade de ensino, para a qualidade de aprendizagem, enfatizando as peculiaridades da EJA, que atualmente são ofertados pelas redes pública e privada de ensino.

Segundo a Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu Art. 208, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente

e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Até então, a CF/88 determinava o “direito de todos à educação”, e, em 1996, começa uma nova discussão, e é através da atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) que a EJA passa a ser modalidade da educação básica, contemplada no capítulo II, seção V, dessa Lei, ganhando força e reconhecimento como educação inclusiva, política de estado e social, oferecendo possibilidades de melhoria de qualidade de vida a esse público, com escolarização, acesso ao mundo do trabalho com maior qualificação e, assim, respeito e elevação da autoestima desses cidadãos.

De acordo com o artigo 37 da LDB, é dever de toda a nação a preocupação com a construção de políticas educacionais que garantam e estimulem o acesso e a permanência dos estudantes na escola. O artigo 37 da LDB é claro quanto ao papel do Estado, quando determina que: “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.” e, indo além, é importante lembrar que a condição de analfabetismo vai de encontro não apenas às nossas leis assim como ao cumprimento do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos destinado à educação, quando diz que “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito”. Podemos ainda, conhecendo os artigos 4 ao 14 da Declaração, perceber que a situação de analfabetismo vai contra ao que se refere à situação de dignidade humana e ao reconhecimento dos direitos jurídicos, uma vez que conhecimentos de leitura/escrita possibilitam ao cidadão conhecer documentos que expressam direitos básicos como o direito à nacionalidade (Art.15), direito a família (Art.16), à propriedade (Art.17), à liberdade de pensamento, consciência e religião, ao trabalho, salário justo e de associação (Arts. 20 e 23), entre outros. Assim, percebe-se que a educação é um direito básico que possibilita o conhecimento de sermos todos cidadãos de direitos.

A criação de programas e ações voltados para a modalidade de EJA, com maior oferta nos diferentes turnos, pode possibilitar o ingresso de jovens e adultos no contra turno do horário de

trabalho, levando-se em conta que, para os jovens e adultos não é apenas a educação insuficiente que cria situações de exclusão, mas a ausência de oportunidades de trabalho. É importante a criação e continuação de programas que visem a qualificação profissional destinados a melhor preparar jovens e adultos, oferecendo novas condições de acesso ao mundo trabalho. A oferta da educação tecnológica e profissional, por meio de cursos técnicos, como nos moldes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Programa Nacional de Educação Tecnológica (PRONATEC EJA), ambos do MEC, são exemplos de uma oferta de EJA preocupada em aumentar as possibilidades desses estudantes de se inserirem no mercado de trabalho.

No Brasil, parafraseando Êstêvão (1999, p. 20), “os problemas educativos (velhos e novos) dos cidadãos foram-se avolumando, os objetivos anunciados e as metas propostas ficaram invariavelmente aquém do seu cumprimento”. Com relação às políticas de EJA, para nós, o que sempre faltou, foi objetivos e metas claras e que fossem cumpridas com prioridade.

Diz o artigo 37, da LDB/96:

Artigo 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.

Parágrafo 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.

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

A partir da LDB/96, surgiram novas possibilidades para o ensino da EJA, o entendimento das necessidades peculiares com currículos e projetos específicos, compreendendo e valorizando a realidade e necessidades desses estudantes, além da valorização de seus saberes e experiências. Outro avanço foi estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2000), passando a EJA, a partir de então, a ser uma modalidade com direito constitucionalizado e cercada de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação, estando contemplada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394.96, no Parecer CNE/CEB N°11/2000, na Resolução CNE/CEB N°01/2000, no Plano Nacional de Educação, (Lei 13.005/14), entre outros.

Outro acontecimento importante para a EJA no Brasil foi a criação de Fóruns de Educação

de Jovens e Adultos (EJA) em 1996, que inicialmente surgiram para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. Esses fóruns com espaços para reuniões, articulações, encontros e ações em parceria com diversos segmentos como o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federais), universidades, sistemas S, ONG's, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos trouxeram a EJA para o diálogo e a troca de experiências entre as instituições. Esses fóruns são ainda hoje espaços importantes de troca de experiências e diálogo entre as instituições, além de participarem efetivamente na elaboração de políticas e ações da área de EJA.

A Educação de Adultos, como é conhecida mundialmente, é um desafio a ser superado, e a UNESCO tem sido uma grande parceira nesse desafio. Em 2009, aconteceu em Belém, Pará, a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), onde 144 Estados-membros da UNESCO assumiram o compromisso de monitorar o progresso na área da Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA). Desse grande encontro, surgiu um documento muito importante, o Marco de Ação de Belém, que reafirmou que a educação de adultos é um elemento essencial do direito à educação e é fundamental

“para a consecução da equidade e da inclusão, para aliviar a pobreza e para a construção de sociedades justas e equitativas, tolerantes, sustentáveis e baseadas no conhecimento” e que “políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas, integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, com base em abordagens setoriais e intersetoriais, abrangendo e conectando todos os componentes da aprendizagem e da educação” (UIL, 2010 como citado em UNESCO, 2016, p. 25).

O Marco de Ação de Belém organiza as suas recomendações em torno de sete eixos fundamentais: alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade e monitoramento.

O desafio dessa modalidade é o de se conectar com sua diversidade, considerando todos os sujeitos dentro da faixa etária e de suas especificidades, pensando as diversas modalidades que existem dentro da EJA, onde podemos destacar a Educação Especial, Educação em Prisões, Educação do Campo, Educação à Distância, entre outras.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos portadores de necessidades educativas especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência

física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos, que necessitam de um atendimento educacional especializado (AEE).

A EJA nas Prisões atende ao público privado de liberdade e não se limita apenas à escolarização, pois reconhece a educação como direito humano fundamental para a constituição de pessoas autônomas e críticas. Nesse sentido, a EJA é possibilitada a de mudanças com relação à realidade em que essas pessoas se encontram – um público com características bastante heterogêneas, com acentuada diversidade étnica, étnico-racial, sociocultural, de gênero e de orientação sexual. A EJA em Prisões possui Plano Estadual específico, Proposta Pedagógica Curricular própria, dentre outras legislações. Normalmente, é coordenada pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos das Secretarias de Educação em parceria com o Departamento Penitenciário (DEPEN), da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos.

A EJA na Educação do Campo é uma modalidade da educação que ocorre nos espaços rurais como floresta, agropecuária, minas e agricultura, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas caiçaras e extrativistas, e busca atender os estudantes dessas localidades, mais uma vez compreendendo suas especificidades, valorizando o conhecimento cultural característico da realidade do campo e, desta forma, articulando os eixos do currículo ao contexto de agricultura familiar, economia solidária, cooperativismo e sustentabilidade.

A EJA é contemplada também na modalidade de educação a distância ou EJA/EaD, e poderá ser destinada para o Segundo e Terceiro Segmentos, com oferta de educação profissional e tecnológica integrada na EJA. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pretende possibilitar o acesso à formação (cursos de qualificação profissional ou técnicos) de forma integrada em tempos e currículos, ampliando as possibilidades de inserção e ascensão no mundo do trabalho.

Quanto à sua estrutura, a educação no Brasil, segundo a Constituição Federal/88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), deve ser gerida e organizada separadamente por cada nível de governo. O Governo Federal, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino e devem atuar em regime de colaboração. Cabe à União coordenar a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais

instâncias educacionais.

Cada um desses sistemas públicos é responsável por sua própria manutenção, que gera fundos, mecanismos e fontes de recursos financeiros. A Constituição Federal determina que a União aplique, no mínimo, 18% para educação, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25%. Como modalidade da educação básica, a EJA é de responsabilidade da União, estados, municípios e DF, de acordo com nossa legislação. Sendo a educação um direito de todos, é preciso a organização dos entes federados para que se garanta esse direito a todos os cidadãos.

A legislação prevê a possibilidade de o município criar seu próprio sistema de ensino, compor com o estado um sistema único ou manter-se integrado ao sistema estadual, embora alguns municípios ainda não possuam seu sistema próprio de ensino, deixando a cargo do estado a oferta do ensino fundamental e educação infantil nesses municípios. Mas, via de regra, os municípios são responsáveis pela educação fundamental, os estados pelo ensino médio e a União pelo ensino superior. Podemos ainda falar sobre o Pacto Federativo que apresenta um “regime de colaboração” no que se refere a relações entre sistemas de ensino das diferentes esferas federativas, que, articulados por meio de ações integradas, deverão compor o sistema nacional de educação articulado pelo plano nacional de educação.

Outra ação decisiva para a educação básica e conseqüentemente para a EJA foi, em 1996, a instituição, pelo Governo Federal, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF – Emenda Constitucional 14/96), com repasse de recursos destinados apenas ao ensino fundamental. Em 2006, houve a substituição desse Fundo com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB – Emenda Constitucional 53/2006), ampliando o atendimento para a educação básica, na qual a EJA está inserida, como forma de complementação pela União para os estados que não alcançaram o custo aluno por estudante. Dessa forma, para superar a desigualdade e ampliar as matrículas, o Estado instituiu fundos de desenvolvimento para a educação. Segundo Duarte,

Essa última alteração ampliou os recursos destinados à educação em 56,2% em 9 anos, saltando de 48,21 bilhões em 2007 (91,3 bilhões em valores deflacionados) para 142,72 bilhões em 2017. Com a implantação dos Fundos, finalmente ocorreu a expansão da educação pública brasileira, alcançando 96,5% de cobertura em 2015. No ensino médio saltamos de 20,8% para 56,9% e no ensino superior de 6,1% para 13,5% no mesmo período (Duarte, 2019, p. 22).

Ainda segundo Duarte (2019, p. 22), “Uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade, que reconhece e valoriza a diversidade é um recurso estratégico das sociedades mais justas e com menor desigualdade social”.

O apoio dos estados aos municípios, através de orientação/participação na elaboração dos planejamentos dos planos de trabalho, assistência técnica/pedagógica, no fornecimento de merenda, material didático e material pedagógico e fardamento aos alunos dos municípios e como agentes mobilizadores, sempre que necessário, faz parte de uma gestão democrática da educação.

Podemos sintetizar as informações sobre a distribuição dos sistemas de ensino da seguinte forma:

União (Assistência Técnica e Financeira aos Estados e Municípios e responsável pelas instituições de educação superior)		
Estados: Cuidam das instituições estaduais de nível fundamental e médio	Municípios: são responsáveis, principalmente, pelas instituições de ensino infantil e fundamental, porém, cuidam também de instituições de ensino médio mantidas pelo poder público municipal	Distrito Federal: instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil criadas e mantidas pelo poder público do DF. O DF possui as mesmas responsabilidades que os estados

Quadro 1. Organização do Sistema de Ensino

Fonte: Lei 9634/96, elaborado pela pesquisadora

Tanto o Plano Plurianual (PPA) 2016 – 2019 quanto o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e instituído pelo Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, estabelecem metas e reúnem uma agenda com as ações governamentais para a Educação Básica, orientando sobre a importância do planejamento articulado, e que, sendo a EJA uma modalidade da educação básica, é favorecida pela legislação vigente.

Um dos fatores que influencia a escolaridade dos jovens e adultos brasileiros é a desigualdade socioeconômica, pois quanto mais baixa a renda da família, maiores são as

dificuldades encontradas para permanência desse público nas escolas, diminuindo assim as taxas de frequência. Por conta dessa carência socioeconômica, muitos estudantes acabam tendo que trabalhar para ajudar na renda familiar e acabam abandonando os estudos. Dessa forma, a gestão da educação pode ser determinante para as mudanças necessárias.

Segundo dados da PNAD, em 2016, 7,2% da população, ou seja, 11,8 milhões de pessoas eram analfabetas; em 2017, essa taxa caiu para 6,9%; e, em 2018, com uma população de 208 milhões de pessoas aproximadamente, foi registrado 6,8%, ou seja 11,3 milhões de analfabetos. Em relação ao interstício 2016 a 2018, houve uma queda de 0.4 p.p., o que corresponde a uma redução de 500 mil analfabetos entre os dois anos.

A taxa de analfabetismo vem diminuindo, porém, esse contingente ainda apresenta números significativos que exigem planejamentos com relação à EJA em nosso país.

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo (%)					
	15 anos ou mais de idade			60 anos ou mais de idade		
	2017	2018	Varição 2017/2018	2017	2018	Varição 2017/2018
Brasil	6,92	6,77	↓	19,21	18,59	↓
Norte	8,00	7,98	↓	27,39	27,02	↓
Nordeste	14,48	13,87	↓	38,65	36,87	↓
Sudeste	3,51	3,47	↓	10,57	10,33	↓
Sul	3,52	3,63	→↓	10,86	10,80	→↓
Centro-Oeste	5,23	5,40	→↓	18,96	18,27	↓

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

Quadro 2. Taxas de analfabetismo por idade nas regiões/Brasil

Nota: As setas indicam variação significativa, quando direcionadas para cima (crescimento) ou para baixo (declínio), ou variação não significativa, quando direcionadas para a direita (estabilidade), ao nível de confiança de 95%.

De acordo com o informativo da PNAD Contínua 2018,

No Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2018, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,6% para esse grupo etário. Já em 2017, a taxa foi de 19,2%, com 5,8 milhões de analfabetos. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se a queda do analfabetismo para 11,5% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,2% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,8% entre a população de 15 anos ou mais. Esses resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças. Por outro lado, os analfabetos continuam concentrados entre os mais velhos e mudanças na taxa de analfabetismo para esse grupo se dão, em grande parte, devido às questões demográficas como, por exemplo, o envelhecimento da população (IBGE, 2018, p. 2).

O Quadro 2 mostra, de acordo com dados da PNAD, que ainda existem grandes desigualdades com relação ao analfabetismo nas regiões brasileiras, sendo que as Regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas – 8,0% e 13,9%, respectivamente para 2018, entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade. Da população de 60 anos ou mais, residente no Nordeste 36,9% e 27,0% dos residentes no Norte, não sabiam ler ou escrever um bilhete simples. Esses resultados se destacam ainda mais quando comparados às taxas do Centro-Sul do País, 18,3% no Centro-Oeste, 10,8% no Sul e 10,3% no Sudeste (IBGE, 2018).

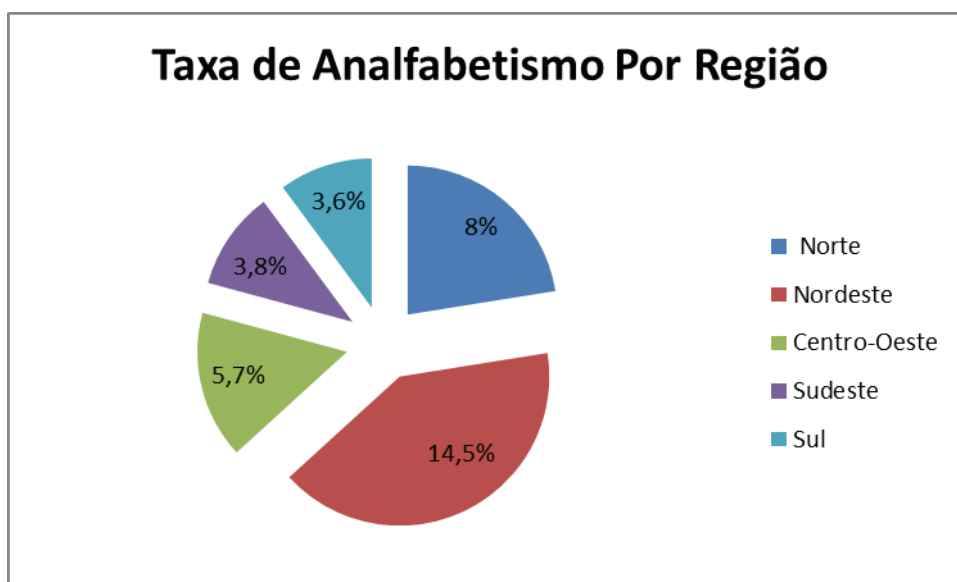


Gráfico 1. Taxa de analfabetismo por região brasileira em 2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de IBGE, 2018.

Com relação à oferta de EJA no Brasil em 2018, para uma média de 11,8 milhões de pessoas

não alfabetizadas, 3.545.988 estavam matriculadas na EJA, sendo 2.108.155 no Ensino Fundamental e 1.437.833 no Ensino Médio, distribuídas pelas regiões e estados, conforme dados extraídos do Censo da Educação 2018 apresentados no Quadro 3:

Matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)-2018			
País Região/Estado	Total*	Ensino Fundamenta l*	Ensino Médio*
Brasil	3.545.988	2.108.155	1.437.833
Região Norte	392.908	260.899	132.009
Rondônia	38.508	18.547	19.961
Acre	43.383	33.878	9.505
Amazonas	78.889	57.914	20.975
Roraima	8.047	3.035	5.012
Pará	183.826	126.175	57.651
Amapá	22.312	13.173	9.139
Tocantins	17.943	8.177	9.766
Região Nordeste	1.419.273	1.014.763	404.510
Maranhão	164.450	137.126	27.324
Piauí	184.671	146.604	38.067
Ceará	168.244	101.306	66.938
R.G.Norte	65.822	47.833	17.989
Paraíba	123.182	90.209	32.973
Pernambuco	193.302	130.169	63.133
Alagoas	118.156	93.606	24.550

Bahia	358.826	236.673	122.153
Sergipe	42.620	31.237	11.383
Região Sudeste	1.073.221	485.953	587.268
Minas Gerais	311.815	137.106	174.709
Espírito Santo	63.659	32.351	31.308
Rio de Janeiro	243.803	125.343	118.460
São Paulo	453.944	191.153	262.791
Região Sul	73.462	32.829	40.633
Paraná	178.500	107.350	71.150
Santa Catarina	73.462	32.829	40.633
R. G. do Sul	157.097	85.343	71.754
Região Centro-Oeste	251.527	121.018	130.509
Mato G. Do Sul	41.818	21.035	20.783
Mato Grosso	74.493	38.917	35.576
Goiás	84.790	34.055	50.735
Distrito Federal	50.426	27.011	23.415

Quadro 3. Matrículas de EJA por Região e Estado - 2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de IBGE, 2018.

O quadro 3, recorte do Censo da Educação 2018, diz que a Região Nordeste representa 40% das matrículas de EJA do total Brasil, com 1.419.273 matrículas em 2018; a Região Sudeste representa 30% das matrículas EJA do total no Brasil, com 1.073.221 matrículas; a Região Norte apresentou, em 2018, 11% das matrículas de EJA no país; e as Regiões Sul e Centro-Oeste 7% e 1%, respectivamente.

O quadro 4 nos apresenta os estados que tiveram maior crescimento nas matrículas e os que não tiveram crescimento no número de matrículas de EJA no período de 2016 a 2018:

Variação Matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)-2018/2016							
País Região/Estado	2016			2018			Diferença nas matrículas 2018/2016
	Total*	Ensino Fundamen- tal*	Ensino Médio*	Total*	Ensino Fundamental*	Ensino Médio*	
Brasil	3.385.760	2.043.623	1.342.137	3.545.988	2.108.155	1.437.833	160.228
Região Norte	407.793	270.070	137.723	392.908	260.899	132.009	(14.885)
Região Nordeste	1.261.598	910.871	350.727	1.419.273	1.014.763	404.510	157.675
Região Sudeste	1.110.643	532.682	577.961	1.073.221	485.953	587.268	(37.422)
Região Sul	379.488	212.747	166.741	73.462	32.829	40.633	(306.026)
Região Centro-Oeste	226.238	117.253	108.985	251.527	121.018	130.509	25.289
Distrito Federal	52.831	27.135	25.696	50.426	27.011	23.415	(2.405)

Quadro 4. Variação das Matrículas de EJA 2016/2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de IBGE, 2018.

No geral, houve avanço nas matrículas de EJA, com aumento nas matrículas nas Regiões Nordeste e Sudeste e queda nas Regiões Norte, Sul, Centro-Oeste e no Distrito Federal. Uma observação a ser feita é que nem sempre a queda nas matrículas é negativa. Em alguns casos, significa que as metas foram cumpridas, assim, diminuindo a taxa de analfabetismo e, como consequência, uma possível queda no número de matrículas.

As informações apresentadas mostram que, embora exista uma variação no número das matrículas, em algumas regiões a taxa de analfabetismo no Brasil vem diminuindo ano a ano, e essa queda pode estar relacionada à efetividade nas políticas e programas de governo voltados para a alfabetização e educação de jovens e adultos, implementados nos últimos anos. Por isso a importância de programas e ações que possibilitem avanços e manutenção do ensino; investimento financeiro e logístico, formação para uma vida, com abertura de novas turmas para esse público, que não tem ou teve as mesmas oportunidades para os estudos e que precisa ser inserido no mercado de trabalho. É necessário que existam mais pesquisas que apresentem as atuais necessidades educativas de acordo com cada região, dada a grande extensão e diversidade de nosso país. E além disso, é necessário também que os projetos pedagógicos e currículos estejam alinhados à legislação e às Metas do PNE no que se refere à EJA, procurando atender as especificidades da modalidade com investimento em formação para o docente, aquisição de material didático, entre outros.

Há consenso na necessidade da ampliação dos recursos para a oferta de uma EJA mais inclusiva que, que ofereça novas e diferentes oportunidades ao seu público, buscando socializar e multiplicar as experiências exitosas dos municípios entre si, no intuito de colaborar na solução para as dificuldades encontradas pelas equipes que trabalham com a modalidade. A EJA pode

representar uma mudança socioeconômica nos municípios, capaz de transformar toda uma realidade cidadã, com a inclusão de jovens, adultos e idosos, onde, esses jovens possivelmente serão inseridos no mercado de trabalho. É importante entender suas especificidades, ter a metodologia específica e conteúdos significativos para o avanço da modalidade.

Essas são algumas das ações que precisam estar alinhadas para que se possa diminuir a evasão, aumentar o número de estudantes concluintes e a abertura de novas turmas, ampliando o atendimento atual. Alguns dos desafios apontados sinalizam a necessidade de maior investimento técnico e financeiro para a EJA, que esta seja tratada e reconhecida como importante modalidade da educação básica.

Nos últimos anos, o Governo Federal tem tido um olhar diferenciado na implementação de programas e ações voltados para essa modalidade da educação. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Diretoria de Políticas de Alfabetização, Juventude e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), procurou planejar políticas de educação que estivessem de acordo com os desafios apresentados nas Metas 9 e 10 do PNE, que estabelecem a erradicação do analfabetismo absoluto e redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional e a oferta das matrículas de EJA integradas à educação profissional e tecnológica para 25% dos estudantes.

No Governo atual, a SECADI foi substituída por duas secretarias, Secretaria de Alfabetização, onde se encontram as temáticas de EJA e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação para as demais temáticas relativas a outros públicos diversos.

O estabelecimento das Metas voltadas para a EJA no PNE e suas estratégias foi um grande avanço. Essas estratégias abrangem: a implementação de ações como atendimentos suplementares aos estudantes da EJA, programas de transporte, saúde, atendimento oftalmológico, alimentação, direitos básicos que essas pessoas muitas vezes não tiveram nem têm acesso; a articulação de programas com projetos inovadores como capacitação tecnológica, programas nacionais de transferência de renda, EJA nos estabelecimentos prisionais, enfim, estratégias importantes para o atendimento ao público da EJA, que é tão específico e com algumas peculiaridades. Nesse sentido, podemos citar Êstêvão (2015, p. 71), quando recomenda que “a educação e a escola têm de assumir a sua publicidade, no sentido de se tornarem mais políticas, mais deliberativas, mais compreensivas, mais igualitárias, mais efetivas, mais comunicativas, mais participativas, mais

cordiais, mais interdiscursivas, mais exigentes, enfim, mais justas, sábias e respeitadoras dos direitos”.

Ainda de acordo com Êstêvão,

A educação é em si mesma um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política... promove, na comunidade, a construção de uma cultura e de uma socialidade mais expressivas em termos dos direitos humanos, assentes na compreensão, na tolerância e na amizade; favorece, igualmente, o desenvolvimento humano e pelas suas liberdades fundamentais (Êstêvão, 2015, p. 71).

A demora na implementação de políticas específicas para a educação de jovens e adultos e, ainda, a falta de prioridade, de que seja tratada como as demais modalidades, extorquiu de direitos o público da EJA, constituído em sua maioria por trabalhadores, pobres, negros, indígenas, quilombolas, nas zonas rurais e urbanas, e que foram penalizados desde sempre. Faltam pesquisas com essa temática, que possibilitem destacar a importância das políticas públicas voltadas para o público da Educação de jovens e adultos, como resgate de direitos com a oferta de escolarização e novas oportunidades. Falta interesse do Estado para melhor atender a demanda existente.

2.2 EJA no Distrito Federal

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social e deste modo é importante que o compartilhamento do currículo seja um processo reflexivo do fazer pedagógico, das aprendizagens coletivas, da apropriação de novos saberes e troca de experiências, pois a EJA oportuniza a todos nós a aprendizagem contínua, uma vez que o ser humano jamais para de educar-se (Freire, 2001, p. 13).

O início da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal praticamente se dá com a construção de Brasília, quando muitos trabalhadores vieram em busca de novas oportunidades, ainda na década de 1950, no Governo de Juscelino Kubitschek. Essas pessoas que vieram com suas famílias para a construção de Brasília, os chamados “candangos”, em sua maioria não tinham acesso aos bens e serviços básicos. Assim, foram iniciando as construções de suas moradias aos arredores da cidade para que pudessem se estabelecer, dando origem ao que seriam chamadas posteriormente de Regiões Administrativas (RAs). Segundo o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal,

Paulo Freire também andou pelas terras do DF, fortalecendo as ações dos movimentos populares, em 1963, quando esteve no Núcleo Bandeirante, no Gama e em Sobradinho e, em 1992, na UnB, quando recebeu o prêmio Andrés Bello, da Organização dos Estados Americanos (OEA), em meio à participação da comunidade acadêmica e de movimentos populares. Somente em 1990, comandada pela extinta Fundação Educacional, hoje Secretaria de Educação, a Alfabetização de Jovens e Adultos passa a ser assumida pelo Estado, depois de decretado o fim da “Fundação Educar” (SEEDF, 2018, p. 16).

A história da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal não difere do contexto nacional, sua raiz veio das necessidades das classes trabalhadoras e da mobilização das comunidades, que, organizadas em movimentos sociais, lutaram por direitos que foram sendo conquistados pouco a pouco.

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica e EJA da SEEDF,

Em 1960, Brasília, a capital recém-construída, passou pelo primeiro Censo. A população foi estimada em mais de 140 mil habitantes, dos quais 93% oriundos de outros Estados e o índice de analfabetismo chegou a 33,3% na população acima de cinco anos. Nesse período, a população do DF concentrava-se na área urbana e a principal ocupação estava no setor público e na construção civil. Portanto, não é difícil identificar onde estava à mão de obra não alfabetizada (SEEDF, 2018, p. 13).

De acordo com o de Censo 2010, o Distrito Federal apresentou avanço na questão da alfabetização de jovens e adultos, quando aponta que, com uma população que ultrapassa dois milhões e quinhentos mil habitantes, o índice de pessoas não alfabetizadas foi de 3,5%. Desde a construção da nova capital do país, muitos trabalhadores migraram para o centro-oeste a procura de novas oportunidades. “O DF recebeu inúmeros brasileiros e brasileiras de todas as regiões do país em busca de melhores condições de vida. Destes, uma significativa representação veio do nordeste do país, o que reforça o índice de analfabetismo apresentado em 1960. Brasília é, então, erguida como capital do país, pelas mãos de milhares de trabalhadores brasileiros não alfabetizados” (Angelim, 1997 como citado em SEEDF, 2018, p.12).

No DF, a marca da exclusão para os estudantes da EJA não foi diferente e a luta pela conquista de direitos básicos também não. A condição de exclusão e vulnerabilidade social em suas trajetórias sinalizou a necessidade de ações que oferecessem possibilidades de novas oportunidades e melhor qualidade de vida. Os sujeitos que aqui chegaram eram trabalhadores, jovens, adultos e idosos em busca de novas oportunidades para suas vidas. Para esses sujeitos voltarem ou irem pela primeira vez à escola, nas mais diversas situações que se encontravam, foi uma decisão difícil,

exigindo mudança de paradigmas, costumes e preconceitos, onde só a vontade não foi munição suficiente para essa decisão, um desafio que precisa ser valorizado, respeitado, com um olhar diferenciado para que continuem sendo acolhidos dentro de todas as suas especificidades e necessidades. Nesse sentido, voltamos a reforçar a importância da construção de um currículo que atenda às diversas necessidades.

A trajetória da EJA na rede pública do DF é marcada pela participação popular na gestão democrática da escola. A criação do Fórum EJA/DF é um marco na defesa do direito ao acesso, permanência e continuidade dos sujeitos jovens e adultos não alfabetizados. Nas RAs, regiões administrativas do DF, a EJA foi se expandindo com a criação, em 1988, do Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho (CEPACS), o Centro Popular de Educação e Cultura do Gama (CPEC), e, em 1989, a criação do Centro de Educação Paulo Freire (CEPAFRE), em Ceilândia, Ced 02 do Cruzeiro, construído em 1971, o que consolidou a trajetória já destacada da comunidade na ação pela alfabetização.

A Lei Orgânica do DF fortalece a Educação de Jovens e Adultos, quando em seu art. 225 diz:

Art. 225. O Poder Público proverá atendimento a jovens e adultos, principalmente trabalhadores, em ensino noturno de nível fundamental e médio, mediante oferta de cursos regulares e supletivos, de modo a compatibilizar educação e trabalho.

Parágrafo único. Cabe ao Poder Público implantar programa permanente de alfabetização de adultos articulado com os demais programas dirigidos a este segmento, observada a obrigatoriedade de ação das unidades escolares em sua área de influência, em cooperação com os movimentos sociais organizados.” Das disposições transitórias, artigo 45, incisos de I a V: Determina que o Poder Público do Distrito Federal promova formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos, reconheça como aproveitamento de estudos as atividades de alfabetização de alunos de ensino médio, envide esforços para a erradicação do analfabetismo entre os servidores públicos do DF, incluindo a destinação de duas horas de suas jornadas de trabalho para esse fim e assegure nos meios de comunicação social pertencentes ao DF trinta minutos semanais para veiculação de mensagens de apoio ao programa de erradicação do analfabetismo no DF. (Lei Orgânica do Distrito Federal, 1993).

Diante do exposto, a SEEDF tem por missão:

Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes. (SEEDF, [s. d]).

A SEEDF hoje procura reconhecer a importância de se trabalhar o currículo, considerando as diferentes especificidades de seu público, oferecendo a modalidade EJA diferenciada para as seguintes etapas:

- Educação Especial – Que requer um atendimento educacional especializado (AEE) para os estudantes da EJA;
- EJA nas Prisões - A EJA nas prisões não se limita apenas à escolarização, mas também reconhece a educação como direito humano fundamental para a constituição de pessoas autônomas, críticas e ativas frente à realidade em que se encontram. A população privada de liberdade caracteriza-se como um público bastante heterogêneo, com acentuada diversidade etária, étnico-racial, sociocultural, de gênero e de orientação sexual.
- EJA na Educação do Campo - Busca atender aos estudantes do campo, compreendendo suas especificidades, valorizando o conhecimento cultural característico da realidade do campo e, desta forma, articulando os eixos do currículo ao contexto de agricultura familiar, economia solidária, cooperativismo e sustentabilidade.
- EJA e Diversidade - A diversidade na EJA está presente de forma muito viva. Nesse sentido, é importante relacionar o currículo com as temáticas específicas das relações de gêneros, da questão étnico-racial, de orientação sexual e demais temáticas, que permitam reconhecer, refletir e respeitar as diferenças e os direitos, provendo assim uma educação cidadã e igualitária.
- Educação a Distância - A EJA ofertada à distância (EJA/EaD) poderá ser destinada para o Segundo e Terceiro Segmentos. Será organizada considerando que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Nesse caso, a mediação didático-pedagógica se dá por meio de mídias digitais, via ambiente virtual de aprendizagem (AVA).
- Educação Profissional na EJA - A integração Educação Profissional na EJA é demanda histórica da modalidade, visto que o trabalho se constitui prioridade e o estudo uma necessidade de melhoria das condições de vida e trabalho. Para esse atendimento distinto, propõe-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa pretende possibilitar o acesso à formação (cursos de

qualificação profissional ou técnicos) de forma integrada em tempos e currículos, ampliando as possibilidades de inserção, reinserção e ascensão no mundo do trabalho.

A SEEDF trabalha com a EJA como modalidade da Educação Básica destinada ao atendimento de pessoas jovens, adultas e idosas que, ao longo de sua história de vida, não iniciaram ou mesmo interromperam sua trajetória escolar. Sua oferta é obrigatória e deve estar em conformidade com a LDB e com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017. A EJA organiza-se em segmentos, os quais são divididos em etapas semestrais: o 1º Segmento, corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental e está dividido em 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Etapas, sendo que as 1ª e 2ª Etapas destinam-se ao início do processo de alfabetização; o 2º Segmento corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e está organizado em 5ª, 6ª, 7ª e 8ª Etapas; e 3º segmento corresponde ao Ensino Médio e está organizado em 1ª, 2ª e 3ª Etapas. A idade mínima para ingresso nos 1º e 2º Segmentos da EJA é de quinze anos completos, enquanto que, no 3º Segmento da EJA, é de dezoito anos completos, conforme Resolução nº 3 – CNE/CEB, de 15/06/10. A EJA poderá ser ofertada nas modalidades presencial e a distância, exceto o 1º Segmento, cuja oferta dá-se, exclusivamente, de modo presencial. Para oferta da EJA na modalidade a distância, a UE ofertante deverá estar credenciada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), em conformidade com os artigos 79, 87 e 98 da Resolução nº 1/2014 – CEDF.

A informação da SEDF é de que em 2017 e 2018, na EJA, houve aumento nas matrículas em relação a 2016.

Tabela 2

Taxa de estudantes de EJA

Matrículas EJA Ano/Semestre	1º/2015	2º/2015	1º/2016	2º/2016	1º/2017	2º/2017	1º/2018
1º Segmento	5.688	4.114	5.870	4.543	6.060	4.799	5.362
2º Segmento	21.235	19.922	22.520	17.663	21.961	17.825	19.107
3º Segmento	21.778	18.862	22.573	19.160	22.635	19.482	20.373
Total	48.701	42.898	50.963	41.366	50.656	42.106	44.842

Fonte: GDF/SEEDF/SUPLAV/Censo Escolar

O Relatório de Gestão da SEEDF aponta que

algumas propostas colaboraram para o aumento do quantitativo de matrículas, como a Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, a oferta e institucionalização da Educação a Distância, além de parcerias com outras instituições, como: Senado, Serviço Social da Indústria da Construção Civil do DF (SECONCI-DF), Instituto Federal de Brasília (IFB) e Entidades Filantrópicas (SEEDF, 2018, p. 43).

O Relatório, com dados extraídos do Censo da Educação, informa ainda que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos alcançou um total de 1.256 (um mil, duzentas e cinquenta e seis) turmas nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino e atendeu 51.004 (cinquenta e um mil e quatro) jovens e adultos matriculados. Essa modalidade de ensino, ao longo de 2017, atuou diretamente em ações e programas como: DF Alfabetizado, Reformulação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Viva Brasília, que serão apresentados ainda neste trabalho em Programas e Ações de EJA.

No DF, com oferta de EJA, a escola escolhida para a parte empírica deste trabalho se localiza em uma das regiões administrativas do DF, uma escola com aproximadamente 50 anos de sua construção, encontra-se dentro da Poligonal de tombamento do Plano Piloto, em um setor urbanizado, com alta densidade demográfica, e de acordo com o PPP, a escola

traz consigo a marca visível da participação dos professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA, através das discussões, em coordenações coletivas, dos textos que formalizaram o Plano de Curso e o Projeto Integrador do Curso Técnico em Serviços Públicos Integrado à EJA e das reflexões acerca de tópicos importantes, das Diretrizes Operacionais da EJA e das Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que ensinaram capítulos básicos que compõem este projeto... a qualidade de ensino que esta escola oferece, tendo em vista que foi implantada nos últimos quatro

anos uma nova visão de gestão administrativa pedagógica abrangendo todas as áreas da escola de forma que todas as áreas conversam com todas as áreas com o objetivo de identificar problemas e em conjunto, identificar as causas destes problemas e resolvê-los em conjunto, buscando uma solução de forma a atender as necessidades dos alunos (SEEDF, 2018, p. 8).

A EJA no DF, inicialmente, como consequência da ausência do Governo, se inicia com Associações de Moradores locais, que posteriormente, com o apoio de estudantes e professores da UnB, foram aos poucos negociando com a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) estabelecendo uma parceria para a oferta da modalidade.

De acordo com Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, da Companhia de Planejamento, PDAD/CODEPLAN, a população do Distrito Federal em 2018 era de 2.881.854 pessoas, sendo 52,2% do sexo feminino, e deste total da população, segundo o IBGE, 60 mil jovens e adultos não sabiam ler e escrever. De 2016 para 2018, houve uma redução de 0,1% na taxa de analfabetismo no DF, passando de 2,6% para 2,5%.

O Distrito Federal conta com 110 escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos nos turnos matutino, vespertino, e em sua maioria no período noturno, com uma média de 43.253 matrículas presencial e combinada com a educação profissional e 2300 estudantes na modalidade a distância. A oferta da EJA no DF é semestral, a cada seis meses o estudante completa o equivalente há um ano de estudo regular, o que possibilita finalizar as etapas em um prazo mais curto. Uma das preocupações para os profissionais que trabalham com a EJA no DF ainda é a evasão e o abandono, que gera em torno de 30 a 40%, e para mudar esse cenário a Secretaria de Educação faz um trabalho constante de inovação em seus projetos políticos pedagógicos voltados para a modalidade.

Dentre os possíveis fatores que dificultam a permanência desses estudantes na escola, estão: a distância casa x escola ou trabalho x escola, dificuldade de locomoção, transtorno que vem sendo driblado com a oferta da modalidade de EJA a Distância ou com a distribuição das matrículas em escolas próximas às residências dos estudantes da EJA.

No DF, as matrículas de EJA podem ser feitas por telefone em linha direta com a Secretaria de Educação ou diretamente nas escolas. Quanto à localização, a oferta da EJA obedece aos critérios de territorialidade de residência ou trabalho, consoante o Art. 225 da Lei orgânica do DF, buscando assegurar os direitos de acesso e sucesso aos estudantes da EJA.

Assim, a EJA no DF tem sido pensada como “concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana, que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias” (Brasil, 2009 como citado em SEEDF, 2018, p. 12).

A negligência que há pouco tempo havia com relação à EJA tem sido combatida com novas políticas e preocupações que podem mudar o norte de todo o país, e esse tem sido um dos objetivos da SEEDF, com a implementação de ações e programas visando o desenvolvimento econômico, social e cidadão dos sujeitos da EJA.

A oferta de EJA no DF vem avançando, segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), divulgada pela Companhia de Planejamento (CODEPLAN), com resultados do levantamento, que mostram que em 2015 a taxa de analfabetismo no DF foi de 2,08%. A pesquisa aponta ainda que o Paranoá é a região administrativa com o maior percentual de analfabetos: 4,03%. Em seguida, aparecem Brazlândia (3,7%), Ceilândia (3,58%) e Santa Maria (3,50%). Apesar dos números, o DF foi a única unidade da Federação que recebeu do governo federal, em 2014, o selo “Território Livre do Analfabetismo”. O certificado só é dado às localidades em que 96% dos moradores podem ler e escrever. O DF está no caminho para o analfabetismo zero.

2.3 Marcos Legais da EJA

A educação no Brasil, segundo o que determinam a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve ser gerida e organizada separadamente por cada nível de governo. Cabe à União coordenar a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Cada um desses sistemas públicos é responsável por sua própria manutenção, que gera fundos, mecanismos e fontes de recursos financeiros. De acordo com a Constituição Federal/88, cabe à União aplicar, no mínimo, 18% para educação, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25%.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a educação

básica é obrigatória e gratuita na escola pública, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Tem por finalidade o desenvolvimento integral do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Tal como previsto na LDB, a oferta pública de cursos de EJA nos níveis fundamental e médio é realizada em sua quase totalidade pelos estados e municípios. O governo federal, entretanto, exerce um papel importante como indutor das políticas, ao definir diretrizes, empreender avaliações, prover materiais didático-pedagógicos, financiar a formação de professores e projetos elaborados por estados e municípios.

A política de educação de jovens e adultos, diante do desafio de resgatar o compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, tem sua construção fundamentada nos seguintes e principais norteadores legais:

Constituição Federal de 1988:

A partir de 1988, o Estado brasileiro reconheceu juridicamente o direito humano à educação de pessoas jovens e adultas (EJA), que passou a se constituir em uma modalidade específica da educação básica, apoiada na defesa do direito de todos e todas à educação ao longo da vida e no reconhecimento de pessoas jovens e adultas como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem.

São direitos assegurados na nossa legislação, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, onde se inicia o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 (LDB), que reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino. Assim, sucessivamente foram sendo construídas novas garantias de direito em uma escola de qualidade, de padrões mínimos a serem estabelecidos para a qualidade de ensino, para a qualidade de aprendizagem, enfatizando as peculiaridades da EJA.

Os Arts. 3, 204, 206 e 208, 241, e 227 da Constituição Federal de 1988 expressam que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

Art. 3: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e

quaisquer formas de discriminação;

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições de acesso e permanência na escola;

Art. 208. I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 – Lei 9.394/96

estabelece:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

§ 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.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi um avanço no que se refere à educação de jovens e adultos no Brasil, uma vez que passou a se constituir como modalidade específica da educação básica, regulamentando sua oferta onde ganhou visibilidade e força e tornou-se uma política de Estado. Hoje, a modalidade é reconhecida como possibilidade de se elevar o índice de

ensino da população, principalmente, daqueles que já mencionados nela não tiveram o acesso ou possibilidade de estudos.

A mesma lei trata da educação de jovens e adultos no Título V, capítulo II, como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental.

Além da CF/88 e da LDB/96, outras leis, pareceres e resoluções vieram estabelecer diretrizes que possibilitaram a oferta da EJA a todos os cidadãos. Entre esses documentos alguns se destacam por sua importância na determinação de normas que incluem e beneficiam o público da EJA, como a Lei 13.005/2014, que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE), o qual dispõe de diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais no decênio 2014-2024. Com 10 anos de vigência, esse plano estabelece 20 metas nacionais para a educação, essas metas vieram apontar os principais desafios para as políticas públicas de educação no nosso país, apresentando estratégias e buscando o compromisso dos entes federativos com relação às políticas de educação e inclusão e de EJA, com orientações em relação à elaboração de seus planejamentos, articulações, participação democrática e desempenho articulador de um Sistema Nacional de Educação que tenha por objetivo a melhoria e qualidade da educação.

A proposta final do PNE é resultado da participação de diversos grupos, intensos debates, manifestações e elaboração de documentos, onde Câmara e Senado Federal foram palco dessa histórica articulação. Alguns órgãos ligados à educação tiveram participação relevante, dentre eles: Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Conselho Nacional de Educação (CNE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Educação (FNE), e outras instituições com participação indispensáveis para a elaboração do novo PNE.

Dessa forma, para que o que está determinado nas metas e estratégias desse Plano seja cumprido pelos entes federados, o art. 5º da Lei do Plano dispõe sobre o monitoramento e avaliações sistemáticos, acompanhamento de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do

Senado Federal, CNE e FNE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sempre presente no levantamento de indicadores, informações e subsídios avaliativos no que se refere à educação. O PNE foi construído com a preocupação de alcançar metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, com vistas: ao acesso e permanência dos estudantes na escola, à universalização da alfabetização, à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais com a redução das desigualdades existentes.

As Metas 8, 9 e 10 apresentam estratégias fundamentais para o desenvolvimento da EJA. São metas que apresentam temáticas necessárias para o avanço da EJA e para diminuir as taxas de analfabetismo no país como um todo. Nesse sentido, a Meta 8 dispõe de estratégias para “Elevação da escolaridade/Diversidade”; a Meta 9, que se refere inteiramente à EJA, tem como objetivo “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. Dentro dessa meta, foram delineadas algumas estratégias, quais sejam 9.1 Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria; 9.2 Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica; 9.3 Promover o acesso ao ensino fundamental aos egressos de programas de alfabetização e garantir o acesso a exames de reclassificação e de certificação da aprendizagem. A Meta 10 dispõe sobre a importância da oferta de EJA integrada à educação profissional como forma de inserir os estudantes da EJA no “mundo do Trabalho”, o que pode desdobrar em novas possibilidades socioeconômicas a serem exploradas por eles. Essa mesma Meta tem por objetivo “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”.

Outros dois documentos que apresentam relevância para o avanço nas políticas de EJA são o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos que definem a oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino:

Como modalidade da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e

contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (Resolução CNE/CEB nº 1, 2000).

Ao longo dos anos e durante esse processo de implantação e desenvolvimentos das políticas públicas de educação de jovens e adultos, foram sendo necessárias novas regulamentações as quais podemos destacar: o Parecer CNE/CEB nº 06/2010 e Resolução CNE/CEB nº 03/2010, que instituem Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; a Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas; o Decreto nº 5.840/2006, que institui em âmbito federal o PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional da Educação Básica na Modalidade EJA; o Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) e o Decreto nº 5.840/2006, que institui em âmbito federal o PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional da Educação Básica na Modalidade EJA.

Ainda, a lei 12.695, de 2012, se destaca, pois discorre sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. Essa mesma lei dispõe sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; temos ainda a lei que regulamenta e oferece o transporte escolar para os estudantes da educação básica que residem distante das escolas, a mesma lei inclui os estudantes de EJA; a lei nº 10.880/2004, que institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa de Apoio aos sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, que dispõe sobre repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado; a lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), lembrando que no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, desconsiderava as matrículas da EJA no repasse de verbas, o que de certa forma marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, reforçando o desinteresse até então dispensado à modalidade pelo poder público (em 2007, a

alteração de FUNDEF a FUNDEB passou a incluir todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica, e aumentou a subvinculação para a educação básica, elevando inclusive a participação financeira da União na sua manutenção, favorecendo a EJA e garantindo o repasse de recursos para os municípios ou estados para manutenção ou novas ofertas de EJA em todo o país).

Assim, considerando que toda legislação busca normatizar e atender necessidades do ponto de vista social, como garantia de que a democracia e os direitos de todos sejam respeitados, a EJA vem sendo reconhecida e valorizada a partir desses marcos legais.

Considerando ainda a grande diversidade de públicos na EJA que necessitam ser atendidos em suas especificidades, como pessoas privadas de liberdade, população indígena e quilombola e população do campo, contemplados por todos os documentos norteadores, programas e ações voltados para a EJA, foram também elaborados documentos destinados à organização da oferta de EJA focados em suas necessidades específicas, são eles Resolução Nº 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica Educação; Resolução nº 1/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Resolução nº 03/2009 e Resolução nº 02/2010, que definem regras para a oferta de educação em prisões; e as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Resolução nº 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Assim, nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) tem proposto iniciativas a fim de fortalecer a EJA no país, buscando um olhar que apresente ações inovadoras direcionadas a esse público, implementando políticas públicas que garantam seus direitos conforme estabelecido na legislação para uma educação de qualidade.

2.4 Políticas Públicas de EJA - Programas e Ações

Há mais de uma década, o Governo Federal passou a investir em programas e ações voltados para públicos em situação de vulnerabilidade e exclusão social, incluindo o público da EJA, no intuito oferecer novas possibilidades e fortalecimento dessas ofertas. Assim, em 2004 foi criada a

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que tinha como objetivo assegurar o direito à uma educação com qualidade e equidade, com políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, desenvolvendo ações para populações em situação de vulnerabilidade social, voltadas para as modalidades da Educação Indígena, Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação em Direitos Humanos, Educação para as Relações Étnicorraciais, entre outras buscando contribuir com o desenvolvimento sustentável dos sistemas de ensino e valorizando a diversidade com políticas transversais e intersetoriais.

A SECADI foi extinta, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, em seu lugar foram criadas duas novas secretarias, a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. A informação no MEC é de que a EJA, no momento, foi direcionada para a Secretaria de Educação Básica (SEB), mas que não há informações no que diz respeito a ações específicas de EJA.

Durante a vigência da SECADI, foram criados programas e ações que possibilitaram o reconhecimento e a ampliação de matrículas e oferta da EJA, beneficiando um grande número de escolas e, conseqüentemente, de pessoas que foram alfabetizadas e acolhidas por esses programas, dentre eles podemos destacar alguns que serão apresentados a seguir:

Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

Criado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi desenvolvido em todo o território nacional com atendimento prioritário aos municípios com as maiores taxas de analfabetismo. O PBA veio oferecer apoio/suporte suplementar por meio de transferência de recursos financeiros aos entes federados que aderirem ao Programa, e os voluntários que atuam como alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes de libras (língua brasileira de sinais) recebem como pagamento bolsas-benefício.

Por oferecer ações além da alfabetização, o programa tem sido visto como uma porta de acesso à cidadania, ao proporcionar, além do ingresso à alfabetização, possibilidade de aumento de escolaridade, permitindo aos estudantes a conquista de espaços e novas oportunidades em suas vidas, com maiores probabilidades de acesso ao mercado de trabalho, assim como em outros

aspectos como condições econômicas, social e cultural, além da melhora na autoestima, enfim, mudanças indispensáveis de qualidade de vida.

O Brasil Alfabetizado é programa voltado para a alfabetização de jovens acima de 15 anos, adultos e idosos, e de acordo com informações do Ministério da Educação (MEC), em 2017 houve o aumento no atendimento, passando de 168 mil para 250 mil alfabetizados atendidos. O PBA continua no novo governo, embora, a cada ano, o atendimento tenha sido reduzido. Conforme informações do MEC: em 2013/2014, mais de 1 milhão de pessoas foram atendidas pelo programa; em 2014, 7961 mil; e atualmente, 250 mil pessoas foram atendidas pelo PBA.

Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA)

O PNLD tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. É executado em ciclos trienais alternados.

A educação de Jovens e Adultos passou a ser contemplada com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 2008, inicialmente com o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização (PNLA), o que significou, inclusive, fato positivo como apoio mais qualificado às aulas do Brasil Alfabetizado, já que se tratava de material didático específico. Assim, as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as redes públicas que possuem turmas em alfabetização na modalidade Educação de Jovens e Adultos das redes de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal são beneficiadas com livros didáticos de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, abrangendo os componentes curriculares de letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Arte e Língua Estrangeira. O PNLD EJA é regido pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009. A última oferta de livros PNLDEJA foi em 2016.

Educação em prisões

Em 2005, iniciou-se a política de Educação nas prisões com a criação de um grupo de trabalho onde participaram representantes do MEC, Ministério da Justiça (MJ), INEP e dos estados do Ceará, Paraíba, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul onde. Naquela ocasião,

foram definidas as estratégias para a elaboração de uma política pública nacional de educação nas prisões.

Em 2008, a educação nas prisões foi incorporada ao Plano de Ações Articuladas (PAR), firmado com as unidades da federação, com a finalidade de transferência de recursos financeiros para a realização de três ações: elaborar e programar os Planos Estaduais de Educação nas Prisões; qualificar as equipes profissionais envolvidas na oferta de educação nas prisões e aquisição de acervos adequados para as bibliotecas dos estabelecimentos penais. Vinte unidades da federação receberam recursos por adesão ao PAR.

Dessa forma, o MEC, em parceria com MJ, vem fomentando a escolarização e formação na modalidade EJA entre internos penitenciários e demais trabalhadores e gestores penitenciários, reconhecendo-os como sujeitos da EJA em todas as unidades penitenciárias, garantindo a oferta pública de ensino durante a privação de liberdade e uma adequada formação continuada para educadores e professores envolvidos na especificidade.

A Educação em prisões contemplou A EJA, como ação prioritária no PAR e tem como subações como: Acervo; Plano Estadual de Educação em Prisões e Formação, para pessoas que trabalham nas prisões: gestores, agentes, etc.

Formação Continuada de Professores de EJA – RENAFOR

A partir de 2008, a Diretoria de Política de Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), no MEC, inicia seu processo de participação à formação continuada de professores da educação de jovens e adultos promovida pela SECADI, visando a qualificação dos profissionais que trabalham com jovens e adultos, em processo de alfabetização, ou na escolarização integrada à qualificação profissional, mediante o fomento ao apoio a projetos, cujo objetivo seja a realização de cursos de formação continuada de professores, gestores, diretores de escolas, diretores de estabelecimentos penais, agentes penitenciários e demais profissionais da educação. Assim, em 2012 houve o lançamento de 03 editais, para oferta dos cursos de Educação de Jovens e Adultos para a Diversidade – EJA, Mediadores de Leitura (ML) e Produção de Material Didático (PMDD). Em 2013, além dos apresentados na primeira oferta, foram incluídos mais 4 cursos para os professores da EJA, Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA Campo), Educação de Jovens e Adultos e

Economia Solidária (EJA ECOSOL), Educação de Jovens e Adultos para os Privados de Liberdade (EJA Privados) e Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social (AJA e Inclusão Social).

O objetivo dos cursos é da abordagem de conhecimentos e práticas específicos da modalidade EJA, que é uma modalidade de ensino tão peculiar. O docente que atua com o aluno da EJA necessita ter conhecimentos da língua materna, assim como da linguagem matemática e das especificidades do processo pedagógico presente na EJA. Considerando que a universidade é uma das instituições responsáveis pela formação de professores, foi relevante a articulação entre a comunidade acadêmica e a comunidade dos professores das instituições públicas, para uma ação conjunta que possibilitasse uma maior qualificação dos profissionais que atuam em sala de aula.

Desde 2015, não houve oferta de cursos Rede Nacional de Formação RENAFOR pela DPAEJA, essas ações foram transferidas para a Secretaria de Educação Básica (SEB), sendo organizada com as demais modalidades.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, PRONATEC EJA

O Plano Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi instituído pela Portaria no 125, de 13 de fevereiro de 2014, que,

dispõe sobre a adesão de estados, Distrito Federal e municípios como unidades demandantes vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, para a oferta de Educação de Jovens e Adultos-EJA articulada à Educação Profissional no âmbito do Programa” (Portaria nº 125, 2014).

Conforme as Metas 10 e 11 do PNE, que dispõe sobre a oferta: a Meta 10, sobre a oferta de no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio, e, a Meta 11, em triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, tem como finalidade expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional. Assim, a União investe em ações e projetos de educação profissional e tecnológica em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e com a participação de instituições públicas e privadas.

As instituições ofertantes recebem recursos para atendimento de todas as despesas de custeio das vagas, inclusive com os profissionais envolvidos nas atividades da Bolsa-Formação, a assistência estudantil a beneficiários, os insumos, incluindo materiais didáticos, materiais escolares gerais e específicos e uniformes, quando adotados pela instituição ofertante, e, por opção da instituição, seguro contra acidentes pessoais para os beneficiários. Aos ofertantes, além do desenvolvimento dos cursos técnicos e de formação inicial e continuada, atribui-se a responsabilidade auxiliar na divulgação dos cursos, seus pré-requisitos e as possibilidades de construção de itinerários formativos.

Resolução nº 48, DE 2 de outubro de 2012

Estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos oferecidas pelas redes públicas de ensino que tenham matrículas ainda não contempladas com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ressaltando que o art. 9º da Resolução nº 10/2010 do Conselho Nacional de Educação autoriza a oferta de educação nos espaços sociais desde que vinculada às escolas da rede pública de ensino.

Essa é uma política de EJA articulada com o Programa Brasil Alfabetizado, que tem o objetivo de atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da população brasileira.

São beneficiárias pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o ensino fundamental ou médio e que não foram cadastradas no Censo escolar de 2012. Os valores de repasse são por Aluno/Ano e podem ser utilizados de diversas formas para a manutenção e criação de novas turmas.

Outros programas e ações foram implementados com o objetivo de fomentar e valorizar as boas experiências em EJA, entre eles o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Criado em 2005 e reformulado em 2008, se destina a jovens de idades entre 15 a 29 anos, conforme as modalidades abrangidas pelo programa, com objetivo de ajudar na formação educacional, buscando elevar a escolaridade e promover a formação e a qualificação profissional de muitos jovens no país. O foco são pessoas que ainda não possuem o ensino fundamental completo, mas que sabem ler e escrever. Os participantes recebem uma bolsa auxílio no valor de R\$ 100,00, desde

que frequentem pelo menos 75% das aulas. É um programa ligado à meta 8 do PNE e de acordo a algumas especificidades é ofertado nas modalidades Projovem Urbano e Projovem Campo, que são residentes de zonas urbanas ou jovens agricultores residentes nas zonas rurais, preferencialmente em locais de maior risco social e altas taxas de violência. Outra ação é a Medalha Paulo Freire, que surgiu com objetivo de identificar, reconhecer e estimular as experiências educacionais que promovam políticas, programas e projetos, cujas contribuições sejam relevantes para a educação de jovens e adultos no Brasil, por meio de premiação a ser conferida a personalidades e instituições que se destacarem nos esforços da universalização da alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil. Após identificação, análise e seleção das experiências de alfabetização e EJA é concedida as Medalhas com a divulgação das experiências selecionadas. Em 2017, houve uma nova edição desta ação, que é importante para a divulgação e valorização das boas práticas de EJA; outra ação de relevância para a EJA é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), criado em 2002 com o objetivo de avaliar o conhecimento das pessoas que voltaram a estudar porque não conseguiram concluir o ensino fundamental ou médio na idade adequada. O exame é organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que, além de diagnosticar a educação básica brasileira, possibilita meios para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. Segunda a página no site do portal do MEC, podem participar jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior, inclusive pessoas privadas de liberdade que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada. A participação no ENCCEJA é voluntária e gratuita, e pode ser realizada para concorrer à certificação no nível de conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Para certificação do ensino fundamental, é preciso ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do exame, e a certificação do ensino médio exige a idade mínima de 18 anos.

Os programas apresentados permitiram até então o fomento e valorização da EJA, atualmente a EJA não se constitui prioridade do Governo. Não existe uma política específica, as políticas de EJA estão enfraquecidas.

2.5 Juvenilização da EJA

O rejuvenescimento da população que frequenta a EJA é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam esse espaço (Brunel, 2004, p. 9).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a educação básica é obrigatória e gratuita na escola pública, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. A educação básica consiste nas seguintes etapas: Educação infantil, responsável pela educação de crianças de 0 a 5 anos, ou seja, vai da creche à pré-escola; o Ensino Fundamental com nove anos de duração, para as crianças a partir dos 06 anos de idade, e é dividido em anos iniciais, para crianças de 06 a 10 anos, do 1º ao 5º anos, e os anos finais, para crianças dos 11 aos 14 anos, com quatro anos de duração, lembrando que, para o ensino fundamental, as matrículas são obrigatórias; e o ensino médio a partir dos 15 anos. Essas são as etapas da educação básica, que é dividida em modalidades. A EJA é uma dessas modalidades e destina-se aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade devida. Subintende-se que inicialmente a EJA foi uma política de alfabetização direcionada aos jovens e adultos como uma oportunidade de crescimento intelectual e profissional. A EJA insere-se como política emancipatória, predominante frequentada por adultos e idosos, sendo o número de jovens pouco significativo. Atualmente, a procura dos jovens pela modalidade tem aumentado muito.

A LDB, em seu artigo 38º, determina que “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”. Quanto ao recorte de idade para se cursar a EJA, ficou estabelecido pela LDB que maiores de 15 anos podem cursar o Ensino Fundamental e maiores de 18 anos podem cursar do Ensino Médio. E, ainda, adolescentes com idades inferiores às estabelecidas acima devem frequentar as escolas regulares. Ora, conforme a legislação, são considerados adolescentes pessoas dos 12 aos 18 anos de idade. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, (artigo 2º), em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142). Ou seja, esse público jovem

que tem buscado a EJA é composto em grande parte por adolescentes que deveriam estar cursando o ensino regular, essa é uma das questões que envolvem a juvenilização da EJA.

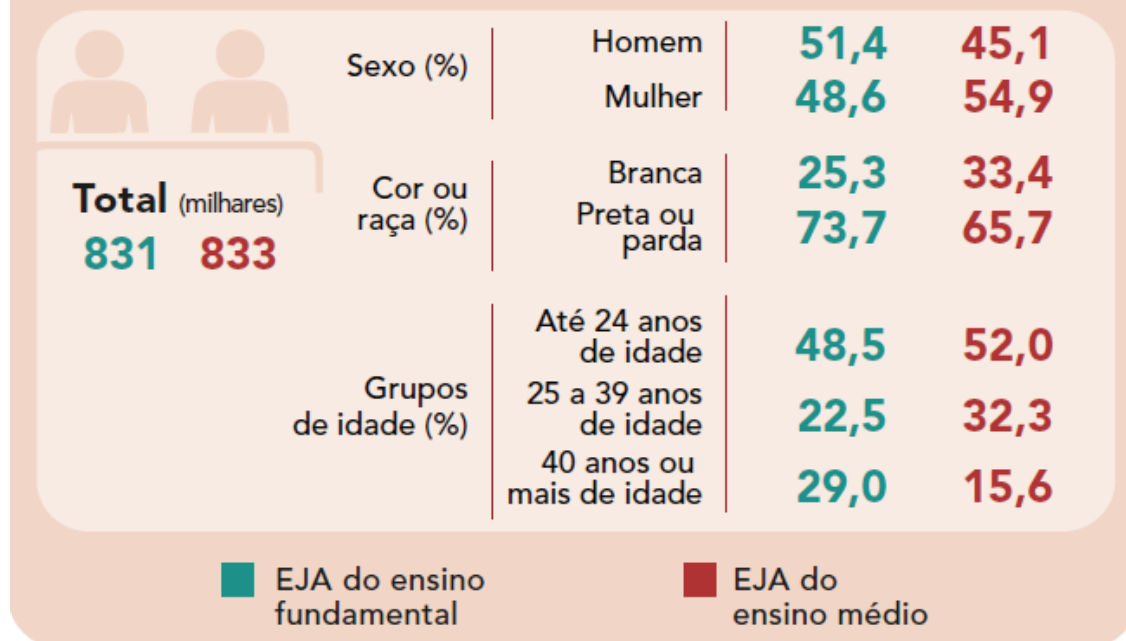
A juvenilização ou rejuvenescimento da EJA consiste no fenômeno em que as turmas são preenchidas com adolescentes. Estes, algumas das vezes, são alunos que reprovaram, porém, poderiam e deveriam seguir o fluxo normal do ensino regular, cursando e concluindo, mesmo que com pequeno atraso. Entretanto, esses jovens estão migrando do ensino regular para a EJA. Algumas situações apontam que os estudantes têm buscado a EJA obrigatoriamente para ceder vagas a estudantes mais novos, sem distorção idade/ano. Outro problema é o adolescente nesses espaços de periferia estudar à noite, um transtorno para si e para sua família em função de violência urbana de toda ordem, inclusive do assédio do tráfico. Outras vezes, esses mesmos alunos procuram a EJA como forma de adiantar os estudos pulando etapas, o que não é o indicado para estudantes.

Segundo o Censo Escolar de 2018, no Brasil havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%. Em relação a 2017, houve uma queda de 0.1 p.p., o que corresponde a uma redução de 121 mil analfabetos entre os dois anos.

Em 2018, de 48.455.867 das matrículas da educação básica, apenas 7%, ou seja, 3.545.988 são matrículas de EJA. Esses dados revelam que, dos 11.300 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais, apenas 31% estão matriculadas na EJA, e 69 % continuam sem estudar formalmente.

Dos estudantes do EJA do ensino fundamental, 51,4% eram homens e 73,7%, pessoas de cor preta ou parda. Já no EJA do ensino médio, a maioria era de mulheres (54,9%), mas o percentual de pessoas pretas ou pardas continuou alto (65,7%). Em termos de idade, 48,5% dos estudantes da EJA do ensino fundamental tinham até 24 anos e 29,0% tinham 40 anos ou mais. No EJA do ensino médio, o grupo mais novo concentrou 52,0%, e o de 25 a 39 anos, 32,3% (IBGE, 2018, p. 8).

Estudantes da educação de jovens e adultos, por etapa de ensino, segundo o sexo, a cor ou raça e os grupos de idade



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Quadro 5. Estudantes da EJA por etapa de ensino, segundo o sexo, cor ou raça e os grupos de idade

Dos dados apresentados no censo, se percebe que a maioria de alunos adolescentes e jovens estão matriculados nos anos finais e médio, enquanto que nos anos iniciais a população adulta é a maioria (INEP, 2018). Essa tendência, constatada em nossas experiências junto a turmas de EJA, se confirma nos primeiros dados que começam a ser divulgados do último Censo Escolar (Brasil, 2018) que o número de jovens e adolescentes frequentando as turmas de EJA vem aumentando a cada ano.

Presume-se que o perfil do adulto e do idoso estudantes da EJA sejam de adultos e idosos trabalhadores, pais de família ou não, que por diferentes motivos não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Alguns tentaram anteriormente estudar e não foi possível pelas prioridades impostas pela vida, outras pessoas como parte de grupos em que a pobreza, discriminação, cansaço

físico e psicológico, saúde precária, incluindo a violência (principalmente no caso das mulheres), também os afastaram dos estudos.

Mas e o jovem que busca a EJA, qual seu perfil e realidade? O adolescente/jovem chega a essa modalidade em busca da possibilidade de concluir os estudos após interrupção por situações de penúria como: condições financeiras, distância entre casa e escola, trabalho em idade precoce (pois em sua trajetória de vida muitas vezes os estudantes precisam optar entre estudo e trabalho) ou abandono da escola, por ter um histórico de repetência devido ao fracasso escolar, que tem como consequências, além da repetência, a retenção idade-série. Esse abandono por parte do estudante se dá simplesmente por que o ensino regular se tornou desinteressante para ele.

A escola muitas vezes não tem atendido as expectativas dos jovens e a responsabilidade de todas as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia para continuar a estudar acaba sendo atribuída ao estudante que, por consequência, se sente discriminado reiniciando um movimento de insegurança e insucesso no ensino regular. Assim sendo, os jovens buscam a EJA como forma de adiantar ou concluir seus estudos sob a perspectiva de melhorar seu desempenho no mundo do trabalho, de poder algum dia fazer um curso superior ou simplesmente em busca da certificação.

Levando em consideração a primeira situação sugerida acima, para o “aluno trabalhador a decisão de retomar os estudos ou de iniciá-los, exige um replanejamento de sua vida, de seus horários... Para ele não desistir, as condições para o ensino e a aprendizagem precisam ser garantidas, oferecendo um ambiente estimulador.” (Gadotti, 2014, p. 24). E, no segundo caso, ainda de acordo com o exposto no parágrafo anterior, é o aluno do ensino regular, repetente, com retenção idade-série, ou simplesmente sem estímulos para continuar a ir para a escola, que busca a EJA como forma de finalizar rapidamente os estudos. Considerando as duas situações, cabe um estudo para entender a migração do ensino regular para a EJA, que tem ocorrido com frequência, e quais as consequências para todos os estudantes envolvidos, jovens adolescentes, adultos e os idosos.

Segundo Rumert (2007), essas transferências para a EJA são medidas que objetivam a correção do fluxo escolar, além de possibilitar a antecipação da conclusão dos estudos de jovens que, devido às condições de vida, encontram dificuldades para frequentar a escola regular.

O acesso e a permanência do aluno da EJA na escola são um desafio que há tempos as políticas públicas de EJA vêm buscando resolver, para melhor atender a um público que, em sua

maioria, chega à escola cansado, muitas vezes com fome, desanimado e encontra uma escola que não está preparada para recebê-lo.

As especificidades da modalidade vão além do currículo e suas práticas. Esse acolhimento implica a infraestrutura física das salas de aula que irão atendê-los, com iluminação e ventilação apropriadas, móveis que os acomodem com um mínimo de conforto, merenda balanceada, pois são comuns os relatos de alunos que chegam às aulas noturnas apenas com o café da manhã ou nem mesmo com essa refeição. É necessário também formação específica docente, para que o professor de EJA compreenda as reais necessidades dos alunos, empregando metodologia apropriada que respeite suas dificuldades e que consiga despertar-lhes interesse, que respeite sua história e experiência, que valorize sua bagagem cultural, pois, se assim não for, essas pessoas muitas vezes já “desacreditadas” acabam se evadindo do espaço escolar ao qual já tentaram anteriormente.

Podemos considerar a vida escolar como origem de tudo para todos, como portas que se abrem se avaliarmos sua relevância para a vida profissional e acadêmica. E no caso da EJA especificamente, é importante que esse espaço tenha o olhar acolhedor devido a situação de carência de tudo desses estudantes, e é a escola que muitas vezes pode proporcionar e até suprir essa carência:

Na verdade, a educação é em si mesma um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política. Além disso, ela promove, na comunidade, a construção de uma cultura e de uma socialidade mais expressivas em termos dos direitos humanos, assentes na compreensão, na tolerância e na amizade; favorece igualmente, o desenvolvimento da personalidade humana e o respeito pelo ser humano e pelas suas liberdades fundamentais; contribui, em outro nível, para a autossuficiência econômica por meio do trabalho, assim como para o desenvolvimento e conscientização políticas (Êstêvão, 2015, p. 53).

Com o aluno da EJA, é preciso trabalhar diferentes características como a autoestima, conhecimentos e seu potencial, pois, muitas vezes esse aluno não acredita nele mesmo, porque passou por tantas situações de exclusão de direitos que deixa de acreditar em si mesmo. Assim, é preciso sutileza e delicadeza ao ensinar o jovem e o adulto, é preciso entender suas dificuldades e usar da empatia. Segundo Paulo Freire (1997, p. 31), “mais importante do que saber como ensinar é saber como o aluno aprende”. E, será que tem sido possível alcançar essa linha tênue entre o ensinar e o aprender na modalidade EJA com as turmas tão misturadas em relação à faixa etária?

As políticas públicas de EJA precisam ser reformuladas. “É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida” (Gadotti, 2014, p.17).

A combinação de estudantes em turmas com faixas etárias tão diversas prejudica o projeto pedagógico? É possível utilizar a mesma metodologia, didática e estratégia para turmas com perfis tão diversos?

Retomando a questão da taxa de distorção idade-série, representamos nos quadros 6, 7 e 8 a idade considerada ideal para cada uma das séries do ensino fundamental e médio, de acordo com a Resolução nº 3/2005 do Conselho Nacional da Educação (CNE):

EDUCAÇÃO INFANTIL	Idades
Creche	0 - 3
Pré-Escola	4 - 6.

Quadro 6. Educação básica – Distribuição por Etapa/idade – Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de CNE/MEC, 2018

ENSINO FUNDAMENTAL - 9 anos	Idade
1º Ano	6 - 7
2º Ano	7 - 8
3º Ano	8 - 9
4º Ano	9 - 10
5º Ano	10 - 12
6º Ano	11 - 13
7º ano	12 - 13
8º Ano	13 - 14
9º Ano	14 - 15

Quadro 7. Educação básica – Distribuição por Etapa/idade – Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de CNE/MEC, 2018

ENSINO MÉDIO - 3 Anos	Idades
1º Ano	15 - 16
2º Ano	16 - 17
3º Ano	17 - 18

Quadro 8. Educação básica – Distribuição por Etapa/idade – Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de CNE/MEC, 2018

A retenção-idade série se dá quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais. Pesquisas apontam a evasão, repetência e o abandono escolar como as principais causas da defasagem idade-série, que resulta no atraso escolar desses estudantes, que, por sua vez, acabam parando na EJA como forma de solucionar a situação do estudante e não sobrecarregar o ensino regular. Assim, a retenção idade-série acaba sendo mais um dos fatores que desestimulam e desmotivam os estudantes a continuarem seus estudos.

MATRÍCULAS DE EJA - Por faixa Etária, segundo a Região									
Região Geográfica	Número de Matrículas da EJA								
	Total ¹⁻³	Faixa Etária ⁴							
		Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
Brasil	3.545.988	17.079	525.291	587.898	725.737	349.275	284.591	278.285	777.832
Norte	392.908	2.800	75.292	69.269	83.566	40.500	32.542	28.033	60.906
Nordeste	1.419.273	12.679	225.226	206.756	247.031	118.390	112.092	113.089	384.010
Sul	409.059	269	68.687	65.834	92.584	49.641	34.253	31.043	66.748
Sudeste	1.073.221	798	116.828	198.888	247.600	115.379	85.270	86.337	222.121
Centro Oeste	251.527	533	39.258	47.151	54.956	25.365	20.434	19.783	44.047

Quadro 9. Matrículas de EJA – Recorte por faixa etária segundo a Região/Brasil

Fonte: Recorte elaborado pela pesquisadora, a partir de dados do INEP, 2018

O quadro 9 apresenta os seguintes dados: no Brasil, são 17.079 matrículas de EJA na faixa etária até 14 anos, 525.291 matrículas de jovens com faixa etária entre 15 a 17 anos, e com faixa etária entre 18 a 19, conforme os dados do Censo escolar, são 587.898 jovens matriculados na EJA. Se somarmos os números de matrículas apresentadas por faixa etária entre 14 a 19 anos, serão 1.130.268 estudantes que deveriam estar no ensino regular.

Como podemos conferir nas informações apresentadas nos quadros 7 e 8, jovens nas faixas etárias entre 14 a 18 anos estão dentro da faixa determinada para o ensino regular (entre ensino fundamental e médio). Esse é um direito assegurado por lei, portanto não deveriam ser transferidos para a EJA, a menos que sejam jovens que tenham se afastado dos estudos e desejem voltar às séries as quais realmente estejam em atraso, como, por exemplo, um jovem com 16 anos de idade que não tenha finalizado o ensino fundamental.

As pessoas têm que estudar na idade certa de acordo com a distribuição por etapa. Se não está na série adequada à sua idade pode ser consequência de fatores como fracasso escolar, evasão

escolar, repetência ou retenção idade-série (todos se enquadram no fracasso escolar), ou ainda por outras razões como pobreza, trabalho, entre outros. Literalmente a EJA é para jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade ou não puderam estudar na idade certa por uma série de dificuldades já mencionadas. Dessa forma, justifica-se a procura da modalidade, como resgate de falta de políticas para atender esse público excluído por situações além de suas possibilidades, e não para quem está dentro da faixa etária para cursar sua série no ensino regular, o que pode comprometer o aproveitamento de todos envolvidos.

Na tentativa de corrigir esses atrasos alguns municípios brasileiros, como o Distrito Federal, implementaram programas de Aceleração de Aprendizagem, com objetivo de corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. O programa foi instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) como uma estratégia pedagógica que permitisse aos alunos uma abordagem mais rápida dos conteúdos e para ajudar a recuperar o tempo perdido.

Esses programas permitem ainda a reorganização da proposta pedagógica e do trabalho docente, tendo em vista a organização de turmas específicas, com número reduzido de alunos que estão em situação de distorção idade/ano. Tal estratégia é utilizada para solucionar as situações de defasagem para que estes estudantes retornem as turmas regulares em tempo hábil. Dessa forma, a perspectiva é de que os estudantes consigam concluir os dois anos em um ano, para tentar corrigir o fluxo. A LDB, em seu artigo 24, permite essa proposta pedagógica de aceleração para alunos com atraso escolar, porém, nem todos municípios aderiram a essa política, que foi enfraquecendo aos poucos. Se aplicados devidamente, esses programas poderiam ser uma solução para estudantes que procuram a EJA fora da idade apropriada.

A EJA precisa ser compreendida enquanto uma perspectiva de ensino, cujo papel é determinante na vida econômica e social do país. Em um país com 11 milhões de pessoas analfabetas não se pode priorizar apenas outras modalidades e etapas, negligenciando esse contingente de pessoas que, por direito, deveriam estar na escola e com condições que favoreçam sua permanência, como determina a LDB/96:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Lei nº 13.632, 2018).

Finalizando este capítulo aproveitamos para citar a CONFINTEA VI sobre a relevância da EJA em esferas diversas esferas,

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. A aprendizagem ao longo da vida (...) é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. (VI CONFINTEA, 2009, p. 25.)

Portanto, a questão da juvenilização surge amparada pela legislação, LDB, artigo 38º, e Resolução nº 3/2006 CNE, que determinam o acesso aos exames supletivos e possibilidade de matrícula na EJA a partir de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio.

Outro fator que pode estar favorecendo a juvenilização é a superpopulação, causada pelo crescimento desenfreado das cidades e bairros sem a abertura de novas escolas para acompanhar esse crescimento e acolher os novos estudantes. As escolas existentes, na tentativa de atender a demanda crescente, vai se adequando a essa realidade e, muitas vezes, os alunos repetentes passam a ser um problema que pode ser resolvido, transferindo-os para a EJA, na maioria das vezes no período noturno. Essas transferências geram uma heterogeneidade de faixa etária das turmas que ainda não se sabe até que ponto pode ser prejudicial a todos envolvidos – professores, gestores, estudantes jovens, adultos e idosos.

Dessa forma, o rejuvenescimento da EJA tem sido uma incógnita quanto às suas consequências para o aprendizado. É uma discussão importante para que se possa compreender o quanto a gestão da escola pode interferir para que a juvenilização ocorra ou não e até que ponto ela tem sido prejudicial.

3 Gestão e organização escolar da EJA na perspectiva Burocrática e Colegial

A escola é uma organização e por isso necessita de análises, tal como referem Lima (2011) e Êstêvão (2018), a partir dessa perspectiva, organização e gestão são ferramentas que envolvem trabalho de gestores, equipe colaboradora, fornecedores, entre outros, para que, trabalhando em conjunto, alcancem os objetivos preestabelecidos e os resultados com benefícios coletivos. Podemos considerar como a mola propulsora do funcionamento de toda organização o planejamento e a boa gestão.

Para Chiavenato,

Todas as organizações são constituídas por pessoas e por recursos não humanos (como recursos físicos e materiais, financeiros e tecnológicos, mercadológicos etc) ... Na sociedade moderna as pessoas nascem, crescem, aprendem, vivem, trabalham, se divertem, são tratadas e morrem dentro das organizações. As organizações são extremamente heterogêneas e diversificadas, de tamanhos diferentes, de características diferentes, de estruturas diferentes, de objetivos diferentes (Chiavenato, 2003, p. 2).

A escola dentro da perspectiva da organização envolve ainda outros pontos por sua relevância social, política e econômica, como multiplicadora do saber, que cria e reproduz valores, seguidora de regras e normas estabelecidas e ainda, para além da estrutura organizacional, a administrativa, das relações e necessidades humanas, que, segundo Chiavenato (2003), necessita de ações de pessoas distribuídas por diversos níveis hierárquicos que administrem racionalmente diferentes habilidades conceituais, técnicas e também humanas.

A gestão escolar requer rigidez e flexibilidade em suas relações tanto administrativas quanto humanas. Ainda mais quando se trata da educação de jovens e adultos, que só recentemente foi reconhecida nas normas regulamentadoras como modalidade da educação básica, com especificidades que envolvem uma pluralidade ainda maior de demandas.

Para Barroso (2006, p. 13), as políticas administrativas das escolas “estão intimamente ligadas ao desenvolvimento de políticas educativas de descentralização e autonomia das escolas e de reforço da sua componente de gestão, como meio de promover a eficiência e eficácia da escola e qualidade de ensino”.

A diversidade cultural e os inúmeros desafios existentes no ambiente escolar enriquecem essa organização e a equipe responsável por sua gestão.

Para Êstêvão,

Estudar a escola como organização não é tarefa fácil. Na verdade, a sua estrutura e funcionamento, os seus processos, as suas dinâmicas, as práticas que ocorrem no seu interior, obedecem a várias lógicas e racionalidades que nem sempre são fáceis de analisar. (Êstêvão, 2008, p. 11).

Segundo Fayol (como citado em Chiavenato, 2003, p. 82), “a função administrativa se reparte por todos os níveis de hierarquia e não é privativa da alta cúpula”, o que constitui, com distribuição de tarefas e participação de toda equipe envolvida, como determinam os pilares da boa organização. Para o mesmo autor, é preciso planejar ou prever, organizar, comandar ou dirigir, coordenar e controlar, e, para se alcançar esses princípios, contar com as habilidades de uma equipe integrada, que compreenda, assimile e se comprometa com os objetivos comuns.

Considerando a escola como uma organização que busca alcançar objetivos, e levando-se em conta ser o *locus* social e politizado que atende muitos segmentos, o planejamento deve ser realizado identificando as necessidades do público e dos profissionais que irão assegurar o direito à educação. Possibilita, ainda, traçar os caminhos para alcançar seus objetivos e construir metodologia que se adeque às realidades da escola e de todos os envolvidos.

Êstêvão reforça o papel da organização escolar em sua multifuncionalidade quando diz que as

organizações educativas são também organizações institucionalizadas, política, social e culturalmente condicionadas, constituindo-se como actores que estão sujeitos aos mecanismos institucionais reguladores, normativos e cognitivos que de alguma forma os modelam e que induzem maior conformidade, obediência e isomorfismo, isto é, uma maior “repetição” em contraste com a construção de sua “diferença”. (Êstêvão, 2018, p. 14)

Assim, ao se fazer um planejamento e colocá-lo em prática de forma organizada, é preciso verificar recursos necessários, definir serviços de acordo com suas atribuições e atentar para a diversidade da e na escola, de modo que a administração adequada possibilite o aumento da qualidade da educação e alcance os benefícios em níveis individual e coletivo.

Não existe planejamento e organização sem uma boa gestão conduzida por um líder. Liderar é uma arte que não é para todos. O perfil do líder, gestor escolar, engloba características como

mobilização, motivação, inteligência emocional, comunicação, além de todo conhecimento técnico para a boa execução de suas funções. Para Chiavenato (2003, p. 122), a “liderança é necessária em todos os tipos de organização humana, seja nas empresas, seja em cada um de seus departamentos... é preciso conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é liderar”. Ainda, segundo o mesmo autor, a liderança exerce influência interpessoal, uma vez que envolve força psicológica e conceitos de autoridade com o fim de se alcançar mudanças de comportamento. Tem o papel de gerar segurança e melhoria nas relações interpessoais.

A escola é uma organização com estrutura administrativa complexa da qual se espera a prestação de serviços que positivam o direito dos cidadãos. O sucesso desse serviço resulta em oportunidades, realização, libertação, conhecimento e usufruto de direitos. Para Duarte,

O acesso à escola é um exemplo concreto que traz benefícios: um povo educado é conhecedor de seus direitos, sabe se organizar, pressionar e opor resistência. É mais civilizado e tem maior desenvolvimento econômico. Além disso, o aumento da escolaridade diminui as manifestações de violência. A escola também é um importante espaço dialógico e comunitário que tem resistido nas sociedades contemporâneas (Duarte, 2012, p. 21).

Devido à importância na construção de uma sociedade consciente, seja a escola pública ou privada, como uma organização é importante que vise a oferta do seu melhor conteúdo, atendendo a demanda de produtos e serviços que estejam integrados a necessidades específicas. Não pode haver privilégio de uns em detrimento de outros; as oportunidades devem ser as mesmas; é papel da escola a inclusão de todos estudantes e de toda equipe profissional envolvida para que assim desempenhem seus papéis adequadamente. Paulo Freire (1996), enfatizou que o sistema educativo nem sempre correspondia as necessidades dos menos favorecidos, o que reforça a ideia de necessidade de uma escola menos excludente.

Êstêvão (2018, p. 58) nos apresenta a escola como “uma organização porosa, aberta a pressões socioculturais, políticas e organizacionais e às suas lógicas de pensamento e ação... considerada assim seu funcionamento como políptico e multidiscursivo, em resultado de elas apresentarem várias faces, várias vozes, várias racionalidades e várias justificações”. Sem dúvida, conforme afirma o mesmo autor, é a escola “um lugar de vários mundos”, pela imensa diversidade que abrange em seu contexto. Êstêvão exibe a escola com suas mais variadas características, entre mundos que vão desde a intimidade familiar e sua hierarquia e tradição à busca de qualidade,

excelência e resultados; da valorização da solidariedade, coletivo, justiça e igualdade ao individualismo e concorrência. Essa é uma apresentação do conjunto de ações e ideias que formam a grande diversidade da organização escolar.

Cabe também lembrar Araújo (2012), quando fala da necessidade do pluralismo para se respeitar a diversidade na definição dos rumos da educação. O autor afirma que, no alcance dos objetivos, se faz necessário a utilização de “negociação permanente, do respeito aos acordos coletivos e da construção de consensos temporários para viabilizar as finalidades da escola como instituição social, do respeito aos grupos minoritários, da possibilidade do dissenso de ideias e de opiniões” (Araújo, 2012 p. 49).

Estudar a escola como organização é aceitar seu papel como “*locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras” (Lima, 2011, p. 102). Ainda, de acordo com Lima, o conceito de “modelo organizacional de escola a se adotar não se restringe, isoladamente, aos conceitos de *estrutura formal*, de texto jurídico normativo, de modelo de gestão, de organograma percebido, nem de coleção de representações simbólicas e subjetivas produzidas por distintos atores” (Lima, 2011, p. 102). Contudo, a escola como organização pode abarcar vários modelos, ela é plural com características diversas.

Ao abordar a organização escolar e seus papéis tão diversos, pretendemos explorar o papel do gestor na organização escolar. Para essa análise, adotamos a perspectiva burocrática, tendo em vista que a escola brasileira é apontada como uma escola burocrática e que afasta o jovem (Neri, 2007). Para Weber (2009), a burocracia seria a forma mais eficiente de organização, com funções, hierarquias e atribuições definidas, a partir da racionalidade e dominação que as organizações estabelecem. Também analisaremos a escola pela perspectiva comunitária ou colegial. O faremos tendo em vista que a legislação educacional brasileira recomenda essa forma de organização, em que a escola é compreendida por papéis nem tão hierarquizados. Nessa perspectiva, a escola se constitui de relações onde harmonia, cooperação e o bem comum são bandeiras e instrumentos facilitadores da aprendizagem, em que se valoriza as relações humanas e o sujeito em constante mudança, que se empodera tendo a educação, como facilitadora para sua autonomia e libertação.

3.1 O modelo Burocrático de Gestão

O modelo burocrático de gestão surgiu a partir de críticas à Teoria Clássica de Fayol, na primeira metade do século XX, a qual, segundo Chiavenato (2003, p. 80) se “caracterizava pela ênfase na estrutura que a organização deveria possuir para ser eficiente”

Para o mesmo autor, na teoria clássica de Fayol, a função administrativa deveria se distribuir por todos os níveis da hierarquia e não se concentrar exclusivamente no alto escalão. Sugere o abandono da organização tipo militar, em que a hierarquia é bem definida, e a exclusão do trabalho intelectual da oficina. Considerava a falta de uma organização mais sólida e que pudesse ordenar, organizar a vida das empresas, valorizando a lógica e a formalidade, desconsiderando aspectos psicológicos e sociais. Também conhecida como a Teoria da Máquina, por considerar que ações e efeitos podem ocorrer dentro de uma determinada relação determinística, esse modelo ainda é utilizado por alguns administradores por sua visão simplificada das ações. Nesse contexto, a escola seria uma empresa educativa, despolitizada, com objetivos não determinados por interesses pessoais. Segundo Oliveira (2009, p. 28), “o que se passa a caracterizar as teorias modernas da administração não são mais a coerção e a manipulação características da Teoria Clássica e de Relações Humanas, mas o dirigismo calcado nas práticas da motivação, cooperação e integração”.

O modelo burocrático surgiu, entre outros fatos, devido ao crescimento industrial que gerou uma maior complexidade nas empresas, o que impetrou a utilização de um modelo mais racional que envolvesse as relações, da organização como um todo, humanas e empresariais. A organização burocrática passou a ser vista como uma estratégia administrativa. Max Weber (1864 – 1920), sociólogo alemão, foi o criador da Sociologia da Burocracia.

Podemos considerar o modelo burocrático como o mais comum nas organizações modernas. Para Weber, esse era um modelo racional e eficiente, regido pela força da razão, do poder legítimo, e pelo exercício de poder. Êstêvão (2018, p. 15) reforça essa ideia quando afirma que “É um modelo analítico, pois está relacionado com a compreensão da estruturação e do funcionamento das organizações em geral e das educativas em particular”.

O modelo burocrático procura distinguir a estrutura formal da dimensão pessoal, buscando ser o mais racional possível com relação à realização das metas, com a adequação dos meios aos fins, e oferece uma superioridade técnica sobre os demais modelos. Êstêvão destaca que este

modelo “ênfatiza a importância dos papéis e das relações formais, e por conceber as organizações como entidades que alocam responsabilidades a actores e criam regras, políticas e hierarquias de gestão para coordenarem atividades diversas.” (Estêvão, 2018, p. 17).

Para Chiavenato (2003, p. 258), “a burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objetivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos”.

O modelo burocrático-racional também conhecido como de dominação legal, a regra estatuída é a medida de quem se deve obedecer. Segundo Cohn (1999, p. 128), “a ideia básica é qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma”. Este pensamento weberiano se confirma quando fala que a “vigência da legitimidade” define “dominação” como a probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas”. Ao tratar sobre legitimação de poder e dominação, Weber (2009, p. 139) nos apresenta ainda outros significados como autoridade, lembrando ainda que pode “basear-se nos mais diversos motivos de submissão”.

Weber, em seu livro *Economia e Sociedade*, expõe que a vigência da legitimidade da dominação pode ser:

1. De caráter racional: baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados pra exercer dominação (dominação legal), ou
2. De caráter tradicional: baseada na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições, representam a autoridade (dominação tradicional), ou, por fim,
3. De caráter carismático: baseada na veneração extraordinária da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas (dominação carismática). (Weber, 2009, p. 141).

É interessante perceber neste modelo que existe uma imposição que é obrigatória, porém estritamente impessoal, observando e valorizando da leis e normas instituídas e que quem manda também deve obedecer às regras: “a obediência não é devida a alguma pessoa em si, mas a um conjunto de regras e regulamentos legais previamente estabelecidos” (Certo como citado em Chiavenato, 2003, p. 261). Segundo Weber (2009, p. 141), “obedece-se à ordem impessoal, objetiva e legalmente estatuída e aos superiores por ela determinados, em virtude da legalidade formal de

suas posições e dentro do âmbito das vigências destas”, ou seja, o cargo está acima na hierarquia, porém também tem que respeitar as regras. As organizações (incluindo a educativa), tanto públicas como privadas, em sua maioria correspondem a esse tipo de administração.

Segundo Cohn (1999, p. 128), “A burocracia constitui o tipo tecnicamente mais puro da dominação legal, embora afirme que nenhuma dominação é exclusivamente burocrática, já que nenhuma é exercida por funcionários contratados... Costumam participar na administração, sob as formas mais diversas, dignatários (*honoratiores*) de um lado e representantes de interesses por outro (sobretudo na chamada administração autônoma)”.

Mota e Bresser (2004, p. 12) reforçam essa linha de pensamento ao afirmar que “a burocracia veio trazer de certa forma disciplina e cooperação, rigidez e cumprimento aos regulamentos e das leis” ...afirmam ainda que “a burocracia é em todos os sentidos a negação da liberdade”. A sociedade burocrática tem seu foco nas relações e normas impessoais, racionalizando os processos para se atingir os fins. O poder da autoridade é de certa forma imposto. Para Chiavenato (2003, p. 259), “ter autoridade é ter poder, e a recíproca nem sempre é verdadeira, pois ter poder nem sempre significa ter autoridade”, que depende da legitimidade para justificar seu exercício.

Para Chiavenato, as características fundamentais do modelo burocrático são:

- Caráter legal, formal, e racional;
 - Impessoalidade,
 - hierarquia, rotinas e procedimentos padronizados,
 - competência técnica e meritocracia,
 - especialização, profissionalização e completa previsibilidade do funcionamento.
- (Chiavenato, 2003, p. 283).

Percebe-se no modelo burocrático a importância que se dá ao cumprimento de regras, a distribuição de atribuições, competências a cargos técnicos específicos e, ainda, a obediência à hierarquia, precisamente, segundo Êstêvão (2018, p. 17), por sua característica em ser “dotado de superioridade técnica e com padrões de eficiência elevados”.

Êstêvão apresenta um conjunto de características distintivas da burocracia, destacando:

- Centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos;
- Orientação por metas;

- Formalização e complexidade acentuados;
- Processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controle;
- Exercício profissionalizado de funções (Hall como citado em Êstêvão, 2018, p. 16).

Ainda, em Êstêvão (2018), classifica-se o grau de uma organização mais ou menos burocrática conforme a intensidade com que essas características se manifestam, reforçando a ideia de organização no contexto de “uma estrutura de órgãos de funções, como uma estrutura social formalmente organizada, como uma entidade que responde a um esquema ideal concebido pela direção da organização e em que a contribuição pessoas dos membros é subestimada”. (Êstêvão, 2018, p. 16).

Para Êstêvão (2008), o modelo burocrático racional, enquanto modelo analítico, apresenta dimensões que possibilitam a compreensão de alguns aspectos relacionados à estruturação e funcionamento das organizações em geral e das educativas em particular. A escola é uma organização com dimensões complexas, envolve gestão e administração e vai além das pessoas e do espaço, onde princípios e valores, objetivos, concepções e metas estejam bem definidos.

Faz parte da rotina da organização escolar a administração geral, patrimonial, de pessoas, o planejamento, com definição de metas, indicadores e objetivos. A organização deve contemplar um projeto consistente, que respeite todas as especificidades dos estudantes, os conteúdos, a relação com a comunidade, e ainda, o controle da rotina, acompanhamento das metas e a verificação dos indicadores. Há ainda a divisão de atribuições pré-estabelecidas e distribuídas hierarquicamente necessárias para a logística de funcionamento, começando pela direção que consiste em uma equipe organizada, com diretor e vice, encarregado administrativo, secretário escolar, supervisor pedagógico, coordenador pedagógico e orientador educacional. A escola pública ou privada funciona como uma empresa a qual o sucesso do produto final, no sentido de resultados obtidos, a aprendizagem, e estes dependem de eficiência, ou a forma como são feitas para se chegar aos resultados e a eficácia em fazer a coisa certa.

Ressaltamos ainda Êstêvão (2018), quando aponta que estudos têm identificado que as organizações educativas, sobretudo as públicas, têm em comum com o modelo burocrático as seguintes características:

- um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento;
- objetivos ou metas traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros actores;

- processos de decisão que se desenrolam segundo o modelo racional, de resolução de problemas;
- controlo formal, assente em regras, que determina a priori a conduta exigida;
- diferença entre “política” e “administração” (Êstêvão, 2018, p. 18).

Para Lima (2011), o modelo burocrático caracteriza-se pela racionalidade típica do homem econômico, que busca consensos, estabilidade, racionalidade e certezas. O homem econômico intenta ser conhecedor de tudo para, assim, antecipar resultados e implicações das alternativas a serem escolhidas. Dessa forma, percebe-se que a organização educativa tende a ser rígida, racional e burocrática.

Na escola esse modelo é evidenciado quando: as metas são claras e orientam o funcionamento da escola; há a autoridade legítima e formalizada; existe uma hierarquia que regula a comunicação entre autoridade e membros da comunidade escolar, e essa mesma figura responde a regras e instituições que se encontram acima de seu comando; as relações são impessoais e a competência técnica é uma determinante nas promoções. Esse modelo escolar se caracteriza, em algumas situações e instituições, como um sistema fechado e pouco flexível. Para Lima,

O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o *carácter predictivo* das acções organizacionais. É, de resto, o modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola, apesar das crescentes críticas que lhe vêm sendo dirigidas, e de algumas dificuldades de monta na própria aplicação do modelo a escola. (Lima, 2011, p. 73).

3.2 O modelo Comunitário/Colegial de Gestão

Como visto, a organização escolar se enquadra em muitos dos modelos organizacionais existentes por suas características administrativas complexas e pelo público envolvido. O modelo colegial/comunitário é um dos modelos que se adequa às características de uma organização escolar quando expõe a importância da participação, discussão, transparência nos processos e do conjunto nas decisões. Os cidadãos já não aceitam simplesmente acatar deliberações. Hoje, desejam maior engajamento, contribuir, compreender e questionar o funcionamento e as regras das instituições,

principalmente quando se trata da organização escolar.

Para Mose,

Educar é um processo que somente pode ser pensado como um conjunto complexo de relações, uma rede de fatores, gestos, ações, conceitos, valores. As pessoas são complexas, a vida é complexa, o raciocínio não pode ser linear, opondo certo e errado, bonito e feio... É preciso um plano articulado de ações que considere a importância do professor, que o valorize e estimule, mas que também reconheça e inclua o trabalho do porteiro, como um educador que recebe e conhece os alunos, porque os percebe fora da sala de aula. Assim como a direção e o corpo técnico devem ser valorizados e ouvidos, também o aluno deve ser respeitado não apenas cobrado; deve ser ouvido e atendido em suas necessidades. (Mose, 2013, p. 72-73).

O modelo colegial nos mostra que a administração e organização escolar devem ir além da racionalidade, é preciso sensibilidade na gestão, perceber as necessidades de todos, levar em conta as relações e realidades humanas envolvidas no processo. É necessário assegurar rigidez e flexibilidade nas relações organizacionais, principalmente quando se trata de determinadas modalidades, como no caso deste estudo que envolve a EJA. Por se tratar de jovens e adultos são ainda mais necessárias as boas relações e o respeito à diversidade, evidenciando consenso de diferentes perspectivas.

A EJA é fruto de construção coletiva nos processos pedagógicos, e ainda como movimento político, como política pública, que envolve os governos, as instituições e os movimentos, onde não há espaço para autoritarismo de lideranças, manipulações de informações narcisismo e arrogância, é preciso sim ações e cuidados que perpassam pelo respeito e a articulação entre o individual e o coletivo, pois as lutas que envolvem a o direito educação de todos envolve o trabalhar em consonância com outras pessoas da instituição/comunidade (Machado, 2014, p. 196).

Alguns autores reforçam a ideia de que o modelo colegial ou comunitário se adapta melhor às escolas privadas; entretanto, as escolas públicas também se enquadram, uma vez que respeitam as devidas hierarquias e normatização, todavia, procurando uma prática mais democrática em suas decisões, com a participação de toda comunidade escolar. A partir de mobilizações e reivindicações, a comunidade adquiriu voz e essa voz tem força, e suas demandas têm sido ouvidas. A escola já não pode contar com um público que apenas concorde com as diretrizes determinadas, hoje existe uma conscientização que cobra uma organização escolar mais coerente.

O modelo colegial apresenta uma estrutura mais humanizada e com olhar voltado para a

coletividade, onde se realçam sistemas ou estilos que dão relevo à participação de todos os membros na “Administração da organização”. (Likert, 1979 e McGregor, 1980 como citado em Êstêvão, 2018, p. 27).

Existe uma nova rede de relações na organização escolar que aproxima as pessoas, alunos, pais, professores, coordenadores, trabalhadores da limpeza, segurança, portaria, onde se constrói vínculos e se preza por um tratamento mais respeitoso e humano, com sentimento de se pertencer e participar das decisões. Assim como o trabalho é relevante para a pessoa adulta, onde ela passa a maior parte de seu tempo, é na escola que os estudantes (crianças jovens, adultos e inclusive idosos) passam parte de seus dias, o que justifica o desejo de participar e decidir.

Ainda, segundo Êstêvão (2018), o modelo comunitário, por apresentar características de “relações privilegiadas de harmonia e cooperação entre seus membros, de um forte sentido de pertença à comunidade”, onde, segundo Ouchi (1987 como citado em Êstêvão 2018 p. 31), “a socialização desenvolve-se em redor de uma meta colectiva, de tal modo que os indivíduos “procurarão naturalmente fazer o que esteja de acordo com o bem comum”, nos remete a imagem de clã. Esta imagem de clã é utilizada por Ouchi para explicar as organizações como “associações íntimas de pessoas empenhadas numa atividade económica, mas interligadas por uma variedade de laços” (Ouchi como citado em Êstêvão, 2018, pp. 31- 32). Êstêvão (2018, p. 33) reforça essa imagem quando diz que, “para a maior produtividade, onde a ambiguidade e as dimensões mais políticas devem, na medida do possível ser banidas, exigindo-se, pelo contrário, um alto nível de homogeneidade entre todos quanto ao *modus faciendi* e às expectativas organizacionais”.

As novas formas de sociabilidade construídas a partir do consenso dos direitos cobram igualdade, respeito, inclusão, demonstrando mudança nos padrões de comportamentos da sociedade. As pessoas mudaram e, do mesmo modo, as organizações também.

Diante da complexidade crescente do funcionamento dos sistemas educacionais, em razão da diversidade de situações com que se defrontam e das diferenciações quanto aos perfis sociais de alunos e profissionais, a estrutura burocrática e altamente centralizada existente torna-se inoperante. Faz-se necessária a descentralização administrativa, inclusive de recursos financeiros, o que confere maior autonomia as unidades escolares, permitindo a elas maior capacidade de adaptação às condições locais, sem riscos de alterações substantivas ou perturbações indesejadas em todo o sistema. Ao mesmo tempo. É necessário uma participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, na exata medida em que suas responsabilidades aumentam, com a descentralização

operacional. (Oliveira, 2009, p. 40).

A nossa legislação apresenta a importância de uma gestão mais participativa. A CF/88, em seu artigo 206, estabelece como princípio do ensino público a gestão democrática, com eleição para diretores, instituição de conselhos escolares, relações de cooperação e decisões colegiadas, onde a coletividade é a preocupação principal. A LDB/96 reforça esse artigo da Constituição quando sugere a participação articulada e democrática, e o de uma educação que seja garantida para todos. E podemos citar ainda a Meta 19 do PNE, que estipula o prazo para implantação da gestão democrática associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Êstêvão (2018, p. 30) menciona Bush (1994) e sua visão do modelo colegial, quando afirma que “uma das características é uma forte orientação normativa baseada no acordo e pressupondo que todos os membros concordam com os objetivos organizacionais em virtude de comungarem dos mesmos valores e de participarem da definição desses mesmos objetivos”.

A flexibilização existente no modelo comunitário não indica que não exista uma hierarquia a ser respeitada ou liderança a ser acompanhada. Respeito e liderança são importantes para a organização dos processos, porém o exercício da autoridade ocorre de uma forma leve e sem o autoritarismo individualista. Assim, a constituição de órgãos colegiados, fóruns, conselhos e organizações devem acompanhar as políticas públicas educacionais. O modelo colegial/comunitário prevê ainda a participação da comunidade escolar, autonomia, cooperação e articulação na gestão escolar.

Para Oliveira (2009, p. 40), no “âmbito interno das escolas, é fundamental promover formas consensuais de tomada de decisões, o que implica na participação dos sujeitos envolvidos, como medida de prevenção de conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias”.

Segundo Schumuck, a

escola é uma organização complexa composta de relações formais e informais entre membros docentes e entre estudantes. Ao passo que é integralmente sujeita as normas da comunidade e a outras importantes condições sociais, os seus alunos e professores criam o seu próprio currículo vivo à medida em que interagem nas salas de aula. Em suma, a

escola constitui um sistema social diversa e complexo com um múltiplo de partes interdependentes. (Schumuck, 1980 como citado em Lima, 2011, p. 21).

Para fechar, a responsabilidade social está em pauta: responsabilidade social dos cidadãos e das organizações. Até há pouco tempo atrás, as organizações estavam orientadas apenas para as suas próprias ações. Hoje, as organizações são cobradas por suas ações e, mesmo voluntariamente, adotam posturas e comportamentos preocupados com o bem-estar de seu público interno e externo, buscando contribuir para melhorar o bem-estar de toda a sociedade. Para Chiavenato (2003, p. 607) “a responsabilidade social, em geral, representa a obrigação da organização em adotar políticas e assumir decisões e ações que beneficiem a sociedade”.

Para Lima, (2011) “a democratização, a participação e a autonomia, a ideia de projeto educativo e de comunidade educativa, são ideias que não desaparecem pura e simplesmente; pelo contrário, ressurgem com maior intensidade e frequência, concentrando novos significados”. (Lima, 2011, p. 139). A organização escolar precisa reconhecer esse novo paradigma, especialmente quando se trata da oferta de EJA, que vem de um histórico de injustiça social, violação de direitos e exclusão, além do atual reconhecimento da educação permanente e contínua ao longo da vida.

Para Machado,

Construção coletiva é o princípio que orienta as ações pedagógicas e políticas dos sujeitos jovens e adultos na EPJA, num exercício de reconhecimento e valorização das diferenças, da diversidade, na busca da unidade possível, numa perspectiva processual, em que nada está pronto e acabado. Exige ainda a compreensão de que é buscar aliados, dialogar, construir estratégias de organização e ocupar espaços na estrutura política educacional do país, como formas alternativas de enfrentamento da realidade individualizante, imposta pelo modelo econômico neoliberal que predomina nos países. (Machado, 2014, p. 194).

É desta forma que Torres aloca muito bem o público da EJA como

Sujeitos sociais que constituem um núcleo agrupado que compartilha uma experiência e identidade coletivas, e realiza práticas aglutinadoras em torno a um projeto, convertendo-se em uma força capaz de incidir nas decisões sobre seu próprio destino e o da sociedade à qual pertence. Os sujeitos sociais se constituem na medida em que são capazes de gerar uma vontade coletiva e exercer um poder que lhes permita construir realidades com uma mesma direção. (Torres, 2006 como citado em Valdés, 2014, p. 123).

A escola, por natureza, quando desempenha seu papel pedagógico, administrativo, financeiro tem obrigação de prestar a comunidade escolar satisfação de cada ação, sua constituição é coletiva.

A EJA é objeto de construção coletiva uma vez que o processo de aprendizagem deve ocorrer a partir do encontro de sujeitos na produção de conhecimento e práticas políticas dos sujeitos da EJA, excluídos do processo de escolarização, que deveria ser sempre pautado em ações coletivas. Ressaltando a coletividade como condição primeira para o enfrentamento das dificuldades impostas aos sujeitos da EPJA. (Machado, 2014, p. 195).

Êstêvão, quando fala da organização escolar no modelo colegial, reforça, nesse modelo, a valorização da meta coletiva e do bem comum, e, quando apresenta a semelhança com os clãs, destaca que

Este conjunto de características, que apresenta afinidades com outras análises que sublinham a importância de uma *Corporate culture* comum e partilhada, facilita, na verdade, o empenamento de todos os membros na consecução das metas da organização e a ligação do sucesso individual ao sucesso da empresa, tornando simultaneamente mais difícil a ocorrência de conflitos e interesses (Êstêvão, 2018, p. 32)

Araújo fala de um pluralismo existente, ou seja, a negociação permanente, o respeito aos acordos coletivos e da construção de consensos, para se viabilizar as finalidades.

O pluralismo afirma a dimensão ético-política da gestão. Essa dimensão se refere ao trato com o outro, às relações estabelecidas, às condutas adotadas na escola, aos valores assumidos, à tolerância, ao convívio social necessário para a construção de novas relações sociais, que superem o individualismo, a exclusão, o egoísmo e a competição herdados da gestão tecnoburocrática e subserviente à lógica econômica... a gestão democrática que se pode viabilizar o encontro das diferentes opiniões e projetos no contexto do espaço público (Araújo, 2012, p. 49).

Nesse mesmo contexto, não podemos deixar de lembrar Êstêvão, quando fala da escola, educação e justiça, de organização dialógica e instituição deliberativo-comunicativa, como construção social, o autor é bastante assertivo ao afirmar que

...a educação tem vindo na atual conjuntura do capitalismo flexível e transnacional, confrontando-se com sérios desafios que resultam de novas ideologias (algumas invocando o humanismo) ou de novas concepções das funções de Estado, que a tornam arredia, por vezes, das preocupações por uma democracia mais expressiva e mais comunicativa, pela criação de espaços públicos mais democráticos, pela potencialização da voz dos mais fracos

e débeis da sociedade, pela aprendizagem das diversas formas mediante as quais os direitos humanos podem ser negados, omitidos ou promovidos (Êstêvão, 2015, p. 53).

Em síntese, o modelo colegial inspira uma organização onde suas regras se baseiam em consenso e acordos coletivos, visando alcançar os objetivos e o bem comum, com a contribuição/participação de todos. É o reconhecimento e valorização da diversidade e da contribuição de cada um na construção de uma organização educativa que busca assegurar o direito à educação em prol do coletivo.

PARTE II

4 Metodologia

4.1 Fundamentação Teórica da Metodologia

Este trabalho foi elaborado a partir de estudos, pesquisa e coleta de dados, buscando compreender a política de educação de jovens e adultos, modalidade que caminha a passos lentos em nosso país, e que carece, além da criação de políticas específicas para sua oferta, da dedicação amorosa por parte dos profissionais envolvidos. Essa proposta partiu de minha experiência profissional e estudos sobre a oferta da EJA nos últimos anos e também da vontade de compreender até onde alguns fatores dependem do governo, da gestão local e dos profissionais envolvidos diariamente com a modalidade, suas dificuldades, êxitos, estratégias. Para tal, utilizamos metodologia qualitativa com recurso ao estudo de caso, com caráter exploratório e etapas de coleta e análise de dados, buscando conhecer as principais ações da política educacional de EJA na escola.

A escola escolhida para participar dessa pesquisa é uma escola pública em uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal (RAs), com oferta de EJA e EJA integrada à educação profissional, que a meu convite aceitou participar da pesquisa contribuindo com a vasta experiência de sua equipe na modalidade.

A pesquisa visa verificar se o gestor educacional consegue minimizar as dificuldades e implantar uma EJA que, a partir de parâmetros democráticos e participativos, evite que o fenômeno da juvenilização ocorra na instituição.

Dessa forma, pautamos as questões a fim de compreender se a hipótese e problema da pesquisa se confirmam ou não.

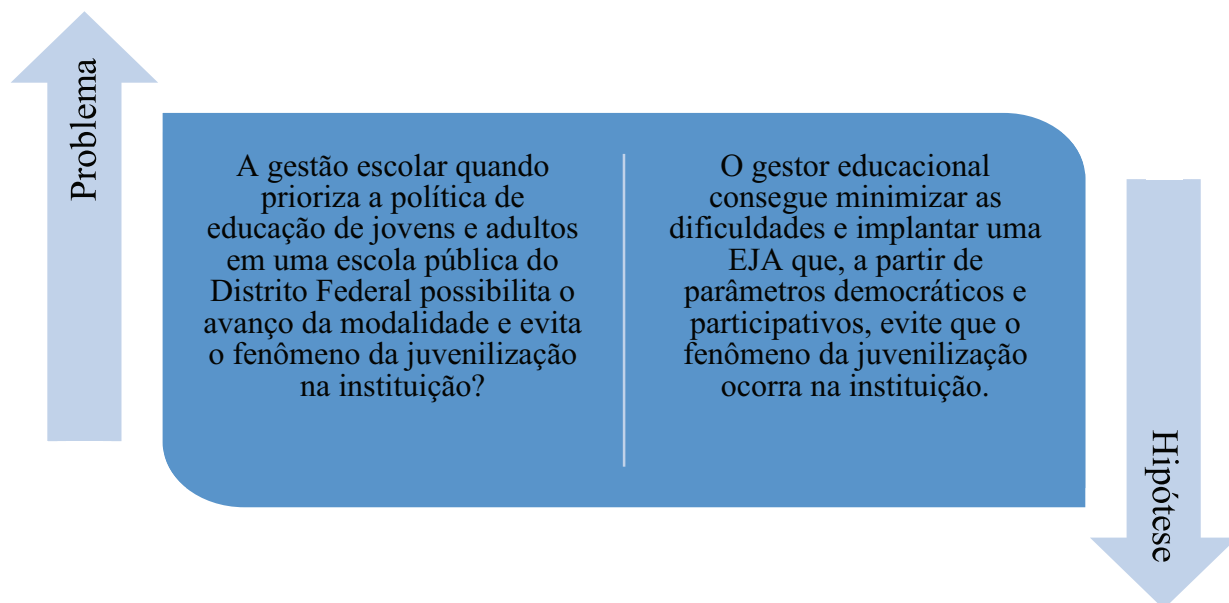


Figura 4. Problema e hipótese de pesquisa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Lamentavelmente, devido ao momento delicado em que nosso planeta se encontra, especialmente no caso do Brasil, com o crescente número de pessoas contaminadas e de mortes pelo novo Corona vírus, COVID 19, parte da população encontra-se em quarentena e isolamento social e, desta forma, as escolas públicas e privadas se encontram fechadas desde março, o que instou uma mudança na forma de coleta de dados. Nesse sentido, as entrevistas que inicialmente seriam presenciais, foram enviadas aos participantes para serem respondidas por escrito, após prévio contato por telefone com a direção da escola e sua equipe (os participantes trabalham com a EJA na Escola). Esta pesquisa intentou conhecer, analisar e compreender como se dá esta política na escola e até onde a gestão consegue interferir com ações específicas para a modalidade.

4.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa levou em consideração dados do censo da educação e demais documentos legais com relevância para a EJA. O plano distrital de educação foi elaborado com base no PNE e suas metas e estratégias e, o DF substituiu a meta 9, pela meta 10 - EJA integrada à educação profissional, tendo em vista que é um território livre do analfabetismo, considerando o indicador da UNESCO, que é abaixo de 3%. Portanto, a RA do Cruzeiro se encontra nessa situação, porém,

as escolas públicas atendem a população, tanto de sua região como do entorno e muitas vezes de outros estados como Goiás por exemplo.

Com o empenho em compreender como a política de educação de jovens e adultos se traduz no chão da escola, os sujeitos que participaram da pesquisa fazem parte da equipe de EJA que trabalham em uma escola pública do Distrito Federal, mais especificamente na Região Administrativa do Cruzeiro, que, conforme dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)/ Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), a RA Cruzeiro – RA XI está inserida na Unidade de Planejamento Territorial Central (UPT Central), e, segundo o Anuário do DF (2020), a RA XI nasceu antes da inauguração da capital federal. É conhecida por ter abrigado, desde a fundação, brasileiros vindos do Rio Janeiro.

O comércio é a principal atividade econômica, com mais de 2 mil estabelecimentos, e a área de maior movimento é o Cruzeiro Center, onde a população compra produtos indispensáveis ao dia a dia e tem opções para lazer. A avenida do Cruzeiro Center atrai novos comerciantes pela estrutura e boa fama. Os comércios locais são pequenos, embora sempre atendam às necessidades básicas da população local.

A PDAD aponta ainda que a população urbana da RA Cruzeiro, em 2018, era de 31.079 pessoas, com relação ao trabalho e rendimento, considerando as pessoas com 14 anos ou mais, 55,7% estavam ocupadas (15.174 pessoas). Tendo como referência o período dos últimos 30 dias, a população desocupada compreendeu 3,8% dessa mesma faixa etária (1.040 pessoas). Assim sendo, a taxa de participação para Cruzeiro era de 59,5% para esse período de referência (16.214 pessoas). Uma questão relevante para o mercado de trabalho diz respeito à parcela da população que não estuda nem trabalha, os chamados “nem-nem”. Para a população entre 18 e 29 anos, 22,1% se encontravam nesta situação (1.276 jovens). (CODEPLAN, 2018).

A escola convidada para participar da pesquisa foi construída na década de 70, com oferta de EJA desde 2004 e, atualmente, com oferta de EJA e EJA integrada à educação profissional no turno noturno, o que possibilita a participação de mulheres mães e jovens e adultos trabalhadores, que muitas vezes não podem cursar no turno diurno, assim, busca alcançar um maior número de pessoas com o anseio de, por meio dos estudos, criar novas oportunidades em suas vidas.

É uma escola de ensino médio regular, de educação de jovens e adultos em todos os segmentos e de Educação Profissional Integrada à EJA, no terceiro segmento, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal. É uma escola inclusiva.

A escola foi projetada para atender as demandas da região administrativa. Entretanto, segundo o PPP da escola, atende também a alunos oriundos de outras RAs como do Cruzeiro Velho, Octogonal, Sudoeste, Setor de Indústria e Abastecimento, Setor Militar Urbano, Setor de Armazenagem Norte, Cidade Estrutural, Cidade do Guará, e outras cidades do Distrito Federal e de várias cidades do Estado de Goiás situadas no entorno do Distrito Federal. E, com uma construção democrática, diz o PPP:

a qualidade de ensino que esta escola oferece, tendo em vista que foi implantada nos últimos quatro anos uma nova visão de gestão administrativa pedagógica abrangendo todas as áreas da escola de forma que todas as áreas conversam com todas as áreas com o objetivo de identificar problemas e em conjunto, identificar as causas destes problemas e resolvê-los em conjunto, buscando uma solução de forma a atender as necessidades dos alunos. (SEEDF, 2018, p. 8).

Trata-se de uma escola com a preocupação em estar próxima e interagir com seus estudantes, e, em relação à EJA, de acordo com seu projeto pedagógico, o índice de reprovação é menor que o próprio regular – ensino médio, sustentando o foco justamente em diminuir o abandono e a evasão escolar. O curso técnico em EJA ofertado pela escola tem uma aprovação de mais de 95% no semestre. O número de alunos que o buscam vem aumentando a cada ano. Em dezembro de 2018, eram 20 turmas de ensino médio e 20 turmas de EJA integrado à EJA profissional. Com mais de 1200 alunos no total, dividido em 673 alunos no período matutino e 600 alunos no noturno.

A estrutura física conta com: 18 salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura, cozinha, refeitório, auditório, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de recursos multifuncionais para atendimento Educacional especializado (AEE), cozinha, almoxarifados para bens perecíveis e outros materiais. Possui também duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta e outra descoberta; campo de futebol gramado; uma cozinha semi-industrial com um refeitório; biblioteca, na qual atende os alunos da escola e a comunidade do Cruzeiro e ainda duas mesas de tênis.

A preocupação da equipe gestora da escola é com uma formação mais humana e participativa, procurando ouvir e envolver toda a comunidade escolar, respeitando a diversidade e buscando a valorização de cada um com uma política inclusiva. De acordo com o PPP:

A escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção. Nesta linha de raciocínio, a função social será participar, ativamente, da construção da sociedade, priorizando a inclusão de todos socialmente excluídos por questões físicas, de gênero, raça, religião e de classe, mediante a formação de um cidadão competente e livre para escolher sua carreira profissional, crítico, politizado, ético, empreendedor e com capacidade para tomar decisões por meio dos letramentos científicos e culturais. Ou seja, líderes que possam atuar nas suas comunidades, visando melhorias e promoção humana (SEEDF, 2018, p. 11).

É uma escola que identificou uma variedade de sujeitos que compõe o público da EJA local, muitos deles em vulnerabilidade social, como população de rua e pessoas em cumprimento de medida socioeducativa. Além deles, estudantes com necessidades especiais que muitas vezes não tiveram suas necessidades diagnosticadas e vão sendo percebidas ao longo da convivência, pessoas com dificuldade de acompanhamento do processo de ensino possivelmente por seu tempo fora da escola. De acordo com o PPP,

Em sua maioria, essa clientela pertence à classe trabalhadora que durante o dia confia seus filhos a família ou à escola pública e à noite busca esta mesma escola para exercer seu direito à educação, no pressuposto de melhorias no mundo do trabalho (SEEDF, 2018, p. 28).

Em seu projeto político pedagógico, foi possível perceber a heterogeneidade quanto à faixa etária, ressaltando ser a situação de parte dos estudantes do segundo e terceiro segmentos da EJA.

4.3 Coleta de Dados

Para a coleta das informações, foram consultados documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola, anuário do DF e relatórios da CODEPLAN sobre informações da região administrativa do Cruzeiro e DF, além da aplicação de entrevista individual.

Para a entrevista, foram elaboradas perguntas abertas com a intenção de aproveitar o máximo de informações e suas experiências e, assim, conhecer o trabalho da equipe e a política de EJA em uma escola pública do DF.

A entrevista foi enviada por e-mail para 5 pessoas envolvidas com a EJA no DF, 4 profissionais da educação que trabalham na escola, sendo 1 pessoa do sexo masculino e três do sexo feminino, todos diretamente envolvidos na gestão de EJA da escola. Participaram, diretor, vice-diretora, coordenadora de EJA e professora, todos com vasta experiência na modalidade e que muito contribuíram para a pesquisa. E, também, uma profissional da educação vinculada à escola, que atualmente trabalha na Secretaria de Educação do Distrito Federal, com experiência e vivência como alfabetizadora de jovens adultos e idosos. Ela é envolvida com ações de EJA, tendo trabalhado em outras áreas como na coordenação regional de EJA, a qual contribuiu com suas experiências no que se refere às políticas de EJA no DF. Para identificá-los e garantir seu anonimato, utilizaremos nomes fictícios como A, B, C, D e E, respectivamente. O instrumento com as perguntas da entrevista enviadas para os participantes da pesquisa encontra-se nos anexos.

4.4 Análise dos dados da pesquisa

As perguntas submetidas aos participantes foram pensadas de forma a conhecer as políticas e ações de EJA em uma escola pública do DF e ainda compreender como a equipe gestora e professores lidam com a juvenilização na escola. Com questões abertas, foi possível desenvolver uma linha de pensamento em que os participantes tiveram liberdade em expressar, com sinceridade, suas experiências com a EJA, as quais reproduzimos as respostas mais relevantes.

A entrevista se inicia com a identificação dos participantes com dados como: idade, formação, tempo de profissão, tempo na EJA, função e tempo na escola. A faixa etária das pessoas que participaram da entrevista é entre 43 a 51 anos, e todos trabalham há longa data na área da educação bem como com a EJA especificamente, conforme apresentado no quadro 10.

Perfil dos entrevistados que trabalham com a EJA			
Participantes	Idade	Tempo na educação (anos)	Tempo de trabalho com a EJA (anos)
A	43	24	24
B	45	27	6 1/2
C	51	33	20
D	43	25	14
E	53	35	6

Quadro 10. Perfil dos entrevistados: idade/tempo de experiência Educação/EJA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Formação dos Participantes da Pesquisa				
Participante A	Participante B	Participante C	Participante D	Participante E
Licenciatura e Bacharel em Química	Pós-graduação em Psicopedagogia	Graduação em Biologia e Pedagogia	Graduação em Pedagogia. Especialização em Linguagens e Códigos para o Ensino Médio	Graduação em Pedagogia Especialização e Mestrado em Educação

Quadro 11. Formação dos participantes da Pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme apresentado no quadro 11, os participantes da pesquisa (equipe da escola pesquisada) são formados em áreas diversas, mas todos com formação voltada para a educação: psicopedagogia, psicopedagogia com especialização em linguagens e códigos para o ensino médio, bacharel e licenciatura em química, biologia e pedagogia. Todos com mais de 20 anos trabalhando na educação. Na SEEDF, a colaboradora é professora da educação básica e ensino superior, pedagoga e com duas especializações e mestrado em educação.

Uma das perguntas da entrevista foi sobre “os/as estudantes de EJA residirem perto da escola ou em outras localidades”. As respostas unânimes e confirmaram a informação do PPP, de que os estudantes da EJA são pessoas que moram na região administrativa da escola ou trabalham ali por perto e moram em outras regiões.

Essa costuma ser a realidade dos estudantes da EJA, que muitas vezes procuram estudar perto de seu trabalho, informação que reforça a imagem do estudante trabalhador, que estuda, no contra turno do trabalho, em escolas muitas vezes distantes de sua residência, sendo este mais um dos desafios desses estudantes. O ideal é que estudem próximos de suas residências até para que

se diminua os riscos de violência entre outros, como apresentado neste trabalho em seu capítulo 2, quando falávamos da EJA no DF. A distância do trabalho para a escola ou ainda da escola para casa, muitas vezes expõe esses estudantes a situações como dificuldade de locomoção, falta de recursos, medo da violência, entre outros, e podem ser condições que dificultam essas pessoas a continuarem seus estudos. Este é um transtorno que está sendo driblado com a oferta da modalidade de EJA a distância ou a distribuição das matrículas em escolas próximas às residências dos estudantes da EJA. Embora nem sempre seja possível aos estudantes estudar nas escolas em sua localidade de residência por conta da distância em que se encontram do trabalho.

Quanto à resposta da segunda pergunta, “Como você analisa a gestão da EJA no nível distrital e nacional, na sua opinião existe colaboração entre as esferas do governo?”, todos concordaram que não existe um sistema de colaboração eficaz, pois falta atenção do governo federal em priorizar ações para a modalidade, conforme relatos dos participantes.

A EJA deveria, ainda, ter mais atenção dos governos, principalmente em nível nacional. No que se refere o DF há alguns poucos anos começou-se a valorizar esta modalidade com discussões de estratégias, que ainda necessita de maior horizontalidade (Participante C).

Penso que ainda há muito a ser feito quanto ao regime de colaboração entre as esferas responsáveis pela EJA. Percebo que não existe interesse em manter esse segmento, pois faltam estratégias que levem o indivíduo a procurar e se manter na EJA (Participante D).

A pergunta buscou obter informações sobre determinações e marcos legais que definem a gestão democrática do ensino no Brasil, e conforme vimos no capítulo 2 deste trabalho. De acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a educação deve ser gerida e organizada separadamente por cada nível de governo e ainda assim, Governo Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino e atuarem em regime de colaboração. Conforme a CF/88, Art. 211, em seu § 4º, a LDB/96 em seu Art. 8º e a Resolução CNE nº1/2012, a implementação do regime de colaboração mediante o ADE, é um instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.

A União, os Estados, o distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Constituição Federal, 1988).

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. (Lei nº 9.394, 1996).

Complementando as respostas dessa última questão, vale lembrar que o DF é a única unidade da federação com o selo da UNESCO “Território Livre do Analfabetismo”, por ter avançado muito na alfabetização de adultos. Os movimentos sociais ajudaram a pressionar o Estado para que a efetivação dessas políticas. Entretanto, mesmo tendo esse selo e a maior escolaridade média do país, o sistema de ensino distrital, à luz dos dados nacionais, não tem conseguido avançar nas matrículas. Portanto, as políticas de apoio à escolaridade ainda são insuficientes para que se assegure esse direito à população que teve o direito à educação violado na idade certa. O Governo Federal já foi indutor de boas políticas de EJA e colaborador dos sistemas de ensino, mas hoje existe uma carência de políticas, programas e ações que priorizem a modalidade em todos os níveis e esferas do governo.

Quanto a quarta pergunta, “Na sua opinião, há integração de políticas e participação dos profissionais da EJA nas decisões políticas locais e nacionais,” e as respostas mais relevantes foram:

A Política Educacional Nacional ainda precisa se integrar mais à Política Educacional Local, procurando entender as especificidades das regiões. Os profissionais da EJA precisam ser mais ouvidos e terem suas ações e propostas valorizadas. Agora mesmo, neste momento em que as atividades estão suspensas por razão da Pandemia do COVID 19, estão construindo um Plano de Retorno que não nos parece considerar as delicadezas e especificidades desta modalidade (Participante C).

A participação dos docentes da EJA ao meu ver, começa na entrada dos jovens e adultos no ambiente escolar, passa também pela restauração de um direito a eles negado. Os profissionais da EJA levam até aos alunos o reconhecimento da igualdade social, buscando assim seus direitos à cidadania. Essa é uma das formas de participação dos profissionais da EJA que percebo trabalhando há 20 anos como educadora desse segmento. Não vislumbro nenhum outro tipo de participação nas políticas locais e nacionais (Participante D).

No DF e em outros estados, existe o Fórum EJA, uma instância colaborativa e participativa, porém sem poder de deliberação. Para os professores existe a possibilidade de participação nessas discussões e debates, porém, ainda são muito incipientes (Participante E).

Mais uma vez, podemos lembrar os marcos legais como CF/88 e LDB/96, que definem a gestão democrática do ensino. Nas universidades, essa gestão é sólida e quando há intenção do governo de barrar a participação, há enorme mobilização. Mas, nos níveis estaduais e municipais, nem sempre encontramos práticas democráticas. Como vimos no capítulo 3, ao falar do modelo comunitário/colegial, a EJA é uma modalidade com muitas especificidades e a participação de seu

público nas decisões são importantes, inclusive como valorização. E para manter esses estudantes na escola, a EJA necessita ser ouvida e considerada em suas especificidades. Machado é assertivo, quando diz que

A EJA é objeto de construção coletiva uma vez que o processo de aprendizagem deve ocorrer a partir do encontro de sujeitos na produção de conhecimento e práticas políticas dos sujeitos da EJA, excluídos do processo de escolarização, que deveria ser sempre pautado em ações coletivas. Ressaltando a coletividade como condição primeira para o enfrentamento das dificuldades impostas aos sujeitos da EPJA (Machado, 2014, p. 195).

No DF, a lei de gestão democrática é de 2012 e, desde então, há várias instâncias para participação da comunidade escolar: conselhos escolares, assembleias, grêmios estudantis e eleição dos gestores escolares. Há, inclusive, exigência de *quórum* mínimo de estudantes para que as eleições sejam validadas. Mas, ainda assim, não há muita participação dos estudantes de EJA. É um público que tem sua jornada diária muito intensificada. Os estudantes trabalham e estudam, a mobilidade urbana é muito ruim, as jornadas de trabalho extensas e, de um modo geral, eles são mal remunerados. Nesse sentido Araújo aponta que

No contexto educacional, as dificuldades em estabelecer uma gestão democrática da escola não são aleatórias. Quando não são tomadas iniciativas para que a escola e o sistema de ensino possam se tornar abertos, transparentes, democráticos e públicos, esse tipo de atitude tende a colaborar para o bloqueio da participação da população nas decisões da escola para impedir a formação de sujeitos autodeterminados, que tenham capacidade crítica de intervir no mundo em que vivem. (Araújo, 2012, p. 19).

Destarte, dando continuidade à pesquisa, e a fim de permitir a análise sobre a influência da gestão de uma escola pública do DF ao que se refere à EJA, perguntamos “sobre o conhecimento/acompanhamento da taxa de analfabetismo no DF e na região onde a escola está inserida e sobre as taxas de matrículas de jovens e adultos na escola nos últimos anos”, e as respostas mais relevantes foram as seguintes:

Sim, a Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal tem esses dados e repassa para escola, e pela plataforma i-ducar (Participante A).

Sim, existe uma base de dados, taxas e das matrículas dos anos anteriores. Percebo que nos últimos anos tem diminuído a quantidade de matrículas novas (Participante D).

Existe, no âmbito da SEDF, uma subsecretaria responsável por esse acompanhamento de todas as escolas, que é a SUPLAV- Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (Participante E).

A fim de compreender de que forma esses jovens e adultos ficam sabendo da oferta e são atraídos para a EJA na escola, perguntamos “se a instituição faz busca ativa de estudantes para EJA, e de que forma”, e mais uma vez houve unanimidade ao responderem:

Sim, principalmente para o primeiro segmento. Utilizamos vários canais: Como faixas e folders em locais de acessos destes estudantes: Como Igreja, supermercados, associações comunitárias. Anúncios em vários meios de comunicações (rádio, televisão) e até carro de som (Participante A).

Sim. Divulgamos nas redes sociais e na comunidade (Participante B).

Nos últimos 3 anos foram feitas busca ativa de estudantes. Entregas de panfletos em feiras próximas, mercados e comércio local, conversa com os alunos no sentido de combinado de cada um repassar sua vivência na escola a um colega de trabalho ou familiar, tendo sido tema de aula o retorno dos relatos, escritos ou orais, passagem de carro de som pela Comunidade Escolar, faixa de chamamento na escola. Tudo com a participação e coordenação do Serviço de Orientação da escola e professores, inclusive nos gastos financeiros para tais ações. O sindicato dos professores também nos ajudou postando em suas Redes a propaganda de chamamento de alunos (Participante C).

Com relação à busca ativa pelos estudantes de EJA, essa é uma estratégia prevista nas Metas 8 e 9 do PNE, como resgate e oferta de oportunidade e a divulgação da EJA e suas possibilidades. Como algumas pessoas público-alvo da EJA encontram-se na zona urbana, se pode contar ainda com o apoio e parceria com outros programas do Governo e entidades como Saúde na Família, os Centros de Assistência Social (CRAS) e Bolsa Família que podem ajudar na localização desses possíveis candidatos. Assim, ações como a divulgação da oferta da EJA profissional e realização de chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos podem facilitar para que todos tomem conhecimento da oferta.

A pergunta seguinte foi sobre a formação de professores, no intuito de saber “se os docentes da EJA da escola têm formação específica para atuar na modalidade”. Esse é um tema bastante debatido na gestão da EJA, devido às especificidades existentes na modalidade. Embora nossa legislação não exija formação específica para atuar na EJA, é bem fundamentada quando no Artigo 61 da LDB determina, “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento

do educando”, a qual é reafirmada a relevância quando nas metas 15 e 16 do PNE discorrem também precisamente sobre a formação de professores, como podemos conferir na Meta 15:

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação (INEP, 2015, p. 263).

Entre as estratégias dessas metas, podemos destacar a abrangência da precisão de um diagnóstico; das necessidades estaduais e municipais de formação de profissionais da educação, por meio de plano estratégico conjunto da União e dos entes federados; além de destacar a necessidade de implantação de política nacional de formação continuada para os profissionais da educação, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino, entre outros, assim levando em conta a necessidade de formação específica por conta das especificidades da modalidade EJA.

Com base no exposto, ao serem indagados sobre os docentes de EJA da escola terem formação específica para atuar na modalidade, registramos aqui os seguintes relatos:

Sim, a SEEDF oferece por meio da EAPE formações continuadas para essa modalidade (Participante A).

A formação, de maneira geral, de nós docentes é o curso da faculdade que fizemos e alguns na área da EJA ou da EAPE ou pagos por nós (Participante C).

Todos os docentes de EJA tem formação de pedagogia. Quanto a formação específica, ela não é um pré-requisito para assumir uma turma de EJA na SEE/DF (Participante D).

Outra questão pertinente foi sobre os programas de assistência estudantil ofertados aos estudantes de EJA pela escola, assim foi feita a seguinte pergunta: “Além dos programas de assistência estudantil que são ofertados aos estudantes de EJA desta escola, como livro didático, transporte, alimentação escolar, há alguma ação específica da escola?” A esta pergunta os participantes da pesquisa responderam que procuraram sim outras ações além dos programas de ofertados Governo, como nos mostram as respostas a seguir:

Nos preocupamos muito com o acolhimento (Participante B).

Além dos programas de assistência estudantil nós professores procuramos inserir nossos alunos e alunas em atividades culturais que consideramos importantes para enriquecer o desenvolvimento deles enquanto adultos e jovens trabalhadores, no sentido de abrir um leque de cidadania. Os levamos a teatros, recitais, orquestras, entre outras atividades que nos pareça auxiliar no acolhimento diário dos mesmos, há também ações propostas pelo Serviço de Orientação que procura parceria com instituições de saúde (oftalmologista, dentista) nas atividades propostas no Calendário Escolar, como, por exemplo, a Semana de Educação Para a Vida, bem como nas Semanas EJA procuramos levar palestras de orientação de assuntos que observamos necessitarem (Participante C).

Sim, existe um grande empenho por parte de toda a equipe em buscar além dos programas estudantis, o acolhimento desses estudantes de forma a se sentirem bem e felizes no ambiente escolar, pois essa é uma grande preocupação (Participante D).

Um dos assuntos que levantamos na entrevista, diante dos inúmeros desafios para os profissionais que trabalham com a EJA, e que tem sido pauta de muitas discussões, foi com relação à faixa etária dos estudantes, pois, a princípio, a EJA tem como foco jovens adultos e idosos que não puderam frequentar a escola na idade certa, e, de acordo com as pesquisas, tem-se percebido um aumento em estudantes cada vez mais jovens na EJA, fenômeno nacional e observado em praticamente todas as escolas do DF. Jovens esses que deveriam estar no ensino regular.

Para melhor compreendermos esse movimento, perguntamos aos entrevistados se “houve alteração na faixa etária dos estudantes de EJA dessa escola nos últimos anos, ou seja, se houve juvenilização da EJA e a sua opinião sobre a juvenilização ser positiva ou negativa”, e obtivemos as seguintes respostas para essa questão:

Sim. Hoje a maioria são estudantes estão na faixa dos 15 até 23 anos. Influência Negativa, pois eles têm expectativas, como os estudantes do ensino médio regular, mas com o tempo de aprendizagem menor. Assim dificultando a sua entrada e principalmente a sua autonomia profissional no mercado de trabalho com os demais, por ter menor tempo de estudo (Participante A).

Sim. Acho negativa, pois coloca em risco muitos estudantes que não têm maturidade para frequentar o turno da noite e muitas vezes falta o compromisso e o respeito que a modalidade merece (Participante B).

Sobre a juvenilização no segmento em que atuo diretamente, 1º Segmento, não verifico ter havido aumento de número significativo. Todo ano temos um ou dois alunos mais novos do que de costume.

Quanto aos outros segmentos acredito, por mera observação, não ter havido aumento fora do que pra eles já está comum, o 2º e 3º Segmento já tem o costume de trabalhar com a faixa etária menor do que a do 1º Segmento (Participante C).

A juvenilização é um fenômeno que surgiu nos últimos anos na EJA. Ela começa por motivos que a própria escola dita 'regular' desencadeia, quando não possui proposta pedagógica adequada aos estudantes jovens, que frequentam as classes do 8, 9 ano, principalmente. Esse fenômeno pode gerar um desconforto aos estudantes adultos que frequentam essas classes. Nesse sentido, poderá ser negativa, pois pode gerar conflitos de interesse em vários aspectos. No entanto, acredito que se a gestão da escola constrói um Projeto Pedagógico que consiga atender os dois universos, ela pode ser bem positiva. Isso implica a proposição de um trabalho pedagógico diferenciado (Participante E).

A EJA foi criada para dar oportunidade e segmento aos estudos de trabalhadores, adultos e jovens, fora da faixa etária, para cursar o ensino regular. Assim, faz-se necessário estudos que possibilitem compreender os porquês desses jovens, que poderiam estar no ensino regular, estarem indo para a EJA. Como veremos, a pergunta a seguir e suas respostas dão uma ideia de que a juvenilização pode ser negativa, por colocar em risco muitos estudantes que não têm maturidade para frequentar o turno da noite e ainda pela falta de compromisso e o respeito que a modalidade merece.

Assim, ainda com relação às diferentes idades que frequentam a EJA, em se tratando das faixas etárias desses estudantes, achamos pertinente aprofundar essa questão, perguntando aos participantes da pesquisa se, "Caso existam estudantes com idades muito diferentes em uma mesma turma, você considera um complicador para a organização do trabalho pedagógico?" E os resultados para essa pergunta se diferenciaram um pouco, como representado nas seguintes respostas:

Mais ou mesmo, tem suas vantagens: como a interação de gerações, no momento de solucionar problemas, como também a troca de visão de: organização mundial e de mercado trabalho, mas também tem suas desvantagens (a maneira de como eles aprendem e como eles, gerações diferentes, veem o posicionamento com hierarquia) (Participante A).

Às vezes sim, em razão da falta de maturidade (Participante B).

Sim. Estudantes com idades muito diferentes em uma mesma turma se torna um complicador para a organização do trabalho pedagógico, mas não o impede de ser feito da melhor maneira possível diante do respaldo de estudo e experiência que nossa função exige (Participante C).

De forma alguma vejo as diferenças de idade um complicador. Penso que seria um ponto positivo, pois existe nesse processo uma troca de experiências fantásticas e enriquecedoras para os alunos envolvidos no processo e também para a organização do trabalho pedagógico (Participante D).

Ainda, com relação à juvenilização, foi perguntado: “Com relação a juvenilização, para os estudantes você identifica dificuldades?”. De acordo com as experiências de cada um na modalidade, responderam da seguinte forma:

Sim, como colocá-los em ambientes que não estão preparados (Participante B).

Certamente a juvenilização na EJA traz dificuldades para os estudantes por diversos fatores, incluindo a sociabilização tão necessária ao desenvolvimento dos mesmos (Participante C).

A baixa autoestima gerada pelas constantes reprovações é uma dessas dificuldades. O retorno a escola traz à tona os sintomas dessa baixa autoestima que o aluno terá que lidar no seu novo percurso escolar. O fracasso escolar é uma situação que prende o aluno e dificilmente ele consegue sair, a probabilidade é intensa de haver um novo quadro de desistência. Outra dificuldade é que quando esse aluno chega na EJA, muitas vezes já está inserido no mundo do trabalho, e essa jornada é difícil, pois muitas vezes chegam cansados do dia pesado de serviço, o que torna assistir as aulas muito penoso (Participante D).

Não, desde que a escola e o corpo docente, conheça essa realidade, conheça seus estudantes, saibam seus interesses e se mobilizem para a construção de um trabalho pedagógico que atenda a todos e cada um.

Essa tarefa não é fácil e ainda está longe de ser aplicada nas turmas de EJA, infelizmente (Participante E).

Seguindo, na tentativa de melhor compreender o rejuvenescimento dos estudantes na EJA, perguntamos aos participantes: “Se consideram possível para a gestão da escola minimizar a juvenilização da EJA e de que forma”. As respostas foram polarizadas, como podemos conferir na transcrição dos relatos a seguir:

Muito pouco (Participante A).

Não creio que seja papel da Gestão Escolar a minimização da juvenilização na EJA, dada as questões legais deste contexto. As gestões seguem essas questões legais e por outro ângulo devem trabalhar nas outras modalidades no sentido de evitar essa migração (Participante C).

Sim, é possível. Definindo um plano de ação para que a unidade de ensino intervenha em tempo hábil, assegurando a esses jovens o desenvolvimento de consciência de seus deveres e direitos para que possam viver bem na comunidade escolar, se sintam inseridos e também parte nesse processo (Participante D).

Acredito, como pontuei na questão 11, que se a gestão da escola constrói um Projeto Pedagógico que consiga atender os dois universos, ela pode ser bem positiva para os estudantes. Isso implica a proposição de um trabalho pedagógico diferenciado, onde o currículo oficial não seja o mais importante e sim o que Paulo Freire chama de currículo oculto, o que não está explícito. Ou seja, lançar mão de atividades propostas pelos próprios estudantes, mapear seus interesses, levar pra dentro da escola o que for significativo para a vida e não apenas para as questões acadêmicas (Participante E).

Uma prática que tem acontecido em algumas escolas é a transferência compulsória de alunos com retenção-idade série para a EJA. Assim, foi perguntado à escola se “esta instituição faz a transferência compulsória de alunos com retenção idade-série para a EJA, e quais as causas para que isso aconteça”. Algumas respostas foram bastante divergentes, como podemos conferir a seguir:

Não, pois a escolha de modalidade é de exclusividade do aluno e da família (Participante A).

Não. Antes analisamos caso a caso (Participante B).

Pessoalmente já presenciei a tentativa dos gestores de não migrar alunos para a EJA, chamando a família à conversar. No entanto, certamente há casos em que a migração para a EJA tenha sido mais uma tentativa de ir em auxílio ao estudante e família, segundo as individualidades verificadas (Participante C).

Sim, mas isso acontece sempre da melhor forma possível, objetivando o bem-estar e crescimento do aluno (Participante D).

Quando perguntados se “Considerando que a EJA é uma modalidade multideterminada, você considera que a gestão escolar pode intervir no fenômeno da juvenilização? De que forma?”, das respostas da escola, 3 foram afirmativas, porém com algumas ressalvas como podemos conferir a seguir:

Sim. Mostrando primeiro para a família do estudante as vantagens e as desvantagens dessa modalidade de ensino, depois explicando a diferença entre o ensino regular e o ensino EJA (Participante A).

Depende de algo muito maior – política de governo (Participante B).

A gestão não só pode como deve intervir no fenômeno de juvenilização quando essa já está posta. Acolhendo esses alunos e os levando a projetos mais voltados para eles, bem como podendo contar com o Serviço de Orientação Educacional. Na tentativa de tornar o espaço escolar mais atrativo, diante dessa faixa etária (Participante C).

As respostas nos apontam que acolhimento, projeto pedagógico específico e empenho podem fazer a diferença, porém, são necessárias políticas de Governo que possibilitem as ações e integração nas políticas educacionais. Somente se for dotada de equipe multiprofissional, recursos financeiros e materiais para fazer frente à situação de risco e vulnerabilidade do estudante e se integrar uma potente rede institucional de garantia de direitos. Caso contrário, tem sua atuação muito limitada.

Outro desafio a ser enfrentado para a EJA é o abandono e a evasão escolar. Assim, é relevante garantir o acesso e a permanência desses estudantes na escola, e, a partir dessa situação, foi perguntado aos participantes sobre “as dificuldades e estratégias utilizadas pela gestão atual para ampliar a oferta e matrícula de EJA e diminuir a evasão escolar”, e as respostas demonstraram essa inquietação em suas estratégias, como conferimos nas respostas que destacamos a seguir:

A ampliação das ofertas não é o problema, mas a evasão sim, pois eles historicamente são estudantes fragilizados. Aqui na escola tentamos diminuir essa evasão com a integração da modalidade EJA com a modalidade Educação Profissional (Participante A).

Atualmente foram criadas algumas facilidades, que visam apenas receber o certificado e não contempla a aprendizagem: Prova do ENCEJA (Participante B).

A dificuldade que vejo é geral e não só da gestão a qual acompanho. A EJA encontra-se desvalorizada sócio e culturalmente, talvez por falta de conhecimento de suas ações e função, bem como por falta de políticas públicas para o enriquecimento físico e dos projetos dessa modalidade (Participante C).

Muito tem sido feito por essa gestão para ampliar a matrícula da EJA e diminuir a evasão. Como respondido na questão 7, as estratégias são muitas, mas uma das mais importantes é o acolhimento e o bem-estar do aluno matriculado e com isso temos evitado muitas evasões. Ainda há muito a ser feito (Participante D).

Ao analisarmos as respostas para essa questão da evasão escolar e ampliação das matrículas, percebemos que são várias as estratégias e tentativas para diminuir a evasão, porém, reconhecem que há muito a ser feito. Ao que compete à escola é a manutenção da EJA (muitas escolas escolhem

fechar o turno noturno por complexificar muito a gestão da escola) e a busca ativa dos estudantes. Da atual gestão em nível de Governo, não é possível no momento identificar nenhuma ação. Muito pelo contrário, há uma política de fechamento de escolas e transição forçada para EJA na modalidade EaD – o que limita ainda mais o acesso de estudantes mais velhos, além de como apontado na resposta da Participante B, foram criadas facilidades, porém sem ter como foco a aprendizagem e apenas a certificação.

Essa é uma questão sutil, que como toda a EJA precisa de estratégias para ser superada, de acordo com Gadotti,

A evasão do aluno trabalhador e da aluna trabalhadora pouco tem a ver com a evasão de alunos que frequentam escolas, com a mesma faixa etária, com o mesmo nível de aprendizagem e preocupações. A evasão na EJA tem características próprias, que devem ser respeitadas pelos educadores e pela sociedade. Chamar esse aluno adulto de “evadido sem entender suas causas é o mesmo que criminaliza-lo e culpa-lo por não ter tido acesso à educação na chamada “idade própria”. Essa noção de evasão não leva em conta o contexto do aluno trabalhador: sua situação econômica, local de trabalho, transporte, segurança, saúde, horários impróprios, incompatíveis com suas responsabilidades, falta de material didático... É uma lógica perversa que ignora a identidade desses alunos trabalhadores (Gadotti, 2014, p. 22).

A pergunta a seguir buscou compreender “quais estratégias a equipe de EJA na escola adota para minimizar as dificuldades e implantar uma EJA com parâmetros democráticos e humanistas”. Os investigados responderam que:

Com muita coordenação pedagógica e formação continuada (Participante A).

Primeiramente acolher e sempre trabalhar buscando e considerando a realidade do estudantes (Participante B).

Procura-se trabalhar de maneira a dar importância às individualidades dos estudantes, ter pequeno e acessíveis projetos e outras ações aqui já citadas (Participante D).

Com o intuito em conhecer alguns resultados da experiência da equipe que trabalha com a EJA na escola, perguntamos aos participantes: “você tem alguma experiência exitosa que gostaria de relatar?”

A implantação da integração das duas modalidades de ensinos (educação profissional e EJA), pois assim a escola em conseguindo modificar a cultura do pós ensino médio dos alunos (Participante A).

Tenho orgulho de afirmar, que os estudantes que estudam no CED. 02 do Cruzeiro se

sentem bem, acolhidos e gostam de estudar na nossa escola (Participante B).

Em meus quase 7 anos trabalhando no 1º Segmento da EJA todo ano tenho experiência exitosas. Trabalhando com o processo de alfabetização de adultos têm-se muitas respostas positivas que nos leva a seguir. A cada assinatura de uma ID, a cada capacidade de apresentação de trabalho em uma exposição, com leitura, teatro, exposição artística dos alunos, é sempre uma vitória de todos os envolvidos, assim como é uma exitosa experiência quando dão segmento na caminhada e sabemos de seus bons desenvolvimentos em outras etapas (Participante C).

Brunel (2014), tece críticas acerca do desmazelo com os jovens e afirma que o descaso com a educação juvenilizada e o descaso com a nação, pois, um pai que falha com a juventude, falha com o povo (Participante D).

As respostas às perguntas da entrevista enviadas aos participantes deste trabalho permitiram constatar a dedicação e comprometimento necessários aos profissionais que trabalham com a EJA. É o retrato da experiência de pessoas que trabalham na ponta, que vivenciam o dia a dia e que demonstram seu empenho para o sucesso da modalidade. Êstêvão sinaliza que

... a escola não será verdadeiramente pública por ser propriedade de uma entidade pública, mas antes pelos valores que defende e exercite. Por isso, a escola verdadeiramente não é pública nem privada: *torna-se* pública ou *torna-se* privada de acordo com a axiologia ou o conjunto de valores que propõe e, exercita. Depois, o tornar-se pública requer da escola de hoje a assunção de vários compromissos, desde logo com a justiça pensada também politicamente, o que a obriga a atuar de modo a que os atores educativos, mas não só tornem-se beneficiários de instituições justas, mas também atores e autores democráticos do futuro destas instituições e das suas realizações, esforçando-se pela paridade participativa e pela ampliação até o nível global das fronteiras da justiça e dos direitos humanos. (Êstêvão, 2015, p. 72).

Essa é uma reflexão do quanto somos responsáveis por nossa sociedade, e que é possível contribuir por meio de pesquisas e estudos que apontem as necessidades e sucessos da modalidade. Historicamente, a EJA sempre foi deixada em segundo plano pelos órgãos governamentais, havendo pouca integração e colaboração, não há um currículo específico destinado aos/às estudantes de EJA, o que implica em uma ação pedagógica desconectada da realidade desse público. Compete à equipe que trabalha com a EJA o esforço e a construção de estratégias que possibilitem a oferta e permanência desses estudantes na escola, é um esforço conjunto na construção de políticas e ações efetivas de EJA.

Considerações Finais

A desigualdade socioeconômica é um dos fatores que influencia a escolaridade dos jovens e adultos brasileiros, pois, quanto mais baixa a renda da família, maiores são as dificuldades encontradas, diminuindo assim as taxas de frequência à escola. A EJA é a modalidade que atende um público *especial* (em geral, pessoas esforçadas e talentosas) e específico. Compõe-se de pessoas que, em sua maioria, tiveram que parar seus estudos para trabalhar, para manter suas famílias, para comprar o “pão nosso de cada dia”. São mães, pais, filhos, trabalhadoras e trabalhadores, que muitas vezes sem instrução, possivelmente não terão melhores chances, e a EJA pode vir a ser uma porta de entrada a novas oportunidades. O desejo de estudar a educação de jovens e adultos veio de minha experiência profissional como consultora da modalidade no Ministério da Educação, por mais de 12 anos. A educação de jovens e adultos pode ser tão importante para o desenvolvimento do país, especialmente para a parcela mais vulnerável da população - público que foi e continua sendo excluído do direito inalienável à educação. O analfabetismo e a baixa escolaridade de jovens, adultos e idosos brasileiros pobres repercute por toda sua vida, tendo em vista o impacto que a educação tem na renda das pessoas e nos trabalhos que desenvolvem ao longo da vida. No entanto, esta modalidade continua sendo pouco considerada nas políticas e ações de Governos estaduais, municipais e federal. Os jovens e adultos que não reparam o seu direito à educação sofrem muita discriminação e são tolhidos em suas oportunidades.

Vivemos num país com aproximadamente 11 milhões de pessoas e desses, apenas 3 milhões estavam matriculados nas EJA. São Jovens, adultos e idosos que em sua maioria abandonaram seus estudos em função da necessidade de trabalhar desde cedo para sustentar ou ajudar suas famílias. Esse público é representado por pessoas pobres, pais e mães de famílias moradores de periferia, trabalhadores, que tiveram suas oportunidades reduzidas desde cedo na vida. Infelizmente, o nosso rico país não prioriza as ações, financiamento e políticas públicas de educação, visando o resgate de oportunidades para esses cidadãos. A alfabetização e escolaridade desses milhões de pessoas seriam, no mínimo, a reparação de uma história de exclusão dos menos favorecidos. A EJA além de ser oportunidade é também inclusão.

Assim, com o objetivo de compreender como a política de EJA se traduz diretamente na escola, de conhecer como ocorre a escolarização de jovens e adultos em uma escola pública do Distrito Federal, de saber se a juvenilização tem sido predominante, e, ainda, se tem causado transtornos para a aprendizagem e na instituição de ensino visitada, esta dissertação focou especialmente no funcionamento da escola, no que se refere à oferta da EJA e no fenômeno da juvenilização, tendo por eixo central de investigação a compreensão da gestão escolar.

A questão para esta pesquisa se pautou na compreensão sobre de que forma a gestão escolar, quando prioriza a política de educação de jovens e adultos em uma escola pública do Distrito Federal, possibilita o avanço da modalidade e evita o fenômeno da juvenilização na instituição. Para viabilizar o estudo, foram entrevistados profissionais de uma escola pública do Cruzeiro, uma das regiões administrativas do Distrito Federal, a equipe envolvida com a educação de jovens e adultos e uma profissional da Secretaria de Educação do DF também ligada à EJA. Todos contribuíram com sua experiência, em funções como direção, coordenação, entre outras, e em ações como projeto político pedagógico, planejamento, formação, acolhimento, elaboração de estratégias e políticas de educação de EJA.

A hipótese de trabalho, que afirma que o gestor educacional consegue minimizar as dificuldades e implantar uma EJA que, a partir de parâmetros democráticos e participativos, evite que o fenômeno da juvenilização ocorra na instituição, foi confirmada, embora tenha ficado subtendido nas respostas dos entrevistados que isso não é papel do gestor, devido a questões legais do contexto. Com relação à juvenilização, a escola procura evitar essa migração trabalhando a partir da correção do fluxo em outras modalidades, ou seja, no ensino regular. A escola procura, ainda, minimizar as dificuldades, a partir de uma EJA acolhedora, com planos de ação e projetos que valorizem e atendam às necessidades de todos que chegam nessa modalidade. Neste caso específico, foi possível concluir que, por mais que a equipe gestora se empenhe, não depende apenas da gestão da escola, mas sim das ações e políticas públicas governamentais. Ao que compete à gestão da escola, é feito um trabalho conjunto buscando evitar a transferência compulsória dos estudantes do ensino regular para a EJA, acolhendo esses estudantes e procurando atender as suas necessidades.

A partir dos modelos estudados, foi possível identificar características essenciais na organização escolar da instituição participante: o modelo burocrático, com sua estrutura formal e

até impessoal, buscando ser o mais racional possível com relação à realização das metas, com a adequação dos meios aos fins, enquanto que o modelo colegial/comunitário com importância da participação, discussão, transparência nos processos e do conjunto nas decisões. A administração escolar atual sugere maior engajamento, contribuição, compreensão e questionamento do funcionamento e das regras das instituições, principalmente quando se trata da organização escolar. Acolhimento foi uma das palavras mais ditas nas entrevistas da equipe da escola que participou da pesquisa, bem como a preocupação em perceber as necessidades de todos, levando em conta as relações e realidades humanas envolvidas no processo. É necessário assegurar rigidez e flexibilidade nas relações organizacionais.

Escrever, pesquisar e estudar a EJA me envolveu e sensibilizou, porque se trata de cidadãos trabalhadores, pessoas com grande potencial, vontade de crescer e que em determinados momentos de suas vidas, por dificuldades diversas, foram tolhidos de seus direitos ao acesso à escolaridade na idade certa. Infelizmente, nem todos têm as mesmas oportunidades nesse nosso grande e rico país, onde ainda cidadãos penam e carecem de tantos recursos. Cabe ao Governo Federal viabilizar, por meio de políticas públicas, que a escola cumpra o seu papel de facilitadora.

A EJA pode ser a mola propulsora para milhões de pessoas, pois, à medida que alfabetiza, abre portas, seja de trabalho ou simplesmente possibilitando a leitura de uma receita de bolo, a bula de um remédio, ou o letreiro do ônibus. E tudo isso pode ser libertador. Possibilita, ainda, profissionalização, autonomia, liberdade, exercício de direitos. Porém, a fim de que a EJA cumpra esse papel, carece ser vista e priorizada, sendo, para tanto, necessário o investimento em políticas públicas específicas com a intervenção do Governo. Nossos profissionais são dedicados, empenhados, mas isso não tem sido suficiente.

Assim, recomenda-se que sejam feitos novos estudos sobre a EJA, incluindo o tema da juvenilização e suas consequências para a aprendizagem e gestão da EJA.

Referências

- Afonso, A.J., Êstêvão, C.V., Lima, L.C. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho.
- Angelin, M. L. P. (1997, dezembro). Recuperando e atualizando a história de alfabetização do Distrito Federal. *Anais do Encontro Pró-Alfabetização do Distrito Federal e Entorno*, Brasília, DF, Brasil, 5. Recuperado de http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/doc.final_v_encontro_df.PDF
- Araújo, A. C. (2012). *Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar*. Brasília: Ed. Liber Livro; Faculdade de Educação/UnB.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Viena: ONU.
- Barroso, J. (2006). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bokova, I. (2016). Prefácio. In UNESCO, *Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO.
- BRASIL, (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.
- Brunel, C. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos (2ª ed)*. Porto Alegre: Mediação.
- Brunelli, O. A. (2012). *Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de matemática*. Cuiabá: Instituto de Educação/UFMT.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral d administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Carnoy, M. et al. (2013). *University Expansion in a Changing Global Economy: triumph of the BRICs*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Codeplan. (2018). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal*. Brasília: Codeplan.
- Cohn, G., Fernandes, F. (1999). *Max Weber Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília: Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

- Diniz, A.V.S., Scocuglia, A.C., Prestes, E. T. (2010). *A Aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: Possibilidades e Contribuições ao Debate*. João Pessoa: Universitária da UFPB.
- Duarte, N. (2012). *Política Social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Brasília
- Duarte, N. (2019). Financiamento da educação e os ataques da mercantilização e privatização ao fundo público. *Revista Justiça Social*, Ano I. Edição 1. Agosto/2019, p. 20-22.
- Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm
- Emenda Constitucional no 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm
- Estêvão, C.V. (2015). *Direitos Humanos, justiça e educação: uma análise crítica das suas relações complexas em tempos anormais*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Estêvão, C. V. (2001). *Justiça e educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez.
- Estêvão, C. V. (2018). *Repensar a escola como organização: a escola como lugar de vários mundos*. São Luís: Editora Laboro.
- Ferraro, A. R. (2002). *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?* São Paulo: Educação e Sociedade.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (28a ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2014). *Por uma política nacional d educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Editora Moderna.
- Gomes, A. V. A, Britto, T. F. (2015). *Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas*. Brasília: Edições Câmara: Senado Federal. Edições Técnicas.
- Haddad, S. (2007). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global.
- IBGE. (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Notas técnicas Versão 1.5*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Ingelstam, L. (1987) La planificación del desarrollo a largo plazo: notas sobre su esencia y metodología. *Revista de la Cepal*, nº 31, Santiago.

- Ireland, T., Paiva, J., Machado, M. M. (2005). *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*, Brasília: UNESCO.
- Ireland, T. D., Spezia, C.H. (2014). *Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2018). *Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística*. Brasília: INEP. Recuperado de <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linhas de Base*. Brasília: INEP.
- Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 1993. Organiza os Poderes do Distrito Federal, estabelece suas competências, e dá outras providências.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm
- Lima, L. C. (2011). *A escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica (4ª ed.)*. São Paulo: Cortez.
- Machado, M. M. (2014). Construção coletiva. In R. Valdés, D. Pilz, J. Rivero, G. Walder, M. M. Machado (Orgs.), *Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade*. Goiânia: Ed. UFG.
- Matus, C. (1998). *Política, Planejamento e Governo*. Brasília: Ipea.
- Mose, V. (2013). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira.
- Motta, F. C. P., Bresser-Pereira, L.C. *Introdução à organização burocrática (2º ed.)*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Neri, M. C. (2009). *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE.
- Oliveira, D. A. (2009). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos (9ª ed.)*. Petrópolis: Vozes.
- Pincano, A.B., Conceição, M., Barbara, M.M. (2008). *Alfabetização de jovens e adultos: práticas em diferentes perspectivas*. São Paulo: ADS/CUT.
- Portaria nº 125, de 13 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a adesão de estados, Distrito Federal e municípios como unidades demandantes vinculadas à Secretaria de Educação Continuada,

- Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, para a oferta de Educação de Jovens e Adultos-EJA articulada à Educação Profissional no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC. Recuperado de http://www.lex.com.br/legis_25296829_PORTARIA_N_125_DE_13_DE_FEVEREIRO_D_E_2014.aspx
- Reis, R. H. dos. (2011). *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas: Autores Associados.
- Resolução CNE/CEB, nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>
- Rummert, S. M. (2007). *Sísifo*: Revista de Ciências da Educação Porto, n. 2, p. 35-50. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: Jan. 2020.
- Samuel C. C. (1994), *Modern Management: Diversity, Quality, Ethics, and the Global Environment*. Boston: Allyn & Bacon.
- SEEDF. (2018). *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: GDF.
- SEEDF. [S. d]. *A Secretaria*. Recuperado de <http://www.educacao.df.gov.br/a-secretaria/>
- Sell, C. E.(2006). *Introdução à sociologia política: política e sociedade na modernidade tardia /* Petrópolis: Vozes.
- Toschi, M. S. (2016). Gestão dos sistemas de Educação e da Escola. In: Rocha, M.Z., Pimentel, N.M. *Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. pp.173-201).
- UNESCO. (2016). *Terceiro relatório global sobre aprendizagem de adultos*. Brasília: UNESCO
- Valdés, R., Pilz, D., Rivero, José, Walder, G. Machado, M.M. (2014). *Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade*. Goiânia: Ed. EFG.
- Weber, M. (2012). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva (4ª ed.)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Anexo I

Prezado e Prezadas,

Este questionário tem por objetivo:

- Analisar como ocorre a escolarização de jovens, adultos e idosos em uma escola do Distrito Federal, e, se predomina a juvenilização da modalidade na instituição.
- Contribuir para a compreensão da importância da gestão escolar a partir de parâmetros democráticos e participativos, nos processos e avanços da modalidade EJA.

Este questionário trata-se de uma pesquisa realizada pela estudante de mestrado, Tânia Mara Serzanink de Oliveira. Como parte integrante do Trabalho Final de Mestrado a ser apresentado à Universidade Católica Portuguesa, para o curso de Ciências da Educação - Administração e Organização Escolar.

Ressalta-se que os resultados obtidos nesta pesquisa não geram nenhum vínculo com as práticas adotadas por esta instituição, sendo os resultados de uso exclusivo acadêmico. Será mantido total sigilo sobre suas respostas.

Seus comentários serão muito importantes para a diversificação dos resultados obtidos.

Grata por sua participação!

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA E COLETA DE DADOS

Pesquisadora: Tânia Mara Serzanink de Oliveira

Data da entrevista: __ / __ / 2020

ENTREVISTA

1. A/O entrevistada/o se apresenta: idade, formação, tempo de profissão, tempo na EJA, função e tempo na escola.
2. Os/as estudantes de EJA desta escola residem perto ou são estudantes que moram em outras localidades e buscam essa escola, como isso funciona?
3. Como você analisa a gestão da EJA no nível distrital e nacional, na sua opinião existe colaboração entre as esferas do governo?
4. Na sua opinião, há integração de políticas e participação dos profissionais da EJA nas decisões políticas locais e nacionais?
5. Existe conhecimento/acompanhamento da taxa de analfabetismo no DF e na região onde está inserida esta escola?
6. Nesta escola existe uma base de dados das matrículas de EJA de anos anteriores e atual, e, como a matrícula de EJA tem se comportado nos últimos 3 anos?
7. A instituição faz busca ativa de estudantes para EJA? Quais?
8. Os docentes de EJA da escola tem formação específica para atuar na modalidade?
9. Além dos programas de assistência estudantil que são ofertadas aos estudantes de EJA desta escola, como livro didático, transporte, alimentação escolar, há alguma ação específica da escola?
10. Houve alteração na faixa etária dos estudantes de EJA dessa escola nos últimos anos, ou seja, houve juvenilização da EJA?
11. Na sua opinião a juvenilização é positiva ou negativa, pode nos dizer por que?

12. Caso existam estudantes com idades muito diferentes em uma mesma turma, você considera um complicador para a organização do trabalho pedagógico?
 13. Com relação a juvenilização, para os estudantes você identifica dificuldades?
 14. Você considera que é possível para a gestão da escola minimizar a juvenilização da EJA? De que forma?
 15. Esta instituição faz a transferência compulsória de alunos com retenção idade-série para a EJA? Por que isso acontece?
 16. Considerando que a EJA é uma modalidade multideterminada, você considera que a gestão escolar pode intervir no fenômeno da juvenilização? De que forma?
 17. Você poderia falar um pouco sobre as dificuldades e estratégias utilizadas pela gestão atual para ampliar a oferta e matrícula de EJA e diminuir a evasão escolar?
 18. Quais estratégias a equipe de EJA na escola adota para minimizar as dificuldades e implantar uma EJA com parâmetros democráticos e humanistas?
 19. Você tem alguma experiência exitosa que gostaria de relatar?
 20. O espaço abaixo se destina caso tenha alguma observação a mais a fazer sobre as questões acima.
-
-