



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ANTÔNIA ERISDALVA CAVALCANTE TAMIARANA

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE
A EXCLUSÃO ESCOLAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DE MARACANAÚ – CEJAM

FORTALEZA

2024

ANTÔNIA ERISDALVA CAVALCANTE TAMIARANA

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A
EXCLUSÃO ESCOLAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE
MARACANAÚ – CEJAM

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Márcio de Souza Porto

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- T163a Tamiarana, Antônia Erisdalva Cavalcante.
Avaliação de políticas públicas educacionais : um estudo sobre a exclusão escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú – CEJAM / Antônia Erisdalva Cavalcante Tamiarana. – 2024.
128 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Márcio de Souza Porto.
1. avaliação de políticas públicas educacionais. 2. eja. 3. exclusão/evasão escolar. I. Título.
CDD 320.6
-

ANTÔNIA ERISDALVA CAVALCANTE TAMIARANA

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A
EXCLUSÃO ESCOLAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE
MARACANAÚ – CEJAM

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Márcio de Souza Porto

Aprovada em: 27/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Clarice Gomes Costa
Prefeitura Municipal de Fortaleza

Dedico este trabalho a Deus, sem Ele nada seria possível; tenho profunda gratidão aos meus pais, Antonio Leandro da Costa (*in memoriam*) e Carmezinda Cavalcante Costa; Às minhas irmãs, ao meu querido irmão (*in memoriam*), vítima da covid-19; e aos meus sobrinhos, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha trajetória acadêmica e por acreditarem na realização concreta deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por tornar possível mais uma vitória. Aos meus pais (*in memoriam* ao meu querido paizinho), que sempre estiveram ao meu lado, por favorecerem em especial, este momento importante, que mesmo sem saberem, inspiraram-me a seguir em frente e a realizar este sonho. Agradeço às minhas irmãs, ao meu querido irmão (*in memoriam*) e aos meus sobrinhos, que sempre me incentivaram a continuar estudando.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Márcio de Souza Porto, pelo apoio, pelas trocas de experiências, pelas intervenções adequadas, as quais contribuíram para o alcance dos objetivos propostos desta dissertação, por acreditar na minha proposta com seriedade, pelos incentivos e compreensão na orientação prestada durante a trajetória do mestrado.

Ao Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira, pela colaboração, pela disponibilidade, e pela atenção.

A Prof.^a Dr.^a Clarice Gomes Costa, pelos ensinamentos, pela competência, pelas sugestões de leituras, pelas suas reflexões críticas e pelos conhecimentos transmitidos.

Gostaria de expressar o meu agradecimento a toda equipe dessa conceituada Instituição, o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM), onde se desenvolveu a pesquisa de campo, pela acolhida e pela adesão ao meu trabalho.

Aos professores que, com suas contribuições, trouxeram informações e me direcionaram o caminho para o processo de investigação e escrita desta dissertação.

A Prof.^a Nasilha, que está no CEJAM desde a sua fundação, agradeço pela afabilidade e gentileza, pela sua disponibilidade irrestrita e pelas valiosas informações.

Em especial, agradeço imensamente aos alunos pelas valiosas trocas de experiências e disponibilidade.

Agradeço também, em especial, a colaboração e o apoio dos gestores, o diretor geral, Prof.^o Luís Gonzaga, a coordenadora pedagógica Maria Virlânia.

Ao Prof. Renato Júnior, que é do apoio pedagógico no anexo, pela sua inestimável contribuição, o modo como todos se disponibilizaram no auxílio dos trabalhos.

Ao diretor da escola Sinfrônio Peixoto de Moraes e colega do Curso de Mestrado, Aderlan Silva, pela amizade, pelo companheirismo, pelos incentivos, pelas contribuições e pelas suas reflexões críticas.

Não poderia deixar de agradecer a minha amiga de longa jornada acadêmica, Michella Dáustria, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

Por fim, a todos, obrigada por permitirem que esta dissertação seja uma realidade.

Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la). A alfabetização é, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o que chamou de "cultura do silêncio" e transformar a realidade, como sujeitos da própria história (FREIRE, 2005, p.16).

RESUMO

O presente estudo investigou a relação entre o fenômeno da exclusão escolar e a modalidade EJA, no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú – CEJAM. Teve como problema central da pesquisa: Por que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta de forma mais intensificada a exclusão escolar, apesar do direito a educação, independentemente da idade está assegurada na Constituição Federal de 1988 e na LDB? Assim, o estudo fundamentou-se em teóricos como Arroyo (2001, 2006, 2011); Di Pierro (2004, 2005, 2023); Freire (1967, 1979, 187, 1996); Haddad (2007) e Rodrigues (2008). O objetivo geral desta pesquisa é avaliar a experiência do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú – CEJAM, analisando a relação entre o fenômeno da exclusão escolar e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho investigativo, exploratório, bibliográfico e documental, agregada por dados quantitativos, caracterizada como uma pesquisa de campo, no âmbito do CEJAM de Maracanaú, tendo como sujeitos participantes do estudo, 2 membros do núcleo gestor, 9 professores e 16 alunos, em virtude da participação no processo de elaboração da proposta em foco. Concernente à proposta de avaliação, optou-se pela perspectiva contra hegemônica da Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2008). Como instrumento de coleta, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas e questionários. Ademais, foram analisados documentos relacionados a legislação que norteia as ações da EJA. Os dados da pesquisa e dos questionários foram organizados em tópicos, a partir da relação dos aspectos que envolvem a temática e as falas dos sujeitos, com base na Análise de Conteúdo e na Avaliação em Profundidade. Em síntese, os resultados apontam que a cobertura da modalidade EJA pelo poder público sempre esteve aquém das reais necessidades, esse quadro tem-se agravado recentemente, com o encolhimento do número de matrículas e o fechamento de escolas que oferecem cursos de EJA, como também relata e denuncia esta pesquisa; bem como para os fatores externos, como as questões, sociais, culturais ou econômicas, como as principais causas que continuam a impelir os alunos à exclusão escolar.

Palavras-chave: avaliação de políticas públicas educacionais; eja; exclusão/evasão escolar.

ABSTRACT

The present study investigated the relationship between the phenomenon of school exclusion and the EJA modality, at the Youth and Adult Education Center of Maracanaú – CEJAM. The central problem of the research was: Education, a right of all and a duty of the State, aimed at those who did not have access to or continued studies in primary and secondary education at the appropriate age, needs to be analyzed and evaluated as Public Policies. The study was based on theorists such as Arroyo (2001, 2006, 2011); Di Pierro (2004, 2005, 2023); Freire (1967, 1979, 187, 1996); Haddad (2007) and Rodrigues (2008). The general objective of this research is to evaluate the experience of the Maracanaú Youth and Adult Education Center – CEJAM, analyzing the relationship between the phenomenon of school exclusion and the Youth and Adult Education modality. This was a research with a qualitative approach, of an investigative, exploratory, bibliographic and documentary nature, aggregated by quantitative data, characterized as a field research, within the scope of CEJAM de Maracanaú, having as subjects participating in the study, 2 members of the nucleus manager, 9 teachers and 16 students, due to their participation in the process of preparing the proposed proposal. Concerning the evaluation proposal, we opted for the counter-hegemonic perspective of In-Depth Evaluation (RODRIGUES, 2008). As a collection instrument, semi-structured interviews and questionnaires were used. Furthermore, documents related to the legislation that guides EJA's actions were analyzed. The data from the research and questionnaires were organized into topics, based on the list of aspects involving the theme and the subjects' statements, based on Content Analysis and In-Depth Assessment. In summary, the results indicate that the coverage. The EJA modality by public authorities has always been below the real needs, this situation has worsened recently, with the shrinking number of enrollments and the closure of schools that offer EJA courses, as this research also reports and denounces; external factors, such as social, cultural or economic issues, are the main causes that continue to drive students to school exclusion.

Keywords: evaluation of public educational policies; eja; school exclusion/evasion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da cidade e dos bairros de Maracanaú-CE.....	27
Figura 2 - Relatório EJA do quantitativo de turmas e educandos por Escola /Etapa de 2023.....	32
Figura 3 - Taxa de analfabetismo em 2023	68
Figura 4 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%)	69
Figura 5 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, por idade em que abandonou a escola pela última vez, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%)	74
Figura 6 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola (%)	74
Figura 7 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões entre os anos de 2016 e 2023	77
Figura 8 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola (%)	78
Figura 9 - Fachada e rua de acesso do CEJAM de Maracanaú (Sede).....	80
Figura 10 - Salas de aula - Sede e Anexo –.....	81
Figura 11 - Sala da secretaria do CEJAM (Sede).....	82
Figura 12 - Biblioteca do CEJAM.....	82
Figura 13 - Sala de reuniões (Sede).....	83
Figura 14 - Sala dos professores do CEJAM (Sede)	83
Figura 15 - Sala de atendimento.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dispositivos legais relacionados à EJA – 1988 a 2023	61
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEJAM	Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização não Governamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEJA	Serviço de Educação de Jovens e Adultos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	19
2.1	Fundamentos sobre avaliação de Políticas Públicas	19
2.2	A perspectiva da Avaliação em Profundidade (AP)	21
2.3	Desenho metodológico	24
2.4	Pesquisa bibliográfica e documental	26
2.5	Local da pesquisa	27
2.6	Participantes da pesquisa: entrevistas e questionários semiestruturados	35
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COMBATE À EXCLUSÃO ESCOLAR E AO ANALFABETISMO	40
3.1	Trajetória Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: entre avanços e retrocessos	40
3.2	A modalidade EJA à luz dos determinantes legais	60
4	ANALFABETISMO, ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR: DIFERENTES PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS À EXCLUSÃO ESCOLAR	66
4.1	Analfabetismo: um problema grave que ainda persiste	66
4.2	Abandono escolar	71
4.3	Exclusão/Evasão escolar	76
5	CEJAM DE MARACANAÚ: UM REMANESCENTE NA LUTA CONTRA A EXCLUSÃO ESCOLAR	80
5.1	CEJAM de Maracanaú: estrutura física, instalações, recursos administrativos e pedagógicos	80
5.2	A gestão e o corpo docente do CEJAM de Maracanaú	89
5.3	O contexto dos alunos do CEJAM de Maracanaú	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES	116

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E QUESTIONÁRIO APLICADO AO CORPO DOCENTE	120
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CEJAM	124

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar a experiência do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú – CEJAM, analisando a relação entre o fenômeno da exclusão escolar e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, buscamos ainda alcançar três objetivos específicos.

São eles: 1) Analisar os indicadores nacionais (Brasil) e locais (Ceará e Maracanaú) mais recentes, com relação aos índices de exclusão/evasão escolar e analfabetismo, atualizando a discussão sobre esses fatores; 1) analisar os fatores intra e extraescolares que influenciam a taxa elevada de exclusão escolar na EJA; 2) investigar as contribuições da EJA para o combate do analfabetismo no país; 3) conhecer o perfil dos estudantes da EJA, e assim obter subsídios para elaboração de propostas de intervenção e adequação de práticas pedagógicas, através de Políticas públicas que contribuam positivamente na mitigação da exclusão escolar no público de jovens e adultos.

Educação de Jovens e Adultos – EJA, configura-se como a modalidade da educação básica que tem como pressuposto garantir o direito à educação escolar àqueles que não a concluíram ou a ela não tiveram acesso durante a infância e a adolescência. Na história da educação brasileira, porém, essa garantia nunca foi efetivada plenamente.

A verdade é que a cobertura dessa modalidade pelo poder público sempre esteve aquém das reais necessidades. Esse quadro tem-se agravado recentemente com o encolhimento do número de matrículas e o fechamento de escolas que oferecem cursos de EJA, como também relata e denuncia esta pesquisa.

A análise crítica desse cenário revela a complexidade das políticas públicas educacionais, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A insuficiência na cobertura dessa modalidade pelo poder público reflete a falta de investimento e planejamento adequado para atender às demandas educacionais de grupos marginalizados.

O encolhimento do número de matrículas na EJA e o fechamento de escolas que oferecem esses cursos são reflexos de uma série de fatores sistêmicos, como a falta de recursos financeiros, a ausência de políticas de incentivo à permanência escolar e a falta de estratégias eficazes para atração e retenção de alunos. Essa realidade contraria os princípios de equidade e acesso igualitário à educação, preconizados por políticas educacionais democráticas.

Diante disso, guardada as devidas proporções, nesta pesquisa, assumimos dois pressupostos: primeiro, na história da educação brasileira, a garantia ao direito à educação escolar àqueles que não a concluíram ou a ela não tiveram acesso durante a infância e a

adolescência, nunca foi efetivada plenamente; segundo, a grande maioria das pessoas, senão todas, que se matriculam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, já sofreram exclusão escolar pelo menos uma vez durante a trajetória escolar. Diante desse contexto, pontuamos que a EJA é uma modalidade criada para garantir o direito à educação, sobretudo, dessas pessoas mencionadas acima, além de constituir uma medida de combate à exclusão escolar, e por extensão, ao analfabetismo; este último conceito, também discutido nesta pesquisa.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), o direito à educação, a universalização do ensino fundamental e o combate ao analfabetismo constituem direitos sociais de todos. Além do direito à Educação, o art. 6º da CF/88 estabelece no mesmo texto outros direitos sociais que estão intrinsecamente relacionados a este, como: saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer e segurança (BRASIL, 1988). Contudo, na realidade, o acesso e a concretização desses direitos, principalmente do direito à educação, enfrentam diversos desafios e barreiras para a sua universalização, o que gera um impacto negativo, sobretudo, para a Educação das pessoas.

Diante desse cenário, a crescente precarização dos direitos sociais e educacionais tem contribuído significativamente para a exclusão e evasão escolar, exacerbando os desafios enfrentados no cenário educacional contemporâneo. A falta de investimento adequado em políticas públicas voltadas para a educação, aliada à desigualdade social e econômica, tem gerado um ciclo de vulnerabilidade que afeta diretamente o acesso e a permanência dos indivíduos na escola. Essa precarização dos direitos das pessoas reflete-se na dificuldade de acesso a uma educação de qualidade, principalmente para grupos marginalizados e em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A exclusão e evasão escolar não apenas comprometem o direito à educação, mas também têm impactos diretos no aumento dos índices de analfabetismo, como já mencionado. A falta de políticas eficazes para combater a evasão escolar resulta em um número crescente de jovens e adultos fora do sistema educacional, perpetuando assim a desigualdade de oportunidades e a marginalização social. Ademais, a evasão escolar é um sintoma da falta de políticas inclusivas e da incapacidade do sistema educacional em atender às necessidades variadas dos alunos, exacerbando ainda mais os índices de analfabetismo no país.

Desse modo, a análise crítica dessa situação exige uma abordagem que considere não apenas os fatores educacionais, mas também os aspectos sociais, econômicos e políticos que contribuem para a exclusão e evasão escolar. É fundamental que sejam implementadas políticas públicas mais abrangentes e eficazes, que promovam a inclusão, a equidade e o acesso

universal à educação, visando assim mitigar os efeitos nocivos da evasão escolar e reduzir os índices de analfabetismo na sociedade brasileira.

Ressaltamos que, no capítulo 3 desta pesquisa, discorreremos de maneira mais aprofundada sobre a exclusão escolar/evasão escolar. Por ora, entenda-se que, em linhas gerais, todas as reflexões e colocações sobre a questão da evasão escolar nos fazem refletir se realmente os alunos se evadem numa tentativa de fuga, na acepção da palavra, uma ação que reporta uma atitude de desejo e responsabilidade apenas do aluno.

Assim, nesta pesquisa, vislumbramos uma outra definição, talvez mais adequada à situação. Uma vez que os estudos produzidos, como é o caso desta dissertação, indicam sempre fatores externos que impelem os alunos à evasão escolar. Assim, propomos uma reflexão sobre a palavra “exclusão”, uma vez que a julgamos mais adequada à situação apresentada de exclusão dos alunos da escola por questões, sociais, culturais ou econômicas.

Desse modo, a palavra “exclusão” nos parece ser mais adequada a tal situação, pois o que se percebe é a existência de situações que forcem a saída dos alunos da escola, ou seja, é como se os alunos fossem “mantidos do lado de fora” por suas condições de vida, ou em mecanismos que os impelem a isso.

Portanto, caracteriza-se uma atitude que não nasce deles, mas sim do ambiente social no qual estão inseridos. “[...] A exclusão escolar é um fenômeno complexo e a sua superação requer mais do que boa vontade. É preciso que o Estado cumpra o seu dever constitucional e que haja a participação e o compromisso de toda a sociedade e de cada um de nós” (UNICEF, 2012, p. 5).

Consequentemente, é dessa maneira que muitas pessoas deixam de frequentar as escolas e afastam-se das instituições educacionais de um modo geral. Mesmo na Educação de Jovens e Adultos, na qual, se comparada a outras modalidades de ensino, há flexibilizações e adaptações, como o regime semipresencial etc., a exclusão escolar ainda é muito recorrente.

Além do mais, como os motivos que levam à exclusão escolar estão atrelados a outros fatores: econômicos, sociais e de aprendizagem, o desequilíbrio destes repercute diretamente no quadro de exclusão escolar das instituições escolares. Até mesmo a modalidade EJA é afetada por esse desequilíbrio, que causa, na grande maioria dos casos, reincidências de exclusão escolar, isto é, o sujeito deixa de frequentar a instituição escolar pela segunda vez ou mais.

Ademais, o desequilíbrio e a desigualdade podem ser exemplificados com situações nas quais o estudante deixa a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram

obrigados a assumir, por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático, também deixam de frequentar a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles, dentre outros problemas.

A situação se agrava e fica ainda mais evidente quando se considera principalmente a população acima de 15 anos de idade, o público-alvo da modalidade EJA. Nesse sentido, é mais que necessário e urgente combater a exclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, é imprescindível que o primeiro passo seja compreender a problemática que leva à exclusão escolar na EJA.

Diante dessa inquietação, surgiram questionamentos que nortearam esta pesquisa: 1) Quais Políticas Públicas se relacionam à Educação de Jovens e Adultos? 2) Quais os fatores intra e extraescolares que influenciam as taxas elevadas de exclusão escolar na EJA? 3) De que modo a EJA auxilia no combate ao analfabetismo? 4) A identificação destes fatores pode contribuir para auxiliar no planejamento de políticas públicas pelos gestores da educação, para mitigar os impactos negativos ocasionados pela exclusão escolar e pelo analfabetismo, sobretudo dos estudantes da EJA?

Mediante esses questionamentos, a investigação parte do seguinte problema de pesquisa: A Educação, direito de todos e dever do Estado, conforme assegura a CF/88, e a EJA, um direito social destinado àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade apropriada, conforme artigo 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), precisam ser analisadas e avaliadas enquanto Políticas Públicas, pois é preciso dar a essas pessoas mais dignidade, uma nova e concreta perspectiva social de vida, um novo ponto de partida.

Desse modo, constitui a justificativa desta pesquisa, a vivência da pesquisadora como gestora de uma escola pública do município de Maracanaú-CE, que por sua vez, permitiu o envolvimento direto com a Educação de Jovens e Adultos, desde o processo de matrícula, controle de frequência, até a busca ativa.

Nesse contexto, surgiu a inquietação acerca do fato da recorrente exclusão escolar nessa modalidade de ensino. Assim, estudar sobre o tema e identificar as principais causas que levam sujeitos já matriculados na escola a desistirem de concluir seus estudos constitui a relevância social deste estudo.

Ademais, a escola como instituição formadora e socializadora, constituída de profissionais capacitados, tem o compromisso de fomentar estratégias pedagógicas condizentes com a realidade dos sujeitos, a fim de contribuir para trazer de volta o educando da EJA e assegurar a sua permanência até que finalize os seus estudos.

Juntamente a isso, a relevância social desta pesquisa reside na urgência da necessidade de uma investigação dos fatores intra e extraescolares que restringem o acesso de jovens e adultos à escola e comprometam efetividade dos programas da EJA, que possuem a missão de recuperar a alfabetização desses cidadãos.

É necessário a implementação de amplas políticas públicas efetivas para a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na educação. Em se tratando de recursos públicos, estabelecer a finalidade de melhorar os índices de educação e promover o adequado investimento na política de educação de jovens e adultos.

O bom desempenho dessa política pública, além de garantir um direito constitucional, a alfabetização de jovens e adultos de qualidade, pode significar um resgate do sujeito, permitindo potencialmente melhores oportunidades, bem-estar social, e o pleno exercício da cidadania e outras ações que somente a Educação de qualidade é capaz de promover ao indivíduo.

Na perspectiva de estudar as causas que contribuem para a exclusão escolar, é fundamental conhecer o perfil dos estudantes da EJA, e assim obter subsídios para elaboração de propostas de intervenção e adequação de práticas pedagógicas, através de Políticas públicas que contribuam positivamente na mitigação da exclusão escolar no público de jovens e adultos.

O estudo é de natureza qualitativa, de cunho investigativo, exploratório, bibliográfico e documental, agregada por dados quantitativos. Além do mais, o estudo contará com uma pesquisa de campo de caráter exploratório, que envolve aplicação de questionários e investigação *in loco*.

A dissertação está dividida em seis capítulos, abrangendo a introdução e as considerações finais. Na sequência, no capítulo dois, discorreremos inicialmente sobre avaliação de políticas públicas e sobre avaliação em profundidade, para lastrear a análise realizada no nosso estudo. Na sequência, mas ainda no mesmo capítulo, é abordado o delineamento do percurso teórico-metodológico e toda caracterização da pesquisa: metodologia, instrumentos de coleta e análise de dados; lócus da pesquisa e os sujeitos participantes do estudo.

No capítulo três, discutimos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, analisando e avaliando o papel da EJA na Educação brasileira, pontuando que esta é uma modalidade criada para garantir o direito à educação, sobretudo, dessas pessoas que já sofreram exclusão escolar pelo menos uma vez durante a trajetória escolar na idade apropriada.

Além disso, apesar de que o fenômeno do Analfabetismo não constitui nosso objeto de pesquisa, dada sua relação com a EJA, levantamos uma discussão sobre essa categoria, atualizando o debate com os dados do IBGE (2023) no capítulo quatro. Desse modo, esse

capítulo se divide em três tópicos que nos trazem reflexões e nos fornecem subsídios para nossa análise.

Nesse mesmo capítulo, esclarecemos as diferenças entre os conceitos de abandono, evasão e exclusão escolar. Além disso, neste capítulo também explicamos a utilização da expressão “exclusão escolar”, em duas acepções: 1) sinônimo para “evasão escolar” que aprofunda e redireciona a compreensão e a perspectiva sobre o próprio fenômeno da evasão escolar; 2) fenômeno mais complexo que compreende a evasão escolar, além de outros motivos pelos quais alunos são deixados de fora do sistema educacional.

Nesse sentido, levantamos uma discussão sobre os conceitos: analfabetismo, abandono escolar, exclusão/evasão escolar; e Educação de Jovens e Adultos, buscando enriquecer o debate sobre as consequências desses fenômenos no tocante à garantia do acesso e permanência das pessoas na educação e atualizando o debate com os dados do IBGE 2023.

Já no quinto capítulo, a pesquisa traz uma avaliação da instituição do CEJAM de Maracanaú, no tocante à exclusão escolar na EJA. Nessa toada, apresentamos os resultados da análise dos dados coletados *in loco*, por meio dos questionários semiestruturados aplicados na instituição, com todos os sujeitos envolvidos nessa modalidade, relacionando com os números oficiais fornecidos pela instituição, coletados na pesquisa de campo.

Ainda nesse mesmo capítulo também são consideradas as concepções dos educandos, professores e gestores, com relação às perspectivas e alternativas para minimizar o problema da exclusão na EJA, destacando-se a importância da formação continuada do profissional da EJA, sugerindo, por fim, uma ressignificação do currículo da EJA.

Por fim, as considerações finais, na qual sintetizamos, sem estancar as possibilidades, os resultados de nossa pesquisa, visando fornecer subsídios para combater e mitigar o problema da exclusão escolar, e por extensão, do analfabetismo, sobretudo, na EJA da instituição em questão.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo, de início, discorre sobre avaliação de políticas públicas e sobre avaliação em profundidade, para lastrear a análise realizada no nosso estudo. Na sequência, mas ainda no mesmo capítulo, é abordado o delineamento do percurso teórico-metodológico e toda caracterização da pesquisa: metodologia, instrumentos de coleta e análise de dados; lócus da pesquisa e os sujeitos participantes do estudo.

2.1 Fundamentos sobre avaliação de Políticas Públicas

A avaliação de políticas públicas viabiliza a quantificação do impacto das intervenções governamentais, bem como a análise de sua eficácia e eficiência na distribuição dos recursos disponíveis. Contudo, seu escopo não se restringe a esses aspectos, uma vez que também abarca as percepções e significados atribuídos às políticas públicas pelos agentes envolvidos em sua formulação, implementação e experiência.

Nesse sentido, alinhamo-nos com a concepção de Silva e Silva (2008), os quais conceituam política pública como um mecanismo de intervenção e regulação na estrutura social, abrangendo um conjunto de iniciativas e estratégias estatais, que, por vezes, deparam-se com a omissão do Estado e são permeadas por interesses divergentes.

No Brasil, a avaliação de políticas públicas desempenha um papel crucial na busca por soluções eficazes para os complexos desafios enfrentados pela sociedade. No entanto, o contexto político, econômico e social do país apresenta particularidades que influenciam o processo de avaliação. Nesse contexto, é essencial examinar de forma mais aprofundada as características específicas da avaliação de políticas públicas no Brasil, identificando seus pontos fortes e desafios únicos.

A avaliação de políticas públicas ganhou destaque em solo nacional principalmente a partir da década de 1990, com o fortalecimento da democracia e a implementação de políticas de reforma do Estado. No contexto do neoliberalismo, observa-se uma clara inclinação economicista nas abordagens de análise de políticas públicas, caracterizada pela adoção de critérios empresariais e de mercado na condução das avaliações.

Sob esta perspectiva, há uma prevalência da defesa da austeridade fiscal e da busca pela sustentabilidade financeira, o que frequentemente resulta em medidas de corte nos investimentos em políticas sociais e na redução dos serviços públicos. No entanto, o país ainda enfrenta desafios significativos em termos de capacidade institucional e técnica para realizar

avaliações abrangentes e rigorosas. Além disso, a diversidade e a complexidade das políticas públicas no Brasil exigem uma abordagem multidisciplinar e participativa na avaliação (GONDIM & VASCONCELOS, 2014).

Nesse sentido, há também uma variedade de metodologias e abordagens são utilizadas na avaliação de políticas públicas. As abordagens participativas, que envolvem a participação ativa de diversos atores sociais no processo de avaliação, têm ganhado destaque como uma forma de promover a transparência e a legitimidade das avaliações (GONDIM & VASCONCELOS, 2014).

O paradigma gerencialista promove a formação de parcerias entre o setor público e o privado na execução das atividades estatais, sendo este o modelo predominante nas atuais avaliações de políticas públicas, frequentemente marcadas por uma abordagem econométrica. Ao discutir as avaliações orientadas por esse paradigma, Souza (2014) salienta que estas se afastam do caráter investigativo da avaliação como pesquisa social, concentrando-se na justificativa de alocações orçamentárias e na prevalência de procedimentos de auditoria.

Ademais, a falta de coordenação e integração entre os diferentes atores envolvidos na avaliação ainda é um desafio a ser superado. Todavia, há perspectivas promissoras para o futuro da avaliação de políticas públicas no Brasil. O fortalecimento das instituições de controle e monitoramento, bem como o investimento na capacitação de profissionais e na infraestrutura de dados, pode contribuir para a melhoria da qualidade e da efetividade das avaliações.

Além disso, a promoção da cultura de avaliação e o estabelecimento de parcerias entre governo, academia e sociedade civil podem ampliar o alcance e o impacto das avaliações de políticas públicas. No entanto, de acordo com a abordagem de Sobrinho (2004) sobre a natureza da avaliação, esta não deve ser percebida unicamente como uma ferramenta técnica, mas sim como um processo que engendra significados, consolida valores e possui o potencial de catalisar mudanças e transformações.

O autor em questão argumenta que a avaliação, não apenas gera novas informações, mas também enfatiza sua necessidade de operar como um instrumento emancipatório, ao invés de ser meramente coercitivo e controlador. Ele destaca seu caráter contraditório ao caracterizá-la como um mecanismo plurirreferencial, no qual diferentes e contraditórios interesses e ideologias estão em jogo.

A avaliação de políticas públicas deve ser uma prática prioritária no contexto operacional das instituições públicas, pois, além de constituir um processo educativo, representa um instrumento essencial a ser empregado na contínua busca pela excelência e

pertinência dos serviços oferecidos, em conformidade com as necessidades de seus destinatários, promovendo, assim, a efetivação dos direitos fundamentais.

Ainda nesse sentido, por um longo período, o campo acadêmico e prático da avaliação de políticas públicas tem sido influenciado por paradigmas hegemônicos que priorizam a obtenção de resultados de avaliação voltados à análise da eficiência, da eficácia e da efetividade das políticas públicas.

Essas visões se coadunam com a agenda econômica e política neoliberal predominante na contemporaneidade (RODRIGUES, 2008; GUSSI & OLIVEIRA, 2016). A propensão à universalização das práticas de avaliação está intrinsecamente ligada à ideia de mensuração abrangente, seguindo a lógica de converter todas as entidades em valores mercantis, fundamentada na suposição, a nosso ver, contestável, de que a credibilidade de algo só é estabelecida mediante sua quantificação e mensuração.

Contudo, tais abordagens são restritas e não captam a essência dos elementos que transcendem os dados mensuráveis, verificáveis, objetivos e supostamente neutros. A complexidade da realidade ultrapassa os limites da avaliação, que, embora seja crucial para a compreensão do real, não é capaz de abarcar todas as suas facetas, uma vez que estas se apresentam de forma contraditória, dinâmica e complexa.

Nesse contexto, fundamentada no paradigma hermenêutico interpretativista, Lea Rodrigues (2008; 2011) propõe uma abordagem avaliativa alternativa – a Avaliação em Profundidade – desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC). No próximo tópico, faremos uma aprofundamento sobre a Avaliação em profundidade para embasar nossa discussão.

2.2 A perspectiva da Avaliação em Profundidade (AP)

Essa perspectiva avaliativa associa-se à epistemologia hermenêutica, indo de encontro a correntes pós-positivistas e priorizando a dimensão da compreensão das políticas através de seus sujeitos (CRUZ, 2019).

Desse modo, com base na epistemologia de Lejano (2012), Rodrigues (2008) apresenta as proposições iniciais da Avaliação em Profundidade, apontando que esta deve ser extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, que permite uma melhor compreensão da política em sua totalidade.

Para Rodrigues (2008), essa avaliação privilegia a abordagem interpretativa, em especial, pelo esforço de tratar dados de diferentes tipos levantados no contexto do campo da

política em avaliação, como, por exemplo: entrevistas em profundidade, aliadas à observação, análise de conteúdo de material institucional e apreensão e compreensão dos sentidos e significados atribuídos no decorrer do processo descrito pela política ou programa.

Ainda segundo Rodrigues (2008):

A avaliação em profundidade aponta para quatro dimensões consideradas essenciais para uma avaliação, a saber: a análise de conteúdo, o contexto da formulação, a extensão temporal e territorial e a construção de trajetórias institucionais, são primordiais para os encaminhamentos do campo compreensivo em avaliação de políticas públicas (RODRIGUES, 2008, p. 10).

Portanto, alia-se a uma perspectiva teórico-metodológica que considera tanto a avaliação quanto a política ou programa de forma multidimensional, em uma leitura extensiva, detalhada e densa. Por esse motivo, esta pesquisa adotou essa perspectiva, uma vez que o objetivo é avaliar a experiência do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanau – CEJAM, analisando a relação entre o fenômeno da exclusão escolar e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Especificamente sobre a análise de contexto, um dos eixos dessa perspectiva avaliativa, a autora Rodrigues (2008) afirma ser necessário que o pesquisador/avaliador levante “dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política” (RODRIGUES, 2008, p. 11). Esse levantamento deve levar em consideração a articulação entre as esferas local, regional, nacional, internacional e transnacional.

Vale ressaltar que, por extensão, entende-se, em termos gerais, que essa perspectiva não se restringe a averiguação de cumprimento de metas propostas pela política e seus resultados nem está focada em verificar os itens priorizados por um programa, ou suas diretrizes. Nesse sentido, esclarece-se que:

[...] tomando como premissa que toda proposta de avaliação está informada por pressupostos e concepções sobre ciência e sobre a prática científica, é importante ter clara a definição de avaliação que acompanha a pesquisa. As diferentes abordagens podem ser agrupadas, basicamente, em duas propostas distintas: uma que entende avaliação como “medida” e outra que privilegia o sentido de avaliação como “compreensão”. Identificar-se com uma ou outra concepção faz toda a diferença na condução da avaliação (RODRIGUES, 2008, p. 11).

Ademais, a Avaliação em Profundidade é influenciada pela abordagem defendida por Raul Lejano (2012), cujo objetivo consistia em questionar os modelos positivistas de análise, há muito tempo dominantes na área de políticas públicas. Fez isso ao argumentar que os métodos clássicos, derivados de uma lógica linear, em testes de hipóteses e na mensuração do objeto, constroem a aprendizagem e o entendimento a um modo predeterminado, que

impediriam a compreensão da política na forma como ela realmente ocorre e é experienciada por uma multiplicidade de atores (LEJANO, 2012).

Assim, é necessária a apreensão do “modelo político, econômico e social que sustentou a política à época de sua formulação” (RODRIGUES, 2008, p. 12), um levantamento de outras políticas e programas que mantenham correlação com a política avaliada e atenção ao marco legal, o qual deve ser articulado aos demais itens da análise de contexto.

Para, além disso, em Rodrigues (2011), a própria autora reconhece que sua proposta original não mencionou elementos de ordem simbólica, mas que são essenciais para compreender a dinâmica de políticas situadas em diferentes momentos históricos. Por isso, acrescenta a esse eixo de análise os aspectos culturais, tais como elementos étnicos, identitários, valores morais, cívicos e éticos, entre outros.

Já na análise da trajetória institucional, a dimensão analítica “pretender dar a perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais” (RODRIGUES, 2008, p. 12). Para isso, a pesquisa parte do pressuposto de que as instituições e as políticas públicas não possuem uma trajetória linear, mas sim, atravessamentos e deslocamentos, à medida que adentram diferentes espaços e momentos (RODRIGUES, 2011a).

Nesse tocante, essa dimensão nos auxilia na análise da trajetória das políticas públicas ligadas à modalidade da EJA, no Brasil e no Maracanaú. Assim, é possível investigar: i) Qual lei ou programa criou essa modalidade? ii) Quais os objetivos da EJA? iii) Quando a EJA foi criada, quem ela queria atender e quem a modalidade atende hoje em dia? iv) Quais são os avanços e os desafios enfrentados por essa modalidade?

Além disso, sobre o Maracanaú, especificamente: iv) Como a EJA começou no município? Quando ela foi pensada, para quem, qual o objetivo? Por que a oferta dessa modalidade vem diminuindo em Maracanaú, visto que apenas 6 escolas funcionam com turma da EJA, em 2023?

Em suma, a utilização da avaliação em profundidade para analisar a experiência do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM) oferece uma perspectiva holística e abrangente, capaz de identificar não apenas os resultados quantitativos, mas também os processos subjacentes e os impactos qualitativos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Por meio dessa abordagem, é possível examinar os múltiplos fatores que contribuem para o fenômeno da exclusão escolar, como desigualdades socioeconômicas, falta

de acesso a recursos educacionais adequados e barreiras culturais, permitindo uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios enfrentados pelos alunos do CEJAM.

Além disso, a avaliação em profundidade pode fornecer *insights* valiosos para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais, promovendo a implementação de medidas mais eficazes e inclusivas para combater a exclusão escolar e garantir o acesso equitativo à educação para todos, tanto no CEJAM de Maracanaú, como em outras instituições Brasil a fora.

Desta feita, no próximo capítulo, detalharemos o desenho do percurso teórico-metodológico da nossa pesquisa, abrangendo sua caracterização completa. Serão exploradas a metodologia adotada, os instrumentos de coleta e análise de dados, bem como o lócus da pesquisa e os sujeitos participantes do estudo.

Neste mesmo capítulo, forneceremos a compreensão das estratégias empregadas para investigar os fenômenos em questão, destacando a rigidez metodológica e a abordagem sistemática para coletar, analisar e interpretar os dados obtidos. Além disso, serão apresentadas as justificativas para a escolha dos métodos específicos, considerando sua adequação ao escopo da pesquisa e aos objetivos delineados, proporcionando, assim, uma base sólida para a condução do estudo e para a elaboração de conclusões fundamentadas.

2.3 Desenho metodológico

A metodologia pode ser entendida como um conjunto de abordagens e técnicas sistemáticas utilizadas na resolução de problemas que orientam determinada ação. Em conformidade com Marconi e Lakatos (2003, p. 83), “Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos”.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa demanda uma abordagem de natureza qualitativa, de cunho investigativo, exploratório, bibliográfico e documental, agregada por dados quantitativos. O método de abordagem qualitativa “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade, conhecer o perfil socioeconômico e cultural desses indivíduos, [...], centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 32).

Destacamos que a utilização de uma abordagem de natureza qualitativa, aliada a aspectos investigativos, exploratórios, bibliográficos e documentais, complementados por dados quantitativos, ofereceu uma amplitude analítica singular para a nossa pesquisa. Ao integrar métodos qualitativos, análise documental, com dados quantitativos, essa abordagem permitiu uma compreensão mais profunda e holística do fenômeno em estudo, facilitando a

identificação de padrões, relações causais e complexidades inerentes ao objeto de pesquisa. Além disso, a combinação de diferentes métodos e fontes de dados fortalece a validade e a confiabilidade dos resultados, enriquecendo a análise e possibilitando resultados generalizáveis, fundamentais para a produção de conhecimento científico sólido e relevante.

Além do mais, o estudo conta com uma pesquisa de campo de caráter exploratório, que envolveu um complexo de variáveis socioeconômicas e psicossociais, uma vez que pretendemos gerar conhecimento para o aperfeiçoamento das Políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos.

Ressaltamos que a utilização da pesquisa de campo para avaliar a experiência do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú – CEJAM, ofereceu-nos também uma oportunidade única de investigação, permitindo uma análise aprofundada e contextualizada da relação entre o fenômeno da exclusão escolar e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Por meio da observação direta, a pesquisa de campo possibilitou a coleta de dados em tempo real e em ambiente natural, permitindo a compreensão das dinâmicas e dos desafios enfrentados pelos alunos, pelos educadores e pelos gestores da instituição. Além disso, ao incorporar a perspectiva dos sujeitos envolvidos, a pesquisa de campo promoveu uma análise mais completa e empática.

Segundo MINAYO (2022), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, sendo assim, o objeto da pesquisa qualitativa são as ações sociais se aprofundando no mundo dos significados.

Ainda em relação à abordagem adotada, a pesquisa utiliza também dados quantitativos. Nesse sentido, ressaltamos que, a integração de dados quantitativos à pesquisa qualitativa também proporciona uma abordagem holística e abrangente do fenômeno investigado, enriquecendo a compreensão por meio da utilização desses métodos.

Ao incluir dados numéricos, como estatísticas e métricas, é possível identificar padrões, tendências e regularidades no comportamento do grupo estudado, fornecendo uma base objetiva para a interpretação dos resultados qualitativos. Por sua vez, esses dados atuam como subsídios cruciais para a análise e discussão dos significados emergentes das recorrências observadas, permitindo uma investigação mais profunda e fundamentada.

Dessa forma, a utilização integrada de abordagens quantitativas e qualitativas não apenas enriquece a pesquisa, mas também amplia a compreensão do fenômeno sob

investigação, possibilitando uma visão mais completa de sua complexidade e dinâmica. Sendo assim, a utilização dessa abordagem é também fundamental para esta pesquisa.

2.4 Pesquisa bibliográfica e documental

A pesquisa bibliográfica se mostrou necessária para compor nosso referencial teórico e para lastrear nossa avaliação. Trata-se de uma técnica de pesquisa que é descritiva, à medida que “[...] pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Desse modo, utilizamos a pesquisa bibliográfica, no intuito de: 1) discutir as categorias: em primeiro plano, Educação de Jovens e Adultos e Exclusão escolar; em segundo plano: direito à educação; abandono e evasão escolar; e analfabetismo; além de 2) buscar dados a respeito do tema da pesquisa em documentos oficiais, para fazer um levantamento das informações e dos dados sobre nosso objeto de pesquisa.

No nosso caso, a pesquisa bibliográfica ofereceu uma base sólida e abrangente para a discussão das categorias relacionadas ao nosso tema, permitindo uma análise aprofundada das complexidades desse fenômeno, bem como uma análise crítica e comparativa de diferentes perspectivas teóricas e empíricas, enriquecendo o embasamento teórico da nossa investigação. Nesse sentido, o estudo analisou as obras de teóricos, como Arroyo (2001, 2006, 2011); Di Pierro (2004, 2005, 2023); Freire (1967, 1979, 187, 1996); Haddad (2007) e Rodrigues (2008).

Além disso, nossa pesquisa utilizou a pesquisa documental, um método de investigação que utilizou como fontes primárias, documentos, registros, arquivos e materiais históricos, para coletar e analisar dados relevantes sobre nosso objeto de estudo. Nessa abordagem, buscamos examinar documentos autênticos e não interpretados, a fim de obter *insights* e compreender fenômenos sociais, históricos, culturais e científicos acerca do nosso tema.

Dessa maneira, analisamos os documentos relacionados à legislação que norteia as ações da EJA, tais como: a Constituição Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF (1998); a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007); e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000), dentre outros documentos.

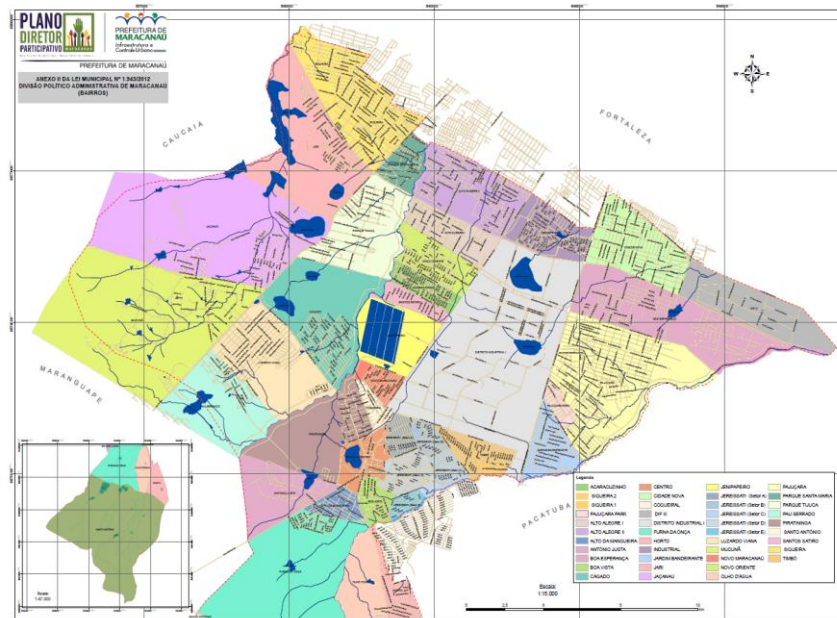
Adicionalmente, empregamos a abordagem da técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011), é uma técnica de pesquisa que visa compreender o significado dos fenômenos, dentro de um contexto específico. Assim, as informações e os dados encontrados na pesquisa bibliográfica e documental foram organizados em tópicos e subtópicos que compõem esta dissertação, resultando em uma análise, com base na análise de conteúdo.

Essa técnica consistiu em identificar, categorizar e interpretar os elementos significativos presentes em um conjunto de informações que cercavam nosso tema. Ademais, a análise de conteúdo permitiu extrair informações relevantes, identificar padrões, temas e tendências subjacentes, contribuindo para a compreensão mais profunda do nosso objeto.

Visando evitar uma interpretação meramente intuitiva das informações e dos dados disponíveis, nossa intenção foi adotar uma postura crítica, utilizando inferências para atribuir significados aos dados e às informações. Destacamos que, essa etapa foi dedicada à organização do referencial teórico da pesquisa e à análise dos dispositivos legais e dos dados oficiais dos documentos relacionados à EJA, com o propósito de constituir o corpus da pesquisa.

2.5 Local da pesquisa

Figura 1 - Mapa da cidade e dos bairros de Maracanaú-CE



Fonte: Prefeitura de Maracanaú (2023).

Maracanaú é uma cidade do Estado do Ceará, na região metropolitana, há 18km de Fortaleza, com 111,3 km² de extensão, apresenta uma população residente de aproximadamente

de 234.509 habitantes, conforme dados do último censo do IBGE de 2022. E uma densidade demográfica de 2.231,91 habitantes por quilômetro quadrado. E o índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal é de 0,736. No contexto econômico, a cidade destaca-se por sua diversificação industrial, com setores como o têxtil, metalúrgico e alimentício contribuindo significativamente para sua economia.

Além disso, a política local é marcada por uma estrutura governamental, que visa promover o desenvolvimento socioeconômico da região, com iniciativas voltadas para a geração de emprego e renda, bem como para a melhoria da infraestrutura urbana. A partir da pesquisa do PNAD Contínua de 2022¹, é possível observar indicadores relevantes sobre o mercado de trabalho e o perfil socioeconômico da população maracanaense.

Todavia, embora significativo, o município também enfrenta desafios, como a necessidade de diversificação dos setores produtivos para reduzir a dependência de determinadas indústrias. Além disso, a distribuição desigual de renda e oportunidades de emprego pode gerar disparidades socioeconômicas na população, demandando políticas mais inclusivas e equitativas por parte do governo local.

No tocante à Educação, atualmente, o município conta com mais de 240 escolas, sendo que 81 destas são municipais. Com relação à EJA, em 2022, início desta pesquisa, o município contava com 20 escolas que ofertavam essa modalidade, sendo atendido um total de 74 turmas e 2.086 educandos nessas 20 escolas do município de Maracanaú.

Contudo, destacamos que durante a realização desta pesquisa, lamentavelmente, 9 escolas municipais deixaram de ofertar a Educação de Jovens e Adultos no ano de 2023, incluindo a escola na qual a pesquisadora trabalha. Desse modo, o lócus da pesquisa, que de início era a escola municipal Sinfrônio Peixoto, passou a ser o CEJAM de Maracanaú. Tivemos que nos adaptar por questões de viabilidade da pesquisa, visando não comprometer a delimitação do tema nem o objetivo estabelecido.

O fechamento de quase metade das escolas municipais que ofereciam EJA em um único ano é significativo. Isso levanta questões sobre o acesso à educação para adultos que desejam concluir seus estudos básicos. O impacto disso pode ser sentido especialmente por aqueles que dependem da EJA devido a obrigações familiares ou profissionais. A falta de oferta de EJA em tantas escolas pode aprofundar as desigualdades educacionais. Com menos opções

¹ IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral**, 4º trimestre/2018 - 3º trimestre/2022. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>. Acesso em 10 jun. 2023.

disponíveis, os adultos que desejam retornar à escola podem enfrentar maiores dificuldades para encontrar oportunidades educacionais acessíveis e convenientes.

Essa situação também levanta questões sobre o compromisso das autoridades educacionais locais com a educação de adultos. O fechamento de escolas que oferecem EJA pode indicar uma falta de prioridade ou investimento insuficiente nessa área, o que pode ter impactos de longo prazo no desenvolvimento educacional e socioeconômico das comunidades afetadas.

Contudo, ressaltamos que, por questões de tempo, de espaço e de delimitação de tema, nossa pesquisa não investiga as causas profundas do fechamento dessas escolas, cabendo a outro momento, quem sabe em um doutorado, analisar especificamente essa situação. Todavia, consideramos relevante trazer esses dados, que não deixam de estar relacionados ao nosso objeto de pesquisa, reiterando – o fenômeno da exclusão escolar na EJA do CEJAM de Maracanaú. Além disso, é importante, ainda, destacar alguns antecedentes sobre a história da EJA em Maracanaú.

No caso específico da EJA, no município de Maracanaú, na década de 1980 realizaram-se as primeiras ações educacionais no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em parceria com a Fundação Educar², iniciando no município, uma formação direcionada aos professores dessa modalidade, visto que estes não tinham perfil e formação específica adequada.

Nesse período, a Fundação Educar é extinta e o Governo Municipal assume a Educação de Jovens e Adultos, contratando os professores que faziam parte do projeto e assumindo o funcionamento das turmas, passando a EJA a ser uma responsabilidade do Município.

Em 1993, com a mudança da gestão municipal, criou-se uma Assessoria Técnica e o Município implantou um projeto educacional, instituindo a supervisão escolar. Essa equipe técnica-pedagógica conceberia o modelo de formação continuada em serviço, de acompanhamento da aprendizagem e de suporte pedagógico às unidades escolares (VIDAL; MOREIRA; FARIAS, 2000).

Com a parceria da Fundação Banco do Brasil (BB Educar), foi implantado um programa de alfabetização de adultos, que oferecia o curso de formação inicial – Ler, Escrever

² A Fundação Educar era uma organização brasileira sem fins lucrativos, criada em 1989, que proclamava acreditar na educação para a cidadania como estratégia de transformação socioeconômica, era mantida pela Cia. DPaschoal (RODRIGUES *et al.*, 2019).

e Libertar – e formação continuada direcionada aos professores alfabetizadores. Esse já se fundamentava na metodologia freiriana.

A Secretaria de Educação manteve, nessa época, uma equipe de supervisores pedagógicos, responsável pelo desenvolvimento de um plano de formação direcionado a construção do perfil necessário ao educador da EJA do primeiro segmento, respeitando as devidas necessidades e especificidades desses educadores.

Em 2003, foi estabelecida uma parceria com Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, fomentando a vivência em círculos de cultura com enfoque na Educação Biocêntrica. No Período de 2005 a 2008, os encontros eram bimestrais, com todos os professores da EJA, os supervisores pedagógicos coordenavam por área de afinidade ou especialidade.

Ainda nesse período, o Município de Maracanaú foi contemplado com uma formação de professores do primeiro segmento, realizada pela ONG Alfabetização Solidária, em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Essa formação objetivava contribuir com a formação permanente de professores em municípios que aderiram ao programa de alfabetização da referida ONG, visando reduzir a evasão escolar e melhorar o processo de aprendizagem dos educandos oriundos dos programas de alfabetização.

Na época, o Governo Federal realizou a Oficina Metodológica do Material Didático Cadernos de EJA e a coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de orientar o uso do tema gerador Trabalho como princípio educativo nas práticas pedagógicas da EJA. Alguns anos se passam sem muitas alterações, e a partir de 2014, a EJA passa a ter uma coordenação específica, intensificando a atenção e o empenho sobre as questões relacionadas à EJA.

No ano de 2016 a estrutura organizacional da EJA passou por modificações na intenção da reordenação do tempo para a conclusão do Ensino Fundamental, anteriormente com duração de cinco anos (EJA I, II, III, IV e V) e atualmente com duração de três anos (Ciclo Inicial, Ciclo Final I e Ciclo Final II). No mesmo ano, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) não foi ofertado pelo Governo Federal e em 2017, o Município não atendeu o perfil exigido para participar do programa (mais de 25% da população jovem analfabeta), ficando fora do PBA em 2017.

As temáticas abordadas são fundamentadas nas principais teorias já consolidadas e as discussões mais recentes na área da Educação de Jovens e Adultos e na educação em geral, alicerçadas na Teoria Freiriana e nos princípios da Andragogia. A prática docente de sala de

aula é ponto de partida para as reflexões e análises das metodologias e didáticas mais apropriadas para esse público de perfil tão peculiar.

A partir de 2016, a EJA, não só em Maracanaú, mas no país inteiro, passou a enfrentar um cenário nefasto, até chegar ao completo abandono no governo Jair Bolsonaro (PL), no qual a EJA teve o menor orçamento do século XXI, nos anos de 2020 e 2021. Dentre os cortes financeiros promovidos pelas gestões Temer-Bolsonaro (2016-2022), nos setores básicos do Estado, a EJA foi a mais impactada, com o corte de 94% dos investimentos no setor educacional.

A verba, que ultrapassou R\$ 1 bilhão em 2013, foi reduzida, no governo Michel Temer (MDB), para R\$ 68 milhões, em 2018; e, no governo Bolsonaro, em 2021, contou com apenas R\$ 7 milhões. Só durante a pandemia, segundo a Comissão Externa de Acompanhamento dos Trabalhos do Ministério da Educação (MEC), os recursos destinados à EJA caíram 70%, em 2020, e 67%, em 2021.

Além disso, a modalidade perdeu mais de meio milhão de estudantes nos 3 primeiros anos do governo Bolsonaro, de acordo com o resultado do Censo Escolar de 2022, o qual revelou uma queda brutal no número de matrículas, passando de 3,5 milhões, em 2018, para 2,9 milhões, em 2021, ano em que os investimentos financeiros na modalidade foram os menores do século XXI, como já mencionado.

No mesmo retrocesso, 29.787 professores(as) deixaram de dar aulas para a EJA (em 2021, havia 232.607 educadores(as) atuando nessa área no País). O número de turmas, quando somadas EJA Ensino Fundamental e EJA Ensino médio, acompanhou a queda: de 137.144, em 2018, para 119.625, em 2021 (IBGE, 2022).

Voltando ao foco local, mesmo diante dessa realidade, em Maracanaú, políticas remanescentes atuaram para atender a população local, como é o caso do CEJAM de Maracanaú, sobre o qual falaremos mais na sequência. Atualmente, o município conta com 13 escolas atendendo a EJA, conforme o relatório abaixo:

Figura 2 - Relatório EJA do quantitativo de turmas e educandos por Escola /Etapa de 2023

LEGENDA:
 • T - Turmas
 • A - Alunos

ESCOLA	ETAPAS										TOTAL	
	EJA - Ciclo Inicial		EJA - Ciclo Final I		EJA - Ciclo Final II		EJA - CI I		EJA - CI II		T	A
	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A		
ADAUTO FERREIRA LIMA EMEIEF	0	0	1	9	1	7	1	8	1	3	4	27
ANA BEATRIZ MACHDO TAVARES MARQUES EMEF ESTUDANTE	0	0	1	8	1	15	1	13	1	1	4	37
ANTONIO GONDIM DE LIMA EMEIEF	0	0	1	12	1	29	1	16	1	11	4	68
EVANDRO AYRES DE MOURA EMEF DEPUTADO	1	17	1	15	1	33	0	0	0	0	3	65
JOSE ASSIS DE OLIVEIRA EMEIEF	0	0	1	17	1	20	1	22	0	0	3	59
JOSE MARTINS RODRIGUES EMEIEF DEPUTADO	0	0	1	15	1	47	1	7	1	15	4	84
MANOEL MOREIRA LIMA EMEIEF	1	18	1	22	1	18	0	0	0	0	3	56
MARIA FERREIRA DA SILVA EMEF	1	16	1	16	1	24	0	0	0	0	3	56
NORBERTO ALVES BATALHA EMEIEF	0	0	1	11	1	14	1	5	1	10	4	40
NORMA CELIA DINHEIRO CRISPIM EMEIEF PROF*	0	0	1	15	1	10	1	21	1	3	4	49

ESCOLA	ETAPAS										TOTAL	
	EJA - Ciclo Inicial		EJA - Ciclo Final I		EJA - Ciclo Final II		EJA - CI I		EJA - CI II		T	A
	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A		
RUI BARBOSA EMEIEF	1	19	1	8	1	10	0	0	0	0	3	37
VALDENIA ACHILINO DA SILVA EMEF	1	80	1	66	1	73	0	0	0	0	3	219
TOTAL	5	150	12	214	12	298	7	92	6	43	42	797
QUANTIDADE DE ESCOLAS QUE ATENDEM AS ETAPAS ESPECIFICADAS:											12	
QUANTIDADE DE ANEXOS QUE ATENDEM AS ETAPAS ESPECIFICADAS:											0	

GERADO EM: 05/09/2023

Fonte: Prefeitura Municipal de Maracanaú (2023).

Além das escolas municipais, o município de Maracanaú mantém, desde 1990, dois Centros de Educação de Jovens e Adultos, um localizado no centro (CEJAM) e outro no bairro de Pajuçara (CEJAP). Os Centros funcionam nos três turnos e atendem juntos, cerca de três mil estudantes, matriculados no 2º segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ambos funcionam em formato semipresencial, em que os estudantes regularmente matriculados recebem material para estudo domiciliar e comparecem aos centros para orientação dos professores e realização de avaliação para cada módulo.

Falar que as turmas do Ensino Médio em 2022 foi para competência do Estado.

Nesse panorama, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Maracanaú, em suas mais de três décadas de existência, tem passado por significativas mudanças. Nesse sentido, com relação à EJA, sobretudo na questão da exclusão escolar, vale destacar, respectivamente, um dos objetivos e três (3) metas estabelecidas no plano municipal de Educação de Maracanaú (Lei nº 1.865, de 15 de junho de 2012) para o decênio 2012 a 2021:

Tabela 1 - Metas estabelecidas pelo plano municipal de Educação de Maracanaú

Objetivo	Reduzir as taxas de reprovação, abandono, distorção idade-série, satisfação dos educandos, pais, colaboradores e sociedade, indicadores de melhoria das práticas de gestão, cumprimento das metas estabelecidas (Desempenho geral da escola).
Metas	Meta 10 - Reduzir em 50% a taxa de evasão escolar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos no período de 2012 a 2021.
	Meta 11 - Elevar a taxa de escolarização da população com 15 anos ou mais para 90% até 2021.
	Meta 12 – Oferecer, no mínimo, 20% das matrículas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na forma integrada à educação profissional a cada (02) dois anos, perfazendo um total de 100 % até 2021 (MARACANAÚ, 2012).

Fonte: elaborada pela autora (2024).

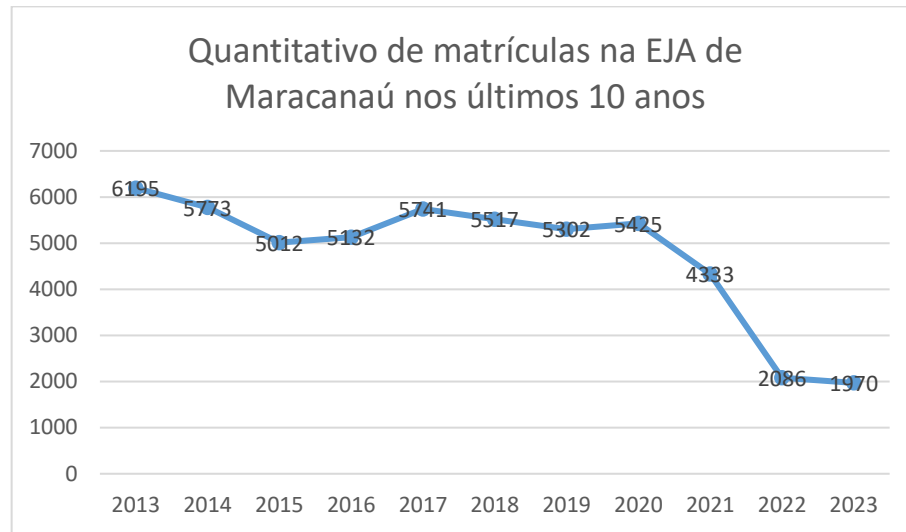
Recentemente, a Prefeitura de Maracanaú sancionou a Lei n.º 3.463/2023, que concede bolsa-auxílio permanência para estudantes do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos regular e presencial da rede municipal. Uma boa iniciativa, que por sua vez serve até de exemplo, para, talvez, tornar-se uma política a nível nacional.

As bolsas têm como objetivo contribuir para a inclusão social desses estudantes que não tiveram a oportunidade de conclusão da educação básica na idade regular, além de promover a permanência, assiduidade escolar e aproveitamento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A bolsa-auxílio de R\$ 100,00 é paga mensalmente, nos meses de período letivo regular, condicionada a matrícula na EJA presencial, ter a idade mínima de 18 anos e frequência mínima de 75%, a cada mês de aula (MARACANAÚ, 2023).

Nos últimos anos, segundo dados da SME/CENSO (2023), de um modo geral, vem diminuindo o número de educandos matriculados na modalidade da EJA, são dados preocupantes, conseqüentemente, isso incide diretamente no alto índice de analfabetismo do município e por extensão, do Brasil. No capítulo três desenvolveremos uma reflexão mais extensa sobre o analfabetismo e a baixa escolaridade, analisando os dados a nível nacional e municipal.

A seguir, para visualizar melhor, o gráfico mostra a curva de redução do número de matrículas na EJA nos últimos 10 anos (2013-2023), em Maracanaú:

Gráfico 1 - Número de matrículas na EJA de Maracanaú



Fonte: Elaborado pela autora, com base no Censo escolar de 2013 a 2023 (2023)

A redução drástica no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú, de mais de 6 mil pessoas, para um pouco mais de 2 mil no ano passado, reflete, não apenas uma queda quantitativa, mas também um desafio qualitativo significativo no acesso à educação. Esse declínio pode ser atribuído, em grande parte, aos impactos das políticas educacionais implementadas durante os governos Temer e Bolsonaro, que demonstraram uma falta de prioridade e de investimento na EJA, bem como evidencia uma negligência em relação a essa modalidade educacional, como já demonstrado nesta pesquisa.

A fragilidade da EJA em Maracanaú reflete um contexto mais amplo de desvalorização da educação de adultos, exacerbado pela redução significativa nos investimentos e recursos disponíveis para essa área específica. Os cortes orçamentários drásticos impostos pelos governos Temer e Bolsonaro tiveram um impacto direto na infraestrutura educacional e nos programas de apoio à EJA, comprometendo seriamente a capacidade das instituições de fornecerem uma educação de qualidade para jovens e adultos que buscam completar seus estudos básicos.

Diante desse cenário desafiador, é fundamental reconhecer a necessidade urgente de políticas educacionais mais abrangentes e inclusivas, que priorizem o fortalecimento da EJA e garantam o acesso equitativo à educação para todos os cidadãos, independentemente da idade ou circunstância socioeconômica. A reversão desse declínio na EJA requer um compromisso renovado com o financiamento adequado, o desenvolvimento de programas educacionais adaptados às necessidades dos alunos adultos e a superação dos desafios estruturais que atualmente limitam o acesso à educação de qualidade, sobretudo na EJA.

Como já mencionado anteriormente nesta pesquisa, nosso local de estudo é especificamente o CEJAM de Maracanaú, sobre o qual traremos uma análise mais aprofundada e um tanto mais extensa no capítulo cinco desta dissertação, espaço em que trabalharemos também com os resultados das entrevistas e dos questionários. Por ora, fazemos essa primeira aproximação com o nosso lócus de pesquisa, por meio do município no qual a instituição pesquisada neste estudo está inserida.

Consideramos relevante trazer uma visão panorâmica e alguns dados sobre a educação de Maracanaú, que nos ajudarão a entender com mais propriedade e profundidade as causas reais da problemática da exclusão escolar, que assola, sobretudo, essa modalidade educacional da EJA. Na sequência, no próximo tópico, detalhamos as informações sobre os participantes da pesquisa e sobre a coleta e análise de dados, a partir das entrevistas e dos questionários.

2.6 Participantes da pesquisa: entrevistas e questionários semiestruturados

A partir dos objetivos da pesquisa, definimos a população-alvo a ser pesquisada. Para isso, adotamos a amostragem não probabilística, na qual “a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo” (MATTAR, 1996. p. 132). Assim, definimos a quantidade de pessoas que consideramos interessante e que foi viável para nossa pesquisa.

Nosso estudo também contou com entrevistas e aplicação de questionários, ambos semiestruturados, como instrumentos de coleta de dados, para descrever, além de outras coisas, a visão dos diversos atores envolvidos com a EJA, no âmbito da instituição, lócus da pesquisa. No nosso caso, esclarecemos que a diferença fundamental entre entrevista semiestruturada e questionário semiestruturado reside na forma como os dados foram coletados.

Além do mais, essas abordagens se diferenciaram em relação à interação entre a entrevistadora e os entrevistados, bem como no grau de controle exercido sobre o processo de coleta de dados. Enquanto a entrevista semiestruturada nos ofereceu maior liberdade e profundidade na exploração do tema, o questionário semiestruturado proporcionou uma coleta de dados mais uniforme e objetiva. Ambas as técnicas foram escolhidas com base nos objetivos da pesquisa. Por último, ressaltamos que os roteiros de perguntas das entrevistas e dos

questionários eram diferentes, contemplando indagações pertinentes a cada grupo: gestão; professores; e alunos³.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de pesquisa, na qual o pesquisador elabora um roteiro de perguntas, mas tem a flexibilidade de adaptar e explorar temas emergentes durante a entrevista. Ademais, o questionário semiestruturado é uma ferramenta de pesquisa que combina perguntas fechadas e abertas, permitindo ao entrevistado fornecer respostas mais detalhadas e exploratórias, ao mesmo tempo em que mantém alguma estrutura predefinida pelo pesquisador (TRIVIÑOS, 1987).

Essas abordagens nos permitiram uma compreensão mais profunda das categorias e do fenômeno estudado, ao mesmo tempo em que contribui para que mantivéssemos uma certa organização dos dados coletados. Desse modo, buscamos analisar as informações coletadas de maneira quanti-qualitativa, objetivando uma relação dinâmica e direta com o objeto de estudo e a compreensão da natureza desse fenômeno social em questão.

Sobre os resultados da análise das entrevistas e dos questionários, o capítulo cinco discorre com mais extensão e mais profundidade, trazendo a descrição de algumas falas, relacionando à análise das categorias trabalhadas nesta pesquisa. Por ora, cabe-nos descrever somente o passo a passo da metodologia utilizada no nosso estudo.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa contou com a participação de 27 sujeitos no total, que responderam às entrevistas e aos questionários. Dentre estes, tivemos o diretor geral; 1 coordenadora pedagógica; 9 docentes, que ministram variadas disciplinas no CEJAM: português, matemática, química, história, geografia etc.; e 16 alunos, dentre os quais, 9 participantes são do sexo masculino e outras 7 participantes são do sexo feminino.

Para a realização do estudo e conseqüentemente, para a aplicação de ambos os instrumentos de coleta de dados, entramos em contato com o diretor do CEJAM de Maracanaú, via telefone, explicando que o motivo do contato era a solicitação da permissão para realizar uma pesquisa que envolvia a instituição, bem como já colocando a necessidade de aplicar os questionários e realizar as entrevistas dentro do próprio CEJAM.

Registramos aqui que, desde o primeiro contato, tanto o diretor, a coordenadora pedagógica, bem como os professores e professoras da instituição se dispuseram prontamente em participar da nossa pesquisa, não colocando nenhum empecilho para responder aos questionários e às entrevistas.

³ Conferir os roteiros das perguntas nos apêndices desta dissertação.

Com relação aos alunos, tivemos algumas dificuldades, como encontrar alunos na instituição no momento da nossa visita, em vista do regime semipresencial do CEJAM, isto é, não é necessário a presença diária dos alunos na instituição, e das aulas e dos atendimentos ocorrerem no turno da noite, embora todas as nossas visitas tenham sido à noite, para coincidir com o horário das aulas.

A aplicação de ambos os instrumentos de coleta de dados aconteceu da seguinte forma: com relação ao diretor, a coordenadora pedagógica e os 9 docentes, aplicamos o questionário semiestruturado, que foi entregue na primeira visita que fizemos ao CEJAM de Maracanaú. Em vista da rotina e das circunstâncias, bem como da opção da gestão e dos professores, foi mais viável entregar os questionários e marcar uma data para a devolução destes respondidos.

Ademais, na primeira visita, combinamos com a gestão outras visitas para realizar as entrevistas com os 16 alunos. No total foram realizadas 4 visitas ao CEJAM de Maracanaú, todas em dias e em semanas diferentes, durante o mês de fevereiro de 2024. Com exceção da primeira vez, as 3 visitas subsequentes foram para realizar as entrevista exclusivamente com os alunos. Aqui, também ressaltamos que, apesar das dificuldades, de um modo geral, todos os alunos participantes da pesquisa foram receptivos e participativos.

Assim foi feito, os questionários foram entregues ao diretor, à coordenadora pedagógica e aos professores na primeira visita, como já foi dito, e devolvidos na nossa quarta e última visita à instituição, ocasião em que, tanto recolhemos os questionários aplicados à gestão e aos docentes, como finalizamos as últimas entrevistas com os últimos alunos participantes do nosso estudo.

Já os alunos, entrevistamos em sala de aula, nas dependências da própria instituição. Aproveitando a ocasião das aulas, e aqui ressaltamos que escolhemos esse horário para coincidir com a provável presença de alunos no CEJAM, pois de outro modo, era pouco provável conseguir entrevistar esses discentes, com a permissão e o auxílio da gestão e dos professores, conseguimos um espaço e um tempo para realizar as entrevistas.

Para não tornar a entrevista e o processo como um todo mais difícil ou até enfadonho, também na tentativa de não fazer o mais do mesmo, sintetizamos um questionário que visou levantar questionamentos que nos ajudasse a elaborar conclusões pertinentes ao nosso objetivo e objeto de pesquisa.

Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas de forma individual, com duração média de 20 minutos cada, em que a entrevistadora, sentada numa cadeira de frente para o aluno, na sala de aula, fazia as perguntas e na sequência, anotava as respostas no questionário

impresso. Destacamos que foi uma experiência muito rica, em vista de também poder observar e interagir com esses sujeitos.

Algumas reflexões: para abordar a complexidade da caracterização socioeconômica dos estudantes submetidos à exclusão escolar, a utilização de entrevistas e questionários semiestruturados revelou-se fundamental. Esses instrumentos metodológicos foram aplicados de forma congruente, permitindo uma análise aprofundada das variáveis socioeconômicas dos alunos afetados, contribuindo para a compreensão das raízes do fenômeno da exclusão.

A descrição da cultura organizacional do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú demandou uma abordagem meticulosa. Nesse viés, as entrevistas e os questionários semiestruturados surgiram como ferramentas essenciais para capturar as nuances da dinâmica institucional, fornecendo informações sobre valores, crenças e práticas que moldam essa instituição.

Além disso, a análise da concepção do que é a modalidade EJA, entre os servidores do CEJAM, impôs uma abordagem reflexiva e crítica. A combinação de entrevistas e questionários semiestruturados permitiu, nesse sentido, explorar os discursos e as percepções dos profissionais, revelando aspectos ideológicos e pedagógicos que influenciam no dia a dia da prática educativa na instituição.

Ao considerar o projeto de EJA idealizado pela instituição, a utilização desses métodos de coleta de dados possibilitou uma avaliação dos objetivos, estratégias e resultados esperados, permitindo-nos, ainda, traçar um diagnóstico das causas da exclusão escolar no próprio CEJAM.

Em suma, a aplicação de entrevistas e de questionários semiestruturados nos ofereceu uma oportunidade única de explorar as percepções dos alunos, dos professores e dos gestores. Essa abordagem multifacetada permitiu identificar fatores individuais, institucionais e sociais que contribuem para a exclusão escolar, subsidiando a formulação de políticas e práticas eficazes de prevenção e intervenção.

Como ferramenta de análise dos dados coletados, também será (foi) adotado a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), técnica comumente utilizada em pesquisas qualitativas, em conjunto com o eixo da análise de conteúdo, uma vez que buscará os sentidos das falas, expressões, propiciando um diálogo entre as categorias e os relatos dos sujeitos.

A utilização da análise de conteúdo, segundo a abordagem de Bardin (2011), revelou-se crucial para investigar os dados provenientes das entrevistas e dos questionários semiestruturados, permitindo uma compreensão aprofundada das respostas, das falas, das mensagens e dos discursos dos participantes. Essa técnica proporcionou uma análise sistemática

e rigorosa, possibilitando a identificação de padrões, temas recorrentes e significados subjacentes presentes nos dados coletados.

Além disso, ao adotar a análise de conteúdo, foi possível realizar uma interpretação detalhada e contextualizada dos dados, contribuindo para a construção de um conhecimento fundamentado. Dessa forma, a análise de conteúdo surgiu como uma ferramenta essencial, oferecendo uma estrutura metodológica sólida para explorar e compreender a complexidade das informações obtidas, conforme veremos no capítulo cinco.

Vale ressaltar, ainda, que tanto no momento da aplicação dos questionários, quanto das entrevistas, os participantes receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴, contendo, detalhadamente, todas as informações e propósito dessa pesquisa, bem como sinalizando sobre a utilização das informações e dos dados obtidos.

Por último, vale dizer que, com o objetivo de manter o sigilo e a privacidade dos entrevistados, conforme garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na análise dos dados coletados, que é discutida no capítulo cinco, os sujeitos serão identificados como: DIRETOR; COORDENADORA PEDAGÓGICA; PROFESSOR 1, PROFESSOR 2, e assim sucessivamente, e ALUNO 1, ALUNO 2 etc., seguindo a sequência.

Assim, agora que desenhamos todo o percurso metodológico, entraremos, a partir do próximo capítulo, no aprofundamento da discussão. De início, vamos trazer os conceitos de EJA, Exclusão escolar, relacionado, em segundo plano, ao conceito de analfabetismo e suas implicações, analisando como estas categorias se relacionam com o nosso tema.

⁴ Vide apêndice A

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COMBATE À EXCLUSÃO ESCOLAR E AO ANALFABETISMO

Neste capítulo, discutimos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, analisando e avaliando o papel da EJA na Educação brasileira, pontuando que esta é uma modalidade criada para garantir o direito à educação, sobretudo, dessas pessoas que já sofreram exclusão escolar pelo menos uma vez durante a trajetória escolar na idade apropriada.

Além disso, apesar de que o fenômeno do Analfabetismo não constitui nosso objeto de pesquisa, dada sua relação com a EJA, levantamos uma discussão sobre essa categoria, atualizando o debate com os dados do IBGE (2023). Desse modo, o capítulo se divide em três tópicos que nos trazem reflexões e nos fornecem subsídios para nossa análise.

3.1 Trajetória Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: entre avanços e retrocessos

É necessário contextualizar, mesmo que de modo breve, todas as políticas públicas de educação para adultos, implementadas no Brasil, a partir do final da década de 1940. Sabendo que essas políticas públicas não resultam apenas das especificidades do contexto brasileiro, mas também da dinâmica decorrente da conjuntura internacional, agregou-se a essa análise os movimentos internacionais e suas repercussões nas políticas e movimentos nacionais, no tocante à educação de adultos.

Há muitos registros dos esforços internacionais com relação à promoção, fortalecimento e expansão de programas destinados à educação de adultos, a partir do final da Segunda Guerra Mundial. Essas empreitadas foram consubstanciadas por meio da realização de encontros, de seminários e de outros eventos internacionais, patrocinados e assumidos por diversas instituições, tais como a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*).⁵

A primeira CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) ocorreu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca. A partir de então, a cada década, a UNESCO tem

⁵ Traduzido para o português brasileiro: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

organizado conferências internacionais, nas quais são firmados compromissos e delineadas estratégias que os países presentes se comprometem a cumprir⁶.

Essas conferências internacionais trazem o panorama da EJA no âmbito internacional, uma vez que os documentos elaborados, apresentados, discutidos e aprovados tentam formular e fornecer respostas à conjuntura internacional, ao mesmo tempo em que apresentam essa conjuntura aos países membros (GADOTTI, 2013, p. 35).

Muitas foram as contribuições desses eventos, em síntese, damos destaque a algumas medidas que contribuíram para a construção de políticas educacionais para a EJA. Em suma, os CONFITEAS buscaram: a) promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação; b) enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento; c) renovar o ‘momentum’ e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação (IRELAND; SPEZIA, 2014).

No Brasil, a história da EJA se deu de forma descontinuada, não havia ação do governo quanto ao desenvolvimento de políticas educacionais que atendesse esse público. A partir do governo de Getúlio Vargas com a criação do regime militar, chamado de Estado Novo, houve o interesse de organizar a educação de forma a atender as demandas do setor produtivo, forte naquela época pelas políticas de substituição de importação.

Historicamente, apenas no final do Estado Novo (1937-1945) é que a educação de adultos aparece como tema das políticas educacionais. Embora a necessidade de oferecer educação aos adultos já estivesse presente em textos normativos anteriores, como no caso da Constituição de 1934, somente na década de 1940, essas pautas começaram a ganhar força por meio de iniciativas mais concretas, motivadas pela preocupação de ampliar os processos de escolarização das camadas da população excluídas do sistema escolar (ARROYO, 2011).

Pautado pela Constituição de 1934, que estabelecera a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), que trazia em seu arcabouço, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado, este incluiu em suas normas a oferta aos adultos do ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva.

⁶ A título de exemplo: II CONFITEA, 1960 (Canadá); III CONFITEA, 1972 (Japão); IV CONFITEA, 1985 (Paris); V CONFITEA, 1997 (Alemanha); VI CONFITEA, 2009 (Brasil) e VII CONFITEA, 2022 (Marrocos).

A década de 1940 foi marcada por grandes transformações e iniciativas que possibilitaram avanços significativos na educação, por consequência na EJA. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vem corroborar com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Vincula-se neste momento a educação de adultos à educação profissional (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Nessa fase da história, a educação é considerada como fator de segurança nacional tendo em vista o alto índice de analfabetismo, aproximadamente 50% da população em 1945. Nesse período a estagnação econômica, foi relacionada à falta de educação escolar do seu povo.

Também na década de 1940 foi regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criado pelo professor Anísio Teixeira. Esse fundo tinha como objetivo garantir recursos permanentes para o ensino primário. A criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organismo responsável pelo incentivo e realização de estudos na área da educação, data dessa década.

Outro marco relevante desse período foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), na qual se começou a pensar o material didático para a educação de adultos. Este foi seguido por outros fatores da estruturação da EJA, tais como a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949.

O impacto centralizador do Governo Vargas fomentou a criação de uma estrutura institucional que progressivamente se tornava cada vez mais complexa, desdobrando-se em órgãos técnicos e administrativos, visando fornecer respostas aos problemas educacionais do país naquele período (VIEIRA, 2004).

Contudo, até a 2ª Guerra Mundial, a Educação Popular era concebida como extensão da Educação formal, sobretudo para os mais desfavorecidos que habitavam nas zonas urbanas e rurais. Depois da 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, na Dinamarca, em 1949, a Educação de Adultos tomou rumos por outro caminho, sendo concebida, a partir de então, como um tipo de Educação Moral.

Dessa forma, a escola, que nem com todos os esforços conseguia superar todos os traumas causados pela guerra, adotou como finalidade principal contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos, com fito de construir uma paz duradoura (GADOTTI, 2013).

Em solo brasileiro, após o lançamento da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947, foram realizadas diversas iniciativas que possibilitaram que a educação desse público fosse encarada como uma política pública do Estado. Ademais, os

movimentos internacionais exerceram uma influência positiva, uma vez que legitimava os trabalhos que já vinham sendo realizados no país. A UNESCO também exerceu grande influência, estimulando a elaboração e realização de programas nacionais de educação de adultos.

Nesse mesmo contexto, final dos anos 1940 e década de 1950, foram realizadas também grandes campanhas de educação de adultos e de educação rural sob duas perspectivas: ao mesmo tempo em que permitia a integração das massas urbanas entre os segmentos que davam sustentação política aos grupos do poder, atendia às exigências mínimas de qualificação da força de trabalho de que o processo de industrialização exigia.

No entanto, em meados da década de 1950, as campanhas nacionais de alfabetização e de educação rural foram fragilizadas. Contudo, no final dessa década e especificamente no início da década de 1960, observou-se o surgimento de inúmeras experiências de educação e cultura popular, que por sua vez, trouxeram novas luzes para a reflexão pedagógica. Um evento importante que marcou esse período foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, no Rio de Janeiro, amparado pela iniciativa do Governo federal (VIEIRA, 2004).

Juscelino Kubitschek de Oliveira, então presidente da república, convoca grupos de vários estados para relatarem suas experiências no "Congresso de Educação de Adultos". Independentemente das dificuldades enfrentadas, essas campanhas significaram um movimento positivo do Estado brasileiro diante das demandas educacionais da população jovem e adulta analfabeta daquela época, pois elas contribuíram, sobretudo, para a criação dos serviços estaduais de educação de adultos em vários Estados da Federação (VIEIRA, 2004).

Desse modo, abordando também os fatores sociais e políticos que envolviam o ato educativo, esse congresso representou um marco significativo para a área da Educação, tendo originado concepções que tiveram grande importância no pensamento educacional brasileiro (DI PIERRO, 2004).

O Governo de Juscelino Kubitschek instituía-se como preocupado com a conscientização do povo brasileiro e com a participação da população mais pobre, em um esforço conjunto para a construção do país. Assim, no final da década de 1950, criou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com fito de diminuir os índices do analfabetismo, mas essa campanha foi extinta em 1963, por motivos financeiros.

As campanhas de educação de adultos, ocorridas nesse período, deram lugar à instauração de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais. Nesse sentido, dentro do 2º Congresso Nacional de Educação de

Adultos, nasce a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos. Em decorrência desse Congresso surge o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, extinto pelo Golpe de Estado, em 1964, juntamente com os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular (CODATO, 2004).

A partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal, no Canadá, no ano de 1963, a Educação de Adultos passou a ser vista sob duas perspectivas distintas, por um lado, uma continuação da educação formal, permanente, por outro lado, como uma educação de base ou comunitária (BARRETO *et al.*, 2014).

O começo da década de 1960 é considerado um dos períodos mais ricos da história da educação de jovens e adultos. As experiências desenvolvidas nessa época foram bastante criativas, deixando um legado que merece ser lembrado e incorporado quando pensamos em políticas de EJA. Para entender esse momento, no entanto, é preciso compreender o contexto no qual essas experiências se desenvolveram.

Estávamos no início dos anos 1960, um tempo marcado por intensa agitação política e ideológica. Grupos estudantis, organizações políticas e associações religiosas, que refletiam diferentes projetos sociais alternativos, buscavam exercer influência sob as camadas populares, com fito de legitimar suas propostas. Diante desse aspecto político e pedagógico, a educação passou a ser vista como a prática social que melhor atende a tais propósitos.

No plano econômico, vivíamos a euforia do nacional-desenvolvimentismo da Era Vargas, o que possibilitou a emergência de um movimento de expressão popular, nos quais se inscreveram as mais diversas iniciativas de cunho educativo. O período no qual Juscelino Kubitschek esteve no poder teve diversas realizações no âmbito econômico e ficou marcado pelo lema: “Cinquenta anos em Cinco”. De fato, entre 1956 e 1961, o Brasil passou por um intenso crescimento econômico (VIEIRA, 2004).

Esse marco no pensamento pedagógico impactou as condições gerais que perpassavam todo contexto da década de 1960, marcado pelo nacional-desenvolvimentismo e pela radicalização dos processos políticos, em decorrência direta das contradições criadas pelo modelo econômico vigente. Ainda nesse contexto, os trabalhos direcionados à educação de adultos ganharam espaço e relevância, vistos a partir de então, como forma de se obter apoio das camadas populares.

O nacional-desenvolvimentismo, o pensamento renovador cristão e o Partido Comunista constituem as bases nas quais a educação de adultos foi articulada. Tais movimentos são representativos das condições sociais e econômicas do país e das lutas e mobilizações do período, operando um salto qualitativo em relação às campanhas desenvolvidas pela União.

O que os tornava radicalmente diferentes das propostas anteriores era o compromisso político explícito, assumido com os grupos oprimidos da sociedade e sua orientação direcionada à transformação das estruturas sociais. Grande parte dessas experiências era desenvolvida por instituições da sociedade civil com o apoio do Estado, em suas diferentes estâncias (DI PIERRO, 2004).

Dentre essas experiências se destacam o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; os Centros Populares de Cultura da UNE (União Nacional dos Estudantes); o Movimento de Cultura Popular (MCP), da Prefeitura de Recife; A Campanha de Educação Popular, da Paraíba (CEPLAR), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal e outros mais.

Ademais, destaca-se nesse período, a relevância histórica da experiência de alfabetização do patrono da educação brasileira, o pedagogo e filósofo Paulo Freire, inicialmente desenvolvida no Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife e sistematizada no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife.

Portanto, o sucesso da experiência de Angicos-RN, em 1963, ilustra a importância de Paulo Freire como principal educador brasileiro e fundamental para a pedagogia no século XX. Na ocasião, Paulo Freire alfabetizou 300 trabalhadores rurais, que completaria a jornada de 40 horas de um projeto de alfabetização inovador e popular para adultos.

A influência de Paulo Freire na modalidade da Educação de Jovens e Adultos é extremamente rica e positiva, ele defendia que a educação não poderia obedecer a uma “lógica bancária”, em que o conhecimento era simplesmente depositado na cabeça do educandos. Preocupava-se com formação crítica dos educandos, onde a base da sua metodologia era o diálogo, em que professor e educandos constroem o conhecimento em conjunto. Dado isso, sugere adequar a metodologia para a EJA de acordo com a realidade dos estudantes, de modo a inserir estes sujeitos no contexto social; um método que seja ativo, dialógico, crítico e criticista (FREIRE, 1979).

Desse modo, o método de Paulo Freire se expandia para fora do nordeste, em outras regiões do País, o que culminou na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, sob a sua coordenação.

Ainda nesse sentido, o então Ministro da Educação, Paulo de Tarso, do Governo de João Goulart, demonstrando uma grande sensibilidade com relação aos problemas da educação de adultos, solicitou a Paulo Freire, em 1963, que desenvolvesse uma experiência-piloto em Brasília, encarregando-o de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) mencionado anteriormente (DI PIERRO, 2004).

Os objetivos do PNA eram ambiciosos e não escondiam sua finalidade política, uma vez que, na época, pretendiam preparar 4 milhões de novos eleitores para as eleições de 1965. No contexto nacional-desenvolvimentista, essa proposta era concebida como um dos componentes da política de ampliação das bases populares de sustentação dos grupos do poder. O PNA era orientado para a mudança social, uma vez que eram conduzidas, em grande parte, por lideranças estudantis e intelectuais de esquerda.

Ao olhar para história da educação, é fundamental levar em consideração as contribuições da Educação Popular à EJA. É fato que os educadores vinculados ao movimento de Educação Popular partiam de uma visão realista das condições existenciais dos educandos jovens e adultos. Desse modo, essa perspectiva ultrapassou a visão simplificadora de suas trajetórias (ARROYO, 2001).

Neste sentido, segundo Costa (2021), é importante destacar que a EJA se reinventa à luz da Educação Popular, quando estudantes ocupam escolas em defesa da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, educadores vão às ruas reivindicar democracia no país, onde educadores e educandos se organizam nos fóruns de EJA, mulheres se organizam em marcha na defesa dos seus direitos, enfim, à medida que homens e mulheres exercem a função de sujeitos políticos da ação pedagógica.

Para além de educando com percursos escolares truncados, enxergaram sujeitos que carregam trajetórias humanas, marcadas pela exclusão social e pela negação dos direitos mais básicos. Entender essa realidade e não separar o direito à educação das formas concretas nas quais estes direitos são negados a esses sujeitos constitui o legado destes movimentos.

Depois da III Conferência Internacional de Educação de Adultos em Tóquio, no ano de 1972, a Educação de Adultos volta a ser entendida como suplência da Educação Fundamental, reintroduzindo jovens e adultos, principalmente analfabetos, no sistema formal de educação. Também na década de 1970, essas correntes continuaram a ser entendidas como Educação não formal. Diante disso, desenvolveu-se no Brasil o tão conhecido sistema MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), propondo princípios opostos aos de Paulo Freire.

Nesse início de década, a Lei de Reforma nº 5.692/71 atribui um capítulo para o ensino supletivo e recomenda aos Estados atender jovens e adultos. Nesse caso, a modalidade EJA era encarada como um tipo de suplência, isto é, que supre uma falta ou que pode ser chamado a exercer as funções de outro, na falta deste.

A estrutura de Ensino Supletivo, após a LDB de 1971, seguiu a orientação expressa na legislação de procurar suprir a escolarização regular daqueles que não tiveram oportunidade

anteriormente na idade própria. As formas iniciais de atendimento a essa prerrogativa foram os exames e os cursos, que passaram ao controle do Estado, sendo redefinidos e se transformando nos Exames Supletivos (BARRETO *et al.*, 2014).

Em 1972, a novidade trazida pelo Parecer nº. 699/72 implantava cursos que davam outro tratamento e atendimento à população que se encontrava fora da escola, a partir da utilização de novas metodologias. A Lei nº. 5692/71 concedeu flexibilidade e autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação para normatizarem o tipo de oferta de cursos supletivos nos respectivos Estados. A partir de 1975, para implementar a legislação, os estados criaram as Secretarias Estaduais da Educação e os Departamentos de Ensino Supletivo (DESU), reconhecendo a importância crescente que essa modalidade de ensino vinha assumindo.

A partir de 1985, com a redemocratização do país, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é extinto. No seu lugar, fica a Fundação EDUCAR, com as mesmas características do MOBRAL, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção.

Até aqui, compreende-se que a Educação de Adultos, em âmbito histórico passou por três períodos que podem ser considerados da seguinte maneira: primeiro período, de 1946 a 1958, quando foram realizadas campanhas nacionais de iniciativa oficial para erradicar-se o analfabetismo; segundo período, de 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo a participação marcante de Paulo Freire. Esse congresso abriu as portas para o problema da alfabetização que desencadeou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire.

Terceiro período, o MOBRAL, que foi concebido como um sistema que visava ao controle da alfabetização da população, principalmente a rural. Com a redemocratização, a partir de 1985, pós-ditadura militar, o MOBRAL foi extinto, dando lugar a criação da Fundação Educar. Dessa maneira, a Educação de Adultos foi enterrada pela Nova República. Segundo Haddad (2007), durante o período entre 1964 e 1985, foi revelado que o Estado procurava introduzir a utilização de tecnologias como meio de solução para os problemas da Educação (VIEIRA, 2004).

Esta ideia de tecnologia a serviço do econômico e do pedagógico perdurou por um longo período. O Estado se propunha a oferecer uma educação de massas, a custos baixos, com perspectiva de democratizar oportunidades educacionais, elevando o nível cultural da população, nível este que vinha perdendo qualidade pelo crescimento do número de pessoas (HADDAD, 2007).

A IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Paris, em 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos, surgindo o conceito de Educação de Adultos. A constituição Federal de 1988 estabeleceu que a Educação era um direito de todos e dever do Estado, e ainda que o ensino fundamental deveria ser obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta deveria ser garantida para todos, inclusive aos que não tiveram acesso na idade escolar certa.

Em 1989, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi criada, no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão ((BARRETO *et al.*, 2014)). Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a alfabetização de Jovens e Adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização.

Com o fechamento da Fundação Educar, em 1990, o Governo Federal ausenta-se desse cenário educacional, havendo um esvaziamento constatado pela inexistência de um órgão ou setor do Ministério da Educação voltado para esse tipo de modalidade de ensino. Ademais, a falta de recursos financeiros, resultado direto das políticas neoliberais, que transformaram a educação em mercadoria e em serviço, tem contribuído para que essa educação se torne uma mera reprodução do ensino para jovens e adultos.

Em meados da década de 1990, o panorama da EJA continua sua trajetória, de modo que o parecer nº. 05/97 do Conselho Nacional de Educação aborda a questão da denominação “Ensino de jovens e adultos” e “Ensino supletivo” e define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação.

A legislação que regia a EJA a partir de então encontrava-se disposta e amparada na Lei de Diretrizes e Bases de educação nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trazia em seu bojo, no título V: “dos níveis e da modalidade de educação e ensino, no capítulo II: Educação básica, seção V, dois artigos relacionados, especificamente, a Educação de Jovens e Adultos.

A partir da década de 1990, surgem os Fóruns da EJA, que se consagra, em todo o território como uma nova versão de movimento social e de acordo com Dantas (2009, p. 1):

apresentam-se como espaço de interlocução e discussão entre os vários segmentos interessados na educação de jovens e adultos e buscam propor ações que contribuam na construção de políticas públicas que efetivem o direito à educação independentemente da idade, como proclamado na Constituição de 1988.

Os Fóruns surgem a partir da convocação da UNESCO para a V Conferência Internacional sobre a EJA, em 1997, havendo necessidade de se organizar reuniões locais e nacionais, recomendada pelo Ministério da Educação e Cultura, como preparação para o evento. Ressaltamos que essa nova forma de fazer movimento social muitas vezes comprometem o enfrentamento político, pois surgem como determinação e não partindo da base, da realidade.

A Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA) enfatiza que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

Além disso, quatro Feiras Latino-Americanas de Alfabetização foram mobilizadas pela Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) e realizadas em Curitiba (1990), Salvador (1993), Brasília (1995) e Recife (1997). Todo esse movimento criou um espaço de articulação importante entre os representantes dos diversos segmentos da sociedade e as autoridades do Governo Federal, o que por sua vez culminou, em 1999, com a organização de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Sobre isso, Di Pierro destaca:

Os fóruns tomaram para si os compromissos firmados pelo país na V CONFINTEA e, nos anos que a ela se seguiram, utilizaram uma estratégia de articulação em rede para organizar anualmente, em colaboração com instâncias dos três níveis de governo, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), quando o movimento tenta influir nas políticas públicas em âmbito nacional. (DI PIERRO, 2005, p. 1131).

Sem dúvidas, durante mais de uma década de existência, os Fóruns e os Encontros Nacionais criaram uma ampla rede de articulação e luta pela efetivação do direito à EJA, dando visibilidade as discussões realizadas. O apoio da UNESCO possibilitou, apesar das tensões e dos conflitos, manter uma agenda de mobilização com o poder público e a sociedade civil, acerca da temática da EJA, em todo o Brasil.

Os Encontros Nacionais de EJA se constituem como um espaço de convivência e interação dos diferentes modos de conceber, de forma democrática, a educação de jovens e adultos, articulando tais discussões em âmbito nacional. Em nível local, os debates centrais desta modalidade nos Fóruns Estaduais se pautam na "luta pela EJA como direito à educação" (MACHADO, 2009, p. 33), bem como, na renovação constante de formulações curriculares

adequadas as especificidades desses sujeitos favorecendo um processo de ensino aprendizagem mais significativo.

Na sequência, já no início dos anos 2000, a Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e o Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, trazia referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse mesmo período, também começaram a surgir vários programas governamentais relacionados à EJA (DI PIERRO, 2004).

Uma busca pelos arquivos do Ministério da Educação revela inúmeros programas desenvolvidos pelo governo federal nos anos 2000, muitos destes, em parceria com os estados e/ou municípios. Todos os programas são da responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), secretaria que fora criada em julho de 2004.

Nesta secretaria estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da SECAD é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação (GADOTTI, 2013).

Em 2002, foi instituído ainda o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), como uma nova proposta de exame nacional de certificação que mudava a maneira como os exames eram organizados nos estados, ainda que o governo federal estivesse assumindo um encargo que, pela lei, era atribuída aos estados.

O novo exame foi criado por meio da Portaria nº 2.270, do Ministério da Educação, como um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (INEP/MEC, 2002, Artigo 2).

Além disso, no âmbito da SECAD foi redesenhada a Comissão Nacional de Alfabetização, criada em 2003, juntamente com o Programa Brasil Alfabetizado, passando a ser denominada como Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que teria representantes dos governos subnacionais, da sociedade civil, dos fóruns de EJA e dos movimentos sociais relacionados à Educação de jovens e adultos, que deveriam contribuir na construção de uma política para a modalidade.

O governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), sinalizou com iniciativas para as políticas públicas de EJA com maior ênfase do que o tratamento de governos anteriores. A criação do Programa Brasil Alfabetizado envolveu concomitantemente

a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA. Primeiro, o Projeto Escola de Fábrica que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600 h para jovens de 15 a 21 anos.

Segundo o PROJOVEM, que está voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho. Este tem como enfoque central a qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Terceiro, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), que era voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Estas vertentes, apesar de buscarem a escolarização dos adultos (RUMMERT, 2007) e constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização, mas reforçam a ideia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Durante o governo Lula, em que foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que contribuiu em certa medida para diminuir o analfabetismo no Brasil (DI PIERRO, 2004). O programa foi criado por um Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, e seu objetivo era a universalização da alfabetização de Jovens e Adultos, a partir dos 15 anos ou mais.

Guardada as devidas proporções, esse programa foi uma conquista, uma vez que ele passou a financiar a Educação de Jovens e Adultos, que a vinha sendo sempre precária, por parte do governo. Nesse contexto, observa-se que, entre 2001 e 2006, houve uma tendência geral para o Brasil de crescimento da matrícula nos cursos de EJA em todo Brasil.

Em 2007, a Educação de Jovens e Adultos teve outra conquista, quando foi incluída no fundo do Desenvolvimento da Educação Básica, o FUNDEB⁷, que havia substituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF⁸, pois ele ajudou muito nas questões básicas, como reservar recursos para Educação de Jovens e Adultos, mesmo que eles fossem menores que as outras modalidades.

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um fundo especial criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 com o objetivo de financiar a educação básica pública no Brasil. Ele é composto por recursos provenientes de impostos e transferências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério foi um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública.

Que pese o avanço de sua inclusão na política de Fundos, reparando, de certa forma, a exclusão feita no Fundef, outros fatores reiteraram a exclusão. Carvalho (2014, p. 636) informa que o Fundeb trouxe um novo alento para a EJA, decorrente da expectativa de que assegurasse recursos para que estados e municípios pudessem “cumprir com suas obrigações e manter ou abrir novos cursos de EJA, em todo o país”.

No entanto, o próprio autor destaca os mecanismos pelos quais o Fundeb reiterou o histórico tratamento desigual no financiamento da modalidade:

1) a limitação de um percentual máximo de quinze por cento dos recursos do Fundeb para esta modalidade de educação e 2) a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA, de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental “regular” urbano, no ano de implantação do Fundeb, menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica (CARVALHO, 2014, p. 637).

Em 2008, a EJA, passou a fazer parte das Leis das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e ficou reconhecida como de Direito Público Subjetivo⁹. O parecer do CNE CEB 11/2000, inclusive, trata de esclarecer que a Educação de Jovens e Adultos não é uma forma de suprir a educação perdida e sim uma nova educação.

As mobilizações no mundo inteiro, inclusive no Brasil, em defesa de uma educação de qualidade para jovens e adultos têm sido tema nas agendas internacionais, com destaque às Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizadas no período de 1949 a 2022.

Embora as agendas internacionais não tenham a função nem o poder de determinar as ações dos governos para a implementação de programas voltados para a erradicação do analfabetismo e a promoção da elevação da taxa de escolaridade da população, apontam diretrizes para a efetivação de políticas públicas para o segmento.

A EJA também foi contemplada com recursos em Programas Suplementares do Ministério da Educação, como a merenda escolar e livro didático. Em 2009, através da Lei nº 11.947, que dispõe sobre o atendimento da merenda escolar para a educação básica, os educandos da EJA passaram a fazer parte da contagem dos beneficiários do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (BRASIL, 2009).

No mesmo ano de 2009, foi aprovada a Resolução CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de

⁹ A Educação é direito público subjetivo, e isso quer dizer que o acesso ao ensino fundamental é obrigatório e gratuito; o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público (federal, estadual, municipal), ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Jovens e Adultos (PNLD EJA), alterada pela resolução nº 22, de 7 de junho de 2013, a qual trata do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2013).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou três pareceres sobre a EJA: 1) Parecer CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010, que dispõe as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010a); 2) Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010, que tratava do reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA (BRASIL, 2010b); 3) Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, que trata das diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica.

De acordo com a CNE (2000), a Educação de Jovens e Adultos é tida como forma de saldar uma dívida social, pois a defasagem educacional gera a exclusão social, devendo o resgate ser ofertado de forma sistemática e continuada. Também orienta sobre a função reparadora da EJA proporcionando o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, sem se confundir a noção de reparação com a de suprimimento. Bem como a necessidade de flexibilização do tempo, espaço e currículo, dando abertura para organização de percursos individualizados, conforme necessidades de aprendizagens. Além disso, sugere o desenvolvimento de competências para o trabalho e formação continuada específica para os professores.

Antes, ainda em 2014, através da Lei nº 13.005, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 (BRASIL, 2014), propondo, nas metas 8 e 9, elevar a escolaridade média da população, elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Como estratégias, citava a oferta gratuita da modalidade, busca da demanda ativa, programas suplementares de saúde e assistência social. Já na meta 10, é retomada a integração da EJA à educação profissional, sendo proposto oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, conforme comentam Di Pierro e Haddad (2015, p. 213): “A ênfase na qualificação profissional da mão de obra marca também a abordagem conferida à EJA no segundo Plano Nacional de Educação (PNE), finalmente consignado na Lei n. 13.005/2014 após longos debates no Congresso”.

Com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, Michel Temer assumiu o governo e estabeleceu um pacto conservador, que permitiu criar o chamado teto de gastos, que buscava promover um ajuste fiscal que, na visão dos conservadores, seria a chave o país voltar crescer, com maior presença do capital privado e menor presença do Estado, acelerando assim as reformas neoliberais.

A partir desse período, a Educação de Jovens e Adultos vivenciou uma forte derrocada, com uma enorme redução do investimento por parte do governo federal e o desmonte da estrutura criada nos anos anteriores para criar processos indutivos junto a estados e municípios a fim de ampliar as matrículas e qualificar a educação de jovens e adultos. Iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PLNDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tiveram seus recursos gradualmente reduzidos ou simplesmente foram esquecidos pelo governo federal.

Os anos que se seguem traz um enorme retrocesso, além de o país ter perdido mais de meio milhão de estudantes da EJA, os investimentos no setor educacional caíram vertiginosamente, sendo a EJA a área mais afetada, com um corte de 94% no orçamento. A verba, que ultrapassava R\$ 1 bilhão em 2013, foi reduzida para R\$ 68 milhões em 2018 e, em 2021, contou com apenas R\$ 7 milhões, de acordo com os dados do próprio MEC.

Seguindo essa tendência, no começo de 2019, um dos primeiros atos do presidente Jair Bolsonaro foi extinguir a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), por meio do Decreto nº 9.4655, de reforma administrativa do Ministério da Educação (MEC). Conforme mencionado, essa secretaria funcionava desde 2004 e mantinha o fluxo de alguns programas da EJA, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PNLDEJA).

As funções da antiga SECADI foram dispersas entre as Secretarias de Alfabetização (SEALF) e de Educação Básica (SEB). Posteriormente, em meados do segundo semestre, ressurgiu no organograma do MEC a Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), subordinada à Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica da SEB.

Com isso, dizimou-se todo o investimento e o financiamento que se fazia para a EJA, e não se colocou nada no lugar. Por algum tempo, não houve diretoria ou secretaria no MEC que respondesse pela Educação de Jovens e Adultos. Viveu-se no Brasil uma situação de completo abandono em relação à EJA.

Ainda em abril de 2019, o Decreto nº 9.7596 extinguiu praticamente todos os colegiados da administração pública federal, entre os quais a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), fechando assim o canal de comunicação existente entre o MEC, os governos subnacionais e as organizações da sociedade civil dedicadas à temática.

As secretarias estaduais e municipais de educação ficaram sem direcionamento quanto à produção de material didático, pois não tinham a quem recorrer. A partir de 2020, criou-se uma Secretaria Geral de Alfabetização, que não passa de um departamento com pouca gente e sem efetividade. Em suma, desde que o governo Bolsonaro se instalou, não tivemos nenhum programa, nenhuma rede de financiamento, proposta ou edital, o que por sua vez acarreta uma situação gravíssima.

Em 2020, A educação escolar de jovens e adultos foi fortemente afetada pela pandemia do covid-19, com impactos negativos sobre os níveis de participação, isto é, menor matrícula e maior evasão, fechamento de turmas e escolas, suspensão de convênios com organizações sociais, corte nos subsídios para a alimentação, escassez de materiais de higiene, ausência de recursos para subsidiar comunicação a distância ou transporte seguro para docentes e estudantes etc. (HERNÁNDEZ FLORES; LETELIER GÁLVEZ; MENDOZA ORTEGA, 2021).

Os registros disponíveis sobre as práticas pedagógicas e de gestão escolar no período de pandemia deixam entrever que os centros educativos destinados aos jovens e adultos se ocuparam, sobretudo em disseminar informações de saúde, como cuidados de higiene, meios de contaminação, prevenção e tratamento da doença, orientações sobre vacinação etc. Além das informações sobre assistência, como o cadastramento em programas de renda mínima, acesso a cestas básicas etc.

Com o prolongamento do período de isolamento social, os educadores da EJA foram desafiados a experimentar atividades pedagógicas a distância que mantivessem os estudantes vinculados ao seu processo de aprendizagem. Quando a escola fechou as portas, despedimo-nos cientes de que em breve estaríamos de volta. Porém, à medida que o afastamento se prolongava, as equipes de educadores passaram a dedicar-se à criação de modelos de trabalho por meio dos quais pudessem manter a EJA em ação, exclusivamente à distância.

Essa travessia para um terreno desconhecido não tardou a deixar claro que, para além dos desafios à comunicação com os estudantes, o que estava em jogo era a construção de novos sentidos para uma escola que, subitamente, deixava de ser espaço de convivência e de

relações que fundam os princípios políticos e pedagógicos da EJA. A participação dos jovens e adultos na modalidade foi influenciada também pela migração para o ensino remoto emergencial que as redes de ensino público tiveram que realizar em 2020 e 2021. Poucas redes de ensino desenvolveram estratégias alternativas ou produziram materiais pedagógicos específicos para a EJA. Além dos casos em que os estudantes tiveram dificuldades de acessar os limitados conteúdos, sobretudo devido à limitada conexão a aparatos tecnológicos e pacotes de dados, compartilhados por diversos membros das famílias, por exemplo.

Em janeiro de 2020, o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE¹⁰ – colocou tardiamente em consulta pública uma minuta de edital do Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA) para 2021. Embora a audiência tenha sido realizada, esse Edital jamais foi lançado, de modo que as últimas coleções didáticas aprovadas para a modalidade datam de 2013.

Nos anos seguintes, o FNDE adquiriu das editoras e distribuiu aos estados e municípios apenas lotes de reposição dessas coleções. A consequência drástica, como mostra o caso da instituição na qual a pesquisa foi realizada, CEJAM de Maracanaú, é que em pleno 2024, os professores trabalham com livros de 2016, minimamente, 8 anos de atraso e defasagem.

Essa consulta ensejou dois pronunciamentos da CEB/CNE – os Pareceres nº 6/2020 e nº 1/2021 –, esse último homologado pelo ministro e posteriormente interpretado pela COEJA/SEB/ MEC no Documento Referencial para Implantação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e no Distrito Federal (BRASIL, 2022).

No decorrer do mandato da administração federal que teve início em 2019, nenhum novo programa de EJA foi implementado, observando-se tão somente a realização anual dos Exames Nacionais para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e a execução de recursos remanescentes de convênios vigentes dos programas preexistentes (como Brasil Alfabetizado, PROJOVEM, PRONATEC ou PRONACAMPO).

O documento referencial para implementação das diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos, lançado pelo MEC em 2021, sem uma discussão com a sociedade civil, foi recebido com bastante preocupação por especialistas. Tanto que em 2021, os movimentos dos Fóruns de EJA fizeram uma campanha nacional (abaixo assinado) pedindo

¹⁰ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é uma autarquia, vinculada ao Ministério da Educação. O propósito do FNDE é transferir recursos financeiros e prestar assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para garantir uma educação de qualidade a todos (BRASIL, 1968).

anulação junto ao MEC, por meio da Petição Pública¹¹: Revogação da Resolução CNE/CEB 01/21.

Dados do Censo Escolar (2020) indicaram os efeitos primários da pandemia da covid-19, aliada ao contexto de violação de direitos subjacente em nosso país. A EJA registrou a queda mais acentuada no número de matriculados entre todas as modalidades de educação, com redução de 8,3% em relação à 2019, o que corresponde a quase 270 mil estudantes a menos.

Além disso, o Censo indica que 1,5 milhão de estudantes entre 14 e 17 anos não frequentam mais a escola. Na época, em coletiva pública do MEC, o diretor de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Carlos Eduardo Moreno, detalhou como o direito à educação corre mais riscos de ser violado à medida que os estudantes ficam mais velhos:

Nós temos praticamente a universalização do acesso de 6 a 14 anos, [registrando] acima de 99% de frequência na escola. Mas, curiosamente, a partir dos 15 anos começamos um declínio na frequência, chegando até 78% na população de até 17 anos. Isso acende o alerta de que algum problema acontece na trajetória dos estudantes, sobretudo porque nas faixas etárias imediatamente anteriores temos a universalização do acesso (INEP, 2020).

Ao observar a série histórica, compreende-se que as matrículas da modalidade vinha diminuindo sistematicamente desde 2017, dado que acompanha a sistemática queda nos investimentos públicos. O agravamento desses índices entre 2019 e 2020 apontam para a deterioração do contexto em razão da pandemia de covid-19.

Em 2020, a Lei Orçamentária Anual (LOA) destinou a menor verba dos últimos anos para a EJA, R\$ 25 milhões. Em 2019, dos R\$ 74 milhões previstos, foram executados apenas R\$ 16,6 milhões. Um levantamento do Sistema Integrado de Operações (Siop) demonstra que esses são os menores investimentos da década, bem aquém dos R\$ 1,6 bilhão investidos em 2012, por exemplo (BRASIL, 2020).

O que os dados indicam é que o direito à educação permanece sendo violado e sua restauração se torna ainda mais vital no atual contexto, frente às crises sanitária e econômica. Há uma necessidade urgente de desenvolvimento de políticas públicas que atendam o público da EJA de forma diferenciada, compreendendo suas especificidades. As últimas décadas

¹¹ Em parte, a petição pública (2021) argumentava que: “Esta Resolução, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem causado um desmonte prejudicial à educação básica de milhões de brasileiros/as pobres. A revogação é urgente porque as diretrizes provocam a dissociação entre vida, ciência, cultura e sociedade, restringindo a educação básica a qualificação profissional com ênfase no ensino à distância superficial, aligeirado com forte tendência privatista e mercadológica”. Disponível em: https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR136187#google_vignette. Acesso em 15 jul. 2023.

demonstraram que apenas investir na educação primária não é a solução, é preciso pensar quais grupos têm seus direitos mais violados – sobretudo pessoas negras, trans e com deficiência – e construir uma agenda integrada de práticas e estratégias pedagógicas efetivas.

A orientação nacional segue baseada apenas no modelo do Distrito Federal e traz modelos de organização nada inovadores, como a EJA Multietapas, que permite diferentes tipos de conhecimentos em uma mesma sala, e a EJA Combinada, permitindo que 70% da carga horária seja cumprida fora do ambiente escolar, com expedientes de trabalho dirigido ou atividades autoinstrutivas, como classes em espaços comunitários, que fossem reconhecidas como ensino presencial. Ressaltamos que essa proposta reduziu o conceito de educação ao longo da vida a um modo de oferta de uma modalidade da educação básica.

Em fevereiro de 2022, o Decreto Presidencial nº 10.959 retomou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), submetendo-o ao alinhamento à PNA¹². O Decreto designa a SEALF como órgão gestor e fez menção à recomposição da Comissão Nacional de Alfabetização (CNA) a critério do ministro. Não temos conhecimento de que a CNA tenha sido designada, de editais para a produção de materiais didáticos de alfabetização de jovens e adultos alinhados ao PNA, nem de convênios firmados nessa versão do PBA.

Em 2023, esse é o cenário enfrentado pelos gestores e profissionais da Educação de Jovens e Adultos atualmente em nosso país. Para além de uma agenda integrada de políticas públicas, necessária e urgente, é preciso também reconhecer os esforços de algumas redes, cujas estratégias apontam caminhos possíveis para a garantia e a restauração de direitos.

Nesse sentido, a modalidade, escanteada pelos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, ficou ainda mais desamparada com a extinção da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), em 2019. Novamente ressaltamos que essa resolução foi tomada pelo governo federal sem discussão com a sociedade civil.

Todavia, essa pasta voltou à ativa em 2023, bem como a CNAEJA (Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos), espaço de debate com os movimentos sociais e a comunidade em geral.

Após derrubar o decreto nº 10.502, assinado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), que estimula a segregação de educando com deficiência, o presidente Lula (PT) autorizou, no início de 2023, a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) com um novo decreto, de nº 11.342. A medida se refere, entre outras coisas, à recriação da Secretaria de Articulação com

¹² Política Nacional de Alfabetização. O presidente Jair Messias Bolsonaro assinou, no dia 11 de abril, o decreto nº 9.765 de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização – PNA –, como meta do Ministério da Educação para os 100 primeiros dias do governo (BRASIL, 2019).

Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas extintas pelo governo Bolsonaro.

Ainda no tocante a influência positiva do método de educação de Paulo Freire, em 2018, o governo de Bolsonaro não poupou críticas e calúnias, retratando uma ideia errônea sobre os estudos de Freire. A partir daí, atribuíram a Paulo Freire uma conotação de ideias e valores ligada ao “comunismo” que, segundo eles, é algo ruim.

Assim sendo, é comum encontrar tanto no meio acadêmico como fora dele discursos agressivos, colocando em xeque as bases criadas ao longo de anos de estudos. Inclusive, muitas dessas obras premiadas em diversos lugares do mundo, reiterando a importância de Freire para a educação, foram atacadas (HADDAD, 2019).

Nesse sentido, “a educação deste país tem uma dívida com o público da EJA”, afirma Cláudia Borges, a então diretora de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do MEC. Em entrevista¹³, Cláudia aponta os desafios da nova gestão e o compromisso de não negligenciar os direitos das populações que, historicamente, foram abandonadas. “A EJA é uma construção da desigualdade social no Brasil. Então, ter compromisso com o direito desse público, que vai desde a alfabetização até a possibilidade de ele entrar na educação superior, é trazer Paulo Freire para a nossa luta”, argumentou ela.

Na opinião de Schwarcz (2019), a educação nunca foi um direito de todos neste país de proporções continentais, passado escravocrata e estruturada concentração de renda. Enquanto existiu, o sistema escravista construiu um país de realidades apartadas também nesse quesito.

Ainda nesse raciocínio, a autora corrobora que o fenômeno da desigualdade é tão enraizado entre nós que se apresenta a partir de várias faces: a desigualdade econômica e de renda, de oportunidades, racial, regional, de gênero, de geração e social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer. A desigualdade social é especialmente aguda, e tende sempre a aumentar em países que oferecem poucas oportunidades de emprego, apresentam investimento discreto nas áreas sociais e não estimulam o consumo de bens culturais.

É válido destacar também que a maior oferta de matrícula para EJA é oferecida pela rede pública municipal, auxiliada pela rede estadual que se responsabiliza pelo ensino médio e,

13 Cláudia Borges. **A educação deste país tem uma dívida com o público da EJA.** Entrevista exclusiva concedida à Ana Luísa D'Maschio e Marina Lopes. Porvir: Inovações em educação, São Paulo, 16 jun. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/a-educacao-deste-pais-tem-uma-divida-com-o-publico-da-eja/#:~:text=Em%20entrevista%20exclusiva%20ao%20Porvir,historicamente%2C%20foram%20deixadas%20para%20tr%C3%AAs>. Acesso em 15 jul. 2023.

ainda, pelo governo federal que, normalmente, desenvolve programas de alfabetização (como o Brasil Alfabetizado), através de parceria com as prefeituras, além de, recentemente, auxiliado pelos Institutos Federais de Educação oferecer a modalidade EJA para trabalhadores que buscam certificação no Ensino Médio (PROEJATEC).

No Estado do Ceará, as experiências têm apresentado uma precária oferta do sistema regular, sendo objeto de preocupação, uma vez que, como a maioria dos Estados, não tem conseguido mitigar o analfabetismo e dá ampliação da escolaridade, encontrando-se essas estatísticas em patamares vergonhosos¹⁴.

Isso nos remete aos condicionantes históricos deste quadro que, no Brasil, traz as marcas de um estado desenvolvimentista, centralizador e destituído de compromissos garantidores da igualdade e do bem-estar social (BACELAR, 2003).

Diante do exposto, surge também a necessidade do aprofundamento no tocante a conhecer a legislação que rege a EJA, bem como os programas governamentais criados nesse âmbito, com fito de atender melhor essa parcela da sociedade.

Nessa perspectiva, o próximo subtópico traça uma linha cronológica que sintetiza a história e a evolução das leis e das políticas públicas concernentes à Educação de Jovens e Adultos até a data da realização desta pesquisa.

3.2 A modalidade EJA à luz dos determinantes legais

Vale enfatizar que a constituição Federal de 1988 estabelece que a Educação é direito de todos e dever do Estado. Além disso, estabelece que o ensino fundamental deve ser obrigatório e gratuito, inclusive a oferta da educação deve ser garantida para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade escolar. Antes da CF/88, a Lei 5692/71, Lei de Diretrizes e Base da Educação, continha as diretrizes da educação de jovens e adultos até então.

A legislação atual em vigor que rege a respeito da EJA, encontra-se amparada na lei de diretrizes e bases de educação nacional LDB nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Constam nessa lei dois artigos relacionados, especificamente, a Educação de Jovens e Adultos.

¹⁴ No Ceará, em 2022, pelo menos 812 mil cearenses com 15 anos ou mais não são alfabetizados, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), corresponde a uma taxa de 12% dos cidadãos nessa faixa etária. O último PNAD desvela também a dimensão de raça que atravessa esse fenômeno social, já que entre negros com 15 anos ou mais de idade, 7,4% são analfabetos, mais que o dobro da taxa encontrada entre brancos, que é de 3,4%. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos chega a 23,3% (IBGE, 2022).

Na quadro abaixo, apresentaremos esses dois artigos, junto a todos os dispositivos legais relacionados à Educação de Jovens e Adultos de 1988 a 2023.

Quadro 1 - Dispositivos legais relacionados à EJA – 1988 a 2023

DISPOSITIVOS	EMENTAS
<p>Art.37- A educação de jovens e adultos destinada àqueles que não tiveram acesso em continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria.</p>	<p>Inciso 1° 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 trabalho, mediante cursos e exames.</p> <p>Inciso 2° O poder público viabilizará e estimulará o acesso à permanência do trabalhador na escola, mediante ações integrada e complementares entre si.</p> <p>Inciso 1° Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: No nível de inclusão do ensino fundamental, para os níveis de quinze anos.</p> <p>II. No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.</p>
<p>Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.</p>	<p>Inciso 2° Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).</p> <p>Aborda a questão da denominação “Ensino de jovens e adultos” e “Ensino supletivo”, define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define a competências dos</p>

	sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação.
Parecer nº. 05/97 do Conselho Nacional de Educação	Elucida dúvidas sobre cursos e exames supletivos e outras.
Parecer 12/1997 do Conselho Nacional de Educação	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
Resolução CNE/CEB nº1/2000	Diretrizes Nacionais para a EJA traz a concepção da Educação de Jovens e Adultos associada às normas e diretrizes nacionais da educação básica, com ênfase nas funções reparadora, equalizadora e qualificadora.
Parecer CNE/CEB Nº 11/2000	Criação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.
Portaria INEP n.º 111/ 2002	Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire.
Decreto nº 4.834/2003	Institui o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Programa Brasil Alfabetizado (PBA).
Lei nº 10.880/2004	Diretrizes para a oferta de educação profissional modalidade EJA.
Portaria MEC Nº 2.080/2005	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
Decreto nº 5.840/2006	Programa Brasil Alfabetizado – O Programa tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais.

Decreto nº 6.093/2007	Define critérios e procedimentos para a transferência de recursos para a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.
Resolução/CD/FNDE Nº 065/2007	Estabelece orientações para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem à oferta de cursos de formação continuada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no formato de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.
Resolução/FNDE/CD/Nº 48/ 2008	Autoriza a Certificação do Ensino pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).
Portaria MEC Nº 462/2009	Certificação do Ensino Fundamental pelo ENCCEJA.
Portaria INEP Nº 174/2009	Programa Nacional do Livro Didático de Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA).
Resolução/FNDE/CD/Nº 51/ 2009	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
Resolução CNE/CEB Nº 2/2010	Institui 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.
Resolução CNE/CEB Nº 3/ 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
	-

Resolução CNE/CEB Nº 4/ 2010	
Projeto de Lei que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020	Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
BNCC 2017	Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.
Resolução CNE/CEB Nº 1/ 2016	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.
Resolução CNE/CEB Nº 01/2021	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Diante do exposto, não se pode dizer, em tese, que não há uma legislação pertinente à EJA. Entretanto, há muito mais entraves do que avanços, basta olhar para a realidade e analisar concretamente o que acontece. Nesse sentido, alguns dos grandes entraves para o alcance da universalização do ensino são analfabetismo, o abandono e a exclusão/evasão escolar.

As metas estipuladas pela Constituição Federal de 1988, que determinam a universalização do ensino fundamental e a “erradicação” do analfabetismo, ainda não se concretizaram, mesmo sendo a educação um direito garantido e determinado em seu art. 6º.

Sobre o analfabetismo e outras problemáticas diferentes, mas todas relacionadas à exclusão escolar, trataremos no próximo capítulo.

4 ANALFABETISMO, ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR: DIFERENTES PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS À EXCLUSÃO ESCOLAR

De início, esclarecemos neste capítulo que, de acordo com o Inep (1998): O conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o educando deixa a escola em um ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o educando sai da escola e não volta mais para o sistema (INEP, 1998).

Ainda no mesmo raciocínio, abandono escolar é quando um educando deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo. Já evasão escolar é ocorre quando o educando, mesmo tendo sido aprovado no ano anterior, não efetua sua matrícula no ano seguinte. Ambas as situações acarretam prejuízos.

Além disso, explicamos que nesta pesquisa, utilizamos a expressão “**exclusão escolar**” em duas acepções: **1)** sinônimo para “evasão escolar” que aprofunda e redireciona a compreensão e a perspectiva sobre o próprio fenômeno da evasão escolar; **2)** fenômeno mais complexo que compreende a evasão escolar, além de outros motivos pelos quais alunos são deixados de fora do sistema educacional, como falta de acesso à escola, ou discriminação. Dito isso, prossigamos.

4.1 Analfabetismo: um problema grave que ainda persiste

A relação entre analfabetismo e exclusão escolar é um fenômeno complexo que evidencia as disparidades sociais e educacionais presentes na sociedade contemporânea. O analfabetismo, caracterizado pela ausência de habilidades básicas de leitura e escrita, perpetua-se, em grande parte, devido à exclusão escolar, que priva indivíduos do acesso à educação formal e suas oportunidades de desenvolvimento (BRAGA, MAZZEU, 2017).

Essa exclusão se manifesta tanto nas barreiras físicas, como a falta de infraestrutura escolar em áreas marginalizadas, quanto nas barreiras socioeconômicas, que limitam o acesso de determinados grupos sociais à educação. A exclusão escolar está intrinsecamente ligada a fatores estruturais, como a desigualdade de renda e a falta de políticas públicas eficazes para promover a inclusão educacional. A perpetuação do ciclo de analfabetismo ocorre em um contexto em que as condições socioeconômicas desfavorecidas dificultam o acesso à educação de qualidade, reforçando assim, a marginalização de determinados grupos sociais.

Nesse contexto, o analfabetismo persiste como um problema significativo no Brasil, representando um obstáculo ao desenvolvimento social e econômico do país. De acordo com

dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁵, em 2023, o país tinha 9,3 milhões de analfabetos, o que equivale a 5,4% da população. Essa alta taxa de analfabetismo afeta negativamente a capacidade dos indivíduos de se inserirem no mercado de trabalho e de participarem plenamente da sociedade.

havia 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,4%. Dessas pessoas, 54,7% (5,1 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,8% (2,1 milhões de pessoas) na Região Sudeste. Em relação a 2022, houve uma redução de 0,2 ponto percentual (p.p.) dessa taxa no País, o que corresponde a uma queda de pouco mais de 232 mil analfabetos em 2023 (IBGE, 2023).

A persistência do analfabetismo no Brasil está intrinsecamente ligada a uma série de fatores socioeconômicos, como pobreza, desigualdade social, falta de acesso à educação de qualidade e problemas estruturais no sistema educacional. Além disso, o analfabetismo funcional (CUNHA, 2018), que se refere à incapacidade de compreender e utilizar informações em situações cotidianas, também é um desafio significativo, exigindo uma análise mais aprofundada de suas causas e consequências.

Nesses resultados, o índice de analfabetismo está diretamente correlacionado à faixa etária, sendo que quanto mais avançada a idade do grupo populacional, maior é a proporção de indivíduos analfabetos. Em 2023, o país contabilizou 5,2 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, representando uma taxa de analfabetismo de 15,4% nesse segmento etário.

Aqui, coloca-se um dado preocupante, sobretudo para esta pesquisa, que tem como público-alvo jovens e adultos. O contexto apresentado revela uma preocupante disparidade no acesso à educação ao longo das diferentes faixas etárias, evidenciando a persistência de desafios estruturais que afetam a equidade educacional.

A concentração significativa de analfabetos entre indivíduos mais velhos reflete, não apenas uma lacuna na oferta educacional, mas também um legado histórico de políticas educacionais inadequadas, que falharam em atender às necessidades de aprendizagem ao longo da vida (BRAGA, 2015).

Reforçando, para esta pesquisa, voltada a jovens e adultos, o cenário é particularmente alarmante, pois indica que uma parcela significativa da população permanece excluída do processo educacional. Essa exclusão tem implicações profundas não apenas para o

¹⁵ IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral**, 4º trimestre/2018 - 3º trimestre/2022. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>. Acesso em 10 jun. 2023.

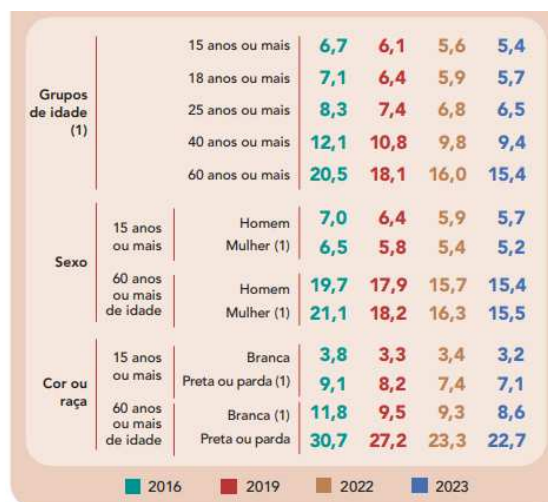
desenvolvimento pessoal e profissional desses indivíduos, mas também para o progresso social e econômico do país como um todo.

Antes de mais nada, para não incorrer em equívocos, vale ressaltar que esses números sobre o analfabetismo são sempre relativos em relação ao que estava antes, uma vez que estão mais ligado a uma mudança da condição social e econômica da população. Os níveis de analfabetismo e escolaridade, portanto, não têm a ver direta e exclusivamente somente com idade, pois devem aumentar à medida que haja uma melhoria na qualidade de vida da população, mas o contrário também acontece: se há uma piora, o acesso à escolaridade é prejudicado.

Retomando, em 2023, a taxa de analfabetismo entre as mulheres com 15 anos ou mais foi de 5,2%, enquanto entre os homens foi de 5,7%. Em comparação com 2022, houve uma variação de 0,2 ponto percentual para ambos os sexos. Para a faixa etária mais avançada, observa-se que a taxa de analfabetismo entre as mulheres foi superior à dos homens, atingindo 15,5% em 2023. No entanto, ressalta-se que a diferença entre os dois grupos diminuiu para 0,1 ponto percentual, representando a menor disparidade desde o início da série histórica.

Ao analisar a questão da cor ou raça, destaca-se a significativa disparidade entre indivíduos autodeclarados brancos e pretos ou pardos. Em 2023, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais de cor branca foi de 3,2%, enquanto entre pessoas pretas ou pardas foi de 7,1%. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo entre pessoas de cor branca atingiu 8,6%, enquanto entre pessoas pretas ou pardas chegou a 22,7%. A figura 4 a seguir ilustra esses dados:

Figura 3 - Taxa de analfabetismo em 2023



Fonte: IBGE (2023)

A análise dos dados revela uma dinâmica complexa no cenário do analfabetismo, evidenciando desigualdades persistentes de gênero e raça. Em 2023, embora a taxa de analfabetismo entre homens e mulheres tenha apresentado uma variação marginal em relação a 2022, a disparidade de gênero persiste, com as mulheres enfrentando uma taxa ligeiramente mais alta, especialmente na faixa etária mais avançada, onde atingiu 15,5%. Essa disparidade, embora tenha diminuído ligeiramente em comparação com anos anteriores, ainda é um reflexo das barreiras estruturais que limitam o acesso das mulheres à educação em muitas regiões.

No que diz respeito à questão racial, a discrepância entre brancos e pretos ou pardos é alarmante. Os dados revelam uma taxa de analfabetismo significativamente maior entre pessoas pretas ou pardas em comparação com pessoas brancas, tanto na faixa etária de 15 anos ou mais quanto na de 60 anos ou mais. Essa disparidade reflete a persistência de desigualdades estruturais profundas que limitam o acesso à educação e oportunidades para pessoas de grupos raciais minoritários, perpetuando um ciclo de marginalização e exclusão social.

Entre as Grandes Regiões brasileiras, é evidente que a taxa de analfabetismo reflete as disparidades regionais, destacando-se as Regiões Nordeste e Norte com as taxas mais elevadas - 11,2% e 6,4%, respectivamente, em 2023 entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade - enquanto o Centro-Sul do país apresenta taxas significativamente mais baixas. Em comparação com 2022, houve uma redução na proporção de analfabetos nesse grupo etário na Região Nordeste. Nas demais regiões, a taxa permaneceu estatisticamente estável, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 4 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%)

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo (%)											
	15 anos ou mais						60 anos ou mais					
	2016	2019	2022	2023	Variação		2016	2019	2022	2023	Variação	
					2022/ 2023	2016/ 2023					2022/ 2023	2016/ 2023
Brasil	6,7	6,1	5,6	5,4	↓	↓	20,5	18,1	16,0	15,4	↓	↓
Norte	7,9	7,0	6,4	6,4	→	↓	30,0	25,5	23,5	22,0	→	↓
Nordeste	13,9	12,9	11,7	11,2	↓	↓	39,9	37,4	32,5	31,4	→	↓
Sudeste	3,5	3,0	2,9	2,9	→	↓	11,8	9,7	8,8	8,5	→	↓
Sul	3,3	3,0	3,0	2,8	→	↓	11,5	9,6	9,3	8,8	→	↓
Centro-Oeste	5,2	4,4	4,0	3,7	→	↓	21,3	16,7	14,9	13,6	→	↓

Fonte: IBGE (2023).

Esses dados apontam que das mais de 9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) vivem no nordeste e 54,1% (5,2 milhões) tem 60 anos ou mais. É impossível refletir sobre esses dados sem considerar as desigualdades

estruturais do Brasil. Ao se deparar com os dados de analfabetismo e exclusão/evasão escolar, que são maiores na região nordeste, percebe-se a influência de questões raciais nessa análise.

A população preta é maioria no Brasil, mas no nordeste, essa proporção é mais acentuada. Se eu tenho essa junção de duas situações – uma situação estrutural de uma sociedade de classe que se alia a uma situação que é também estrutural de um passado escravista, que traz hoje um brutal preconceito e conseqüentemente, uma incidência maior no Nordeste.

A análise desses dados também revela uma realidade preocupante, evidenciando a persistência do analfabetismo em uma proporção significativa no nordeste brasileiro, onde a maioria dos indivíduos com 15 anos ou mais que enfrentam dificuldades de leitura e escrita está concentrada. Essa concentração de analfabetos na região nordeste ressalta a complexidade das desigualdades estruturais que permeiam o Brasil.

A predominância do analfabetismo no nordeste brasileiro é um reflexo das disparidades socioeconômicas e educacionais que caracterizam essa região, destacando a importância de políticas públicas que visem não apenas à alfabetização, mas também à promoção da equidade educacional e social. A falta de acesso a recursos educacionais de qualidade e oportunidades de aprendizado contribui para a perpetuação do ciclo de analfabetismo, exacerbando as desigualdades regionais.

Diante desse cenário, é fundamental adotar abordagens inclusivas e sensíveis às particularidades regionais para enfrentar o analfabetismo e suas raízes estruturais. Investimentos em educação, programas de alfabetização e ações que promovam a inclusão social são essenciais para transformar essa realidade e garantir o acesso universal ao conhecimento e à aprendizagem. Ao trazer essa atualização e essa discussão dos dados sobre o analfabetismo, queremos evidenciar a relação entre este e à exclusão escolar, sobretudo, dos alunos da EJA.

Nesse sentido, como vimos no capítulo anterior, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) emergiu como uma resposta às demandas educacionais de indivíduos que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade regular. No entanto, a relação entre analfabetismo e aqueles que buscam a EJA é complexa e revela as profundas desigualdades sociais e educacionais presentes na sociedade contemporânea.

Estudos indicam que uma parcela significativa dos alunos matriculados na EJA são analfabetos funcionais (CUNHA, 2018), ou seja, possuem habilidades de leitura e escrita

limitadas, o que impacta sua capacidade de participação plena na sociedade (DI PIERRO, M. C.; VOVIO, C. L.; ANDRADE, 2008).

A busca pela EJA é muitas vezes motivada pela necessidade de superar as barreiras impostas pelo analfabetismo e pela exclusão social. Essa modalidade educacional desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e na redução das disparidades educacionais, oferecendo oportunidades de aprendizagem a indivíduos historicamente marginalizados pela falta de acesso à educação formal.

No entanto, é importante reconhecer que a eficácia da EJA como instrumento de combate ao analfabetismo depende não apenas da oferta de cursos, mas também de políticas educacionais abrangentes que abordem as causas estruturais do problema. A relação entre analfabetismo e EJA também destaca a necessidade de uma abordagem holística e contextualizada para a educação de adultos.

Os programas de EJA devem ser sensíveis às realidades socioculturais e econômicas dos alunos, oferecendo metodologias de ensino flexíveis e recursos adequados para atender às suas necessidades específicas de aprendizagem (PERES, 2016). Além disso, é essencial que esses programas promovam não apenas a aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais necessárias para a participação ativa na sociedade contemporânea.

Em suma, a relação entre analfabetismo e EJA reflete os desafios enfrentados pela educação de adultos em contextos marcados pela exclusão e pela desigualdade. A eficácia da EJA como estratégia de combate ao analfabetismo requer uma abordagem multifacetada que considere as complexas interações entre fatores individuais, sociais e estruturais que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento humano (SILVA, 2020).

Contudo, como já afirmado, a exclusão escolar relaciona vários fatores e fenômenos, sendo o analfabetismo um dos principais. Nos próximos tópicos, discutiremos especificamente acerca dos fenômenos: abandono escolar; exclusão/evasão escolar e suas relações com a Educação de Jovens e Adultos.

Veremos que, embora as palavras exclusão e evasão escolar, muitas vezes, abandono escolar, sejam utilizadas como sinônimos em muitos contextos há uma diferença entre esses conceitos, sobretudo, na questão da perspectiva, isto é, do modo de enxergar a realidade. Vejamos um pouco mais sobre isso na sequência.

4.2 Abandono escolar

Apesar de que o fenômeno do abandono escolar (INEP, 1998) não constituir nosso objeto de pesquisa, consideramos pertinente trazer esse conceito e atualizar os dados em relação a este, visto que tal fenômeno tem uma relação direta com a Educação de Jovens e Adultos. Sigamos com a nossa análise a partir dos dados do IBGE (2023).

Vale lembrar que, o abandono escolar, segundo o Inep (1998), difere da evasão. No contexto técnico, o abandono ocorre quando um aluno deixa a escola em um ano, mas retorna no ano seguinte. Por outro lado, a evasão acontece quando o aluno deixa a escola e não volta mais ao sistema educacional.

Além disso, o abandono escolar também pode ser definido como a ausência do aluno às aulas durante o ano letivo, enquanto a evasão escolar ocorre quando um aluno, mesmo aprovado no ano anterior, não realiza a matrícula no ano seguinte. Ambas as situações têm consequências prejudiciais para o aluno e para o sistema educacional como um todo, refletindo em descontinuidade no processo de aprendizagem e comprometimento do desenvolvimento escolar.

Continuando a discussão com base no último censo do IBGE, em 2022, considerando o grupo de jovens brasileiros com idade entre 14 e 29 anos, verificamos que 9,0 milhões não concluíram o ensino médio, seja por abandono escolar antes da conclusão desta etapa ou por nunca terem frequentado a escola. Deste total, 58,1% eram do sexo masculino e 41,9% do sexo feminino. Em relação à cor ou raça, constatou-se que 27,4% eram classificados como brancos e 71,6% como pretos ou pardos (IBGE, 2023).

Ao examinar a idade em que esses jovens de 14 a 29 anos deixaram a escola, destaca-se que os maiores índices de abandono ocorreram nas faixas etárias a partir dos 16 anos de idade, variando entre 16,0% e 21,1%. Contudo, ainda se observa um abandono precoce durante a idade do ensino fundamental, com taxas de 6,2% até os 13 anos e de 6,6% aos 14 anos.

Ao examinar a idade em que os jovens de 14 a 29 anos deixaram a escola, torna-se evidente que os maiores índices de abandono se concentram nas faixas etárias a partir dos 16 anos de idade. Essa constatação revela uma preocupante tendência de exclusão escolar, em estágios mais avançados da educação básica e, conseqüentemente, indica falhas no sistema educacional em manter os alunos engajados e motivados durante a fase crucial do ensino médio.

Segundo os dados do IBGE (2023), a correlação entre a idade e o abandono escolar pode estar ligada a diversos fatores, como a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar ou a falta de políticas educacionais eficazes que incentivem a permanência dos alunos na escola até a conclusão dos estudos.

Essa problemática do abandono escolar em idades mais avançadas também está relacionada a questões socioeconômicas, evidenciando desigualdades no acesso à educação e oportunidades de desenvolvimento. O abandono precoce da escola pode resultar em lacunas educacionais significativas, limitando as perspectivas de inserção no mercado de trabalho e perpetuando ciclos de pobreza e exclusão social.

Esse padrão é semelhante tanto entre homens quanto entre mulheres, e entre pessoas autodeclaradas brancas e pretas ou pardas. É importante ressaltar que a idade de 15 anos, que geralmente coincide com o ingresso no ensino médio, representa um marco significativo de mudança.

Nessa faixa etária, o percentual de jovens que abandonaram a escola quase dobrou em relação aos 14 anos de idade. Em comparação com 2019, o grupo que deixou de frequentar a escola até os 13 anos de idade foi o que apresentou a maior redução no abandono escolar (2,3 p.p.). Por outro lado, o grupo que abandonou a escola aos 18 anos registrou o maior aumento (5,4 p.p.).

Em termos regionais, observa-se que o abandono escolar precoce até os 13 anos de idade foi mais pronunciado nas Regiões Norte (7,4%), Nordeste (7,3%) e Sul (5,5%). Aos 14 anos, a Região Norte se destacou com uma taxa de 7,2% de saída da escola. O marco dos 15 anos é significativo em todas as regiões, com taxas mais elevadas no Sul (13,5%), Sudeste (13,1%) e Norte (12,8%).

Entre os 16 e 18 anos, as regiões Sudeste e Sul apresentaram os percentuais mais altos, totalizando 60,8% e 60,5%, respectivamente. Para o grupo que abandonou a escola aos 19 anos ou mais, destacam-se as Regiões Norte (24,5%) e Nordeste (21,6%). Essa maior saída tardia da escola provavelmente está associada aos esforços desses jovens para recuperar o atraso educacional, conforme a tabela abaixo:

Figura 5 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, por idade em que abandonou a escola pela última vez, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%)

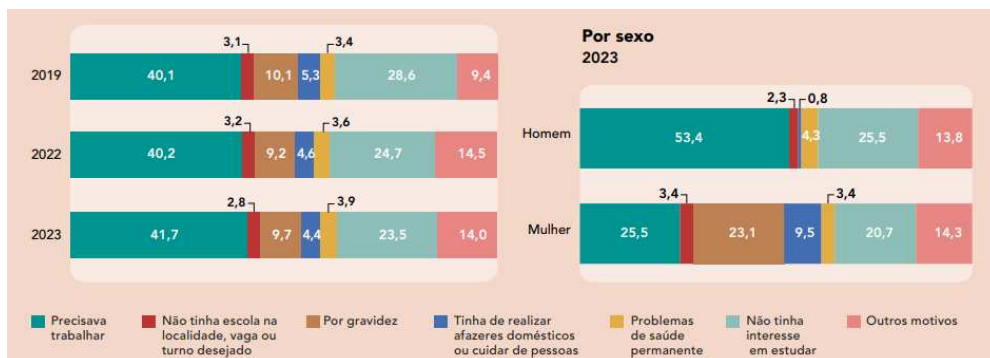
Sexo, cor ou raça e Grandes Regiões	Idade em que abandonou a escola pela última vez (%)						
	Até os 13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos ou mais
Total (1)	6,2	6,6	12,6	16,0	19,5	21,1	17,9
Sexo							
Homem	6,1	5,9	12,2	15,2	19,7	22,4	18,4
Mulher	6,4	7,6	13,3	17,0	19,2	19,1	17,2
Cor ou raça							
Branca	5,4	6,7	12,3	17,0	20,6	22,7	15,2
Preta ou parda	6,6	6,6	12,8	15,5	19,1	20,4	19,0
Grandes Regiões							
Norte	7,4	7,2	12,8	13,0	15,9	19,3	24,5
Nordeste	7,3	6,4	12,0	14,4	18,3	20,1	21,6
Sudeste	5,3	6,9	13,1	17,0	21,2	22,6	13,8
Sul	5,5	6,5	13,5	18,7	21,4	20,4	14,0
Centro-Oeste	5,3	6,1	11,6	17,8	19,3	22,3	17,5

Fonte: IBGE (2023).

De acordo com o censo, o principal motivo citado por esses jovens para o abandono ou não frequência escolar foi a necessidade de trabalhar, alcançando 41,7% no Brasil em 2023, o que representa um aumento de 1,5 ponto percentual em comparação a 2022. Em relação àqueles que indicaram falta de interesse em estudar como motivo, embora seja o segundo principal motivo, tem apresentado uma queda constante nos últimos três anos investigados pela pesquisa, chegando a 23,5% em 2023.

Esse cenário reflete as desigualdades socioeconômicas enfrentadas por muitos jovens brasileiros, que são obrigados a priorizar a contribuição financeira para suas famílias em detrimento da continuidade dos estudos. Além disso, a falta de políticas eficazes de conciliação entre trabalho e educação agrava essa situação, tornando difícil para esses jovens conciliarem suas responsabilidades laborais com a frequência escolar. Observemos a figura abaixo:

Figura 6 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola (%)



Fonte: IBGE (2023).

De acordo com a pesquisa, no que diz respeito ao principal motivo relatado, a necessidade de trabalhar, destaca-se que 53,4% dos homens o mencionaram, seguido pela falta de interesse em estudar (25,5%). Quanto às mulheres, o principal motivo também foi a necessidade de trabalhar (25,5%), seguida pela gravidez (23,1%) e pela falta de interesse em estudar (20,7%). Além disso, 9,5% das mulheres indicaram realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas como principal motivo para o abandono ou não frequência escolar, enquanto para os homens, este percentual foi insignificante (0,8%).

A análise dos dados revelados pela pesquisa sobre os motivos do abandono escolar apresenta *insights* significativos para compreender as disparidades de gênero e as complexidades socioeconômicas envolvidas nesse fenômeno. A predominância da necessidade de trabalhar como principal motivo, mencionada por 53,4% dos homens e 25,5% das mulheres, evidencia a influência das condições econômicas na tomada de decisão dos jovens, em relação à continuidade dos estudos.

A falta de interesse em estudar, embora seja o segundo motivo mais citado, tanto por homens quanto por mulheres, sugere questões relacionadas ao engajamento dos alunos e à qualidade do ensino oferecido. Essa constatação reforça a necessidade de estratégias pedagógicas inovadoras e a valorização da educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.

No tocante às mulheres, em relação à gravidez como motivo para o abandono escolar, com 23,1% das mulheres mencionando esse fator, levanta questões sobre questões de saúde reprodutiva e acesso à educação sexual e contraceptiva. Essa indicador aponta para a necessidade de políticas educativas, que abordem não apenas a prevenção da gravidez na adolescência, mas também o apoio às jovens mães para que possam continuar seus estudos.

Ademais, a identificação de atividades domésticas e cuidado de pessoas como motivo para o abandono escolar, especialmente entre as mulheres, destaca a persistência de normas de gênero tradicionais, que limitam as oportunidades educacionais das mulheres e reforçam desigualdades estruturais. Essa constatação destaca a importância de abordagens interseccionais na formulação de políticas educacionais inclusivas e igualitárias.

Em suma, a análise abrangente dos números sobre o abandono escolar revelou a complexidade desse fenômeno e a necessidade de abordagens multifacetadas para enfrentá-lo efetivamente. A pesquisa do IBGE (2023) destaca causas variadas, incluindo necessidade de trabalhar, falta de interesse em estudar, gravidez precoce etc., demonstrando que o abandono escolar é influenciado por fatores socioeconômicos, educacionais e culturais.

A prevenção do abandono escolar requer a colaboração de diferentes atores sociais, como escolas, famílias, comunidades e governos, visando criar um ambiente favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.3 Exclusão/Evasão escolar

Para uma compreensão aprofundada do objeto de estudo deste trabalho – a evasão escolar –, procedemos à análise dos significados das palavras "Evasão" e "Exclusão". Segundo a etimologia¹⁶, a palavra "evasão" deriva do latim "evasio", de "evadere", que significa "fugir, escapar", formado pelo prefixo "ex-", que indica "fora", e "vadere", que significa "caminhar".

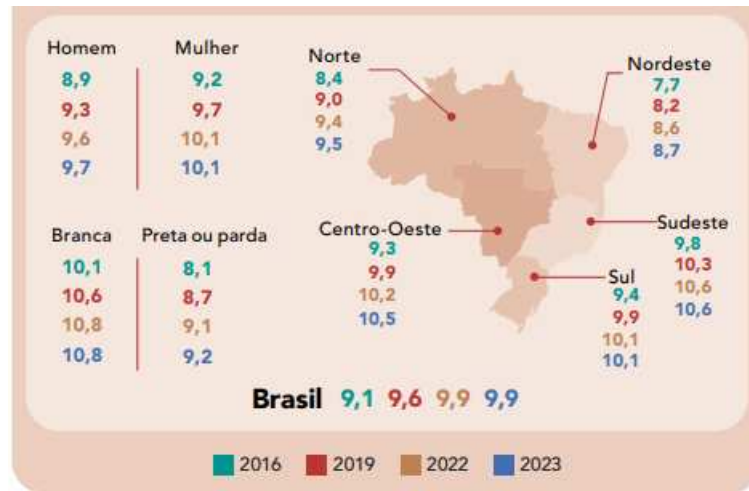
Essa definição suscita reflexões pertinentes, uma vez que as noções de "fugir", "escapar" e "caminhar fora" sugerem uma situação de desconforto extremo. Será essa a sensação transmitida pela evasão escolar aos alunos e professores?

A princípio, parece ser o caso, uma vez que a evasão escolar é objeto de debates e reflexões no contexto da educação pública. No entanto, percebe-se que o tema tem sido abordado principalmente nos níveis dos sistemas educacionais, das secretarias e do governo federal, em detrimento de diálogos mais diretos com as escolas e com os próprios alunos. Nesse sentido, portanto, esta pesquisa busca a perspectiva da instituição escolar e de seus atores, para ampliar a compreensão dos fenômenos estudados.

Temos constatado que essa situação, exclusão/evasão atinge em maior grau pessoas menos favorecidas economicamente, os marginalizados, segundo Freire (1987). No caso da EJA, apesar da ampliação de anos de estudos da população de 15 anos ou mais, ainda persistem os fortes diferenciais regionais, que também são expressivos quando se observa esse indicador levando em consideração os quesitos renda, localização e raça/cor, conforme o indicador abaixo:

¹⁶ Etimologia é o estudo da origem histórica das palavras, de onde surgiram e como evoluíram ao longo dos anos. O ramo dos estudos linguísticos que se preocupa em encontrar os chamados *étimos* (vocábulos que originam outros) das palavras. A palavra "etimologia" tem origem no grego antigo *etymología*, que significa "estudo das verdadeiras significações das palavras". O termo é formado a partir de *étymon*, que significa "verdadeiro significado", e *logia*, que significa "estudo".

Figura 7 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões entre os anos de 2016 e 2023



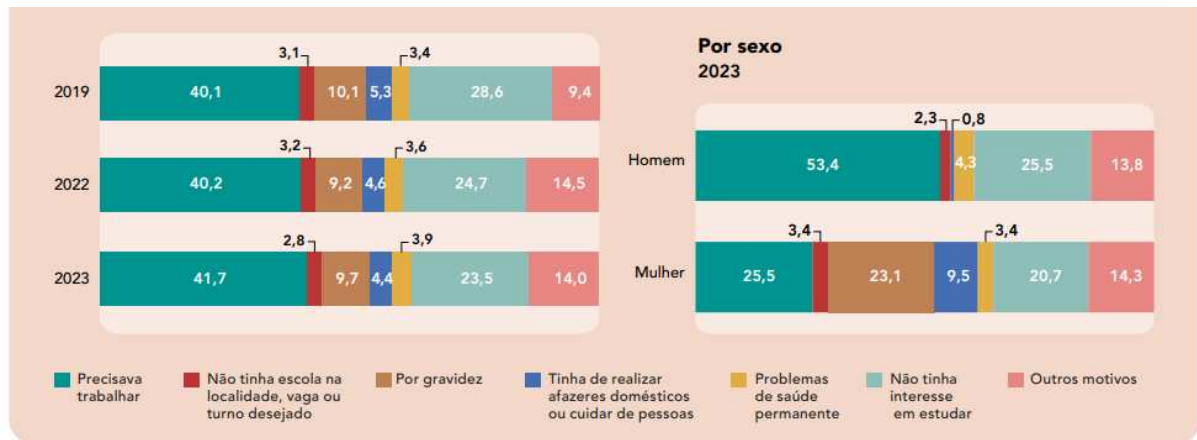
Fonte: IBGE (2023).

Em 2023, a média de anos de estudo das pessoas com 25 anos ou mais de idade foi de 9,9 anos, permanecendo estável em relação ao período anterior. Entre as mulheres, essa média foi de 10,1 anos, enquanto entre os homens foi de 9,7 anos. No que se refere à cor ou raça, observa-se novamente uma considerável disparidade, com 10,8 anos de estudo para pessoas autodeclaradas brancas e 9,2 anos para aquelas autodeclaradas pretas ou pardas, representando uma diferença de 1,6 anos entre esses grupos. Esta discrepância diminuiu, se comparado a 2016, quando era de 2 anos.

Regionalmente, as médias de anos de estudo no Sudeste, Sul e Centro-Oeste mantiveram-se acima da média nacional, registrando-se, respectivamente, 10,6, 10,1 e 10,5 anos. Por outro lado, as Regiões Nordeste e Norte apresentaram médias abaixo da média nacional, com 8,7 e 9,5 anos, respectivamente. Além disso, a Região Centro-Oeste destacou-se pela maior variação entre 2022 e 2023, com um aumento de 0,3 ano de estudo.

Conforme estamos constatando no decorrer de toda esta pesquisa, fatores, como: trabalho, violência, discriminação, gravidez na adolescência etc., dificultam a permanência ou levam à exclusão/evasão dessas pessoas. Além disso, apesar do crescimento econômico, a educação escolar brasileira ainda não está garantida plenamente a todos, devido, sobretudo, à desigualdade social alarmante que persiste em assolar a sociedade brasileira como um todo.

Figura 8 – Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola (%)



Fonte: IBGE (2024).

Situações e fatores como esses expõem e exemplificam alguns dos percalços que os alunos têm para concluir os estudos no tempo correto, remetendo ao problema da evasão escolar. Assim sendo, é possível dizermos que a evasão escolar tem ligação com as diferenças entre classes sociais, ao mesmo que as mantém, dá continuidade às através da perpetuação da pobreza, das injustiças sociais, da violência etc.

Todas essas colocações sobre a questão da evasão escolar nos fazem refletir se realmente os alunos se evadem numa tentativa de fuga, na acepção da palavra, uma ação que reporta uma atitude de desejo e responsabilidade apenas do aluno. Outrossim, vislumbramos uma outra definição talvez mais adequada à situação, uma vez que todos os estudos apresentados indicam sempre fatores externos que impelem os alunos à evasão escolar.

Então, propomos a reflexão sobre a etimologia da palavra “exclusão”, que vem do latim, “[...] de ‘exclusio’, ‘exclusão’, do verbo ‘excludere’, formado por EX-, ‘fora’, mais ‘cludere’, ‘trancar, fechar’, ou seja, ‘manter do lado de fora’.”⁵, a qual julgamos mais adequada à situação apresentada de exclusão dos alunos da escola por questões, sociais, culturais ou econômicas. Sob este prisma, esta palavra nos parece ser mais adequada a tal situação, pois o que se percebe é a existência de situações que forçam a saída dos alunos da escola, ou seja, é como se os alunos fossem “mantidos do lado de fora” por suas condições de vida, ou mecanismos que os impelem a isso.

Portanto, caracteriza-se uma atitude que não nasce deles, mas sim do ambiente social no qual estão inseridos. “[...] A exclusão escolar é um fenômeno complexo e a sua superação requer mais do que boa vontade. É preciso que o Estado cumpra o seu dever

constitucional e que haja a participação e o compromisso de toda a sociedade e de cada um de nós[...]", (UNICEF, 2012, p. 5), viabilizando o acesso, a permanência, a aprendizagem e conclusão da Educação Básica na fase certa.

Os dados que se apresentaram até o momento, levam-nos a refletir sobre a realidade da escola em que esta pesquisa teve como campo de estudo, suas condições de atendimento aos alunos oriundos de áreas rurais e de bairros onde as condições socioeconômicas, ou de infraestrutura são difíceis. Estes fatores dão indícios de que realidade da escola pesquisada não difere do que foi apresentado nos estudos estatísticos do Ipea e dos documentos da UNICEF.

É essencial que a escola como um todo, a sociedade, o governo dialoguem sobre este problema, tentando diminuir a distância da dívida social com estes cidadãos menos favorecidos, dando-lhes a oportunidade de acesso e permanência numa escola de qualidade, a qual cumpra com sua função social.

Nessa toada, apresentamos os resultados da análise dos dados coletados *in loco*, por meio das entrevistas e dos questionários semiestruturados aplicados na instituição, com todos os sujeitos envolvidos nessa modalidade, relacionando com os números oficiais fornecidos pela instituição, coletados na pesquisa de campo. Adicionalmente, expusemos algumas fotos que ilustram muitos dos aspectos abordados na discussão desta pesquisa.

5 CEJAM DE MARACANAÚ: UM REMANESCENTE NA LUTA CONTRA A EXCLUSÃO ESCOLAR

Neste capítulo, última seção do desenvolvimento da pesquisa, foram consideradas as concepções dos educandos, dos professores e dos gestores do CEJAM de Maracanaú, com relação às noções, às perspectivas e os desafios que envolvem a problemática da exclusão escolar nesta instituição. Aqui, destacamos os resultados da análise de conteúdo que fizemos, a partir das respostas dos sujeitos participante do estudo. Nesse sentido, vale dizer que, embora o capítulo esteja dividido em tópicos, a discussão inteira concorre para o nosso objetivo.

Vale lembrar que, com o objetivo de manter o sigilo e a privacidade dos entrevistados, conforme garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na análise dos dados coletados que se segue neste capítulo, os sujeitos serão identificados como: DIRETOR; COORDENADORA PEDAGÓGICA; PROFESSOR 1, PROFESSOR 2, e assim sucessivamente, e ALUNO 1, ALUNO 2 etc., seguindo a sequência, com referência ao ano de 2024, no qual se realizou as entrevistas e as aplicações dos questionários.

5.1 CEJAM de Maracanaú: estrutura física, instalações, recursos administrativos e pedagógicos

A sede (Figura 9) do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú – CEJAM, localiza-se na rua Manoel Pereira, n.º 13 – Centro, Maracanaú-CE, é uma instituição de ensino pertencente a Rede Municipal de Educação, fundado em 06 de maio de 1991, atende residentes de Maracanaú e de municípios vizinhos. Em média, durante um ano letivo, a instituição atende rotativamente cerca de 2.500 alunos.

Figura 9 - Fachada e rua de acesso do CEJAM de Maracanaú (Sede)



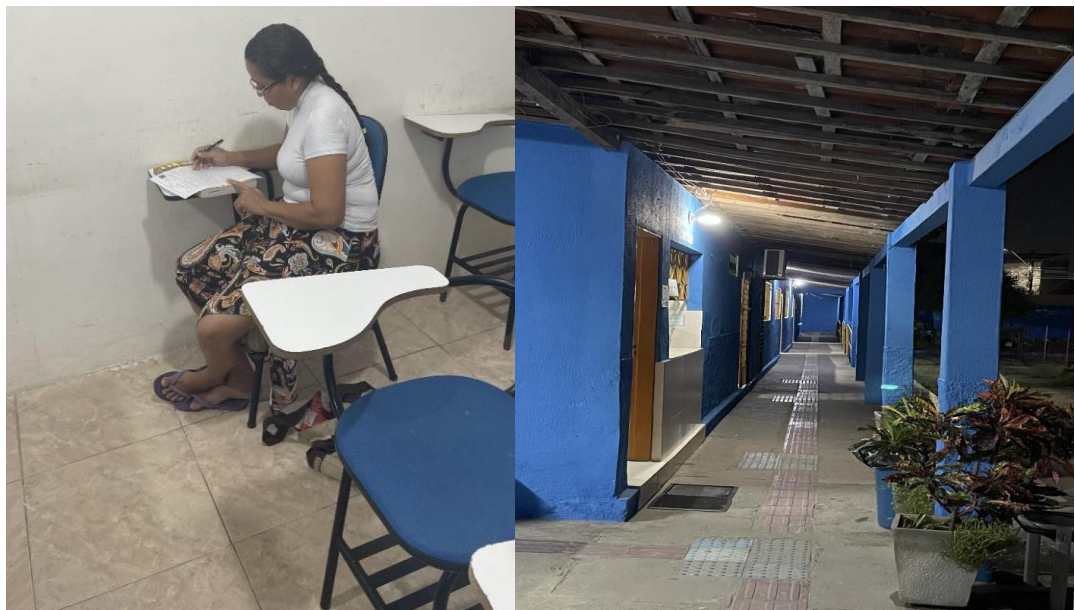
Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Além da sede, vale relembrar que o CEJAM possui um prédio anexo, que fica na rua Justino de Sousa, nº 842, no Distrito da Pajuçara, Maracanaú-CE, o qual é chamado de CEJAP (Centro de Educação de Jovens e Adultos da Pajuçara). Na verdade, o espaço do “anexo”, como é conhecido, pertence a escola EMEF Maria Pereira da Silva (Figura 10). Ambos os espaços constituíram o local de pesquisa desta dissertação, tendo a pesquisadora visitado a sede e o anexo mais de uma vez, com o intuito de cumprir o objetivo da pesquisa, como descrito e detalhado no desenho metodológico, no capítulo dois.

Muitas mudanças ocorreram ao longo dos anos, desde a sua fundação, por exemplo, a instituição já teve sete sedes diferentes, também mudou de nome, de CESM¹⁷ para CEJAM, no intuito de sempre buscar atender a demanda da população. Contudo, apesar das mudanças, ainda hoje, a sede do CEJAM funciona em um prédio alugado, enquanto o anexo funciona em um espaço cedido pela escola, como já mencionado.

Vale destacar que, ambos os espaços apresentam muitos problemas estruturais. A maior parte dos ambientes não são climatizados, não dispõem de laboratório de informática e há a necessidade de revitalizar a biblioteca. A escola possui 3 salas de aula/prova, 1 secretaria e 1 sala de distribuição de provas. Nas fotos a seguir, é possível visualizar algumas dessas instalações da instituição:

Figura 10 - Salas de aula - Sede e Anexo –
EMEF Escola Maria Pereira da Silva, no Bairro Pajuçara



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

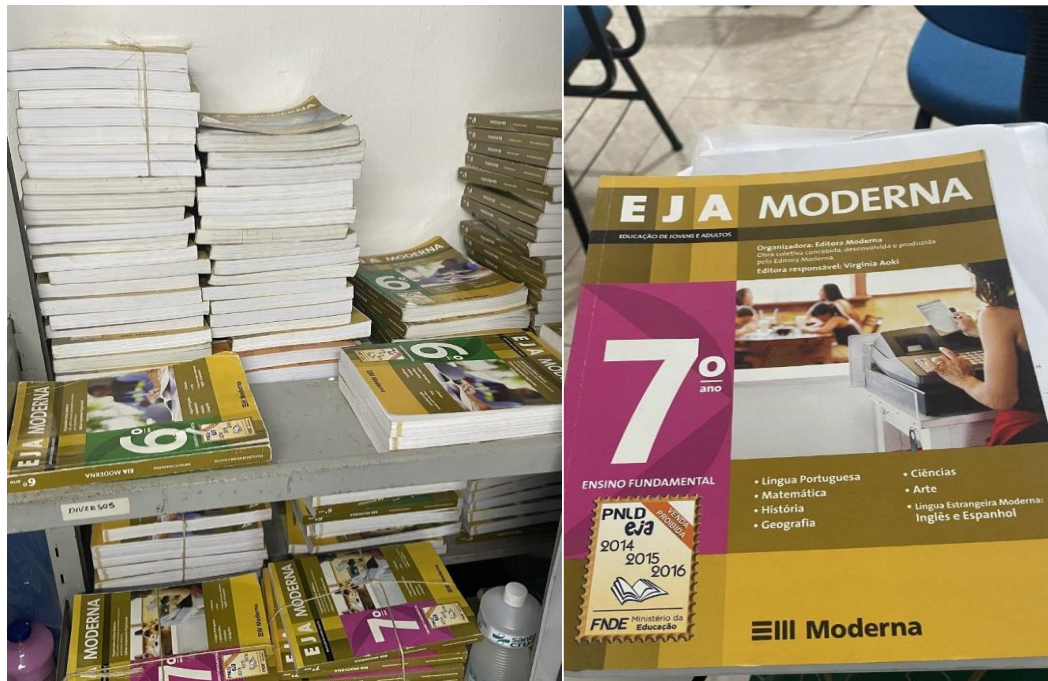
¹⁷ Antigo Centro de Estudos Supletivos de Maracanaú.

Figura 11 - Sala da secretaria do CEJAM (Sede)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 12 - Biblioteca do CEJAM



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 13 - Sala de reuniões (Sede)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 14 - Sala dos professores do CEJAM (Sede)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 15 - Sala de atendimento



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Essas imagens da instituição, feitas *in loco*, nos momentos das nossas visitas, auxiliam, pelo menos em parte, para que possamos visualizar a realidade estrutural do CEJAM, nesse caso, especificamente no tocante à estrutura física da instituição. Nesse sentido, o contexto apresentado por nós, ressalta a influência significativa dos problemas estruturais do CEJAM, como também fica claro na resposta do diretor geral e de mais seis professores, quando perguntado sobre as maiores dificuldades vivenciadas no CEJAM, estes foram unânimes em apontar o problema da estrutura física da instituição:

Um espaço físico mais adequado, são mudanças que atingiria a evasão escolar e conseqüentemente, a eficácia do CEJAM no cumprimento de sua missão (DIRETOR, 2024).

Iniciando pela estrutura do prédio [...] (PROF. 1, 2024).

Ainda falta um olhar mais atento ao CEJAM no que diz respeito à estrutura [...] isso lança sobre o aluno do CEJAM a sensação de diferenciação em um sentido nada positivo (PROF. 2, 2024).

As mudanças de prédios, por não ter prédio próprio (PROF. 3, 2024).

Melhorar o ambiente físico (PROF. 4, 2024).

Mudanças constantes do prédio que não é patrimonial (PROF. 5, 2024).

Endereço fixo (PROF. 6, 2024).

A ausência de climatização e de um laboratório de informática impacta diretamente a qualidade do ambiente escolar, limitando as possibilidades de experiências educacionais enriquecedoras e práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, a carência na infraestrutura, como a falta de recursos na biblioteca, dificulta o acesso dos alunos a materiais de estudo e pesquisa, comprometendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e aprofundamento do conhecimento.

Durante as entrevistas e a aplicação dos questionários, novamente, quando perguntados sobre os principais entraves que afetam a rotina do CEJAM, encontramos falas que denunciam esse descaso e esse déficit em relação à biblioteca e aos livros didático não serem atualizados, em, praticamente, todos os sujeitos do CEJAM: coordenadora pedagógica, professores e, principalmente e mais preocupante, alunos. A seguir, algumas falas nesse sentido:

A falta de incentivo público como livros (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2024).

Material escolar (PROF. 1, 2024).

Ainda falta um olhar mais atento ao CEJAM no que diz respeito [...] ao incentivo de

material adequado (livro atualizado, material escolar [...]) (PROF. 2, 2024).

A escassez do material didático (PROF. 3, 2024).

Livros didáticos ultrapassados, PNLD 2013 (PROF. 4, 2024).

Tudo que depende de nós é realizado da melhor forma possível. O apoio da Secretaria de Educação é necessário, assim como: [...] livros (PROF. 8, 2024).

Que não tem, material, livros (ALUNO 5, 2024).

Gostaria de [...] material didático atualizados (ALUNO 8, 2024).

Material atualizado (ALUNO 9, 2024).

Esses problemas estruturais não apenas afetam o ambiente físico da escola, mas também têm um impacto direto no bem-estar e na motivação dos alunos, como bem destacado pelo professor 2, na fala transcrita acima, tornando o processo de ensino e aprendizagem menos atrativo e menos eficaz. A inadequação das instalações pode gerar desconforto físico, estresse e desmotivação, prejudicando o engajamento dos estudantes nas atividades escolares e, conseqüentemente, comprometendo seu desempenho e contribuindo para a exclusão escolar.

Para os alunos provenientes de realidades marginalizadas, que já enfrentam diversos desafios socioeconômicos e culturais, os problemas estruturais da escola representam mais uma barreira no caminho da educação. A falta de infraestrutura adequada amplia as desigualdades educacionais, dificultando o acesso a uma educação de qualidade e perpetuando o ciclo de exclusão social.

Ademais, é absurdo que o CEJAM de Maracanaú ainda trabalhe com livros didáticos de **2013**, sendo que a última compra de livros didáticos realizada para essa modalidade data do governo Dilma (PT), o que evidencia uma falta de atualização e adequação aos padrões educacionais contemporâneos. Esta prática contribui significativamente para a exclusão escolar dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois priva esses alunos do acesso a materiais didáticos atualizados e relevantes para sua formação.

A utilização de livros desatualizados pode dificultar a compreensão dos conteúdos, limitar o desenvolvimento acadêmico e comprometer a qualidade do ensino oferecido. Além disso, ao não acompanhar os avanços e mudanças no campo educacional, o CEJAM de Maracanaú corre o risco de perpetuar desigualdades e marginalizar ainda mais os alunos da EJA, que já enfrentam diversos desafios para retornar aos estudos e concluir sua formação acadêmica.

Outrossim, a implementação e manutenção de uma biblioteca no Centro Educacional de Jovens e Adultos de Maracanaú é crucial para promover um ambiente

educacional enriquecedor e eficaz e não excludente. Segundo Barreto (2008), bibliotecas escolares desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo acesso a recursos informacionais diversos e estimulando o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Além disso, uma biblioteca bem equipada oferece suporte às práticas pedagógicas, permitindo a integração de diferentes mídias e o acesso a materiais didáticos complementares, o que pode enriquecer as experiências de aprendizagem dos alunos (BARRETO, 2008). No contexto específico do CEJAM de Maracanaú, onde se atende a uma população diversificada de jovens e adultos em busca de conclusão dos estudos, uma biblioteca bem abastecida com livros didáticos atualizados desempenha um papel ainda mais crucial.

Livros didáticos são ferramentas essenciais para o processo educacional, fornecendo conteúdo curricular estruturado e facilitando a compreensão de conceitos complexos, “O livro didático é muitas vezes a única alternativa para os professores auxiliarem seus alunos do processo de aprendizagem” (BARRETO, 2008, p. 2). Portanto, a disponibilidade de livros didáticos atualizados no CEJAM é fundamental para garantir a qualidade do ensino e para combater a exclusão escolar.

Ademais, a presença de uma biblioteca bem equipada no CEJAM de Maracanaú pode contribuir significativamente para a promoção da inclusão escolar, ao invés da exclusão escolar, fornecendo acesso igualitário a recursos educacionais para todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica ou nível educacional prévio (BARRETO, 2008). Essa democratização do acesso ao conhecimento é essencial para combater desigualdades e promover a equidade educacional também em Maracanaú.

Assim, é crucial que as instituições educacionais, como o CEJAM, recebam investimentos para melhorar suas condições físicas e oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes, um ambiente que não contribua para a exclusão escolar desses sujeitos.

Por falar em investimentos, no que tange às finanças, de acordo com os dados da gestão, o CEJAM recebe recursos federais, via FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e recursos municipais através do Programa de Autonomia Escolar – PAE¹⁸ – e do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE¹⁹, que apesar de escassos, são muito bem

¹⁸ O Programa de Autonomia Escolar é um recurso municipal que a prefeitura da cidade deixa disponível às escolas para agilizar pequenas reformas, manutenção ou aquisição de material.

¹⁹ O PDDE é um recurso federal que tem como objetivo prover recursos financeiros de forma suplementar, para atender necessidades prioritárias das escolas, contribuir para melhorias em infraestrutura física e pedagógica, incentivar a autogestão escolar e a participação comunitária.

aproveitados, não existindo carência latente de nenhum bem ou serviço.

Falando em escassez de recursos financeiros, apesar do financiamento que acabamos de mencionar, essa insuficiência é uma problemática bem evidente nas respostas de muitos sujeitos que responderam às entrevistas e aos questionários. Nesse sentido, são variados os fatores que envolvem a cobrança por mais verba, sendo que os principais, são esses motivos que estamos apontando na nossa avaliação e análise. Vejamos algumas falas que corroboram nossa análise sobre a escassez de recursos financeiros:

É necessário incentivo financeiro (DIRETOR, 2024).

A falta de incentivo público (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2024).

O apoio da Secretaria de Educação é necessário, assim como: [...] apoio financeiro (PROF.º 5, 2024).

Como fica evidente, a escassez de recursos financeiros no CEJAM de Maracanaú tem consequências significativas que contribuem para a exclusão escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Primeiramente, a falta de investimento adequado compromete a infraestrutura física e tecnológica da escola, dificultando o acesso dos alunos a um ambiente educacional adequado e estimulante. Isso pode impactar negativamente o aprendizado e desmotivar os estudantes, especialmente aqueles que já enfrentam dificuldades socioeconômicas e educacionais.

Além disso, a escassez de recursos financeiros limita a capacidade da escola de oferecer programas e atividades extracurriculares, bem como materiais didáticos atualizados e diversificados. Isso prejudica a qualidade do ensino e a variedade de oportunidades de aprendizado disponíveis para os alunos da EJA, tornando mais difícil para eles desenvolverem habilidades e competências necessárias para sua formação integral.

De um modo geral, há uma cobrança intensa por parte da gestão e dos professores para que os investimentos financeiros destinados à EJA se equiparem aos das outras modalidades, como fica evidente nas falas abaixo:

Para melhorar, a SEDUC deveria incluir o CEJAM nas políticas públicas aderidas do governo federal que visam os alunos da EJA presencial (PROF. 2, 2024).

Ainda falta um olhar mais atento ao CEJAM no que diz respeito [...] aspectos que são oferecidos às turmas regulares do fundamental e da EJA (PROF. 5, 2024).

A SME (Secretaria Municipal de Educação) não demonstra interesse e não divulga nossa modalidade de ensino (PROF. 8, 2024).

CEJAM está totalmente à margem de outros benefícios que chegam ao EJA, mesmo

que sejam mínimos (PROF. 9, 2024).

Essa demanda surge da compreensão de que a EJA desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades educacionais e na inclusão social. Os educadores argumentam que investir adequadamente na EJA, não apenas beneficia os alunos adultos que buscam a conclusão de seus estudos, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

É notório que a EJA ainda enfrente um cenário de escassez de recursos financeiros em comparação com outras modalidades de ensino, como o ensino regular. Esclarecemos que não estamos afirmando que outras modalidades educacionais não enfrentam o mesmo problema de escassez de recursos, sabemos que esse é um problema que assola todo o sistema educacional brasileiro. Todavia, no caso da EJA, a disparidade é bem maior.

Dito isso, enfatizamos que essa disparidade de investimentos reflete uma desigualdade estrutural que perpetua a exclusão social e educacional. A experiência do CEJAM de Maracanaú é um exemplo vivo de que a falta de investimento adequado na EJA pode resultar em infraestrutura precária, falta de material didático atualizado e formação insuficiente de professores.

Outro pauta que aparece, com relação ainda aos repasses de verbas para o CEJAM, é a necessidade de bolsas que incentivem e auxiliem os alunos a permanecerem na instituição para concluir seus estudos. Nesse sentido, a fala dos sujeitos é quase um apelo, quando indagados sobre quais fatores devem melhorar no CEJAM, para que ele se torne mais eficaz com relação ao seu objetivo na sociedade. Vejamos algumas falas:

É necessário incentivo financeiro aos alunos (DIRETOR, 2024).

A falta de incentivo [...] como [...] bolsa financeira (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2024).

O apoio da Secretaria de Educação é necessário, assim como [...] apoio financeiro (PROF.º 5, 2024).

A necessidade de igualdade de tratamento entre a EJA e outras modalidades de ensino é essencial para promover a equidade escolar. Investir na EJA, não apenas proporciona oportunidades educacionais para indivíduos que foram historicamente excluídos, mas também contribui para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades. Carvalho (2014) destaca que a falta de investimento na EJA pode perpetuar ciclos de pobreza e desigualdade, pois priva os alunos adultos do acesso a uma educação de qualidade, que lhes permita melhorar suas condições de vida e contribuir para o progresso social.

A concessão de bolsas de ajuda financeira para os alunos do Centro de Educação

do CEJAM é fundamental para mitigar as barreiras socioeconômicas enfrentadas por muitos estudantes, proporcionando-lhes condições financeiras adequadas para frequentar a instituição e concluir seus estudos. Essas bolsas, sejam elas oferecidas pela prefeitura local ou pelo governo federal, desempenham um papel crucial na promoção da equidade educacional, contribuindo para a inclusão e a permanência dos alunos na escola.

A disponibilidade de bolsas de ajuda financeira pode reduzir as taxas de exclusão/evasão escolar no CEJAM, permitindo que os alunos se concentrem em seus estudos sem a preocupação constante com questões financeiras. Estudos demonstram que o apoio financeiro aos alunos adultos pode aumentar significativamente as taxas de conclusão dos programas educacionais, impactando positivamente não apenas os próprios estudantes, mas também suas famílias e comunidades. Maracanaú já concede bolsas a alunos da EJA, mas somente à EJA presencial, o apelo que se faz, é para equiparar as modalidades educacionais.

Portanto, é imperativo que políticas públicas e gestores educacionais reconheçam a importância de investir na EJA como uma medida crucial para combater a exclusão escolar. Isso requer uma alocação equitativa de recursos financeiros, garantindo que a EJA receba financiamento adequado para infraestrutura, capacitação de professores, desenvolvimento de currículo e aquisição de materiais didáticos atualizados (CRUZ; SALES; ALMEIDA, 2023).

5.2 A gestão e o corpo docente do CEJAM de Maracanaú

Como já vimos nesta pesquisa mesmo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como uma resposta institucional para mitigar as lacunas educacionais e sociais, promovendo a inclusão de segmentos populacionais historicamente marginalizados, como os jovens e adultos que não tiveram acesso ou concluíram o ensino básico.

Ao longo da história educacional brasileira, a criação da EJA foi motivada pela necessidade de proporcionar oportunidades educativas a adultos que enfrentavam barreiras de acesso à escolarização, seja por questões socioeconômicas, culturais ou laborais. Esta modalidade educativa visa atender às demandas de uma sociedade em constante transformação, onde a exclusão escolar e o analfabetismo ainda representam desafios significativos para o desenvolvimento humano e social (VASQUES; ANJOS; SOUZA, 2019).

Nesse sentido, a EJA desempenha um papel crucial na promoção da equidade educacional, proporcionando a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional para aqueles que foram excluídos do sistema educacional tradicional. Ao oferecer currículos flexíveis e adaptados às necessidades dos alunos, a EJA busca superar as

desigualdades educacionais e promover a inclusão social, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Enfatizamos tudo isso novamente, para ressaltar a necessidade e a importância da formação específica para aqueles que trabalham e lidam com o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos. As duas primeiras questões do questionário aplicado aos integrantes da gestão do CEJAM contemplavam perguntas referentes ao perfil e à formação deles, em que obtivemos as seguintes respostas:

Sou licenciado e bacharel em geografia pela UFC, especialista em gestão escolar pela UF de Juiz de Fora e especialista em planejamento escolar pela Universo. Estou na direção do CEJAM desde 01 de agosto de 2013, no entanto sou gestor escolar desde 1994 (DIRETOR, 2024).

Sou Pedagoga com especialização em Gestão Escolar e Gestão em Educação e Finanças. Além de ser formada em Administração. Estou na coordenação pedagógica já quase 23 anos (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2024).

Antes de mais nada, ressaltamos que, longe de nós questionarmos a competência seja lá de quem for, não é esse o objetivo da nossa pesquisa. Tampouco queremos somente apontar críticas, sabemos e conhecemos a realidade da instituição. No entanto, queremos levantar questionamentos que nos façam identificar as causas relacionadas ao fenômeno que estamos pesquisando. Nesse sentido, não podemos desconsiderar nenhum fator que se apresentou em nossa coleta de dados.

Dito isso, percebemos pelos dados, pelas respostas, que tanto o diretor, como a coordenadora pedagógica não possuem formação específica: especialização, capacitação, formação continuada etc., relacionadas diretamente à EJA. Embora ambos tenham uma longa experiência com gestão educacional, incluindo na EJA (O diretor está há mais de 10 anos e a coordenadora está há mais de 20 anos trabalhando com a EJA).

No caso específico da coordenadora pedagógica, de acordo com Franco (2016, p. 21), essa profissional deveria “trabalhar com os professores [...] o específico de seu trabalho seria a coordenação dos professores, a organização de processos de formação continuada” aos docentes. No entanto, nem ela mesma possui formação específica na modalidade de ensino EJA.

Esse fato gera indagações quanto às reais atividades que esses profissionais vêm desempenhando, quando o assunto é a EJA. Sem formação específica para trabalhar com tal modalidade, como é possível a coordenadora pedagógica contribuir para com os professores atuantes com a EJA, uma modalidade tão singular? Quais abordagens, temáticas e argumentos

ela dispõe para planejar formações contínuas e/ou discutir acerca do pedagógico, auxiliando os docentes nas reflexões sobre suas próprias práticas?

São alguns questionamentos pertinentes a essa circunstância. Quando os mesmo participantes em questão foram indagados sobre em que momentos a gestão discute o problema da evasão e sobre os espaços sistematizados de discussão e reflexão acerca das problemáticas, sobretudo da questão da evasão escolar, momentos que envolvem gestão, coordenação e professores, estes responderam sem dar detalhes específicos sobre suas funções específicas.

O diretor (2024) falou que: “Pela relevância do problema, ele está nas pautas das reuniões pedagógicas, formações e do conselho escolar”. Já a coordenadora pedagógica (2024) disse: “Sim, em todos os nossos planejamentos e jornada pedagógica, é uma das pautas que trabalhamos, avaliamos e buscamos inovar as ações para combater”.

No caso do CEJAM, quem mais demonstrou ações que visam combater a exclusão escolar foram alguns professores. Conforme podemos ver nas respostas de alguns deles, quando perguntados: Há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre Evasão escolar durante o ano letivo envolvendo gestão, coordenação e professores? Em que momentos a gestão discute o problema? em sua opinião, como o CEJAM tem contribuído para combater a evasão escolar? Quais ações são desenvolvidas no sentido de monitorar os alunos em situação de evasão escolar aqui no Centro?:

A coordenação pedagógica faz um trabalho de conscientização e busca ativa dos alunos, o engajamento nessa missão é tão grande que nossos professores se revezam em telefonar para os alunos (DIRETOR, 2024).

Periodicamente a equipe faz busca ativa através de cartinhas para o endereço dos alunos e telefonemas para resgatá-los (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2024).

Em 2023 certificamos mais de cem alunos no ensino fundamental e automaticamente ingressaram no ensino médio na EJA (PROF.º 1, 2024).

Sim, busca ativa (PROF.º 2, 2024).

estamos sempre nos comunicando com os alunos ausentes através de telefone, whatsApp (PROF.º 4, 2024).

O combate inicia no momento da matrícula, por meio do devido acolhimento, que segue nos atendimentos, com tratamento diferenciado. Além disso, há um incansável processo de busca ativa, feito diariamente (PROF.º 6, 2024).

Busca ativa, usando cartas, redes sociais e visitas domiciliares (PROF.º 8, 2024).

Todavia, nem todos têm a mesma visão sobre o processo e sobre as ações que visam combater a exclusão escolar. Entre as falas dos professores também encontramos algumas respostas que explicitam uma situação diferente da que acabamos de descrever e exemplificar:

Para a mesma pergunta: Em sua opinião, como o CEJAM tem contribuído para combater a evasão escolar? Quais ações são desenvolvidas no sentido de monitorar os alunos em situação de evasão escolar aqui no Centro? obtivemos as respostas a seguir:

Não existe esse espaço sistematizado que aborde a discussão e a reflexão sobre evasão escolar. Deveria ter parceria com gestão, equipe pedagógica, professores e educandos para se atacar sistematicamente a problemática da evasão (PROF.º 3, 2024).

Esse tipo de atividade fica somente dentro da escola. Quem tem meio para fazer um trabalho sistemático, ausenta-se (PROF.º 5, 2024).

Sim, porém não é o suficiente. E muitas vezes permanece apenas nas discussões. Prática quase zero (PROF.º 7, 2024).

Do pouco discutido em reunião, colocou-se em prática das inúmeras pautas citadas como solução para uma possível mudança, apenas no início do ano letivo, exemplo: a tradicional busca ativa por contato telefônico ou presencial (PROF.º 9, 2024).

As diferentes concepções e perspectivas entre os profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem exercer um impacto significativo no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM), especialmente no que se refere à efetividade das ações de combate à exclusão escolar. A heterogeneidade de visões e atitudes dos professores pode resultar em abordagens pedagógicas díspares, o que pode gerar desafios na promoção da inclusão e na mitigação das desigualdades educacionais dentro do CEJAM (SILVA, 2009).

Os profissionais da educação atuantes dever estar cientes acerca do conhecimento vivo de que exercício da docência e o exercício de coordenar o processo educativo-pedagógico é complexo e desafiador por si só, mesmo tendo formação, buscando por conhecimentos específicos e procurando se aperfeiçoar constantemente. Daí, a necessidade de ter uma formação específica com relação à Educação de Jovens e Adultos.

O papel do professor é fundamental na promoção da inclusão e no combate à exclusão escolar. Essa modalidade de ensino atende a um público diversificado, muitas vezes composto por indivíduos que enfrentam desafios sociais, econômicos e culturais. Nesse contexto, o professor da EJA precisa estar ciente da importância de adotar uma abordagem pedagógica diferenciada, que considere as necessidades específicas dos alunos e os desafios que enfrentam no processo de aprendizagem (SOUSA, 2017).

A conscientização por parte da direção, coordenação e demais professores sobre a relevância desse trabalho é essencial. É necessário que haja um comprometimento coletivo para implementar práticas pedagógicas inclusivas, políticas institucionais e ações que promovam a equidade educacional. Estudos apontam que a atuação conjunta de toda a equipe escolar é crucial para criar um ambiente acolhedor e estimulante para os alunos da EJA, contribuindo

para sua permanência e sucesso educacional.

A falta de alinhamento entre os profissionais da EJA quanto às estratégias e políticas de inclusão pode comprometer a coerência e a eficácia das iniciativas do CEJAM. Enquanto alguns professores podem adotar práticas inclusivas e sensíveis às necessidades dos alunos, outros podem apresentar resistência ou adotar abordagens mais tradicionais, contribuindo para a reprodução de práticas excludentes no ambiente educacional, como vimos.

Para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa no CEJAM, é essencial que haja uma maior integração colaborativa entre os profissionais da EJA, além de um investimento contínuo em formação e capacitação. Somente através do diálogo, da reflexão crítica e do comprometimento conjunto será possível superar as divergências e alinhar esforços na construção de uma instituição mais justa e acessível para todos os estudantes (SILVA, 2009).

Contudo, a parte dessas circunstâncias já apontadas, observamos também que, tanto a gestão do CEJAM de Maracanaú, quanto os professores, são cientes do público-alvo com o qual lidam e são comprometidos, de um modo geral, com a missão árdua de trabalhar com a EJA. Quando perguntados sobre a concepção e a função da EJA para a sociedade, foi interessante a colocação de ambos os gestores e de alguns professores, conforme explicita a transcrição das falas na sequência:

Vejo a EJA de um modo geral [...] como um modelo de educação de “resgate”. É fundamental para a melhoria da qualidade de vida das pessoas [...] sem a educação não há cidadania (DIRETOR, 2024).

É uma modalidade de suma importância, com a finalidade de reparar o déficit da educação na idade certa daqueles que por diversos motivos não concluíram seus estudos.

A reparação por lei de um direito negado durante um período da vida (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2024).

Acabar com o analfabetismo e formar cidadão (PROF.º 1, 2024).

A EJA serve como forma de inclusão social. O CEJAM como um braço da EJA, facilita que essa inclusão ocorra em várias vertentes, captando os alunos que não se enquadram nas outras modalidades, tendo assim um público variado (PROF.º 2, 2024).

A EJA representa a tentativa de reconduzir a vida estudantil daqueles que, por motivos diversos, tiveram de passar por essa ruptura. É a esperança necessária para recomeçar (PROF.º 4, 2024).

o CEJAM atua há 33 anos com essa função reparadora, qualificadora e equalizadora (PROF.º 5, 2024).

A modalidade de Ensino EJA vem possibilitar atendimento a um público ao qual foi negado o direito à educação em um período por várias questões pessoais (PROF.º 6, 2024).

É um segmento da educação que busca resgatar, equalizar e qualificar os que não conseguiram terminar seus estudos na idade escolar (PROF.º 7, 2024).

Um resgate educacional (PROF.º 9, 2024).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade educacional singular, pois atua como um verdadeiro resgate para aqueles que, por diferentes circunstâncias, não puderam concluir sua educação na idade apropriada. Ao oferecer oportunidades de aprendizagem adaptadas às necessidades específicas de jovens e adultos, a EJA possibilita, não apenas a aquisição de conhecimentos escolares, mas também o resgate da autoestima, o desenvolvimento de novas habilidades e a reintegração social dos estudantes.

Nesse sentido, a EJA não apenas proporciona uma segunda chance de educação, mas também reconhece e valoriza as trajetórias individuais de cada aluno, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e mais igualitária. A seguir, continuaremos nossa análise, agora, com o foco no contexto, nas concepções e nas perspectivas dos alunos entrevistados.

Ademais, ainda em conformidade com as falas da gestão do CEJAM, percebemos que, de um modo geral, vem sendo feito um trabalho que visa combater a exclusão escolar dentro da própria instituição, sendo que esse trabalho já apresenta resultados positivos, como é destacado na fala do diretor, ao ser indagado sobre como o CEJAM tem contribuído para combater a exclusão escolar:

A evasão, infelizmente é uma realidade em nosso sistema educacional, mas vem diminuindo nos últimos anos, tínhamos uma taxa superior a 50% e hoje está abaixo de 20%, temos um sistema próprio de monitoramento da evasão escolar.

[...] ao chegarmos à administração do CEJAM, a evasão escolar estava altíssima e conseguimos reduzi-la em menos da metade, eu sei que temos muito o que fazer (DIRETOR, 2024).

De acordo com o seu PPP, o CEJAM tem compromissos com a comunidade, motivados através do diagnóstico dos grandes problemas que a instituição enfrenta e a respectiva busca de soluções para: i) reduzir o número de alunos excluídos; ii) aumentar o número de concludentes do ensino básico e iii) otimizar a precária infraestrutura que dificulta muitos procedimentos, ideais, objetivos e metas a serem atingidos.

Nesse sentido, a gestão tem o papel de implementar políticas e práticas que visam identificar e enfrentar as causas da exclusão, seja por meio de programas de apoio psicossocial, acompanhamento pedagógico personalizado ou iniciativas de integração comunitária. A atuação proativa da gestão é essencial para criar um ambiente inclusivo e acolhedor, em que todos os alunos se sintam valorizados e apoiados em seu processo de aprendizagem (COSTA *et al.*, 2021). Por falar em alunos, iremos focar nesses sujeitos no próximo tópico.

5.3 O contexto dos alunos do CEJAM de Maracanaú

Pensar a Educação de Jovens e Adultos um grupo de pessoas que traz consigo uma história de vida marcada por lutas e desafios, na qual o trabalho tem papel fundamental, uma vez que, por serem oriundos de famílias desfavorecidas economicamente, em sua maioria, enxergam o trabalho como um aliado na melhoria de vida e por isso, são motivados a frequentar a escola em busca de novas oportunidades.

Nessa perspectiva, dos 16 alunos entrevistados nesta pesquisa, a análise dos dados revela uma situação financeira desafiadora, com a maioria deles apresentando uma renda equivalente a um salário mínimo ou até mesmo menos. Ademais, grande parte deles querem concluir os estudos para conseguir emprego, ou conseguir um emprego melhor. Essa realidade evidencia a estreita ligação entre baixa renda e exclusão escolar, em que muitos indivíduos enfrentam dificuldades financeiras que os impedem de acessar a educação tradicional.

Na transcrição das falas abaixo, temos a autodeclaração de renda da metade dos participantes das entrevistas:

Um salário mínimo, a tia está recebendo o seguro desemprego (ALUNO 1, 2024).

Menos de um salário mínimo, recebe o bolsa família (ALUNO 2, 2024).

Um salário mínimo (ALUNO 3, 2024).

Menos de salário mínimo (ALUNO 6, 2024).

Mais de um salário mínimo (ALUNO 8, 2024).

Entre 1 e 2 salário mínimo (ALUNO 9, 2024).

O CEJAM de Maracanaú surge como um importante recurso para esses estudantes, oferecendo uma oportunidade de recomeço ao proporcionar um ambiente educacional adaptado às suas necessidades específicas. Para muitos alunos de baixa renda, essa instituição representa uma oportunidade de recomeço, oferecendo acesso à educação de forma inclusiva e adaptada às suas necessidades.

O CEJAM é uma escola diferenciada, aqui o aluno é quem define o dia e o horário de estudar, o que permite trabalhar e estudar sem problemas (DIRETOR, 2024).

Nós trabalhamos com horários diferenciados (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2024).

Há diferenciação nos horários (os alunos podem frequentar e serem avaliados durante os 3 turnos) (PROF.º 2, 2024).

A instituição possibilita aos alunos adequar seu tempo cotidiano (trabalho, família) aos horários de estudo individual, orientado e à realização das avaliações (PROF.º 4, 2024).

Modalidade semipresencial, horário flexível de estudo, currículo importante e adequado a esse aluno (PROF.º 5, 2024).

O horário é flexível e leva em consideração o tempo e a disponibilidade do aluno, já que o mesmo esteve afastado da escola por um longo período (PROF.º 8, 2024).

Na mesma linha de pensamento, Costa (2021) defende a relevância de se elaborar currículos para além das abordagens tradicionais sem rigidez nos modelos de tempo e espaço, porque essa seria uma das condições para se ter uma EJA com menos evasão e mais interesse para os educandos.

Desse modo, é fundamental considerar todo o contexto em que eles estão inseridos, pois são também protagonistas de histórias reais e ricas em experiências de vida, de cultura e conhecimentos que podem e devem ser aproveitados em salas de aula como meios de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, para Arroyo (2006), cada estudante possui uma perspectiva acerca da educação formal e das relações com o processo de ensino e aprendizagem que configuram obstáculos a serem superados por estes discentes ao longo do ano letivo. Os meios sociais e culturais desses estudantes interferem diretamente na necessidade instrucional, ou seja, cada discente interessa-se pela educação formal em detrimento de uma necessidade.

Nesse sentido, perguntamos aos entrevistados, o que levou eles a reiniciar seus estudos no CEJAM. Obtivemos as seguintes respostas:

Para tentar ingressar no mercado de trabalho (ALUNO 1, 2024).

Para concluir os estudos e depois conseguir um trabalho (ALUNO 2, 2024).

Para concluir os estudos para trabalhar e também passar em um concurso (ALUNO 3, 2024).

Tenho o sonho de ser psicóloga, preciso terminar os estudos para conseguir um trabalho (ALUNO 4, 2024).

Vontade de terminar os estudos, pretende fazer curso profissionalizante para trabalhar (ALUNO 5, 2024).

Concluir os estudos, estudar para concurso da polícia (ALUNO 6, 2024).

Para concluir os estudos para trabalhar para ingressar no mercado de trabalho, quero trabalhar em fábrica, no setor administrativo (ALUNO 7, 2024).

Para concluir os e ingressar na faculdade (ALUNO 8, 2024).

Terminar os e conseguir emprego melhor (ALUNO 9, 2024).

Como vimos, ao analisarmos as razões que levam os alunos a procurarem o CEJAM para retomar seus estudos, é possível identificar uma variedade de motivos. Alguns alunos expressam o desejo de ingressar no mercado de trabalho, o que pode estar relacionado à busca por oportunidades de emprego e à necessidade de adquirir habilidades e conhecimentos específicos para atender às demandas do mercado atual. Outros mencionam a intenção de concluir os estudos para, posteriormente, conseguir um trabalho, destacando a importância da formação educacional como um meio para alcançar objetivos profissionais e pessoais.

Além disso, há alunos que buscam no CEJAM a oportunidade de conciliar os estudos com a preparação para concursos públicos, como o da polícia. Esse motivo sugere a aspiração por estabilidade profissional e melhores condições de trabalho oferecidas pelo setor público, corroborando com estudos sobre os motivos da busca por carreiras no serviço público. Outros alunos mencionam o sonho de se tornarem profissionais em áreas específicas, como a psicologia, evidenciando a importância da educação para a realização de aspirações individuais e o alcance de metas de carreira.

Há ainda, alguns alunos que expressam a vontade de melhorar sua condição de vida e alcançar um emprego mais satisfatório, o que pode estar relacionado à busca por qualificação profissional e oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Essa diversidade de motivos reflete a complexidade das aspirações individuais e destaca o papel do CEJAM como uma instituição que atende às necessidades escolares e profissionais de sua comunidade.

O CEJAM cria oportunidades para que as pessoas adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para competir no mercado de trabalho e ascender socialmente. Esse aspecto é crucial para promover a mobilidade social e reduzir as desigualdades, Haddad (2019) destacam a importância da educação na promoção do desenvolvimento humano e social. Além disso, ao oferecer formação completa e específica, o CEJAM capacita os alunos para ocuparem bons empregos, contribuindo para o fortalecimento da economia local e o bem-estar da comunidade como um todo.

Portanto, o CEJAM desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional e social, fornecendo uma base sólida para que os indivíduos possam fugir da exclusão escolar e alcançar uma ascensão social por meio dos estudos e da obtenção de empregos qualificados, mesmo com as problemáticas apontadas nesta pesquisa.

A conclusão dos estudos é o caminho para melhorar as condições de aceitação social e de manipulação naquilo que necessitam fazer, seja um cálculo, ler uma bula, dentre outras necessidades, e para assumir a identidade de estudantes, esses sujeitos, tem o trabalho, a família a centralidade de suas vidas ou, seja, muitas responsabilidades, que acaba por muitas vezes tornando-se um empecilho na permanência dos estudos.

Os sujeitos do CEJAM entrevistados pelo nosso estudo são pessoas com faixa etária entre 25 e 45 anos, com exceção de dois jovens, uma de 15 anos e outro de 16 anos, de acordo como os dados coletados nas entrevistas. São pessoas que vivem em um ambiente urbano, industrial, Maracanaú, e são excluídas pela falta da escolaridade, pois, elas têm uma marca de exclusão da sociedade, construídos sobre memórias que os tornam pessoas temporárias do presente e do futuro que foram excluídas do sistema de ensino ou por outros motivos precisaram interromper a vida escolar (PAIVA, 1983).

Portanto, essas pessoas que procuram esta modalidade não são só por ser um recorte cronológico, são indivíduos que foram marginalizados e excluídos pelas esferas socioeconômicas e educacionais, que foram privados do acesso ao conhecimento escolar, cultural e social, ficando comprometido sua participação ativa no mercado de trabalho, cultura e política, que precisa concluir seus estudos se qualificar rapidamente para engajar no mundo globalizado que evolui com a tecnologia constantemente.

Campos (2003) ressalta que são diversos motivos que levam os jovens e adultos a deixarem a escola, em que muitos desistem devido a ter que trabalhar no turno da noite, por falta de professor, pela segurança, falta de vagas, distância, falta de oferta de alguma etapa específica (Ensino médio, por exemplo), escassez de materiais didáticos, pelo cansaço, às vezes do trabalho excessivo da rotina diária, etc. Contudo, alguns motivos evidenciam situações e circunstâncias ainda mais complexas e sensíveis.

Neste ponto, relembremos um dos nossos pressupostos, qual seja – a grande maioria das pessoas, senão todas, que se matriculam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Brasil, já sofreram exclusão escolar pelo menos uma vez durante a trajetória escolar na idade apropriada. Nessa toada, perguntamos aos nossos entrevistados – O que levou você a desistir da escola pela primeira vez? Analisemos as respostas:

Sofria maus tratos por parte da mãe, tinha 12 anos. A mãe foi denunciada e a tia foi pegá-lo para morar com ela (ALUNO 1, 2024).

Engravidei e fiquei com vergonha (ALUNO 2, 2024).

Parou a primeira vez para trabalhar (ALUNO 3, 2024).

Casou muito jovem, teve filhos e precisou trabalhar (ALUNO 4, 2024).

Engravidou, não tinha com quem deixar o filho (ALUNO 5, 2024).

Sofria bullying e a escola se tornou integral, não queria ficar o dia todo (ALUNO 6, 2024).

Engravidou, não dava para conciliar porque não tinha com quem deixar o filho (ALUNO 7, 2024).

Usuário de droga (ALUNO 8, 2024).

Engravidou e teve de parar, não tinha com quem deixar a filha (ALUNO 9, 2024).

A escola fechou, era área de risco (ALUNO 10, 2024).

Engravidou e não tinha com quem deixar as filhas (ALUNO 11, 2024).

A recorrência de casos de gravidez precoce entre os alunos, como mencionado, revela uma vulnerabilidade significativa que afeta a continuidade dos estudos. A gravidez precoce não apenas interrompe a trajetória educacional, mas também pode criar barreiras adicionais devido à necessidade de cuidar dos filhos, como evidenciado pelos relatos.

Outro motivo recorrente é a necessidade de trabalhar. Isso sugere uma relação direta entre a busca por sustento financeiro e a interrupção dos estudos, já que muitos alunos enfrentam pressões socioeconômicas que os obrigam a priorizar o trabalho em detrimento da educação (CAMPOS; OLIVEIRA, 2003).

Além disso, fatores como bullying na escola, citado pelo Aluno 6, e o fechamento da instituição de ensino devido à localização em área de risco, como relatado pelo Aluno 10, demonstram desafios adicionais que podem influenciar a decisão dos alunos de abandonarem os estudos.

A gravidez precoce e a necessidade de trabalhar são os motivos mais destacados entre os alunos entrevistados, refletindo as complexas questões socioeconômicas e culturais que permeiam a vida desses jovens. Esses desafios são consistentes com pesquisas que apontam a gravidez na adolescência e as demandas do mercado de trabalho como fatores-chave na evasão escolar, como apontam Miquilena e Lara (2021, p. 2): “Gravidez e parentalidade na adolescência são fatores exógenos de evasão escolar”.

Mesmo com leis que garantam o acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola, são vivenciadas circunstâncias que impedem que esses educandos concluam o ciclo de escolaridade, uma questão básica a considerar quando se discute a exclusão escolar é por que estão se evadindo da escola, ou ainda, por que estão sendo excluídos da escola.

Os desafios para o retorno escolar de jovens, adultos e idosos, que por motivos diversos e oriundos das adversidades sociais, evadiram ou abandonaram ou foram excluídos da escola, buscam-na por meio de novas tentativas de retomada do processo de aprendizagem. E retornarem à escola já representa um grande obstáculo, pelo sentimento de frustração do tempo decorrido.

Segundo Costa (2021), na visão progressista da EJA, não existe uma idade adequada para jovens e adultos aprenderem, uma vez que o direito de aprender acontece ao longo da vida e que todos são capazes, do ponto de vista cognitivo, de tal tarefa, aliado à necessidade de se manterem atualizados diante das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais desse século. Portanto, a formação do ser humano é permanente e, por isto, não há como restringir a EJA a um programa ou projeto.

Superada esta fase de provação inicial, surge o desafio da permanência no decorrer do ano letivo e da necessidade de se conciliar as atuais responsabilidades, como, por exemplo, trabalho, família etc. com a rotina escolar e de estudos extraclasse e, diante desta constatação, o processo de ensino dos sujeitos da EJA necessita ser diferenciado.

Nesse sentido, por meio das entrevistas, um dos pontos que chamou nossa atenção, foi o apelo por bolsas de auxílio financeiro, que permitam a esses alunos permanecerem no CEJAM. Quando indagados sobre que tipo de projeto ou ação eles acreditavam que poderiam contribuir para que o aluno tivesse uma boa frequência e permanecesse no CEJAM até o fim de seus estudos, estes responderam quase que por unanimidade:

Incentivo financeiro, oferecesse alguma bolsa, igual ao EJA presencial (ALUNO, 1, 2024).

Algum incentivo financeiro, uma bolsa para ajudar (ALUNO, 2, 2024).

Poderia oferecer [...] assistência financeira (ALUNO, 3, 2024).

Incentivo financeiro, oferecer cursos com bolsa (ALUNO, 5, 2024).

Algum incentivo financeiro (ALUNO, 6, 2024).

Uma bolsa de incentivo (ALUNO, 7, 2024).

Deveria ter incentivo financeiro como em todas as outras modalidades, uma remuneração (ALUNO, 8, 2024).

Bolsa financeira de estudos (ALUNO, 9, 2024).

Incentivo financeiro, bolsa de estudo (ALUNO, 10, 2024).

A disponibilidade de apoio financeiro, como bolsas de auxílio, pode desempenhar um papel crucial na promoção da permanência dos alunos do CEJAM de Maracanaú na instituição. Para muitos alunos, essa assistência financeira poderia ser a única alternativa viável para continuar os estudos, especialmente considerando as circunstâncias socioeconômicas desfavoráveis enfrentadas por muitos deles. As bolsas poderiam oferecer suporte financeiro direto a esses estudantes, sobretudo os de baixa renda, os que mais precisam, permitindo-lhes arcar com despesas básicas como transporte, alimentação e material escolar.

Além de garantir a continuidade dos estudos, o apoio financeiro também desempenha um papel significativo na mitigação da exclusão e evasão escolar. Ao remover barreiras financeiras, como a necessidade de trabalhar para sustentar a si mesmos ou suas famílias, os alunos são mais propensos a permanecer na escola e concluir sua educação formal. Isso está alinhado com as conclusões de estudos que destacam a importância do acesso a recursos financeiros para garantir a equidade e a inclusão no sistema educacional.

Portanto, investir em programas de apoio financeiro, como bolsas de auxílio, não apenas beneficia os alunos individualmente, mas também contribui para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais e a redução das disparidades socioeconômicas, fortalecendo assim o papel do CEJAM de Maracanaú na luta contra a exclusão e evasão escolar.

Estamos chegando ao final da nossa pesquisa, no entanto, conhecer as causas e origens da exclusão/evasão escolar na modalidade da EJA representa apenas uma parte da missão dos educadores em contribuir para a tentativa de resgatar os indivíduos da exclusão escolar e do analfabetismo. Pois é notório o desamparo governamental, como, material didático defasado, deficiência e/ou inexistência de formação continuada aos profissionais atuantes na modalidade que, em sua maioria, exercem docência com formação inicial em pedagogia quando a formação adequada seria em andragogia²⁰.

Historicamente, como já vimos nesta pesquisa, o problema da exclusão escolar e também do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil ocupa uma posição marginal na agenda educacional. Estamos há décadas entre os 10 países mais analfabetos do mundo. Ademais, as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) são marcadas pelo subfinanciamento, pela descontinuidade e pela ausência de planejamento nas esferas Federal, estaduais e municipais.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), na sua meta 9 tem como objetivo: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5%

²⁰ Andragogia (do grego: *andros* - adulto e *gogos* - educar), é um caminho educacional que busca compreender o adulto. A Andragogia significa, “ensino para adultos”. Andragogia é a arte de ensinar aos adultos, que não são aprendizes sem experiência, pois o conhecimento vem da realidade (escola da vida).

até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicação do analfabetismo absoluto e a redução em 50% do analfabetismo funcional. Sendo que ainda não foi atingida, sobretudo, devido ao desmonte e à desvalorização das políticas de EJA nos últimos anos, como também já pontado nesta pesquisa.

Por isso, a necessidade e urgência da elaboração de uma política nacional mais abrangente de enfrentamento à exclusão escolar e aos fatores associados a esse fenômeno, em diálogo com estados e municípios, com a participação ativa dos Fóruns de EJA e demais organizações que militam em defesa da Educação de Jovens e Adultos.

Em suma, ainda observamos enraizada na EJA, o paradigma compensatório impregnado na cultura escolar do país, principalmente, como afirma alguns autores como Beisiegel (1974), Haddad e Di Pierro (2000), Haddad (2001) e Arroyo (2005), que defendem que a Alfabetização de Jovens e Adultos possui uma trajetória sem registros de investimentos substanciais, no qual as iniciativas implementadas sempre em forma de campanhas, projetos, programas visavam apenas à alfabetização de determinados grupos, reduzindo os sujeitos às meras competências como assinar o nome ou decifrar alguns códigos do mundo alfabético, com a intenção de diminuir os índices estatísticos.

Segundo Fagnani (2017), o enfrentamento das diversas faces da crônica desigualdade social brasileira, requer uma reforma política para o redirecionamento da macroeconomia, a democratização da comunicação e o reforço do papel do Estado. Nesse sentido, necessita de amplas políticas públicas para a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na educação.

Especificamente em relação a Maracanaú-CE, segundo a Secretaria Municipal de Educação²¹, a perspectiva para o futuro da EJA no município, é que, em primeiro lugar, o Pacto Nacional venha trazer grandes contribuições para a EJA, sobretudo no que diz respeito aos investimentos, bem como na formação de Professores. Ademais, parcerias intersetoriais, como a oferta de exames de vista e doação de óculos, kit escolares, fardamento para os alunos regulares da EJA são subsídios que fazem a diferença. Além do mais, A SME está elaborando estratégias de como estender esse apoio para os alunos do CEJAM também.

Encerramos aqui a análise dos dados dos questionários e das entrevistas, em que exploramos diversos aspectos relacionados à importância do CEJAM de Maracanaú na vida dos alunos.

²¹ A Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú foi ouvida brevemente neste estudo através de entrevista com o... Na última etapa desta pesquisa, buscamos informações sobre: qual o olhar da SME sobre o tema discutido nesta dissertação? Obtivemos a resposta sintetizada no parágrafo acima.

Ao longo deste processo, discutimos criticamente os desafios enfrentados, destacando que o apoio financeiro, por meio de bolsas de auxílio, é crucial para garantir a permanência dos alunos na instituição e combater a exclusão escolar. No próximo capítulo, avançaremos para as considerações finais, onde consolidaremos nossas análises e reflexões, destacando as principais conclusões e sugestões para políticas e práticas educacionais que promovam a inclusão e o sucesso dos alunos do CEJAM de Maracanaú.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim desta pesquisa e dissertação, é essencial sintetizar os resultados obtidos e refletir sobre as contribuições para o campo de estudo. Desse modo, fica evidente que o estudo buscou investigar de forma abrangente a relação entre o fenômeno da exclusão escolar e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM).

Nesse sentido, é gratificante constatar que alcançamos os objetivos propostos. O objetivo geral de avaliar a experiência do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM) foi plenamente atingido, permitindo uma análise profunda da relação entre exclusão escolar e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Adicionalmente, os três objetivos específicos delineados foram cuidadosamente abordados: a análise dos indicadores de exclusão e analfabetismo em níveis nacional e local proporcionou uma compreensão atualizada desses fenômenos; o levantamento sobre a adequação dos espaços físicos e da estrutura administrativa e pedagógica do CEJAM para os alunos da EJA contribuiu para identificar pontos fortes e áreas de melhoria na instituição; e, por fim, os resultados obtidos oferecem subsídios valiosos para combater a exclusão escolar e o analfabetismo, especialmente na EJA do CEJAM, sem limitar as possibilidades de futuras intervenções.

Em nosso estudo, partimos das seguintes problemáticas: primeiro, que ao longo da história da educação brasileira, a garantia ao direito à educação escolar para aqueles que não a concluíram ou não tiveram acesso durante a infância e a adolescência nunca foi efetivada plenamente; segundo, que a grande maioria, senão todas, das pessoas que se matriculam na modalidade EJA no Brasil já sofreram exclusão escolar pelo menos uma vez durante sua trajetória escolar na idade apropriada. Durante a pesquisa, constatamos que esses pressupostos se confirmaram de maneira consistente, fornecendo *insights* valiosos sobre a realidade educacional do CEJAM e suas implicações mais amplas.

Além disso, ao término desta dissertação, confirmamos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação daqueles que foram excluídos do sistema escolar na idade apropriada. Criada como uma resposta às lacunas deixadas pelo sistema educacional tradicional, a EJA visa proporcionar oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para indivíduos que, por diferentes razões, não puderam completar sua educação formal durante a infância e a adolescência. Nesse sentido, a modalidade EJA não apenas busca corrigir injustiças passadas, mas também representa uma medida

proativa de combate à exclusão escolar, permitindo que pessoas de todas as idades tenham acesso à educação.

Além de garantir o direito à educação, a EJA também se configura como uma ferramenta eficaz no combate ao analfabetismo e à exclusão social. Ao oferecer oportunidades de aprendizado ao longo da vida, a modalidade EJA possibilita que os indivíduos adquiram as habilidades necessárias para participar plenamente da sociedade e do mercado de trabalho. Dessa forma, a EJA não apenas promove a inclusão escolar, mas também contribui para a redução das desigualdades sociais e para o fortalecimento da cidadania.

Em síntese, a Educação de Jovens e Adultos emerge como uma peça fundamental no quebra-cabeça da inclusão escolar, educacional e social. Ao garantir o acesso à educação para aqueles que foram historicamente marginalizados pelo sistema escolar, a EJA não apenas transforma vidas individuais, mas também impulsiona o progresso social e econômico de comunidades inteiras. Portanto, investir na expansão e fortalecimento da modalidade EJA é essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Podemos afirmar que as perguntas de partida foram respondidas de forma satisfatória, fornecendo insights valiosos sobre o tema em questão. Através da análise e interpretação dos dados coletados, foi possível alcançar uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados, permitindo avançar no conhecimento existente sobre o assunto. No entanto, é importante ressaltar que as respostas encontradas não representam um encerramento definitivo do debate, mas sim uma contribuição significativa para a discussão em curso.

Embora as conclusões desta pesquisa sejam relevantes e esclarecedoras, reconhecemos que ainda existem diversas outras perspectivas e abordagens que poderiam ser exploradas em estudos futuros. A complexidade do tema abordado sugere que há espaço para novas investigações e análises, que podem trazer à tona aspectos ainda não considerados ou aprofundar questões já levantadas. Portanto, esta dissertação não esgota as possibilidades de pesquisa sobre o assunto, mas sim abre caminho para novas descobertas e reflexões.

Ademais, podemos afirmar que alcançamos conclusões significativas para o problema de pesquisa proposto. Partindo da premissa de que a Educação e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são direitos fundamentais, reconhecidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, respectivamente, nossa investigação buscou analisar e avaliar essas questões enquanto políticas públicas. Nesse sentido, foi possível compreender a importância de proporcionar dignidade e uma nova perspectiva de vida a indivíduos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada.

Ao longo do estudo, identificamos que a implementação eficaz de políticas públicas voltadas para a Educação e a EJA demanda não apenas recursos financeiros, mas também um compromisso contínuo por parte do Estado e da sociedade em geral.

É necessário criar condições favoráveis para que esses direitos sejam efetivamente garantidos, promovendo inclusão social e oportunidades de desenvolvimento para todos os cidadãos. Portanto, nossa pesquisa destaca a importância de um esforço conjunto para fortalecer e aprimorar tais políticas, visando o bem-estar e o progresso de toda a comunidade.

Concluimos que, embora tenhamos avançado na compreensão e análise das políticas públicas de Educação e EJA, ainda há desafios a superar. É fundamental continuar pesquisando, debatendo e implementando medidas que promovam a efetivação desses direitos, garantindo que cada indivíduo tenha acesso à Educação de qualidade, independentemente de sua idade, origem ou condição socioeconômica.

Ao longo do capítulo três, adentramos na complexa trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto brasileiro, examinando minuciosamente o papel desempenhado por essa modalidade educacional. Concluimos que a EJA é fundamental para assegurar o direito à educação, especialmente para aqueles que enfrentaram a exclusão escolar em algum momento de suas vidas durante o período educacional adequado. Destacamos que a EJA não apenas proporciona uma segunda chance de educação, mas também promove a inclusão e a igualdade de oportunidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nossa pesquisa revelou resultados significativos que corroboram a importância da EJA como instrumento de transformação social. Identificamos que os programas de EJA têm desempenhado um papel crucial na redução da exclusão escolar, proporcionando acesso à educação para aqueles que, de outra forma, estariam à margem do sistema educacional. Além disso, constatamos que a EJA não só capacita os alunos academicamente, mas também os empodera social e economicamente, abrindo portas para oportunidades de emprego e participação cívica.

Sobre o capítulo quatro, é essencial ressaltar o redirecionamento da perspectiva ao substituir o termo "evasão" por "exclusão" no contexto escolar. No decorrer deste estudo, aprofundamo-nos na compreensão de que as reflexões sobre a evasão escolar muitas vezes limitam-se à ideia de uma escolha deliberada por parte dos alunos, negligenciando os fatores externos que os impulsionam para fora do sistema educacional. Diante disso, propomos uma nova definição, utilizando o termo "exclusão", mais condizente com a realidade observada,

onde questões sociais, culturais e econômicas atuam como forças que empurram os alunos para fora da escola.

Ao adotarmos o conceito de exclusão, percebemos que os alunos não estão simplesmente evadindo por vontade própria, mas sim sendo mantidos à margem do sistema educacional devido a suas condições de vida e aos mecanismos sociais que os excluem. Portanto, a exclusão escolar é um fenômeno complexo que demanda uma abordagem multifacetada para sua superação.

No capítulo cinco, exploramos a importância do engajamento da gestão do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM) no combate à exclusão escolar dentro da instituição. Evidenciamos como a atuação proativa da gestão, aliada a políticas inclusivas e programas de apoio financeiro, pode impactar positivamente a permanência e o sucesso dos alunos. Além disso, ressaltamos a necessidade de considerar as concepções e perspectivas dos alunos para desenvolver práticas educativas mais eficazes e centradas em suas necessidades individuais.

Ao analisar os resultados desta pesquisa, fica claro que o CEJAM desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional e na redução da exclusão escolar em Maracanaú. No entanto, identificamos áreas de melhoria, como a implementação de estratégias mais eficazes de apoio psicossocial e a ampliação do acesso a bolsas de estudo e auxílio financeiro para os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essas considerações finais reforçam a importância do contínuo engajamento da gestão do CEJAM e de políticas educacionais abrangentes para garantir o acesso equitativo à educação e o sucesso acadêmico de todos os alunos.

À luz dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornou-se evidente que a cobertura da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo poder público tem historicamente falhado em atender às reais necessidades da população. O cenário atual revela um agravamento dessa situação, com a redução do número de matrículas e o lamentável fechamento de escolas que oferecem cursos de EJA. Essa constatação é alarmante e merece atenção urgente por parte das autoridades responsáveis pela política educacional.

Além das deficiências na oferta de EJA por parte do Estado, nossa pesquisa também identificou fatores externos que contribuem significativamente para a exclusão escolar. Questões sociais, culturais e econômicas emergem como as principais causas que continuam a impulsionar os alunos para fora do sistema educacional. Essa realidade reflete desigualdades estruturais profundamente enraizadas na sociedade, que perpetuam o ciclo da exclusão e marginalização.

Em síntese, esta pesquisa visou oferecer *insights* valiosos para gestores educacionais, formuladores de políticas públicas e pesquisadores interessados na promoção da inclusão e no combate à exclusão escolar. Espera-se que os resultados apresentados possam inspirar ações concretas e estratégias inovadoras para fortalecer o papel do CEJAM e de instituições similares no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da inclusão educacional.

Por fim, é importante destacar o caráter dinâmico e evolutivo do conhecimento científico. À medida que avançamos em nossa compreensão dos fenômenos estudados, novas perguntas surgem e novas respostas são buscadas. Assim, esta dissertação representa apenas um ponto de partida para investigações futuras, incentivando o contínuo desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento em nossa área de interesse.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, W. R. Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: conceitos e contextos. **Serviço Social em Revista** V.3 n.1 jul/dez, 2000. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/c-v3n1.htm>. Acesso em: 25 mai. 2023.
- ARROYO, M. G. A educação de adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e cidadania**, n. ° 11, 2001.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. *et al.* **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.
- ARROYO, M. G. **Um campo de direitos e responsabilidade pública**. BEISIEGEL, C. R. Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.
- BACELAR, T. **As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios**. In: Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BARCELOS, V. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de contexto**. São Paulo, 2011: Edições 70.
- BARRETO, C. Biblioteca escolar: ranços e avanços. *In*: Encontro Regional de Bibliotecas, 1., 2008, Araruama. **Anais...** Araruama: SEEDUC, 2008.
- BARRETO, M. O.; BESERRA, V. Trajetória da Educação de Jovens e Adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. **Cairu em Revista**. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 164-190.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRAGA, A. C. **O desafio da erradicação do analfabetismo no Brasil: uma análise do programa Brasil alfabetizado no município de Araraquara/SP**. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado) – Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.
- BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v.21, n.01, p. 24-46, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986>. Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 2006.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. CEB/ CNE. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. **Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: Diário Oficial [da] União. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: Diário Oficial [da] União. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. **Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Lei 11.947, de 16 junho de 2009. Brasília: Diário Oficial da União, 16/06/2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Brasília, 2019a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em 21 mai. 2023.

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. A Infrequência dos Alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais. 2003. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBP** - v. 30, n. 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014.

CODATO, A. N. O golpe de 1964 e o regime de 1968: aspectos conjunturais e variáveis históricas. **História: Questões e Debates**, Curitiba, n. 40, p. 11-36, jan./ jun., 2004.

COSTA, C. G. **Diretrizes curriculares e a educação de jovens e adultos – EJA: desafios freirianos no município de Fortaleza** / Clarice Gomes Costa. – Fortaleza: Editora Caminhar, 2021.

CRUZ, D. M. Enfoques contra hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. Aval. **Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, vol. 1, n. 15, p. 160-173, jan./jun. 2019.

CRUZ, R. E.; SALES, L. C., & ALMEIDA, L. R.V. B. O financiamento da EJA no FUNDEB: a política que reiterou a negação do direito. **Educação Em Revista**, 39(39). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/32398>. Acesso em: 30 mai. 2023.

CUNHA, N. S. Analfabetismo funcional: uma análise crítica. **Revista Espaço do Currículo**, 11(2), 351-366, 2018.

DANTAS, A. C. L. Fóruns de EJA: mobilização na luta pelo direito à Educação de Jovens e Adultos. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil COLE, Campinas: unicamp/Faculdade de Educação, 2009.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos [e] Agenda para o futuro da educação de adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conferência Regional Preparatória, Brasília, janeiro/97; **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**, Hamburgo, julho/97. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DI PIERRO, M. C. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil Alfabetização e Cidadania** n. 17, maio de 2004.

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

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2023.

DI PIERRO, M. C.; VOVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Lições da Prática**. Brasília: Unesco, 2008.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.

FAGNANI, E. **O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1998 - 2015)**. Texto para Discussão. Instituto de Economia UNICAMP. Campinas: junho 2017

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: _____. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.), 12 ed., São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-47.

FREIRE, P. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GADOTTI, M. Educação e Adultos como Direito Humano. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 12-29, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. Políticas Públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de Jovens e Adultos**: avaliação da Década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva, 14 (1) 2000.

HADDAD, S. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados** / CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs.) – São Paulo: Ação Educativa, 2014, 1ª edição.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na Educação de Jovens e Adultos e na POEL, Cornelis Joannes van der. **Práticas alfabetizadoras no Brasil e ideias subjacentes**. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Nº 3. Agosto de 1996.

HADDAD, S. Porque o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo. Folha de São Paulo, São Paulo, 14 de abril de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/por-que-o-brasil-de-olavo-e-bolsonaro-ve-em-paulo-freire-um-inimigo.shtml>. Acesso em: 06 jul. 2023.

HERNÁNDEZ FLORES, G.; LETELIER GALVEZ, M. E.; MENDONZA ORTEGA, S. **A situação da EPJA na América Latina e no Caribe: em contexto de pandemia resumo executivo, recomendações e linhas estratégicas**. Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE). dez, 2021. Disponível em: <https://www.ce.ufpb.br/catedraunescoeja/tag-documento-america-latina.html>. Acesso em: 13 out. 2023.

LEJANO, R. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Campinas/SP: Ed. Arte Escrita, 2012.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei no 9.394, de 1996. 20 anos de LDB, v. 10, n. 19, p. 429-45, 2017.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n.º 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MARACANAÚ (CE). **Prefeitura. 2023**. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/historia-de-maracanau/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. Ed. 4. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTAR, F. Pesquisa de marketing. Ed. Atlas. 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIQUILENA, M. E.; LARA, E. **Evasão escolar devido à gravidez na adolescência**. CAF, 2021. Disponível em: <https://www.caf.com/pt/conhecimento/visoes/2021/01/evasao-escolar-devido-a-gravidez-na-adolescencia/>. Acesso em: 23 mai. 2023.

MOURA, M. G. C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, P. C. S. **“Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA**. 2012, p.05. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos.pdf>: Acesso em: 06 jun 2023.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. EMEIEF Sinfrônio Peixoto de Moraes, Maracanaú, CE, 2022.

PAIVA, J. **Histórico da EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes**. In: *EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2006. p. 24-35.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1983.

PEREIRA, D. F. F. Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. **EccoS Revista científica**. Jan-jun/2007. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho.

PERES, M. A. C. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal:: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Sociedade E Estado**, 26(3), 31, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5622>. Acesso em: 23 mai. 2023.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

ROCHA, H. F. *et al.* As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos. **Pedagogia em Foco**. Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/jovens01.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, ano 1, v. 1, n.1, p. 7- 15, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008_art_lcrodrigues.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 16, p. 55–73, 2011. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/caos. Acesso em: 25 mai. 2023.

RODRIGUES, F. C. L. *et al.* Formação docente, história, teoria e prática na educação de jovens e adultos (eja), maracanaú – ce. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60590>. Acesso em: 25 mai. 2023.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SALDANHA, L. **Aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos** (2009) Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/17682/1/ASPECTOS-LEGAIS-DA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-NO-BRASIL/pagina1.html>. Acesso em: 28 mai. 2023.

SCHWARCZ, L. M.. Desigualdade social. In: SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 126-151, 2019.

SILVA E SILVA. M. O. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva (Org). **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos-metodológicos**. São Luís: GAEPP, 2008. p. 89-177.

SILVA, N. N. **Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação**. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec, Belo Horizonte,

Ano 6 n. 7, jul./dez. 2009, p. 61-72. Disponível em:
<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/951/722>. Acesso em: 28 mai. 2023.

SILVA, A. EJA direito social e humano. *Pensar a Educação*. 07 ago. 2020. Belo Horizonte, FAE/UFMG. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/eja-direito-social-e-humano/>. Acesso em: 27 set. 2023.

SOARES, L. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. In: _____. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. (Org.) Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Estudos em EJA, 11), 2011, p. 15-22.

UNESCO. **Relatório Global de Aprendizagem e educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

SOUZA, L. M. **Três ensaios sobre avaliação de políticas públicas**. Natal: EDFURN, 2014.

SPEZIA, C.; IRELAND, T. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: Unesco, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUES, C. C.; ANJOS, M. B.; SOUZA, V. L. G. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 16, 13 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 23 mai. 2023.

VIDAL, E. M.; MOREIRA, F. A. V.; FARIAS, I. M. S. **Acompanhamento Pedagógico: a supervisão redimensionada e o processo de integração de áreas de conhecimento**. Fortaleza: Edições Fundação Demócrito Rocha; Maracanaú (CE): Secretaria de Educação, Ciências e Tecnologia, 2000.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**, v. 1. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISA: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MARACANAÚ – CEJAM

PESQUISADORA: ANTÔNIA ERISDALVA CAVALCANTE TAMIARANA.

ORIENTADOR: PROF. DR. MÁRCIO DE SOUZA PORTO.

Prezado (a),

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo compreender o fenômeno da evasão escolar, suas causas e possíveis formas de superação, a partir da experiência Do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú – CEJAM.

- 1. PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Gestores; Docentes e alunos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos matriculados nesse centro de Educação.
- 2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Sua colaboração nesta pesquisa envolve a participação em uma entrevista individual. Você tem a liberdade de se recusar e pode ainda deixar de participar em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.
- 3. RISCOS E DESCONFORTOS:** A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, algum constrangimento que algumas pessoas sentem quando estão fornecendo informações sobre sua atuação profissional. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas legais estabelecidas para esses processos.
- 4. CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão acesso e conhecimento desses registros. Seu nome não será mencionado em nenhum momento, visto que todos os registros serão analisados em conjunto, garantindo o caráter anônimo das informações. Os resultados poderão ser utilizados em eventos e publicações científicas.

5. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que o estudo nos forneça subsídios acerca da Política em estudo, podendo gerar resultados que contribuam para seu aperfeiçoamento.

6. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, e nada será pago por sua participação.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar, para isso,

eu, _____, DOU
O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Maracanaú, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante

Os resultados desta pesquisa serão posteriormente apresentados à Instituição, bem como poderá ser disponibilizado para qualquer interessado, bastando entrar em contato com a pesquisadora responsável através do e-mail ou telefone abaixo.

CONTATOS DA PESQUISADORA

Nome: Antônia Erisdalva Cavalcante Tamiarana.

Instituição: Universidade Federal do Ceará – UFC.

E-mail: dalvacavalcante2016@hotmail.com

Telefone para contato (whatsapp): (85) 9 9926-6488.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES

DATA: ____/____/____.

LOCAL: _____.

NOME DO (A) ENTREVISTADO (A): _____.

• FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

01. Qual sua formação inicial? Possui pós-graduação ou curso de formação continuada? Por favor, especifique.

02. Qual seu cargo na instituição e há quanto tempo trabalha nesse cargo?

03. Como você ingressou na área da Educação de Jovens e Adultos e no CEJAM?

• CONCEPÇÕES SOBRE A EJA E O CEJAM

04. Qual sua concepção sobre a EJA?

05. No seu entendimento, enquanto Política Pública, qual a função da EJA e, por consequência, do CEJAM na sociedade?

06. No CEJAM, há alguma diferenciação que atenda às especificidades desse público da EJA, como horários, currículo, merenda, dentre outros? Quais?

• CONCEPÇÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NA EJA DO CEJAM

07. Falando sobre o tema da evasão escolar, enquanto gestor, como você vê o fenômeno da evasão nessa instituição? Você pode me falar sobre o histórico de evasão escolar da instituição nos últimos anos e sobre como os dados da evasão escolar são sistematizados e avaliados no CEJAM?

08. A partir da experiência do CEJAM, qual público você considera mais vulnerável à evasão escolar?

09. Há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre Evasão escolar durante o ano letivo envolvendo gestão, coordenação e professores? Em que momentos a gestão discute o problema?

10. Em sua opinião, como o CEJAM tem contribuído para combater a evasão escolar? Quais ações são desenvolvidas no sentido de monitorar os alunos em situação de evasão escolar aqui no Centro?

11. Nesse mesmo sentido, você pode falar sobre algum resultado vivenciado no CEJAM e comentar como você avalia esse resultado.

12. Comente sobre alguma (s) dificuldade (s) vivenciada (s) no CEJAM, no tocante a executar ações que visam mitigar a evasão escolar na instituição e quais fatores devem melhorar no CEJAM para que ele se torne mais eficaz com relação ao seu objetivo na sociedade?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
E QUESTIONÁRIO APLICADO AO CORPO DOCENTE**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISA: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MARACANAÚ – CEJAM

PESQUISADORA: ANTÔNIA ERISDALVA CAVALCANTE TAMIARANA.

ORIENTADOR: PROF. DR. MÁRCIO DE SOUZA PORTO.

Prezado (a),

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo compreender o fenômeno da evasão escolar, suas causas e possíveis formas de superação, a partir da experiência Do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú – CEJAM.

- 1. PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Gestores; Docentes e alunos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos matriculados nesse centro de Educação.
- 2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Sua colaboração nesta pesquisa envolve a participação em uma entrevista individual. Você tem a liberdade de se recusar e pode ainda deixar de participar em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.
- 3. RISCOS E DESCONFORTOS:** A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, algum constrangimento que algumas pessoas sentem quando estão fornecendo informações sobre sua atuação profissional. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas legais estabelecidas para esses processos.
- 4. CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão acesso e conhecimento desses registros. Seu nome não será mencionado em nenhum momento, visto que todos os registros serão analisados em conjunto, garantindo o caráter anônimo das informações. Os resultados poderão ser utilizados em eventos e publicações científicas.

5. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que o estudo nos forneça subsídios acerca da Política em estudo, podendo gerar resultados que contribuam para seu aperfeiçoamento.

6. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, e nada será pago por sua participação.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar, para isso,

eu, _____, DOU

O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Maracanaú, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante

Os resultados desta pesquisa serão posteriormente apresentados à Instituição, bem como poderá ser disponibilizado para qualquer interessado, bastando entrar em contato com a pesquisadora responsável através do e-mail ou telefone abaixo.

CONTATOS DA PESQUISADORA

Nome: Antônia Erisdalva Cavalcante Tamiarana.

Instituição: Universidade Federal do Ceará – UFC.

E-mail: dalvacavalcante2016@hotmail.com

Telefone para contato (whatsapp): (85) 9 9926-6488.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

DATA: ____/____/____.

LOCAL: _____.

NOME DO (A) ENTREVISTADO (A): _____.

• FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

01. Qual sua formação inicial? Possui pós-graduação ou curso de formação continuada? Por favor, especifique.

02. Qual disciplina você leciona aqui no CEJAM?

03. Como você ingressou na área da Educação de Jovens e Adultos e no CEJAM?

• CONCEPÇÕES SOBRE A EJA E O CEJAM

04. Qual sua concepção sobre a EJA?

05. No seu entendimento, enquanto Política Pública, qual a função da EJA e, por consequência, do CEJAM na sociedade?

06. No CEJAM, há alguma diferenciação que atenda às especificidades desse público da EJA, como horários, currículo, merenda, dentre outros? Quais?

• CONCEPÇÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NA EJA DO CEJAM

07. Falando sobre o tema da evasão escolar, enquanto professor, como você vê o fenômeno da evasão nessa instituição?

08. A partir da sua experiência aqui no CEJAM, qual público você considera mais vulnerável à evasão escolar?

09. Há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre Evasão escolar durante o ano letivo envolvendo gestão, coordenação e professores?

10. Em sua opinião, como o CEJAM tem contribuído para combater a evasão escolar? Quais ações são desenvolvidas no sentido de monitorar os alunos em situação de evasão escolar aqui no Centro?

11. Nesse mesmo sentido, você pode falar sobre algum resultado vivenciado no CEJAM e comentar como você avalia esse resultado.

12. Comente sobre alguma (s) dificuldade (s) vivenciada (s) no CEJAM, no tocante a executar ações que visam mitigar a evasão escolar na sala de aula, na instituição e quais fatores devem melhorar no CEJAM para que ele se torne mais eficaz com relação ao seu objetivo na sociedade?

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CEJAM**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISA: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MARACANAÚ – CEJAM

PESQUISADORA: ANTÔNIA ERISDALVA CAVALCANTE TAMIARANA.

ORIENTADOR: PROF. DR. MÁRCIO DE SOUZA PORTO.

Prezado (a),

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo compreender o fenômeno da evasão escolar, suas causas e possíveis formas de superação, a partir da experiência Do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú – CEJAM.

- 1. PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Gestores; Docentes e alunos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos matriculados nesse centro de Educação.
- 2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Sua colaboração nesta pesquisa envolve a participação em uma entrevista individual. Você tem a liberdade de se recusar e pode ainda deixar de participar em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.
- 3. RISCOS E DESCONFORTOS:** A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, algum constrangimento que algumas pessoas sentem quando estão fornecendo informações sobre sua atuação profissional. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas legais estabelecidas para esses processos.
- 4. CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão acesso e conhecimento desses registros. Seu nome não será mencionado em nenhum momento, visto que todos os registros serão analisados em conjunto, garantindo o caráter anônimo das informações. Os resultados poderão ser utilizados em eventos e publicações científicas.

5. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que o estudo nos forneça subsídios acerca da Política em estudo, podendo gerar resultados que contribuam para seu aperfeiçoamento.

6. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, e nada será pago por sua participação.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar, para isso,

eu, _____, DOU

O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Maracanaú, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante

Os resultados desta pesquisa serão posteriormente apresentados à Instituição, bem como poderá ser disponibilizado para qualquer interessado, bastando entrar em contato com a pesquisadora responsável através do e-mail ou telefone abaixo.

CONTATOS DA PESQUISADORA

Nome: Antônia Erisdalva Cavalcante Tamiarana.

Instituição: Universidade Federal do Ceará – UFC.

E-mail: dalvacavalcante2016@hotmail.com

Telefone para contato (whatsapp): (85) 9 9926-6488.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

01. Sexo

Feminino Masculino

02. Você mora com quem?

Pai Mãe Pai e mãe Irmãos Amigo (s) Sozinho (a) Filho (s)

Cônjuge (marido ou esposa) Outros: _____

03. Qual a renda média atual da sua família?

menos de 1 salário mínimo.

entre 1 e 2 salários mínimos.

entre 2 e 3 salários mínimos.

entre 3 e 5 salários mínimos.

mais de 5 salários mínimos.

04. Qual sua faixa etária de idade?

20 a 30 anos 30 a 40 anos 40 a 50 anos 50 a 60 anos Mais de 60 anos

05. Você trabalha? Em caso afirmativo, que tipo de trabalho você exerce?

06. Se você trabalha, indique a quantidade de horas trabalhadas.

até 4 horas diárias até 6 horas diárias até 8 horas diárias até 12 horas diárias

mais de 12 horas diárias

07. O que levou você a desistir da escola pela primeira vez?

08. Haveria alguma coisa que a escola pudesse ter feito para evitar que você tivesse parado os estudos?

09. Há quanto tempo você estava sem estudar quando reiniciou seus estudos no CEJAM?

10. O que levou você a reiniciar seus estudos no CEJAM?

11. Como você se sente no CEJAM? Por favor, justifique sua resposta.

() Sim () Não

12. Depois que você reiniciou seus estudos no CEJAM, você já pensou alguma vez em parar de estudar novamente? Ou, isso já aconteceu e você parou de estudar aqui no CEJAM?

13. Qual (is) motivo (s) o levou ou poderia levá-lo a parar de estudar novamente?

Obs.: Marque a (s) opção (ões) que julgar necessário.

- () Dificuldades para conciliar o trabalho e o estudo.
() Não gostar de estudar.
() Não gostar do ambiente do CEJAM.
() Ter sido reprovado muitas vezes.
() O fato das aulas serem muito chatas.
() O fato de as matérias serem muito difíceis.
() Não ter amigos no CEJAM.
() A violência no entorno da instituição.
() Não reconhecer a necessidade de continuar estudando até concluir os estudos.
() O fato de os professores ou a equipe gestora não o tratarem bem.
() O fato de estar se saindo muito mal nas matérias.
() Não conseguir se enturmar com os outros alunos.
() Não haver atividades no CEJAM que lhe tragam significados para o uso na vida.
() Envolvimento em relacionamento amoroso.
() Vício em drogas lícitas/ilícitas.
() Gravidez.
() Doença física e/ou psicológica.
() Outro: _____

14. Em sua opinião, há por parte do CEJAM uma preocupação em auxiliar os alunos que se encontram em risco de parar de estudar novamente? Explique.

() Sim () Não () Em parte

15. Que tipo de projeto ou ação você acredita que possa contribuir para que o aluno tenha uma boa frequência e permaneça no CEJAM até o fim de seus estudos?

16. Em resumo, que visão você tem do CEJAM, do núcleo gestor (diretor, coordenador etc.) e dos professores?
