



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

JOANA DARQUE PIRES TERCEIRO

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES POR ÁREA DO CONHECIMENTO
(MATEMÁTICA/CIÊNCIAS), EM CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DE AQUIRAZ**

FORTALEZA

2025

JOANA DARQUE PIRES TERCEIRO

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES POR ÁREA DO CONHECIMENTO
(MATEMÁTICA/CIÊNCIAS), EM CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DE AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana de Oliveira Alcântara

FORTALEZA

2025

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)

T293a Terceiro, Joana Darque Pires.

Avaliação de políticas públicas educacionais: formação continuada de professores por área do conhecimento (matemática/ciências), em Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz / Joana Darque Pires Terceiro. – 2025.

180 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara.

1. políticas públicas. 2. formação continuada. 3. educação de jovens e adultos. 4. pedagogia histórico-crítica.
I. Título.

CDD 320.6

JOANA DARQUE PIRES TERCEIRO

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES POR ÁREA DO CONHECIMENTO
(MATEMÁTICA/CIÊNCIAS), EM CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DE AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Aprovada em: 25 /03 /2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Adriana de Oliveira Alcântara (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Milena Marcinha Alves Braz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Terezinha de Jesus Campos de Lima
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

A Deus.

Aos meus pais, Jose Pires Sobrinho e Antônia de Maria Terceiro Pires (*in memoriam*); meus irmãos, amigos/as, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela realização de mais uma vitória. Sem ele nada seria possível.

Aos meus pais (*in memoriam*), que sempre estiveram ao meu lado e, de maneira singular, contribuíram para que eu alcançasse este importante marco.

Aos meus irmãos, professores/as, amigos/as e colegas, que sempre me incentivaram a continuar meus estudos.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Adriana de Oliveira Alcântara, meu profundo reconhecimento pelo apoio inestimável, pelas valiosas trocas de experiências e intervenções apropriadas que foram essenciais para o alcance dos objetivos propostos nesta dissertação. Agradeço por ter acreditado, com seriedade, na minha proposta, bem como pelos incentivos e pela compreensão que me foram oferecidos ao longo da trajetória do mestrado.

Parafraseando a canção “Você também é responsável”, de Dom e Ravel, considero que a professora Adriana foi a responsável por me proporcionar os ensinamentos necessários para “escrever”. Hoje, identifico-me com meus alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao sentir-me “fora de faixa”, uma aluna que超越了常规的界限. Ao longo dessa jornada, encontrei uma professora que tem se pautado pelos princípios da “pedagogia da afetividade”, conforme proposto por Paulo Freire. Ele enfatizava que o educador deve ser sensível à história de vida de seus estudantes, resgatando vivências, desafios e traumas. A partir dessa abordagem, defende que o conhecimento é construído coletivamente, enraizado nas experiências e na realidade dos indivíduos.

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos e todas que participaram da pesquisa, os professores/as e gestores/as do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz, bem como a Secretaria de Educação, cuja parceria com o MAPP e a Universidade Federal do Ceará (UFC) tornou possível a realização do meu sonho acadêmico: o mestrado. Agradeço imensamente pela disposição e prontidão demonstrados sempre que foram acionados. A contribuição de todas as pessoas envolvidas foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho que visa aprofundar a compreensão acerca da formação continuada nas áreas de Matemática e Ciências, no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz.

Mais uma vez, a excelência da “minha” orientadora, Professora Adriana Alcântara, foi ela quem compôs com rara habilidade as ilustres componentes da banca. Nesse ofício, demonstrou maestria singular, ao escolher a Professora Terezinha e a Professora Milena, cujos

talentos se entrelaçam em uma simbiose perfeita entre erudição acadêmica e uma humanidade ímpar que se destaca na esfera do conhecimento. Tal sinergia enriquece o debate e eleva as reflexões, transpondo os limites da academia para um espaço em que o rigor científico dialoga harmoniosamente com a empatia e a sensibilidade.

Por fim, não poderia deixar de agradecer as minhas amigas de longa jornada de vida, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

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. 92).

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC), direcionou-se a avaliar a formação continuada, específica por área de conhecimento (Matemática/Ciências), ou a ausência dela, e analisar em que medida essa formação está alinhada com a proposta pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, com especial atenção ao Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI). Os objetivos específicos compreenderam contextualizar a criação e o desenvolvimento do CEJAQUI; verificar a percepção dos/as professores/as do CEJAQUI acerca da formação continuada; investigar os desafios e as limitações enfrentados na implementação da formação continuada por área de conhecimento específica nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI). Trata-se de abordagem qualitativa, sendo definida como estudo de caso, de natureza bibliográfica, documental e de campo, em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete profissionais da educação, sendo quatro professore/as e três funcionários da gestão de ambos os sexos e de idades variadas, que atuavam com estudantes do ensino fundamental, do sexto ao nono ano, e um membro do núcleo gestor. A avaliação da pesquisa se fundamentou nas dimensões analíticas da Avaliação em Profundidade, conforme proposta por Rodrigues (2008), organizadas em quatro eixos: (1) Conteúdo da política e/ou do programa, contemplando: formulação, bases conceituais e coerência interna; (2) Trajetória institucional; (3) Espectro temporal e territorial abarcado pela política/programa; e, (4) Análise de contexto de formulação da política e/ou do programa são os norteadores desta proposta de avaliação em profundidade. Essa abordagem foi somada à pedagogia histórico-crítica referendada por Saviani e à educação libertária, por Paulo Freire, vertentes que, contrárias à avaliação como controle, a concebem como um instrumento de transformação, especialmente em prol das camadas populares. Os resultados indicaram que o contexto político no Brasil exerce influência significativa sobre o desenvolvimento e a implementação das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que cada administração apresenta as próprias perspectivas e prioridades, as quais moldam a trajetória dessas políticas. A avaliação evidenciou a relevância da formação continuada dos/as educadores/as do CEJAQUI, a exemplo a necessidade de alinhamento entre o perfil sociocultural dos/as alunos/as e as áreas do conhecimento dos/as docentes, para que se alcance prática educativa mais eficaz. Daí é imprescindível o aprimoramento das políticas públicas voltadas para formação continuada por área do conhecimento, especialmente nos campos da Matemática e das Ciências, com objetivo de melhor atender professores/as de EJA, promover

a inclusão social e elevar a qualidade do ensino nesta modalidade. Por fim, impõe-se a urgência do aprimoramento das políticas de formação continuada, com enfoque específico nas áreas de Matemática e Ciências aos educadores do CEJAQUI. Isso se justifica pelo fato de que a formação, atualmente, oferecida não se alinha às realidades e necessidades dos/as docentes e discentes dessa instituição, como reflexão e prática, foco nas especificidades, entre outras dos/as docentes participantes. É fundamental que a formação, como ponte entre saberes e práticas, reflita o contexto singular dos/as educadores/as para promover o compromisso genuíno com a formação de conhecimento que transcendia as barreiras do presente e do futuro, florescendo, na prática cotidiana do ensino, educação como processo de libertação, transformação e criação de conhecimento.

Palavras-chave: políticas públicas; formação continuada; educação de jovens e adultos (EJA); pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This research for the Professional Master's Degree in Public Policy Evaluation, from the Federal University of Ceará (MAPP/UFC), aimed to evaluate the continuing education, specific to the area of knowledge (Mathematics/Sciences), or the lack thereof, and to analyze to what extent this education is aligned with the pedagogical proposal of the Youth and Adult Education Centers, with special attention to the Youth and Adult Education Center of Aquiraz (CEJAQUI). The specific objectives included contextualizing the creation and development of CEJAQUI; verifying the perception of CEJAQUI teachers regarding continuing education; investigating the challenges and limitations faced in the implementation of continuing education by specific area of knowledge in the Youth and Adult Education Centers of Aquiraz (CEJAQUI). This is a qualitative approach, defined as a case study, of a bibliographic, documentary and field nature, in which semi-structured interviews were conducted with seven education professionals, four teachers and three management employees of both sexes and of varying ages, who worked with elementary school students, from the sixth to the ninth grade, and one member of the management team. The research evaluation was based on the analytical dimensions of the In-Depth Assessment, as proposed by Rodrigues (2008), organized into four axes: (1) policy content, formulation, conceptual bases and coherence; (2) context of elaboration; (3) institutional trajectory of implementation; and (4) territorial and temporal spectrum of application. This approach was combined with the historical-critical pedagogy endorsed by Saviani and libertarian education, by Paulo Freire, strands that, contrary to assessment as control, conceive it as an instrument of transformation, especially in favor of the popular classes. The results indicated that the political context in Brazil exerts considerable influence on the development and implementation of Youth and Adult Education (EJA) policies, with each administration presenting its own perspectives and priorities, which shape the trajectory of these policies. The evaluation highlighted the relevance of continuing education for CEJAQUI educators, highlighting the need for alignment between the sociocultural profile of students and the areas of knowledge of teachers, to achieve more effective educational practices. Thus, it is concluded that it is essential to improve public policies aimed at continuing education by area of knowledge, especially in the fields of Mathematics and Sciences, with the aim of better serving EJA teachers, promoting social inclusion, and improving the quality of teaching in this modality. It was therefore concluded that there is an urgent need to improve continuing education policies, with a specific focus on the areas of Mathematics and Sciences, aimed at CEJAQUI educators. This is justified by the

fact that the training currently offered does not align with the realities and needs of teachers at this institution. It is essential that training, as a bridge between knowledge and practices, reflects the unique context of these educators, thus promoting a genuine commitment to the formation of knowledge that transcends the barriers of time and space, flourishing, in the daily practice of teaching, an education as a process of liberation, transformation and creation of knowledge.

Keywords: public policies; continuing education; education for young people and adults; historical-critical pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Escritos do vovô Antônio Terceiro Filho, aos 19 anos de idade (1915)	19
Figura 2 -	“Grupo”, minha primeira escola, minha primeira professora (1970) ...	20
Figura 3 -	Cidade de Aquiraz-CE	29
Figura 4 -	Igreja São Jose do Ribamar, Aquiraz- CE	29
Figura 5 -	Casa do Saber Justiniano de Serpa – Aquiraz – CE	32
Figura 6 -	Sede própria do CEJAQUI-2018	32
Figura 7 -	Atual sede do CEJAQUI	33
Figura 8 -	Primeira turma concludente do CEJAQUI (2016)	34
Figura 9 -	Cartaz de recrutamento de analfabetos para o MOBRAL	104
Figura 10 -	Formas de atuação intersetorial no Pacto	137
Figura 11 -	Primeira Formação Continuada dos/as Professores/as-CEJAQUI	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Modelo da avaliação da Política Pública Política Educacional da formação continuada por área do conhecimento (Matemática e Ciências) dos/das professores/as do CEJAQUI	39
Quadro 2 -	A abordagem antropológica da avaliação	42
Quadro 3 -	Contribuições de Rodrigues (2008), Lejano (2012), Paulo Freire (1987), Saviani (2011), Brandão (2003)	44
Quadro 4 -	Delineamento da pesquisa qualitativa das políticas públicas educacionais: formação de professores no CEJAQUI	49
Quadro 5 -	Diretrizes estabelecidas nos documentos legais na formação de Professores/as no Brasil	122
Quadro 6 -	Pacto EJA	134
Quadro 7 -	Caracterização dos entrevistados/as	142
Quadro 8 -	Benefícios da Formação Continuada por área do conhecimento- Contribuições dos/das Professores/as do CEJAQUI	155
Quadro 9 -	Sugestão de implementação de formação continuada por área do conhecimento – CEJAQUI	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAP	Caixa de Aposentadoria e Pensão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CERTIFIC	Certificação Profissional, Formação Inicial e Continuada
CES	Centro de Estudos Supletivo
CONFITEA	Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNI	Conferência Nacional da Indústria
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSU	Departamento de Ensino Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e a Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IAPAS	Instituto de Aposentaria e Pensão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Ceará
IGC	Índice Geral do Curso
INPS	Previdência de Assistência Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estatística Econômica do Ceará
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal

MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTIC	Ministério do Trabalho Indústria e Comércio
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAC	Programa de Aceleração e Crescimento
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Programa de Educação Integrada
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROEJATECE	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação da Jovens e Adultos Tecnológico
PROJOVEM	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEJUS	Secretaria da Justiça e Cidadania
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNEA	Serviço Nacional de Educação de Jovens e Adultos

SUS	Sistema Único de Saúde
TAF	Tempo de Avançar Fundamental
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VEPA	Vara de Execução Penais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	PERCURSO METODOLÓGICO	28
2.1	Campo da pesquisa	28
2.2	Coleta de dados	35
2.3	Perspectiva avaliativa	36
2.3.1	<i>Análise dos dados</i>	47
2.4	Apresentação dos sujeitos	50
3	POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: ORIGEM E ATUALIDADE	60
3.1	Formulação dos princípios neoliberais e implementação pós-crise do “novo liberalismo”	65
3.2	Proteção social no Brasil: expressões de um país colonizado	67
3.3	Da Era Vargas à ditadura militar: Estado social para quem?	71
3.4	Brasil na pós-ditadura militar: qual é a história das políticas públicas e sociais?	80
3.5	O governo do partido dos trabalhadores: prioridade do social?	84
3.6	Governo Bolsonaro e neoliberalismo: retrocesso e desmonte das políticas públicas e sociais	88
4	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM CAPÍTULO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	94
4.1	O Brasil colonial: o marco do desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos	96
4.2	Educação de Jovens e Adultos no Brasil Republicano e na ditadura civil-militar	98
4.2.1	<i>Educação de Jovens e Adultos e o método freiriano</i>	105
4.3	A Educação de Jovens e Adultos nos frágeis caminhos da democracia brasileira	107
4.4	A Gênese dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS)	118
4.5	Capacitação de docentes na Educação de Jovens e Adultos	121
4.6	O Pacto EJA 2024	133
4.6.1	<i>Resumo do Pacto EJA</i>	134
4.6.2	<i>Público-alvo beneficiado pelo Pacto</i>	136

4.7	A Educação de Jovens e Adultos no Ceará	138
5	COM A PALAVRA, OS/AS PROFESSORES/AS DO CEJAQUI-AQUIRAZ	142
5.1	Percepções dos/as docentes sobre a formação continuada	142
5.2	Desafios para implementação da formação continuada	146
5.3	Limitações por área de conhecimento	150
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS	164
	APÊNDICE A - CONVITE DE INAUGURAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE AQUIRAZ - CEJAQUI	177
	APÊNDICE B - ENTREVISTA PARA OS/AS PROFESSORES/AS DO CEJAQUI	178
	APÊNDICE C - ENTREVISTA PARA OS/AS GESTORES/AS DE EDUCAÇÃO DE AQUIRAZ	179
	APÊNDICE D - A DIVERSIDADE DOS ALUNOS DO CEJAQUI	180

1 INTRODUÇÃO

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (Freire, 2007, p.22).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um tema em relevo na seara da sociedade contemporânea. Com objetivo de minimizar as desigualdades educacionais e promover a inclusão, a Política de Educação de Jovens e Adultos tem se consolidado como importante ferramenta para atender a esse público. Eis o mote do presente texto: a modalidade semipresencial de ensino EJA, com enfoque nas características e nos desdobramentos desta, no âmbito educacional.

Nessa mesma lógica, ao considerar a minha busca¹ por um mestrado, é importante ressaltar que essa opção expressa comprometimento e desejo genuíno de aprofundar o conhecimento em uma área específica. A motivação por trás dessa escolha pode variar, desde a vontade de me destacar profissionalmente, até o anseio por contribuir com a academia e a sociedade.

Assim, as origens do interesse por determinado tema podem ser diversas. Pode ser pelo despertar de experiências pessoais, eventos significativos, discussões intelectuais ou aspirações para resolver questões complexas que afigem determinada área de estudo. O indivíduo que se propõe a fazer um mestrado, geralmente, possui uma paixão pelo conhecimento e aprofundamento teórico-prático em seu campo de interesse.

No meu caso, nasci em um pequeno povoado no município de Santa Quitéria, localizado no estado do Ceará. Venho de uma família composta por três irmãos, incluindo-me. Meus pais tiveram acesso a uma educação limitada, cursando apenas até a quarta série. Porém, possuímos um avô autodidata que, através do esforço e da dedicação dele, aprendeu a ler por conta própria.

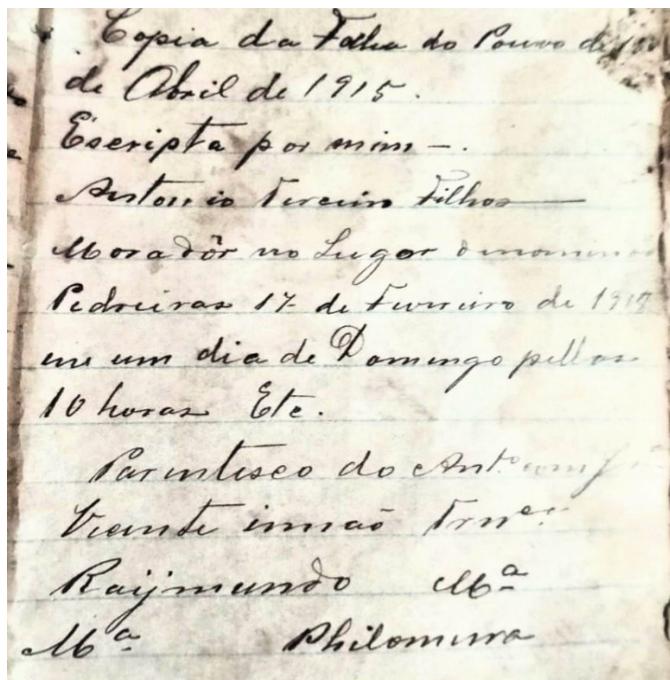
Ele tinha o hábito de se informar sobre as notícias do Brasil e do mundo, por meio de um rádio de pilhas, jamais deixando de acompanhar o noticiário favorito, intitulado *A Hora do Brasil*. Sempre teve profundo apreço pela leitura e escrita, recordo com carinho o presente que meu irmão ganhou do nosso avô ao aprender a ler: um livro sobre a História do Imperador Carlos Magno e os Doze Pares de França. Essa obra narra as façanhas do rei carolíngio e de seus doze nobres cavaleiros, que se tornaram ícones da cavalaria. Os Doze Pares, heróis

¹ Neste trabalho, optamos por utilizar as primeiras vozes verbais, quando no singular, remete à própria autora para demonstrar subjetividade ao texto; quando no plural, referimos à autora, juntamente com colaboradores.

lendários da literatura medieval, personificam os ideais de bravura e honra que moldaram a visão da cavalaria na Europa, durante o período medieval.

Em virtude do elevado apreço do meu avô pela leitura, possuía um dicionário em que realizava as anotações; na imagem seguinte, encontra-se uma escrita rara, datada de 1915.

Figura 1 - Escritos do vovô Antônio Terceiro Filho, aos 19 anos de idade (1915)



Fonte: Foto registrada por Joana Darque Pires Terceiro (2024).

Dessa forma, pude experimentar uma infância cercada de pessoas que valorizavam a importância da escrita e dos conhecimentos adquiridos pelos "doutores", como profissionais educados e especializados. A formação e educação dos três filhos sempre foram as maiores prioridades dos meus pais, que, buscando garantir nosso desenvolvimento, optou por contratar uma professora particular para nos alfabetizar. Afinal, para meus pais, a educação sempre foi vista como o maior bem que poderiam nos proporcionar.

Nos primeiros anos da minha trajetória na educação básica, após ter adquirido as habilidades de alfabetização em meu ambiente familiar, frequentei uma instituição educacional localizada no mesmo distrito onde nasci, o qual nós carinhosamente chamávamos de “grupo” (sou a do traço azul na blusa). Foi nessa época que despertei um sonho em ser professora, uma aspiração que também era compartilhada pelos meus pais.

Figura 2 - “Grupo”, minha primeira escola, minha primeira professora (1970)



Fonte: Álbum da família Pires Terceiro (2024).

Quando completei oito anos de idade, mudei-me para a área central do município de Santa Quitéria. Nessa nova localidade, tive a oportunidade de cursar todo o Ensino Fundamental em uma escola pública, atualmente conhecida como Escola Estadual Julia Catunda. Ao concluir o Ensino Médio, migramos para a cidade de Fortaleza, então, por motivos diversos, optei por seguir abordagem mais profissionalizante na minha formação, dediquei-me ao curso Técnico em Contabilidade.

Com o passar do tempo, devido às circunstâncias relacionadas à saúde do meu pai, fui compelida a assumir obrigações financeiras em meu lar, o que acarretou a interrupção da minha busca pelo ingresso na academia por vários anos. Entretanto, meu anseio de me tornar educadora nunca arrefeceu. Mesmo enquanto empreendia outras vias de sustento econômico, minha paixão pela educação, especialmente no campo da educação de adultos, crescia. Essa ardente paixão foi nutrida pelas experiências vivenciadas em minha infância, ao observar uma turma de jovens e adultos que ocorria em uma sala situada nas proximidades de meu lar.

Meus pais também instigaram em mim esse anseio pelo conhecimento, pois representaram muitas pessoas que não tiveram a oportunidade de adentrar no âmbito educacional, durante a infância e/ou adolescência, devido às desigualdades sociais, sobretudo, no espaço rural.

Em face dessa conjuntura, foi uma geração que ingressou precocemente no mercado de trabalho, com o propósito de prover as necessidades básicas da família, ocasionando, assim, a interrupção da formação acadêmica básica. Contudo, eles sempre reconheceram a relevância do ensino como legado primordial a ser transmitido a nós, tendo como princípio fundamental o

estímulo aos estudos. E graças aos esforços incansáveis, lograram êxito em proporcionar formação acadêmica aos três filhos, um feito que lhes encheram de orgulho.

Nesse sentido, a educação é valorizada em nosso lar, constituindo-se como pilar essencial para o desenvolvimento pessoal e a concretização dos nossos sonhos. A herança intelectual que nos foi transmitida por nossos genitores não somente nos impulsionou a buscar o conhecimento, como também nos ensinou a reconhecê-la como instrumento, a fim de alcançarmos uma vida mais decente, bem como acreditar e participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Minha primeira formação em Pedagogia foi um marco na minha trajetória acadêmica, fui apresentada à perspectiva freiriana, passei a refletir, a indagar e a buscar entender melhor os ensinamentos de Paulo Freire (2011, p. 55) e, dentre tantas lições, o mestre nos ensinava: “num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão”.

No meu processo de reflexão acerca do ser e tornar-me professora, percebi que a minha identificação com esse papel foi aumentando de forma significativa. Foi uma identificação que se intensificou especialmente nos meus contatos com os/as educandos/as jovens e adultos/as.

Durante meu estágio na Escola Estadual Professor Ademar Nunes Batista, em 2002, tive a oportunidade de vivenciar uma proposta que visava a inclusão de jovens e adultos/as no processo educativo. A ideia da Educação de Jovens e Adultos, denominado Tempo de Avançar Fundamental (TAF), atendia a estudantes do 5º ao 8º ano e tinha como objetivo a capacitação ampla da população cearense.

Nessa perspectiva, entendemos que o papel do/a professor/a vai além de transmitir conteúdo. A função dele/a é formar cidadãos/ãs críticos/as, conscientes de sua atribuição na sociedade e capazes de contribuir para um mundo mais humanizado. Nesse cenário, realizei-me ao fazer parte do processo da EJA. Paulo Freire (2007, p. 25) destaca a necessidade de o educador assumir o “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem”.

Após concluir minha graduação em Pedagogia, embarquei em uma nova jornada que mudou minha vida, ao trabalhar com estudantes do ensino fundamental I (1º ao 4º ano) e fundamental II (5º ao 8º ano) nas escolas estaduais de Fortaleza, “independentemente de sua área de especialidade, deve dominar a língua portuguesa, a matemática, a informática e as

linguagens de expressão artística, pelo menos no mesmo grau previsto para os formados na última etapa da educação básica” (Mello, 2000, p. 01).

Essa experiência foi incrível e me trouxe compreensão mais profunda sobre as dificuldades enfrentadas por muitas crianças e jovens em processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores, como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano ou cultural. Durante esse período, pude desenvolver conexão humana genuína com minhas turmas, a conhecer angústias, sonhos e desafios diários.

Desde o princípio, constatei que minha missão ultrapassava a mera transmissão de conhecimento. Era preciso, antes de tudo, compreender as necessidades individuais de cada estudante, enxergando muito além das dificuldades no aprendizado. Foi um convite constante para olhar com empatia, respeito e amorosidade para as histórias de vida que se desenrolavam diante de mim em cada sala de aula.

Ao presenciar as pequenas vitórias diárias, como sorrisos e conquistas pessoais, pude perceber a importância da construção de uma autoestima fortalecida. Cada dia de trabalho se tornou um passo em direção ao encontro de quem eu realmente precisava ser. Essa experiência me mostrou o quanto é fundamental enxergar além dos conteúdos curriculares. A educação vai muito além dos livros e deveres de casa. Ela se transforma em uma ferramenta poderosa para promover mudanças reais na vida dos/as educandos/as.

Foram vivências que despertaram em mim a constante valorização da busca do aprendizado, motivando-me a ingressar no curso de matemática, em 2005. Desde sempre, nutri interesse ímpar pelas ciências exatas e senti a imperativa necessidade de aprofundar ainda mais meus conhecimentos nessa área. Oportunamente, surgiu a chance de estagiar junto a uma turma de EJA para o Ensino Médio e, sem hesitar, aceitei a oportunidade de mergulhar nessa nova e enriquecedora experiência educacional.

O início do estágio da minha segunda licenciatura, deparei-me com estudantes mais velhos/as, que estavam retomando seus estudos após uma pausa, muitas vezes longa. Percebi que cada um/uma tinha a própria história de vida e os motivos pessoais para buscar a educação novamente. Alguns/umas desejavam melhores oportunidades de trabalho, outros/as buscavam preencher uma lacuna que sentiam em sua formação. Todos/as tinham um desejo em comum: expandir horizontes através do aprendizado.

A educação sempre me encantou, foi nesse ambiente de troca e superação que lembrei de onde vinha minha ligação e afinidade com a EJA. Quando criança, entre meus oito e 10 anos, todas as tardes via passar pela minha rua uma mulher muito elegante, bonita, então,

descobri que ela era a professora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), na verdade, nem sabia o que significa a palavra MOBRAL.

Então, nesse meio tempo, passei a acompanhá-la até a escola, lá ficava atenta a tudo que se passava, sempre no início da aula, a professora tinha o hábito de colocar uma música que me fascinava, tornando a experiência ainda mais mágica.

Destaco o refrão que me fascinava: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu tenho a sede do saber”. Na minha percepção, também me incumbia a responsabilidade pelo aprendizado dos/as estudantes, uma vez que, mesmo sendo criança, eu já possuía habilidades de leitura e escrita, enquanto aquelas pessoas ainda não escreviam nem liam, ficou muito evidente, para mim, a importância da aprendizagem. A letra da referida música descreve a exclusão das classes que vivem à margem das políticas públicas sociais. Segue a letra da canção *Você também é responsável*, cuja composição é de “Dom e Ravel,” conhecida como música do MOBRAL (Responsável [...], 1969).

Eu venho de campos, subúrbios e vilas,
Sonhando e cantando, chorando nas filas,
Seguindo a corrente sem participar,
Me falta a semente do ler e contar.

Eu sou brasileiro anseio um lugar,
Suplico que parem, pra ouvir meu cantar
Você também é responsável,
Então me ensine a escrever,
Eu tenho a minha mão domável,
Eu sinto a sede do saber.

Eu venho de campos, tão ricos tão lindos,
Cantando e chamando, são todos bem-vindos
A nação merece maior dimensão,
Marchemos pra luta, de lápis na mão
Eu sou brasileiro, anseio um lugar,
Suplico que parem, pra ouvir meu cantar.

A letra destaca a origem humilde do eu lírico, luta e sonhos dele. Ela aborda a falta de acesso à educação básica, simbolizada pela semente do ler e contar, que o impede de se desenvolver completamente na sociedade. Essa metáfora enfatiza a importância do conhecimento para o crescimento pessoal e social.

A estrofe da música trata do apelo direto à sociedade, para que ensine como escrever, destacando a importância da solidariedade e do papel de cada indivíduo na promoção da educação, a música convoca a ação coletiva para superar a exclusão educacional.

A letra conhecida também como a "Marcha dos Marginalizados" nos convida à ação pacífica e educacional, enaltecendo a importância do conhecimento como instrumento de

transformação. Dom e Ravel lembram de que a inclusão é fundamental e a educação é um direito de todos/as. É hora de ouvir e dar voz aos menos favorecidos, unindo-nos na luta por uma sociedade mais justa.

Ademais, a educação não é um privilégio exclusivo de alguns/umas, mas um direito que deve ser estendido a todos/as. É um trabalho coletivo, uma responsabilidade compartilhada pela sociedade como um todo. Somente com esforços conjuntos, podemos abrir portas e criar as bases para uma nação, em que todos/as tenham acesso igual às oportunidades e ao conhecimento.

Ao analisar a mensagem da música, foi possível constatar, ao longo do tempo, a persistente tendência dos governantes em implementar modificações nas políticas educacionais, por meio de normativas, sem o devido diálogo com a sociedade, impondo mudanças desprovidas de embasamento teórico crítico.

Essas modificações, frequentemente, guiadas por motivações políticas, ideológicas e econômicas, revelam-se deficientes na fundamentação geral. Para Libâneo (2012, p.114), “a orientação política do neoliberalismo de mercado evidência, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa financeira de o Estado gerir o bem comum”.

Em 2007, iniciei minha carreira como docente na Secretaria Municipal de Aquiraz, desempenhando a função de professora no ensino fundamental, durante o período diurno, e, no Ensino de Jovens e Adultos, no período noturno. Com o passar dos anos, em 2015, foi instituído o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), com a finalidade de reduzir as desigualdades educacionais e promover a inclusão social. Desde então, exerço a função de professora de matemática no CEJAQUI, acumulando nove anos de dedicação a essa instituição. É relevante ressaltar que minha experiência com a educação de jovens e adultos remonta à minha infância, o que tem enriquecido minha prática pedagógica ao longo do tempo.

Em 2011, participei de cursos de formação continuada no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Posteriormente, iniciei uma pós-graduação no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); contudo, não consegui concluir essa etapa. Em 2013, dei continuidade aos meus estudos e cursei uma pós-graduação em Matemática e Ensino das Ciências. Adicionalmente, concluí uma pós-graduação em Gestão e Coordenação.

A modalidade semipresencial na EJA é uma alternativa que busca atender às demandas específicas desse público. Caracteriza-se por combinar aulas presenciais com

atividades realizadas de forma assíncrona, utilizando recursos tecnológicos e material impresso. Essa abordagem híbrida permite que os/as estudantes tenham flexibilidade de horários e locais de estudo, considerando a diversidade das vidas cotidianas dos adultos.

É importante ressaltar que no ensino EJA semipresencial, há ênfase na construção do conhecimento coletivo, por meio de trocas de experiências, reflexões e diálogos entre estudantes e professores/as. Além disso, essa modalidade também proporciona maior autonomia e protagonismo dos/as estudantes na própria aprendizagem, permitindo que se tornem sujeitos ativos na construção dos saberes.

Ao partir do entendimento de que a base teórica do/a professor/a é fundamental para uma prática de ensino de qualidade, é possível perceber que, por meio do compartilhamento de conhecimentos, desenvolvem-se novas técnicas e abordagens educacionais. Portanto, incentivar e aprimorar a relação entre a formação teórica e a prática do/a professor/a em sala de aula, a contemplar sempre experiências e conhecimentos como educadores/as, torna-se essencial para uma formação contínua.

Freire (1991, p.35) alerta para o bom uso do tempo na escola, afirmando que é “tempo para aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual”. Então, definimos como nossa questão problematizadora: como se configura a formação continuada por área específica do conhecimento, ou seja, em Matemática e Ciências, no CEJAQUI?

Logo, a base teórica da formação do/a professor/a constitui o fundamento para embasar uma prática pedagógica direcionada à melhoria da qualidade do ensino. Ao fomentar a troca de conhecimentos, novas técnicas e abordagens de ensino-aprendizagem podem ser geradas. Portanto, é de suma importância incentivar e aprimorar a relação existente entre a formação e a prática do/a professor/a, de maneira a considerar os saberes e as experiências dos/as educadores/as. Isso se torna primordial para o desenvolvimento contínuo da formação docente "[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano" (Freire, 1991, p. 80).

Portanto, ao partir dessas observações preliminares, o objetivo principal desta pesquisa consiste em avaliar a formação continuada por área de conhecimento específica, matemática e Ciências, ou a ausência dela, e analisar em que medida essa formação está alinhada com a proposta pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, em particular o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI).

Por sua vez, os objetivos específicos são: contextualizar a criação e o desenvolvimento do CEJAQUI; verificar a percepção dos/as professores/as do CEJAQUI acerca da formação continuada; investigar os desafios e as limitações enfrentados na implementação da formação continuada por área de conhecimento específica em Matemática e Ciências nos CEJAS; e, por fim, com o desvelamento da pesquisa, disponibilizaremos, como sugestão, produto final: a formação continuada por área de conhecimento específica no CEJAQUI, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos.

Para tanto, foram adotadas estratégias de investigação, como a entrevista semiestruturada e a análise de documentos relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Aquiraz - CE. Em específico, o estudo concentrou-se na organização do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz CEJAQUI, configurando-se como estudo de caso. Desta maneira, trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, delineada em perspectiva avaliativa, com avaliação em profundidade, uma vez que se busca compreender a particularidade da formação continuada nos CEJAs, tendo como base o caso do único CEJA da cidade de Aquiraz (Triviños, 1987).

Pretendemos, assim, contribuir para o avanço do conhecimento científico nesse tema e ressaltar a importância social envolvida, tendo em vista que os/as estudantes na Educação de Jovens e Adultos requerem atenção especial e formação diferenciada por parte dos profissionais que os atendem, considerando os diversos contextos educacionais.

Portanto, a construção deste trabalho já se inicia com esta primeira seção, a Introdução, em que enfatizamos a minha trajetória pessoal e profissional na EJA, algo que se mescla, de forma a abarcar, muitas vezes, uma única dimensão. O objeto também foi problematizado e acompanhado dos objetivos.

A segunda seção é o Percurso Metodológico, com destaque para o local da pesquisa de campo, explicação dos critérios para selecionar os/as, como ainda o embasamento teórico-epistemológico que sustenta nossa pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para coletar dados.

A seção supracitada fornece visão abrangente e adequada do domínio investigado, a cidade de Aquiraz, renomada por ter sido a primeira capital do Ceará, sendo este o local escolhido para realização da pesquisa de campo. Nesse contexto histórico, insere-se o foco da investigação: o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI). Assim também, descrevemos gênese, consolidação e desenvolvimento.

São destacados, também, os preceitos de que a formação continuada de professores seja guiada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É essencial ressaltar as atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na formação de docentes para educação básica. A Capes, em colaboração com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), que desempenha papel fundamental na qualificação e no aperfeiçoamento dos educadores, assegurando que a formação esteja em consonância com os parâmetros estabelecidos pela BNCC.

A terceira seção intitulada *Políticas públicas sociais: origem e atualidade*, cujo enfoque é a contextualização destas a partir da consolidação na Europa, haja vista os processos históricos, econômicos e culturais, paralelo aos desdobramentos na organização da sociedade capitalista. Depois da explicação de seus primórdios, é retratada a configuração brasileira, atentando para particularidade de nação periférica e dependente.

Na seção quatro, *A educação de jovens e adultos (EJA): um capítulo da educação brasileira*, os aspectos históricos da formação da EJA são refletidos, em uma interlocução com estudiosos da área, como Arroyo (2005; 2006; 2010), Freire (1991; 2001; 2011), Haddad (2002), Soares (1999; 2002; 2006), entre outros, de modo a mostrar o desenvolvimento da EJA, no contexto brasileiro e na situação atual.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa científica é um processo que se caracteriza por ser planejado, sistemático e reflexivo, com objetivo de investigar e descobrir fatos ou informações relevantes sobre determinado problema. Trata-se de procedimento formal que envolve um método de pensamento crítico, necessita de tratamento científico rigoroso.

Esse processo se revela como caminho para compreender a realidade ou alcançar verdades parciais relacionadas ao objeto de estudo. Assim, “a pesquisa se configura como um elemento essencial na busca pelo conhecimento e pela compreensão mais aprofundada dos fenômenos” (Marconi e Lakatos, 2017, p. 169).

O olhar da pesquisa, especialmente no tocante à educação, é fundamentado em diversos autores, com destaque para Paulo Freire, Dermeval Saviani, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, entre outros não menos importantes. Esses pensadores nacionais são emblemáticos ao priorizarem a história e a cultura do povo, de maneira a valorar a classe oprimida, de sorte que o distanciamento temporal não apaga as contribuições deles. Quer dizer, é o que podemos chamar de “clássico”, resiste ao tempo.

2.1 Campo da pesquisa

A presente investigação consistiu em avaliar a Formação Continuada por área de conhecimento específica em matemática / ciências, ou a ausência dela, e analisar em que medida essa formação está alinhada com a proposta pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI).

O interesse nasceu da minha inquietação frente à docência na referida instituição, cujo engajamento direto com o cotidiano pedagógico e as demandas educativas observadas na prática docente incitaram reflexão aprofundada sobre a necessidade do aperfeiçoamento contínuo dos/as educadores/as.

Dessa maneira, salientamos os objetivos específicos: contextualizar a criação e desenvolvimento do CEJAQUI; verificar a percepção dos/as professores/as do CEJAQUI acerca da formação continuada; investigar os desafios e limitações enfrentados na implementação da formação continuada por área de conhecimento específica, matemática /ciências, nos CEJAS; e, por fim, propor recomendações e sugestões para aprimorar a formação continuada por área de conhecimento específica no CEJAQUI, visando, sobretudo, melhorar a qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos.

Antes de prosseguir, é importante contextualizar a cidade de Aquiraz, situada no litoral leste do estado do Ceará, integrada à Região Metropolitana de Fortaleza. O lócus da pesquisa é destacado no mapa ilustrado na terceira imagem a seguir. No coração desse mapa, encontra-se a imponente igreja matriz, rodeada por belas praias, jangadas típicas e as renomadas rendeiras de Aquiraz, fundamentais para cultura e identidade local.

Figura 3 - Cidade de Aquiraz-CE



Fonte: Prefeitura Municipal de Aquiraz-CE. Secretaria de Finanças (2022).

Conhecida como a primeira capital do Ceará, Aquiraz abriga marcos históricos da colonização jesuíta em sua região central. A praça Cônego Araripe, com traçado jesuítico, ostenta diversas construções de valor histórico e arquitetônico, com destaque para grandiosa Igreja Matriz de São José de Ribamar, edificada no século XVIII, retratada na foto quatro.

Figura 4 - Igreja São Jose do Ribamar, Aquiraz- CE



Fonte: Foto registrada por Joana Darque Pires Terceiro, em outubro de 2024.

O templo exibe arquitetura eclética, combinando elementos barrocos e neoclássicos, fruto de alterações ao longo dos anos. No altar-mor, encontra-se a imagem do padroeiro São José de Ribamar, com botas, em homenagem aos bandeirantes (Tavares, 2024).

O autor destaca um importante monumento em Aquiraz: a antiga Casa de Câmara e Cadeia, concluída em 1877. Atualmente, o lugar abriga o Museu Sacro São José de Ribamar, fundado em 1967, reconhecido como o primeiro museu sacro do Ceará e o segundo do Norte-Nordeste. O museu possui acervo de mais de 600 peças religiosas dos séculos XVII, XVIII e XIX, refletindo a fé do povo cearense. A arquitetura original da edificação é bem preservada, com grades das antigas celas no piso inferior e assoalho reforçado com vigas de carnaúba no piso superior, em que funcionavam a câmara, o fórum e a prefeitura municipal. Entre as peças destacadas, encontra-se uma cruz processional de prata cinzelada do século XVIII, proveniente dos jesuítas que estiveram em Aquiraz.

Evidentemente, a história de Aquiraz se aprofunda bem mais. Para Tavares (2024), hoje, em divisão territorial datada de 2008, o município é constituído de nove distritos: Aquiraz, Camará, Caponga da Bernarda, Jacaúna, João de Castro, Justiniano de Serpa, Patacas Tapera e Assis Teixeira, com população estimada de 80.243 mil habitantes.

Convém, agora, contextualizar o campo da pesquisa: o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), criado pela Lei Municipal nº 1.035, de 28 de junho de 2013. Com a função de promover o ensino fundamental, o centro realizou a aula inaugural em 11 de agosto de 2015, com matrícula inicial de 150 alunos, funcionando nos três turnos (Apêndice A).

A missão do CEJAQUI é proporcionar um ensino de qualidade, direcionado à aprendizagem de jovens e adultos, com objetivo de formar cidadãos conscientes, críticos, reflexivos e capazes de transformar as próprias vidas (PPP CEJAQUI, 2024). A gênese do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI) foi baseada na pesquisa do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) que disponibiliza para o Governo e a sociedade o perfil básico de Aquiraz, 2011.

A pesquisa do IPECE foi fundamental para embasar o desenvolvimento de projetos, programas e políticas públicas, com objetivo de aprimorar a qualidade de vida dos habitantes de Aquiraz. Tendo em vista a preocupante taxa de analfabetismo funcional, foi elaborado o Plano Municipal de Educação de Aquiraz, planejado para um horizonte de 10 anos – 2015 a 2014, estabeleceu a promoção de escolaridade até o nono ano do ensino fundamental, para todos os jovens e adultos que não tinham ingressado e/ou concluído esta etapa na idade certa, para

redução desses índices, incluindo a instalação do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz.

Tabela 1 - Taxa de Analfabetismo Funcional para pessoas com 15 anos ou mais – (2000/2010)

Discriminação	Município		Estado	
	2000	2010	2000	2010
População residente 15 anos ou mais	39.978	53.839	4.938.392	6.264.131
População alfabetizada 15 anos ou mais	27.392	42.629	3.627.614	5.087.493
Taxa de analfabetismo funcional (15 anos ou mais)	31,48	20,82	26,54	18,78

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censos Demográficos 2000/2010.

Antes da instalação, foram realizados estudos e pesquisas junto a outras instituições de natureza similar (CEJA Paulo Freire em Fortaleza). Foram elaborados um Projeto Político Pedagógico e um Regimento Escolar, em 2012, por equipe contratada para esse fim. Em 2013, considerando a demanda existente, foi criada uma Proposta Pedagógica que definiu o funcionamento do CEJAQUI, os pressupostos filosóficos, a metodologia de ensino modular, a referência legal, organização escolar, rotina diária e as formas de avaliação de aprendizagem. Esse documento serviu de base para elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico, de responsabilidade do corpo docente e da gestão do CEJAQUI.

O CEJAQUI, cuja regulamentação vigente está estabelecida na Resolução nº 24/2022, conta com um quadro de vinte e oito colaborados/as, dos/das quais dezessete são professores/as. O sistema de atendimento adotado é modular, com matrículas distribuídas em diversos segmentos educacionais. Entre esses, destacam-se as turmas do 1º ao 5º ano, que contam com a participação de 55 alunos/as; do 6º ao 7º ano, com 117 alunos; e do 8º ao 9º ano, com 141 estudantes, totalizando, assim, 313 alunos, atualmente, matriculados. A maioria dos alunos são oriundos das escolas do município de Aquiraz e outros de regiões adjacentes. Este número reflete a demanda existente no presente momento no município (PPP CEJAQUI, 2024).

À noite, são ofertadas aulas itinerantes, em que professores/as se deslocam para as comunidades. Os/as alunos vêm de diversas áreas e profissões, como donos/as de casa, empregadas domésticas, trabalhadores/as rurais, desempregados/as, pedreiros, pintores, mecânicos, frentistas, funcionários de supermercados, militares do exército e trabalhadores do comércio em geral. Além disso, são atendidos jovens que apresentam defasagem idade/série/ano.

O espaço retratado na fotografia se refere à Casa do Saber Justiniano de Serpa, localizada na Praça das Flores, no centro de Aquiraz. Lá são realizadas formações continuadas para docentes da educação infantil e do ensino fundamental, bem como a formação para Educação de Jovens e Adultos (EJA) até o final do ano de 2019. Ademais, a Casa do Saber

abrigou a primeira sede do CEJAQUI. Embora o espaço seja amplo, é relevante destacar que outras dependências já estavam comprometidas com as formações mencionadas. Era previsto que o CEJAQUI obtenha sede própria até o final do prazo estipulado, o final do ano de 2017, com objetivo de atender adequadamente a todas as necessidades. A imagem 5 é a primeira sede do CEJAQUI.

Figura 5 - Casa do Saber Justiniano de Serpa – Aquiraz – CE



Fonte: Foto registrada por Joana Darque Pires Terceiro, em agosto de 2015.

A partir de julho de 2018, o CEJAQUI foi transferido para sede própria, localizada na travessa João Lima, S/N. Esta edificação foi concebida de maneira adequada para oferecer ambiente propício ao bom funcionamento das atividades. A nova infraestrutura disponibiliza variedade de espaços essenciais para realização das atividades educacionais, com objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Dentre os ambientes disponíveis, destacam-se três salas de aula climatizadas, projetadas para proporcionar ambiente confortável e propício ao aprendizado. Além disso, é importante mencionar a existência de sala exclusiva para professores/as, também conta com uma copa, dois banheiros e uma área de livre convívio. Logo a seguir, destaque para a sede própria do CEJAQUI (Figura 6).

Figura 6 - Sede própria do CEJAQUI-2018



Fonte: Foto registrada por Joana Darque Pires Terceiro, em julho de 2019.

Com a pandemia da Covid-19, em 2020, o CEJAQUI optou por não fechar as portas e adaptou o atendimento de forma remota. As atividades foram enviadas aos alunos por meio de grupos de *WhatsApp*®, acompanhadas de explicações em formato de vídeo. Também, foram disponibilizadas atividades impressas para alunos/as que não possuíam acesso à tecnologia. Aulas *on-line* foram realizadas para esclarecer dúvidas dos/as alunos/as nos horários preestabelecidos.

Após a pandemia, em 2023, a necessidade de transferência para um novo endereço tornou-se premente, em virtude do aumento da violência que afetava o bairro. Essa condição adversa comprometeu a frequência dos jovens e adultos provenientes de diversas regiões. Atualmente, o CEJAQUI está estabelecido em um edifício alugado pela Secretaria Municipal de Educação, localizado na Rua Tibúrcio Targino, número 50, no centro de Aquiraz.

Na nova instalação, a instituição dispõe de cinco salas de aula equipadas com climatização, seis sanitários, uma copa, uma sala de coordenação, uma secretaria e um laboratório de ciências. Além disso, conforme mencionado, o CEJAQUI aguarda a construção da sede própria, que proporcionará ambiente mais adequado e propício para o desenvolvimento das atividades educacionais. Essa iniciativa visa não apenas garantir melhores condições de ensino, como também fomentar espaço mais seguro e acessível para a comunidade atendida.

A Figura 7 identifica as dependências em que o Centro de Educação de Jovens e Adultos está em funcionamento.

Figura 7 - Atual sede do CEJAQUI



Fonte: Foto registrada por Joana Darque Pires Terceiro, em agosto de 2024.

Desde a fundação, o CEJAQUI tem se destacado na missão educacional, tendo certificado o total de 555 alunos que concluíram o ensino fundamental nos anos de 2015 a 2023. Esta iniciativa reafirma o compromisso da instituição em promover educação inclusiva e acessível, contribuindo de maneira significativa para a formação e o desenvolvimento social dessa população.

A matrícula é disponibilizada por meio de segmentos e etapas ao longo de todo o ano, assegurando a oportunidade de ingresso e continuidade na trajetória educacional de jovens e adultos que desejam retomar ou dar prosseguimento aos estudos. Atualmente, há 55 alunos/as matriculados/as nas séries do primeiro ao quinto ano, 117 nos sextos e sétimos anos e 141 nas séries do oitavo e nono ano. A frequência diária apresenta variações, conforme o regimento da instituição, a mínima estabelecida para os alunos é de um dia por semana. Outrossim, é permitido que os/as alunos/as assistam às aulas todos os dias da semana e em todos os três turnos disponíveis, se ele tiver disponibilidade e interesse.

Apresentamos a Figura 8, primeira turma do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (C EJAQUI), que concluiu o Ensino Fundamental, em 2016. A turma era composta, em maioria, por mulheres que exerciam atividades profissionais e desempenhavam a função de donas de casa, sendo que a quase totalidade delas era mãe. A conclusão desta etapa educacional representou importante marco na trajetória dessas mulheres, que, apesar dos desafios enfrentados, demonstraram determinação e compromisso com a aquisição de conhecimento e formação pessoal. E, para nossa alegria, sabemos que uma terminou direito e outra já é radialista.

Figura 8 - Primeira turma concluinte do CEJAQUI (2016)



Fonte: Foto registrada pela autora Joana Darque Pires Terceiro, em dezembro de 2016.

2.2 Coleta de dados

Na busca de respostas às nossas indagações acerca da temática Formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos, buscamos nos fundamentos teórico-epistemológicos que conduziram e consolidaram a abordagem utilizada, os procedimentos metodológicos essenciais para o encaminhamento da empiria, delineando os instrumentos para coleta de dados, estabelecendo critérios para a escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o processamento e a análise dos dados.

Nesse sentido, é oportuna a afirmação de Santos (2010, p. 76): "o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces". Assim, esta pesquisa não se restringe a um único tipo de conhecimento, mas abrange diversas perspectivas, especialmente no campo da Formação Continuada, com ênfase na Educação do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI).

A escolha dos instrumentos de coleta de dados é de suma importância, para que a pesquisa seja conduzida com o rigor necessário. De acordo com Triviños (2011, p. 137), tanto a coleta de dados, quanto a análise "são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, o que acabamos de ressaltar: seu processo unitário, integral".

Na interação dinâmica, como mencionado pelo autor, a coleta de dados se transforma em análise, por meio das informações obtidas, constituindo uma unidade e integralidade. Ao considerar a importância dos instrumentos para o alcance dos objetivos da pesquisa, serão essenciais a análise documental e a entrevista semiestruturada para coleta de dados. Ainda em conformidade com o autor, na pesquisa qualitativa, não se admitem visões isoladas ou estanques. É essencial promover interações dinâmicas, retroalimentação e constantes reformulações, para que possamos captar novas informações no espaço empírico (Triviños, 2011).

O estudo apresenta natureza bibliográfica e documental, caracterizando-se como eminentemente qualitativo. Realizado no contexto da educação, o foco esteve na formação continuada por área do conhecimento específico, ou a ausência dela, dos professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI). Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores/as, de idades variadas, que atuam com alunos/as do ensino fundamental, do sexto ao nono ano, no ensino de Matemática e Ciências, e três membros do núcleo gestor. Para

salvaguardar o anonimato dos/as participantes envolvidos, a estes e estas foram atribuídos nomes fictícios.

Somado às entrevistas gravadas, a depender dos consentimentos dos/das interlocutores/as, o diário de campo foi considerado viável (quando a entrevista não tem permissão para ser gravada), haja vista sua importância, uma vez que é neste em que são registradas todas as observações e, como argumenta Alcântara (2010, p.25), não somente as falas são instrumentos essenciais para interpretação, mas também, “a linguagem não verbal – gestos, olhares, silêncios e atitudes”.

Perante o exposto, a pesquisa trata de abordagem qualitativa, definida como estudo de caso, pois, ao considerar a organização diferenciada da formação continuada nos CEJAs como evento específico, buscamos, no único CEJA da cidade de Aquiraz, Ceará, os sujeitos da pesquisa, com objetivo de evidenciar as principais mudanças (ou a ausência delas) nas práticas pedagógicas, após a participação na formação contínua previamente descrita.

2.3 Perspectiva avaliativa

A expansão das avaliações de políticas e programas sociais no Brasil teve início na década de 1980, impulsionada pela mobilização da população e de movimentos sociais em prol de políticas sociais universais como direito de cidadania. Entretanto, esse processo de avaliação não ocorreu de maneira sistemática, pois “foi muito mais motivada primordialmente pelo caráter fiscalizatório e policialesco; formal e burocrático” (Silva; Silva 2009, p. 7). Nesse sentido, a autora afirma que:

No Brasil, a expansão da avaliação de políticas e programas sociais é registrada a partir dos anos 1980, no contexto das lutas sociais contra a ditadura militar, implantada em 1964, por demanda dos movimentos sociais, que colocaram na agenda pública a necessidade de expansão de políticas sociais universais enquanto direito de cidadania. Nessa conjuntura, amplia-se a crítica ao padrão de políticas sociais desenvolvidas na América Latina e no Brasil, sobretudo quanto ao mal uso do dinheiro público e à deslocalização dos programas sociais na população mais necessitada. Registra-se também a busca por práticas participativas descentralizadas, transparência e controle social democrático no campo das políticas públicas (Silva; Silva, 2013, p. 110).

Na década de 1990, a avaliação de políticas e programas sociais tornou-se exigência por parte dos organismos financeiros internacionais, que estabeleceram a avaliação com foco na eficiência e eficácia como condição para o financiamento desses programas. Neste cenário, a avaliação no Brasil passou a se configurar como campo interdisciplinar. “Embora ainda se identifique a prevalência de enfoques econométricos de caráter mais quantitativos, surgem

abordagens interativas que consideram, no processo avaliativo, variáveis contextuais e processuais" (Silva; Silva, 2013, p. 110).

Diante do exposto, o ângulo de análise ao longo deste trabalho se ampara, sobremaneira, no pensamento de Paulo Freire, intelectual que defende a luta pela humanização e propõe conceito de democracia que reconhece a desigualdade estrutural como característica intrínseca das sociedades capitalistas.

Freire enfatiza a importância de compreender as inter-relações entre economia, política, cultura e linguagem, em que se manifestam tanto as formas tradicionais de dominação quanto os mecanismos de resistência. O patronato da educação brasileira afirma que "uma das tarefas nossas como educador é esta: decifrar o mundo opressor para o oprimido; por isso que esse trabalho é político" (Freire, 2014, p. 57).

Na obra "Pedagogia do Oprimido" (2001), Freire destaca que a linguagem de cada indivíduo envolve não apenas limites conceituais, como também representações particulares do mundo. O autor argumenta que a estruturação do mundo social é mediada pela linguagem e critica as ideologias que cristalizam as relações de poder em uma sociedade específica. A consideração dessas ideologias é fundamental para promoção de transformações sociais significativas na contemporaneidade.

Freire (2002) ressalta a pertinência da afirmação da identidade cultural, a qual abrange o reconhecimento da diversidade identitária. Para tanto, é fundamental que os/as docentes estejam abertos/as a diferentes culturas, uma vez que práticas pragmáticas e autoritárias não contribuem para aprendizagem dessa assertiva. As ações do/as professor têm influência significativa nesse processo, considerando, também, o caráter socializador das experiências informais presentes no ambiente escolar, as quais não são devidamente contempladas nos currículos.

A lógica freiriana sustenta que a educação, além de constituir ato de aquisição de conhecimento, é também um ato político, demandando que o diálogo se inicie desde a elaboração do conteúdo programático. Neste contexto, torna-se evidente a interconexão entre a proposta de educação libertadora e as diretrizes que orientam uma avaliação pautada por princípios democráticos.

Nesta mesma linha de raciocínio, vale fazer mencionar a perspectiva de Saviani (2003) que considera a pesquisa como uma exploração do desconhecido, enquanto o ensino não deve ser caracterizado como processo de pesquisa. Isso se deve ao fato de que o ensino, em sua concepção, configura-se como uma imersão no conhecimento já estabelecido. Para melhor

explicar essa ideia, buscamos compreender de forma mais abrangente a relação entre pesquisa e ensino.

Para o autor, a pesquisa consiste na busca de soluções para problemas novos ou não resolvidos, oriundos da sociedade. Por outro lado, o ensino é a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, sendo fundamental na formação das novas gerações, para que estas possam desempenhar seu papel no trabalho e na vida social.

Assim, analisa-se o cenário das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, com ênfase nos aspectos que possibilitam avaliação detalhada dessas iniciativas (Rodrigues, 2008). A abordagem visa compreensão crítica das políticas, levando em conta as dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas para uma nova perspectiva de avaliação.

Gussi e Oliveira (2016) ressaltam a relevância de considerar o contexto sociopolítico e cultural na avaliação de políticas públicas. Em outras palavras, Rodrigues (2016, p. 105) afirma que "a análise das políticas deve incorporar diversas dimensões da experiência e da compreensão, reconhecendo a complexidade, o caráter processual, contextual, dinâmico e flexível dos fenômenos". Dentro do paradigma hermenêutico interpretativista, Rodrigues (2008; 2011) apresenta a Avaliação em Profundidade, abordagem desenvolvida no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC).

Com objetivo de analisar a formação continuada dos/as docentes do CEJAQUI por área de conhecimento, ou ausência dela, em Matemática e Ciências, a presente pesquisa adotou a perspectiva da avaliação em profundidade, desenvolvida por Rodrigues (2008). Essa abordagem se desvincula do modelo gerencialista, entendendo a avaliação como socioeconômico e cultural, conforme analisado por Rodrigues (2008) e respaldado por processo Gussi (2017).

A abordagem em questão se fundamenta na pesquisa qualitativa, com ênfase na hermenêutica e interpretação, a fim de compreender os significados da política, a partir das perspectivas dos indivíduos e dos contextos em que estão inseridos. Para realização da Avaliação em Profundidade, são necessárias condições que a tornem extensa, detalhada, densa, ampla, multidimensional e interdisciplinar (Rodrigues, 2008).

Isto é, trata-se de uma avaliação contra-hegemônica, um processo multidimensional e interdisciplinar, que abrange diversas dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas, territoriais) das políticas públicas, além de estabelecer interfaces analíticas e metodológicas oriundas de diferentes campos disciplinares, especialmente das ciências sociais aplicadas.

Para avaliar a política educacional da Formação Continuada dos/das Professores/as por Área do Conhecimento em Matemática e Ciências, no Centro de Educação de Jovens Adultos de Aquiraz, apropriamo-nos dos quatro eixos de análise de Rodrigues (2008): i) análise do conteúdo da política; ii) análise do contexto de formulação; iii) análise da trajetória institucional; e iv) análise da configuração temporal e territorial.

Esses eixos possibilitam avaliação abrangente, de forma a contemplar objetivos, estratégias, implementação e resultados ao longo do tempo e em diferentes contextos, conforme detalha o Quadro 1.

Quadro 1 - Modelo da avaliação da Política Pública Política Educacional da formação continuada por área do conhecimento (Matemática e Ciências) dos/das professores/as do CEJAQUI

(Continua)

Eixos Analíticos	Detalhamento
<p>1. Análise de conteúdo: Deve incluir a definição de objetivos precisos, critérios de seleção, a dinâmica de implementação e estratégias para acompanhamento e avaliação do programa. As bases conceituais devem abranger os paradigmas orientadores, as concepções e valores subjacentes, assim como os conceitos fundamentais que fundamentam as políticas em questão. É crucial assegurar a coerência interna do programa, evitando contradições entre suas bases conceituais, a formulação da implementação e os itens priorizados para monitoramento e avaliação.</p>	<p>Análise do conteúdo da política educacional da formação continuada por área do conhecimento em Matemática e Ciências dos/das professores/as do CEJAQUI, incluindo seus objetivos, metas, estratégias e instrumentos de implementação PPP CEJAQUI (2024). A política é revisada para verificar se está alinhada às necessidades e demandas dos/as alunos/as da EJA, bem como se está em harmonia com o projeto político pedagógico do CEJAQUI.</p>
<p>2. Análise de contexto Realização de um levantamento sobre o contexto político e as condições socioeconômicas que nortearam a formulação da política em questão, com ênfase na inter-relação entre as esferas local, regional, nacional e transnacional. Exame do modelo político, econômico e social que sustentou a política no período em análise, além da identificação de políticas e programas correlatos. Consideração do marco legal que fundamenta a política, articulando-o ao contexto previamente mencionado.</p>	<p>Apresentação do contexto socioeconômico e político em que se insere a política educacional da formação continuada por área do conhecimento em Matemática e Ciências dos/das professores/as do CEJAQUI. Observa-se como fatores externos, Leis (LDB 9394/96 E BNCC (2022), como mudanças na economia, na política e na sociedade, afetam a implementação da política. Ademais, é imprescindível a discussão acerca do papel do Estado brasileiro nesta política.</p>

Quadro 1 - Modelo da avaliação da Política Pública Política Educacional da formação continuada por área do conhecimento (Matemática e Ciências) dos/das professores/as do CEJAQUI

(Conclusão)

Eixos Analíticos	Detalhamento
<p>3.Trajetória institucional</p> <p>Esta dimensão analítica busca compreender a coerência e dispersão de um programa ao longo de sua trajetória nas vias institucionais. Para avaliar um programa originado na esfera federal, é necessário reconstruir sua trajetória, permitindo ao pesquisador identificar as mudanças nos objetivos e na dinâmica do programa conforme ele se insere em diferentes espaços e níveis hierárquicos, chegando à base, onde se dá a interação entre agentes institucionais e beneficiários. Para tal, a pesquisa de campo, por meio de entrevistas com distintos agentes e representantes envolvidos na formulação e implementação da política, é essencial. Ao traçar essa trajetória, deve-se considerar os aspectos culturais específicos de cada espaço institucional e organizacional.</p>	<p>Análise da história da política educacional da formação continuada por área do conhecimento de Matemática e Ciências dos/das professores/as do CEJAQUI, desde sua criação até os dias atuais. Serão analisadas as mudanças ocorridas ao longo do tempo, desde a Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, BNCC (2017 A 2022) bem como as diferentes visões e perspectivas que influenciaram a política, assim como as resoluções de</p>
<p>4.Espectro temporal e territorial</p> <p>Por meio desta análise, busca-se entender a configuração temporal e territorial da política em questão, confrontando suas propostas gerais com as especificidades locais e sua historicidade. Tal compreensão levanta questões relevantes:</p> <p>i) a viabilidade de articular, na avaliação, as perspectivas e objetivos de propostas generalizantes às particularidades regionais;</p> <p>ii) a possibilidade de implementar políticas localmente, considerando seu percurso temporal e territorial.</p>	<p>Acompanhamento da implementação da política educacional da formação continuada por área do conhecimento, em Matemática e Ciências, dos/das professores/as do CEJAQUI, configuração temporal e territorial do percurso da política: confronto das propostas e dos objetivos da política com as especificidades locais e a historicidade (importância da dimensão cultural).</p>

Fonte: Rodrigues (2008), adaptada por Joana Darque Pires Terceiro (2024).

Em síntese, partir desses pressupostos, o eixo 1 refere-se à *Análise do material institucional*, por meio de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros documentos pertinentes. No eixo 2 – *Análise do contexto*, é fundamental ressaltar que a lista de itens mencionados exigirá a coleta de dados primários e secundários, cuja abrangência será determinada pelas particularidades contextuais e históricas da política em questão e das políticas correlatas.

Já no eixo 3, para compreender a *Trajetória institucional*, é imprescindível a realização de pesquisa de campo, de forma a incluir entrevistas com diversos agentes e representantes das instituições envolvidas na formulação e implementação de uma mesma

política. Ao reconstruir essa trajetória, deve-se considerar os aspectos culturais que permeiam esses ambientes institucionais e organizacionais.

E, por último, e não menos importante, o eixo 4 - *Espectro temporal e territorial* - representa um estágio avançado de sistematização dos dados coletados, propicia a utilização de diversos instrumentos metodológico-analíticos, para alcançar maior nível de abstração, síntese e criatividade

Portanto, Rodrigues (2011a) sugere que a combinação da análise de conteúdo das políticas públicas com a noção de trajetória se mostra mais produtiva. A compreensão das bases conceituais de uma política ou programa se torna mais robusta quando, além do exame do material institucional, o/a pesquisador/a inclui entrevistas com os indivíduos que estiveram envolvidos no processo de formulação da política em suas diversas fases. Essa abordagem permite uma apreensão mais aprofundada dos contextos e dinâmicas que permeiam a construção e implementação das políticas públicas, de modo a favorecer uma análise mais rica e articulada dos fenômenos em estudo.

Nessa etapa, é permitido formular esquemas, desenvolver gráficos e aplicar uma diversidade de modelos estatísticos, em conjunto com técnicas qualitativas de análise. Por exemplo, podemos articular o mapeamento da distribuição espacial da população beneficiada por determinada política, conforme o recorte empírico estabelecido, aos índices socioeconômicos e às redes de interesses e relações de poder identificadas na pesquisa de campo Bardin (2011).

A concepção teórica e a operacionalização da avaliação podem divergir de acordo com a perspectiva avaliativa escolhida. Assim, a presente pesquisa avaliativa na Formação Continuada dos Professores por Área do Conhecimento (Matemática e Ciências) dos/as Professores/as do CEJAQUI, fundamenta-se na abordagem de avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008), não apenas mensurar o aprendizado, como também para compreender as experiências e os contextos dos/as professores/as envolvidos.

Essa convergência permite que a avaliação não seja vista apenas como instrumento de verificação de resultados, mas como processo dinâmico que favorece a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, a troca de saberes e a construção coletiva de conhecimento, que favoreça formação continuada mais significativa e contextualizada.

Dessa forma, uma das intenções desta pesquisa é contribuir para melhoria da qualidade do ensino em Matemática e Ciências, ao mesmo tempo em que valoriza a voz e a experiência dos/as educadores/as na construção das trajetórias profissionais.

De acordo com Gussi (2019), uma nova abordagem para avaliação de políticas públicas deve basear-se em uma perspectiva epistemológica e metodológica abrangente, que integre diversas teorias e abordagens. Essa abordagem deve possibilitar a construção de indicadores mais precisos e eficazes para avaliação das políticas. Portanto, é fundamental que esse processo avaliativo seja realizado de maneira crítica e reflexiva, assim contribua para o desenvolvimento de políticas públicas mais justas e democráticas.

Por fim, a abordagem antropológica, ao investigar a diversidade cultural e social da humanidade, oferece diversas vantagens. A Antropologia estuda comportamentos, valores, tradições, linguagens, religiões e modos de vida dos diferentes grupos humanos, em contextos tanto contemporâneos quanto históricos.

Quadro 2 - A abordagem antropológica da avaliação

DIMENSÕES	DETALHAMENTO
Perspectiva multidimensional:	A abordagem antropológica permite uma perspectiva multidimensional ao considerar os diversos contextos culturais, sociais e econômicos nos quais as políticas são implementadas. Essa perspectiva ajuda a descobrir as complexidades e nuances da implementação de políticas e seu impacto em diferentes atores.
Inclusão de atores sociais:	A abordagem antropológica reconhece a importância de incluir atores sociais no processo de avaliação. Ao envolver as perspectivas e experiências daqueles diretamente afetados pelas políticas, garante que suas vozes sejam ouvidas e seus interesses sejam levados em consideração.
Análise crítica:	A abordagem antropológica encoraja uma análise crítica das políticas, examinando as dinâmicas de poder, conflitos e dissidências que surgem de sua implementação. Isso ajuda a descobrir agendas ocultas, desigualdades e consequências não intencionais.
Responsabilidade democrática:	Ao incorporar as perspectivas de diferentes atores e considerar seus interesses, a abordagem antropológica promove a responsabilidade democrática. Permite uma forma mais efetiva de controle social e afirmação da cidadania e da equidade.

Fonte: Adaptado de Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica (Gussi; Oliveira, 2016).

Em relação ao quadro apresentado, cabe afirmar que a abordagem antropológica proporciona perspectiva singular e significativa para avaliação das políticas públicas, uma vez que leva à compreensão mais aprofundada e contextualizada das políticas, ao considerar as sutilezas culturais e sociais que influenciam a elaboração e execução.

Trata-se de abordagem abrangente e, assim, os quatro eixos da abordagem antropológica atuam em sinergia com a avaliação contra-hegemônica, pois, sendo um processo multidimensional e interdisciplinar, que abarca diversas dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas, territoriais) das políticas públicas, suas orientações destinam-se a educação, no atendimento das demandas daqueles que se empenham na transformação da ordem

estabelecida, em torno de visão integrada da política pública em análise, o que permite avaliação mais completa e precisa.

A relação entre pedagogias contra-hegemônicas e a abordagem antropológica da educação reside em sua capacidade de transformar a prática educacional, tornando-a mais inclusiva, crítica e consciente das dinâmicas de poder que permeiam a sociedade. Implementar esses princípios pode gerar um ambiente educacional mais justo e equitativo.

Em paralelo a essa perspectiva e, no apoio de Saviani, é oportuno transcrever o significado de pedagogias contra hegemônicas:

[...] aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialistas, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica².

Saviani (2019), ao criticar o modelo educacional vigente educacional, argumenta que a educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de promover a emancipação do indivíduo. O autor comprehende que a pedagogia histórico-crítica se fundamenta na relação entre teoria e prática, entre o conhecimento acumulado pela história e a realidade social atual.

Também, discute conceitos centrais, como a função social da educação, a importância da cultura e do conhecimento, e a análise das diferentes correntes pedagógicas, além de enfatizar a necessidade de uma formação docente que prepare os educadores para atuar de forma crítica e reflexiva, no rumo da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda em consonância com Saviani (1999, p.66), “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”. Assim, podemos deduzir que os grupos ou classes marginalizadas são aqueles que se encontram em uma posição de dominação inferior.

É fundamental reconhecer que a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme defendida por Saviani (2011), tem passado por um processo de aprimoramento por parte de educadores comprometidos com educação que seja crítica e transformadora. Essa abordagem educacional visa a busca de alternativas coletivas para efetiva implementação.

Esse esforço colaborativo deve ser incentivado nos cursos de formação inicial e continuada de educadores, sendo necessidade urgente e inadiável. Caso contrário, corremos o

² Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/concepcoes-pedagogicas-contrahegemonicas>. Acesso em: 20 dez. 2024.

risco de negligenciar um debate de suma importância sobre a qualidade da educação, discussão que, muitas vezes, exclui a maioria da população das decisões que moldam o cenário nacional.

É imprescindível que todos/as sejam incluídos/as nesse diálogo, para que possamos aspirar a uma educação verdadeiramente democrática e igualitária, capaz de promover a inclusão e a participação de todos os cidadãos nas construções sociais e políticas de nosso país.

O Quadro 3 apresenta contribuições dos autores nas avaliações de políticas públicas, com maior ênfase na pesquisa. A análise das contribuições dos autores Lea Rodrigues, Lejano, Paulo Freire, Dermeval Saviani e Carlos Brandão nas avaliações de políticas públicas revela um fio condutor que articula a pesquisa, a prática educativa e a crítica social.

Quadro 3 - Contribuições de Rodrigues (2008), Lejano (2012), Paulo Freire (1987), Saviani (2011), Brandão (2003)

Avaliação em profundidade de Rodrigues (2008)	Modelo Experiencial de Lejano (2012)	Pedagogia crítica de Paulo Freire (1987)	Dermeval Saviani (2011), Pedagogia histórico-critica	Brandão (2003) Pesquisa participante
A avaliação em profundidade trata-se de uma avaliação contra hegemônica, um processo multidimensional e interdisciplinar, que abrange diversas dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas, territoriais) das políticas públicas. As pedagogias contra-hegemônicas buscam emancipar os indivíduos e comunidades oprimidas, enquanto a antropologia se debruça sobre as injustiças sociais, ajudando a dar voz a grupos marginalizados e a compreender suas lutas.	O modelo experiencial, propõe um fundamento teórico para práticas de avaliação que se alinham com a avaliação contra hegemônica, destacando a importância das experiências vividas e da democratização do conhecimento, fundamentais para a construção de um espaço mais equitativo na educação e na sociedade como um todo, conhecimento a partir de experiências. Essa abordagem valoriza a vivência do aprendiz, reconhecendo que as experiências pessoais e contextuais são fundamentais na construção do conhecimento.	Paulo Freire defende uma educação libertadora, assim como a avaliação contra-hegemônica, a libertadora visa romper com práticas que não promovem a liberdade e a autonomia dos educandos. Ela se relaciona intimamente com a avaliação experiencial, pois é por meio da vivência que se pode propiciar a conscientização e transformação social, em que os/as alunos/as se tornam agentes ativos nas próprias trajetórias de aprendizagem e transformação social. A prática educativa de Freire envolve reflexão e ação, possibilitando que os alunos reconheçam e questionem as realidades que os cercam.	Constata-se que a proposta do educador brasileiro transcende o tratamento crítico dos conteúdos, almejando a desalienação da população e a superação da divisão de classes sociais. A avaliação histórico-crítica dialoga com a avaliação contra-hegemônica ao problematizar as obras e os saberes hegemônicos, e com a libertadora ao buscar a formação da consciência crítica nos indivíduos. Essa abordagem também pode fornecer bases sólidas para a pesquisa participativa, ao considerar a história e o contexto social dos participantes.	De acordo com Brandão (2003), a experiência de pesquisa é mais abrangente e diversificada do que a maioria dos livros sugere. O autor argumenta que as distinções entre 'legítimo' e 'ilegítimo', 'válido' e 'não válido', e 'confiável' e 'não confiável' são complexas, interativas e menos rígidas do que comumente se afirma. Esta abordagem se articula com todas as outras, já que o envolvimento dos participantes é essencial para uma avaliação que promova a liberdade, a crítica e a valorização das experiências. A pesquisa participativa lê inclusive a avaliação histórica-crítica ao reconhecer o contexto social e histórico em que a pesquisa ocorre.

Fonte: Elaborado por Joana Darque Pires Terceiro (2024).

Para tanto, a avaliação em profundidade quanto o modelo experiencial se alinham com a visão freiriana e Saviani, no sentido de diálogo e reflexão crítica. A avaliação se propõe a abrir um espaço para a análise e o questionamento sobre o conteúdo aprendido, enquanto o modelo experiencial estimula a reflexão sobre as vivências pessoais.

Isso se conecta à ideia de Freire de que a educação deve ser um ato de diálogo, no qual todos/as os/as participantes contribuem com experiências e reflexões. Quanto a Saviani (2011), este é fundamental quanto ao tratamento crítico dos conteúdos, com fins a desalienação da população.

As cinco abordagens de avaliação se entrelaçam por meio de um compromisso comum com a transformação social, a valorização das vozes dos participantes e a crítica das práticas tradicionais, ou seja, contemplando a avaliação contra-hegemônica num processo multidimensional e interdisciplinar. Cada uma delas, com particularidades, constrói uma resistência frente às opressões e busca espaço para que a educação seja realmente libertadora e inclusiva. A intersecção entre elas proporciona panorama mais rico e dinâmico para a prática pedagógica na educação.

A prática educativa deve resultar em uma ação. A avaliação que promove a profundidade do conhecimento encoraja os/as alunos/as a se engajarem ativamente com o conteúdo, enquanto o modelo experiencial propõe que as experiências vividas sejam a base para construção do aprendizado. Para Freire, essa interconexão entre reflexão e ação é fundamental para emancipação do indivíduo e construção de uma sociedade mais justa e, nos termos de Saviani, é desalienação da população.

É importante destacar que as contribuições dos autores se interligam, evidenciando que a avaliação em profundidade, o modelo experiencial e a pedagogia crítica de Paulo Freire (1987) e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2011) convergem em torno da centralidade, da experiência e da reflexão crítica no processo educativo, do ensino aprendizagem, com especial atenção, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A avaliação em profundidade, contra-hegemônicas, buscam emancipar os indivíduos e comunidades oprimidas, enquanto a antropologia se debruça sobre as injustiças sociais, ajudando a dar voz a grupos marginalizados e a compreender suas lutas conforme Rodrigues (2008).

Por sua vez, o modelo experiencial de Lejano (2012) complementa essa visão, ao afirmar que a aprendizagem é um processo ativo, construído a partir das experiências individuais do/a aprendiz. Propõe fundamento teórico para a abordagem de avaliação das

metodologias pedagógicas, que se alinham com a avaliação contra-hegemônica, a destacar a importância das experiências vividas e da democratização do conhecimento, fundamentais para a construção de um espaço mais equitativo na educação e na sociedade como um todo, conhecimento a partir de experiências.

As intersecções entre as abordagens contra-hegemônica e a participante de Brandão revelam campo fértil para o desenvolvimento de práticas avaliativas que reconheçam a complexidade das realidades sociais. Assim, esta abordagem se articula de forma sinérgica com as demais, uma vez que o envolvimento dos participantes é fundamental para realização de avaliação que fomente a liberdade, a crítica e a valorização das experiências individuais e coletivas.

A pesquisa participativa, ao incorporar essa interpretação, insere-se, também, na avaliação histórico-crítica, reconhece a importância do contexto social e histórico no qual a pesquisa se desenvolve. Essa perspectiva não apenas enriquece o processo avaliativo, como também contribui para construção de uma compreensão mais ampla e aprofundada das práticas investigativas e respectivas implicações no cenário social.

Retomando Rodrigues (2008), a avaliação em profundidade, contra hegemônica, representa contrapartida aos modelos hegemônicos que frequentemente distorcem a verdadeira natureza da política e a vivência dos diversos atores envolvidos. A autora ressalta a complexidade das experiências políticas, enfatizando a importância de uma integração efetiva entre teoria e prática. Essa abordagem se distingue das orientações tecnicistas de avaliação de políticas públicas, que se alinham à agenda política neoliberal contemporânea.

Assim, a Avaliação em Profundidade é influenciada pela abordagem de Raul Lejano (2012), que questiona os modelos positivistas (defende que o conhecimento científico é o único verdadeiro), predominantes na análise de políticas públicas. Lejano argumenta que os métodos clássicos, baseados em uma lógica linear de testes de hipóteses e mensuração, limitam a aprendizagem e a compreensão da política, pois impõem visão predeterminada que não captura a complexidade das experiências de diversos/as atores/atrizes envolvidos/as.

As características dessa abordagem são identificadas pela contextualização, densidade, amplitude e multidimensionalidade, de maneira a abordar as dimensões políticas, sociais e humanas dos envolvidos.

Para Gussi e Oliveira (2016, p.94), esse tipo de avaliação é:

Ampla e abrangente, que visa analisar políticas públicas dentro do padrão de intervenção do Estado e suas contradições, ampliando suas relações com distintos sujeitos sociais envolvidos nas políticas, imersos em universos de sentidos e de significados nos contextos de suas culturas.

Como se comprehende, a metodologia de avaliação em profundidade de políticas públicas não se baseia em modelos a priori, constituindo construção processual realizada pelo/a avaliador. Este/a deve fazer escolhas metodológicas ao longo do processo, o que requer reflexão constante sobre o contexto sociopolítico. Essa vigilância é necessária para evitar a influência de subjetividades, interesses pessoais e vínculos institucionais, a fim de prevenir vieses na avaliação (Carvalho; Gussi, 2011).

Para complementar com Brandão (1987), este argumenta que a confiabilidade de uma pesquisa vai além dos fundamentos teóricos, da aplicação de métodos e da qualidade dos resultados, ela está intrinsecamente ligada a todo o processo de execução, em especial à qualidade da interação entre os/as participantes. À luz dessas considerações, as metodologias participativas emergem como estratégia eficaz para questionar e desafiar as hegemonias presentes na atividade científica.

Compartilhamos a perspectiva do autor, ao afirmar que a pesquisa acadêmica pode, nesse contexto, assumir caráter emancipatório. Brandão (1987) propõe um modelo de avaliação que prioriza a construção conjunta do conhecimento, a fim de promover processos de troca e diálogo. Em síntese, destaca que, ao adotar essa abordagem, os/as avaliadores podem contribuir de maneira significativa para o aprimoramento contínuo das práticas sociais e a efetividade das intervenções.

2.3.1 Análise dos dados

Para interpretação de dados qualitativos, optamos pela análise de conteúdo, uma vez que esta técnica possibilita a identificação de respostas para as questões formuladas, bem como a confirmação ou refutação das hipóteses previamente estabelecidas no âmbito do trabalho investigativo. Além disso, a análise de conteúdo permite compreensão que transcende as aparências da comunicação em questão (Minayo, 2013).

É essencial identificar as unidades de registro, que consistem na descrição das características gerais do conteúdo analisado. Esse processo não apenas facilita a compreensão das informações, como também enriquece a análise, a possibilitar interpretação mais profunda e fundamentada.

A partir de Minayo (2013, p. 70) observamos que "a categoria, em geral, refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si". A autora complementa, ao afirmar que "[...] trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso".

O presente estudo se voltou a aprofundar a compreensão acerca da formação continuada dos/das professores/as, de maneira a contemplar três categorias de análise fundamentais: a percepção dos docentes sobre a formação continuada, os desafios na implementação e as limitações por área de conhecimento.

Então, procedemos ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação, etapas fundamentais nas quais os dados coletados foram cuidadosamente analisados, de modo a adquirir relevância e significado. Com intuito de proporcionar compreensão mais verossímil sobre o processo de análise de dados, apresentamos a seguir um quadro explicativo que delineia a questão central da pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, as categorias de análise, a base conceitual, as fontes de dados e os procedimentos de análise adotados.

O Quadro 4 expressa ferramenta de síntese, para captar uma análise mais atenta e crítica de cada etapa realizada, daí se evidencia a integração entre os diferentes elementos que compuseram este estudo. A precisão e a organização dessas informações são essenciais para comunicação eficaz dos resultados, com vistas a contribuir significativamente no entendimento da temática abordada.

Faz-se necessário promover reflexões significativas sobre a formulação de perguntas, fundamentais no processo de pesquisa. Além disso, foram registradas as características singulares de cada entrevistado/a. Assim, foi elaborado roteiro de perguntas abertas, fundamentado na formação continuada nas áreas de Matemática e Ciências, especialmente no CEJAQUI, bem como nos objetivos específicos do estudo. Esse roteiro atuou como guia flexível, permitindo a exploração de tópicos emergentes durante as conversas.

Quadro 4 - Delineamento da pesquisa qualitativa das políticas públicas educacionais: formação de professores no CEJAQUI

(Continua)

Questão Central: Como se configura a formação continuada por área de conhecimento pedagógica em Matemática e Ciências, no Centro de Educação de Jovens e Adultos, de Aquiraz-CEJAQUI?
Objetivo Geral: Avaliar a formação continuada, específica por área de conhecimento em Matemática e Ciências, ou a ausência dela, e analisar em que medida essa formação está alinhada com a proposta pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, com especial atenção ao Centros de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), Aquiraz – CE.

Quadro 4 - Delineamento da pesquisa qualitativa das políticas públicas educacionais: formação de professores no CEJAQUI

(Conclusão)

Objetivo Específico	Categoria de Análise	Base Conceitual	Fontes de Dados	Procedimentos de Análise
(i) Verificar a percepção dos/as professores/as do CEJAQUI acerca da formação continuada.	1.Percepção dos/das professores/as e gestores sobre a lacuna na Formação Continuada específica por área do conhecimento, matemática/ciências, para o CEJAQUI. 2.Desafios na Implementação da Formação Continuada, alinhada com a Proposta Pedagógica do CEJAQUI.	Teorias de avaliação de políticas públicas, Avaliação em Profundidade, Avaliação em perspectiva antropológica Rodrigues (2018), Lejano (2012), Gussi e Oliveira (2016). Políticas educacionais, formulação, contexto político, implementação. CF (88); LDB (1996); Resolução nº01/2000. INEP 2020 e 2022; IPEA, 2020 e 2022; Oliveira (2018), Arroyo (2007), Freire (1987), Brandão (1987) ...	Revisão bibliográfica, análise documental. (Artigos, lei, livros e publicações) Documentos políticos, registros oficiais, relatórios de implementação (Artigos, lei, livros e publicações). PPP do CEJAQUI, PEC do Ceará; PEM de Aquiraz.	Análise documental, comparação de dados e tendências; Pesquisa bibliográfica: Lakatos e Marconi (2003); Gil (2010). Pesquisa documental: Minayo (2008);(2013) Oliveira (2007); Trivinos (2011); Lüdke e André (1986),
(i i) Investigar os desafios e as limitações enfrentados na implementação da formação continuada por área de conhecimento específico, em Matemática e Ciências, nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI)	3.Materialidade da Política de Formação de Professores do CEJAQUI e suas relações com as políticas públicas defasadas, como a escolha do livro didático e limitações por área do conhecimento. Expectativas Futuras e Propostas de Melhoria.	Teorias de percepção, análise de políticas públicas. Santos (1979); Behring e Boschetti (2011); Marx (1984); Laval (2004); Minayo (2007). Draibe (1994). Yin (2006); Freire (1974,1979, 1981...) Minayo 2001,2006...) Brandão (1987, 1981).	Entrevistas, observação participante, diários de campo, história de vida, estudo de caso, transcrição das conversas.	Análise de Conteúdo: Bardin (2011), com inferências e Interpretação dos entrevistados. (Codificação Temática); Lakatos e Marconi (2003); Creswell (2001)

Fonte: Elaborado por Joana Darque Pires Terceiro (2024).

O Quadro 4 favorece melhor organização da estrutura analítica do trabalho, a fim de se alcançar a síntese dos processos realizados, considerando, inicialmente, o objetivo geral e, a partir dele, os métodos e conteúdos empregados. O delineamento da pesquisa adotado neste estudo apresenta abordagem ampla e estruturada para avaliar a política pública de Educação: Formação continuada de Professores por área do conhecimento, ou ausência dela, em Matemática e Ciências no CEJAQUI.

Os objetivos gerais e específicos se voltam examinar a implementação e os resultados dessa política, identificando pontos fortes e fracos. Esta análise enriquece o debate sobre a educação de jovens e adultos.

Conforme explicado, os procedimentos de análise integraram os quatro eixos de avaliação propostos por Rodrigues (2008): conteúdo, contexto, trajetória, territorialidade e temporalidade. Esses eixos culminaram na síntese das descobertas e na identificação de áreas para futuras pesquisas. Essa abordagem metodológica, robusta e multidisciplinar, contribuiu de maneira significativa para o avanço do conhecimento, no âmbito da avaliação de políticas públicas de educação, na formação de professores por área do conhecimento, em Matemática e Ciências.

Portanto, a avaliação não deve ser vista apenas como instrumento de controle, mas como um potente mecanismo de transformação e capacitação, essencial para o desenvolvimento de políticas e condutas sociais mais justas e efetivas. Diante das considerações aqui feitas, é com esse olhar que a presente pesquisa foi desenvolvida.

2.4 Apresentação dos sujeitos

Este estudo se concentrou em sete educadores/as, do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI) e da Secretaria de Educação de Aquiraz. Um aspecto fundamental para coleta de informações pertinentes ao problema investigado foi a definição do ambiente em que a pesquisa foi realizada, assim como a identificação dos indivíduos participantes.

Conforme afirmam Marconi e Lakatos (2009), a seleção dos elementos amostrais deve ser feita de maneira que represente de forma eficaz o conjunto total. Para garantir essa representatividade, é imprescindível que a amostra seja escolhida criteriosamente, configurando-se como subconjunto do universo. Assim, os participantes da pesquisa consistiram em grupo diversificado, composto por sete participantes

Melhor afirmando, a amostra foi composta por 7 educadores, quatro professores/as e três representantes da gestão municipal. Essa abordagem multifacetada garante coleta de dados abrangente e análise minuciosa, considerando as diversas perspectivas e experiências que enriquecem a compreensão do tema em questão.

A seleção dos/as participantes foi realizada de acordo com os objetivos da pesquisa, de modo a engajar tanto os implementadores quanto o público-alvo. No início do processo, foram estabelecidos contatos iniciais com potenciais colaboradores, durante esse período, a intenção e a relevância do estudo foram apresentadas de maneira concisa. Posteriormente, essas pessoas foram convidadas a participar da pesquisa, ressaltando-se a importância de suas contribuições e o papel fundamental que desempenhariam na investigação.

Os/as primeiros participantes da pesquisa foram os/as professores/as, cuja atuação é essencial no âmbito do objeto em tela. Desempenharam papel protagonista, sendo entrevistados com o propósito de investigar percepções, desafios e estratégias, no que tange à formação continuada de docentes por área do conhecimento, Matemática e Ciências, ou à ausência dela, no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI). As visões e experiências desses profissionais proporcionaram valiosas reflexões sobre a gestão educacional nessa modalidade.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), apresenta quadro total de 27 profissionais da educação, sendo 5 docentes dedicados aos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e 12 docentes dedicados aos Anos Finais (6º ao 9º ano).

Reiterando, para realização deste estudo, foram conduzidas entrevistas com quatro educadores/as e três gestores/as, trabalhavam no CEJAQUI, como também na Secretaria de Educação de Aquiraz (SME). É importante salientar que alguns dos referidos professores fazem parte do corpo docente do CEJAQUI desde a fundação, demonstrando comprometimento significativo com a educação nesta modalidade voltada para jovens e adultos. O CEJAQUI abrange a Fase I, que corresponde aos 1º a 5º anos do Ensino Regular (séries iniciais do Ensino Fundamental), e a Fase II, que abrange do 6º ao 9º ano do ensino regular.

Para assegurar a consistência e a abrangência nas entrevistas, foi desenvolvido guia de perguntas abertas, em consonância com a literatura pertinente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e às políticas públicas, além de estar alinhado aos objetivos específicos da pesquisa. Este roteiro funcionou como guia flexível, possibilitando a exploração de tópicos emergentes ao longo das entrevistas. O roteiro foi baseado nos seguintes tópicos: importância da formação continuada por área do conhecimento do professor/a da EJA, desafios para

formação, competências a serem trabalhadas, processo de formação continuada na prática, qual deve ser a formação dos professores/as de EJA.

O procedimento adotado nas entrevistas semiestruturadas de natureza profunda, conforme descrito por Minayo (2009), caracteriza-se por roteiro abrangente, aplicado em pesquisas qualitativas. Essa abordagem se destaca pela flexibilidade que proporciona ao pesquisador, permitindo a modificação das questões durante o transcorrer da entrevista. A descrição detalhada do protocolo utilizado pode ser encontrada nos Apêndices B e C, os quais contêm as perguntas que orientaram o desenvolvimento das entrevistas.

A definição dos sujeitos entrevistados e observados na pesquisa foi elaborada com base na realidade educacional da escola em análise, que opera na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) semipresencial. Diagnóstico situacional inicial permitiu o mapeamento desta modalidade e a identificação dos profissionais atuantes nas áreas de Matemática e Ciências.

Essa etapa possibilitou a quantificação dos educadores e as respectivas áreas de atuação. A seleção dos/as docentes enfatizou aqueles/as capacitados/as para análises aprofundadas sobre a situação atual e os fatores formativos que influenciam as trajetórias profissionais. Foram escolhidos professores/as específicos das disciplinas de Matemática e Ciências, além de gestores/as do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), todos com experiência variando de um a nove anos.

A seguir, apresentamos os/as entrevistados/as e as respectivas formações. A identidade foi preservada, de forma que os nomes são fictícios. As entrevistas foram realizadas presencialmente e por videoconferência, em virtude da impossibilidade de comparecimento de um dos entrevistados por questão de saúde. Os registros foram realizados por meio de gravações e anotações em diário de campo, entre outubro e dezembro de 2024, conforme os/as entrevistados/as foram agendando.

A primeira entrevistada foi a professora **Dilma**, que se mostrou extremamente receptiva e me recebeu calorosamente em sua sala de aula no CEJAQUI. Com formação acadêmica robusta nas áreas de Biologia, Química e Pedagogia, a professora Dilma também exerce cargo parlamentar no município de Pindoretama e, há três anos, leciona Ciências, no CEJAQUI. A entrevista transcorreu de maneira fluida e envolvente, proporcionando rico intercâmbio de ideias.

A professora agendou a entrevista para a tarde, coincidentemente em um dia destinado ao planejamento. Durante a conversa, demonstrou profundo interesse em discutir a relevância da formação continuada para os/as educadores/as. Destacou que a formação

oferecida pela Secretaria de Educação não atende adequadamente às necessidades pedagógicas dos/as professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz.

Salientou, com ar de preocupação, as disparidades que permeiam as abordagens de ensino entre os/as alunos/as do ensino regular e aqueles do CEJAQUI. Segundo as palavras dela, os alunos do ensino regular constituem turmas que seguem o fluxo normal de aprendizado, enquanto os alunos do CEJAQUI são aqueles que, por diversas razões, encontraram obstáculos no percurso educacional, levando-os a interromper os estudos em algum momento.

O diálogo se estendeu por mais de uma hora e percebemos o comprometimento da professora, bem como a preocupação dela em adquirir mais ferramentas para melhor atender aos estudantes. Sua dedicação à causa da educação e aos anseios de seus/as alunos/as refletiu compromisso admirável com a formação de cada um/a deles/as.

A entrevista com o Professor **Paulo**, cuja formação acadêmica é em Pedagogia, com especialização em Matemática e Ciências, ocorreu durante o horário reservado para planejamento, na sala da coordenação pedagógica, no turno noite.

Durante a conversa, o professor compartilhou a vasta experiência de mais de 25 anos, atuando como educador na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele destacou as diversas dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória, a exemplo da escassez de material pedagógico e escolar, como livros, cadernos e cópias, essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Durante a abordagem sobre a temática da formação continuada por área de conhecimento destinada aos/as professores/as do CEJAQUI, percebemos que o docente apresentava certo receio em discutir o assunto. A hesitação dele me levou a esclarecer que meu propósito não era criticar a gestão, mas realizar pesquisa científica que se alinha a uma política pública da qual ele fazia parte. Após essa explicação, o professor esboçou um leve sorriso e compartilhou que, embora a formação ocorra mensalmente na área de matemática, a abordagem é predominantemente voltada para o ensino regular.

Observamos, também, que o docente demonstrou preocupação genuína em relação à forma como atendia aos/as alunos/as no CEJAQUI. Ele enfatizou as dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentavam, ressaltando que, apesar de estarem na mesma série, apresentavam níveis de aprendizado bastante distintos. A conversa se estendeu por 50 minutos, até que o professor recebeu a convocação para elaborar um relatório.

A entrevista com a professora **Vera** apresentou alguns desafios, pois, conforme a opinião dela, não havia necessidade de sua participação, visto que outros docentes já haviam sido entrevistados. Possuía formação acadêmica em Pedagogia, matemática e Física, era

professora de Matemática no CEJAQUI há quatro anos, no turno noite, mas na EJA regular já trabalhou mais de 10 anos.

Embora tenha sido convidada reiteradamente a participar da entrevista, demonstrou desinteresse, justificando que, por trabalhar em apenas um expediente, não dispunha de tempo para participar das formações. Contudo, após uma conversa produtiva, ela concordou em compartilhar suas considerações sobre a formação continuada por área do conhecimento em Matemática e Ciências.

A professora Vera agendou encontro para a entrevista à noite, antes do início da sua aula, até porque ela leciona somente à noite. Tivemos a oportunidade de dialogar por exatamente 30 minutos. Durante nossa conversa, ela destacou a relevância da formação continuada dentro de cada área do conhecimento, enfatizando esse aspecto como fundamental para os/as professores/as que atuavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo ela, essa necessidade se deve à grande heterogeneidade dos/as alunos/as, o que resulta em diversidade de dificuldades no processo de ensino.

A professora também mencionou a escassez de materiais didáticos adequados para atender a essa demanda específica. Ela reconheceu que, até o momento, não existia formação direcionada ao Centro de Educação de Jovens e Adultos da região, o CEJAQUI. Caso uma formação venha a ser oferecida, a professora salientou que ela somente poderá participar se as aulas ocorressem no período noturno. Nesse momento, os alunos começaram a chegar e a nossa conversa se encerrou.

O quarto entrevistado foi o professor **André**, cuja entrevista foi conduzida de forma *on-line*, por meio do celular, uma vez que estava afastado por motivos de saúde. O professor André possuía formação em Ciências da Natureza, além de especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele desempenhava a função de professor de Ciências no CEJAQUI há quatro anos.

Na manhã da entrevista, o professor André recebeu o convite por meio do *WhatsApp*. Após aguardar sua resposta, ele prontamente agendou um horário à tarde, mencionando que se sentia mais à vontade nesse período. Realizamos uma chamada de vídeo para discutirmos a formação de professores/as por área do conhecimento.

Contudo, antes de iniciarmos a conversa, o professor fez um desabafo importante, compartilhando os desafios que enfrentava em relação à sua saúde e à condição do filho, que, aos 18 anos, estava perdendo a visão. Ele relatou que, em decorrência dessa situação, decidiu se afastar temporariamente do trabalho para dedicar-se ao cuidado do filho. Confesso que, em

um primeiro momento, fiquei sem palavras, tocada pela grandeza da situação. Após me recompor, expressei minha empatia em relação à sua situação e retomamos o nosso diálogo.

Durante a conversa, o professor enfatizou a importância da formação continuada, especialmente para os profissionais que trabalham na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que os alunos trazem consigo diversidade de desafios que necessitam de abordagens específicas. Ele manifestou sua insatisfação com as formações oferecidas pela Secretaria de Educação, que, segundo seu relato, são direcionadas apenas ao ensino regular. Por essa razão, o professor optou por aprofundar seus estudos de maneira independente, dedicando tempo ao planejamento e à pesquisa de metodologias que se adequem às dificuldades que enfrenta em sua prática pedagógica. Ele enfatizou sua preocupação com a escassez de metodologias adaptadas para a EJA e livros desatualizados.

Após 55 minutos, concluímos nossa conversa de forma cordial, desejando um ao outro saúde e paz. Desejei ao professor muito sucesso em seu tratamento e no apoio que oferece a seu filho, reconhecendo a força necessária para enfrentar esses desafios.

A professora **Lea** possuía formação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, além de Pós-graduação em Supervisão Escolar, assim, ocupava o cargo da gestão pedagógica do CEJAQUI há quatro anos.

Ela fez questão de mencionar sua formação como professora de Língua Portuguesa. Encontramo-nos no CEJAQUI, à tarde, ao término do expediente. Segundo ela, esse seria o horário mais adequado para realizar a entrevista, pois a quantidade de alunos/as seria reduzida, proporcionando ambiente calmo e tranquilo.

Após formular a pergunta sobre como ocorre a formação continuada por área do conhecimento, especificamente em Matemática e Ciências, para os/as professores/as, iniciamos uma conversa muito agradável. Com sua habitual tranquilidade, ela expressou, de maneira precisa, a carência de uma formação direcionada às demandas específicas do CEJAQUI. Embora todos/os professores/as participassem de formações por área do conhecimento, essas eram predominantemente voltadas para o ensino regular, anos finais do ensino fundamental 6º ao 9º ano). Tal situação a preocupava consideravelmente, uma vez que, na experiência como ex-professora do CEJAQUI, ela tinha plena consciência das dificuldades enfrentadas pelos/as educadores/as nesse contexto.

Nossa conversa abrangeu diversos temas, incluindo a escassez de livros didáticos, as histórias de vida únicas de cada aluno e as emoções que permeiam o caminho educativo. Destacamos a alegria e a dedicação dos/as estudantes, assim como os momentos de tristeza que, muitas vezes, manifestam-se nas trajetórias deles/as.

Um episódio marcante foi a história do Senhor Antônio, que teve a coragem de iniciar sua jornada no ensino fundamental aos 66 anos. Ao concluir essa etapa educacional aos 70 anos, sua emoção foi visível, refletindo a importância desse marco em sua vida. Com palavras carregadas de gratidão, ele expressou: "Hoje, me sinto um cidadão brasileiro." Essa fala tocou profundamente todos os presentes, servindo como lembrete poderoso de que a educação é, de fato, um veículo de transformação e inclusão. Mas, infelizmente Sr. Antônio nos deixou no final de 2024.

Cada um desses relatos não apenas enriquece a experiência escolar, mas também nos ensina sobre a resiliência e a força do espírito humano. É por meio dessas histórias que compreendemos a importância da educação como direito fundamental, capaz de resgatar dignidade e proporcionar um novo sentido de pertencimento na sociedade.

Foram evidentes a simpatia e a empatia demonstradas pela professora Vera, cujas preocupações se estenderam ao futuro da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em uma conversa que durou mais de uma hora, tivemos a oportunidade de trocar ideias e reflexões sobre os desafios enfrentados nesse campo educacional. Ao nos despedirmos, nutrimos a esperança de que o ano de 2025 trouxesse avanços significativos e dias melhores para todos/as envolvidos/as na EJA. A dedicação da professora Vera é um testemunho do compromisso com a transformação e o desenvolvimento da educação, e é inspirador poder contar com profissionais tão dedicados em nossa jornada.

O encontro com a professora **Elaine** foi na Secretaria de Educação de Aquiraz, onde ela exerce a função de coordenadora pedagógica do Município de Aquiraz. Possui vasta experiência na área de educação básica (do 6º ao 9º ano), na rede pública de Fortaleza. Estava nessa função em Aquiraz há quatro anos.

A entrevista em questão foi organizada pelo Secretário de Educação do município de Aquiraz, que previamente havia agendado uma entrevista para a parte da manhã. Ao chegar ao local designado, o secretário indicou, de forma gentil, a professora Elaine como a interlocutora mais apropriada para realização da conversa. A recepção por parte da professora foi calorosa, caracterizada por um cumprimento afetuoso que incluiu abraço. Essa interação inicial destaca a importância da construção de vínculos e relações interpessoais no contexto educacional, favorecendo ambiente propício ao diálogo e à troca de experiências.

Durante nosso diálogo, questionei sobre a formação de professores e professoras por área do conhecimento no CEJAQUI. A professora Elaine foi direta e objetiva, ao abordar a questão, reconhecendo a lacuna existente no município. Ela ressaltou que a formação oferecida,

atualmente, não correspondia à realidade da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ademais, mencionou que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentava-se de forma defasada, carecendo de atualizações que sejam mais pertinentes às necessidades do contexto educacional atual. Salientou a importância da formação continuada por área do conhecimento em todas as áreas específicas para os alunos de EJA, ficou empolgada com o tema da pesquisa, porque na sua fala, matemática ainda é um “bicho papão” para a maioria dos estudantes.

Ela também compartilhou as experiências exitosas no PAIC MAIS, ressaltando os avanços alcançados nas escolas de Fortaleza. O relato da professora não apenas evidenciou a dedicação, mas também a disposição para buscar soluções que melhorem a qualidade da educação em Aquiraz. O diálogo foi enriquecedor e ofereceu visão óbvia sobre os desafios e as oportunidades que a educação enfrenta na região.

Durante nossa conversa, que se estendeu por uma hora, ao final, a interlocutora anunciou oficialmente a adesão do município de Aquiraz ao novo Pacto Nacional de Superação do Analfabetismo e à Qualificação de Jovens e Adultos, conhecido como Pacto EJA, bem como ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Esta iniciativa é recebida com grande expectativa, pois acreditamos que trará dias muito melhores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nosso município. Ela também assegurou que o CEJAQUI contará com um formador, o que certamente enriquecerá ainda mais a nossa proposta educacional.

Despedimo-nos em um clima de cordialidade e esperança, e, ao final do nosso encontro, recebi um forte abraço, que simbolizou a conexão e o compromisso mútuo em prol de um futuro mais promissor para a educação de Aquiraz.

A última entrevista foi realizada com o Professor **Sávio**, não por ser de menor relevância, mas em virtude dos diversos encontros agendados que foram comprometidos por imprevistos. Finalmente, no dia 10 de dezembro, pela manhã, conseguimos nos encontrar no CEJAQUI. O Professor Sávio possuía formação em Pedagogia, História e Filosofia, além de especialização em Gestão Escolar. Com 25 anos de experiência como educador no município de Aquiraz, ele fez questão de destacar que foi aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em um momento de reflexão, ele começou a compartilhar sua história. Durante a fase conturbada dos 15 aos 17 anos, afastou-se dos estudos e mergulhou no mundo das drogas, buscando algo que sequer sabia o que era. As consequências dessa escolha foram pesadas e difíceis de carregar. Uma das experiências mais marcantes foi a prisão por porte ilegal de arma, um episódio que poderia ter selado seu destino de maneiras muito sombrias.

No entanto, a vida sempre tem suas reviravoltas. Em meio ao caos, um amigo o convidou para um encontro de jovens em uma igreja. Ele hesitou, mas decidiu ir, como se algo o puxasse naquela direção. E lá, no calor dos sorrisos e nas trocas de experiências, ele sentiu uma vontade profunda de ser padre. Era um chamado que ressoava dentro dele, uma luz que começava a surgir em sua escuridão.

Movido por essa nova esperança, foi encaminhado para o seminário da Prainha, animado com a possibilidade de transformar sua vida. Contudo, ao chegar lá, a realidade o atingiu como um balde de água fria, informaram a ele que era necessário ter completado o ensino médio. E ele, que nem mesmo o fundamental havia terminado, se viu de frente com mais um obstáculo.

Mas, ao invés de se deixar abater, uma nova determinação começou a brotar dentro dele. Ele entendeu que a jornada para a redenção exigia esforço, e que o primeiro passo seria retomar seus estudos. Essa vontade de se transformar, de buscar um futuro diferente e mais promissor, talvez fosse a verdadeira resposta que ele precisava para reescrever sua história. E, assim, com o coração repleto de fé e esperança, ele decidiu superar as dificuldades.

Em uma fase da vida em que muitos estão moldando seus caminhos, ele, com cerca de 18 anos, se viu em um momento de reflexão profunda. Sem estudo e sem emprego, parecia que a vida o tinha levado a um impasse. Mas, foi nesse instante que se despertou para as consequências de suas escolhas. Decidido a mudar seu destino, começou a buscar oportunidades educativas e encontrou o CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVO DE MARACANAÚ, escola que mudaria sua trajetória. Nos anos 1980, ali, ele reencontrou a esperança. Estudou com dedicação e, com orgulho, completou até o terceiro normal.

Era um período cheio de descobertas, não apenas acadêmicas, como também emocionais. No meio dessa jornada, ele encontrou o amor de sua vida, alguém que o apoiou e compartilhou sonhos. Com o coração cheio de amor e determinação, ele não deixou de lado outro desejo que pulsava forte dentro dele: fazer faculdade de Teologia. Assim, retornou ao Seminário, em que finalmente realizou seu sonho de se tornar um teólogo.

Em 1989, motivado e preparado, prestou concurso para professor na Secretaria de Educação de Aquiraz. E a alegria não cabia em seu peito ao ser aprovado e convocado para trabalhar no mesmo ano. Desde então, ele se dedicou à educação, área que sempre acreditou ser transformadora.

Hoje, o Professor Sávio ocupa a função de Gerente do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, em Aquiraz, há três anos. Ele tem uma visão nítida sobre o que é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para ele, os princípios da EJA, segundo Freire, esta é reparadora,

equalizadora e qualificadora. Mas, Sávio sente que falta uma palavra importante: “renascer”. Para ele, a EJA não é apenas uma chance de recuperar o tempo perdido, mas uma oportunidade de renascer, de reescrever histórias e redescobrir o potencial que, muitas vezes fica esquecido.

Chegamos ao final da nossa conversa, ambos emocionados. Ele me mostrou suas tatuagens, não como um símbolo de orgulho, mas como marcas de um tempo vivido, repleto de lições. Cada desenho na pele contava uma história, um aprendizado que ele carrega com sabedoria. Nos despedimos com um abraço caloroso, que transparecia a conexão que havíamos criado. Aquele momento ficou gravado na memória, como um lembrete de que, mesmo nas dificuldades, há sempre espaço para o crescimento e a reflexão.

É importante destacar que, na qualidade de professora do CEJAQUI, os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Avaliações em Políticas Públicas, durante o Mestrado, fundamentam a necessidade de me distanciar do núcleo de trabalho, o que foi essencial para que a pesquisa pudesse ser analisada sob uma perspectiva científica.

Após a condução das entrevistas, foram realizadas a escuta e a transcrição das falas dos sujeitos, optando-se pela impressão dessas falas. Essa decisão teve como objetivo facilitar a assimilação do conteúdo e proporcionar visualização mais nítida das categorias em discussão. Este processo possibilitou aproximação mais profunda com o material, resultando em anotações detalhadas, o que, por sua vez, contribuiu para análise mais elucidativa das falas.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: ORIGEM E ATUALIDADE

As políticas públicas têm longa trajetória que remonta aos séculos XVIII e XIX, época marcada pelas transformações socioeconômicas trazidas pela Revolução Industrial, na Europa. No entanto, é difícil determinar com precisão o momento exato em que surgiram as primeiras políticas sociais, pois, como fenômeno social, elas têm a origem na convergência de diferentes movimentos relacionados ao crescimento do sistema capitalista (Piana, 2009).

É doloroso constatar que, à medida que a indústria avançava e o progresso tecnológico se consolidava, parte significativa da população se encontrava vivendo à margem, sem acesso aos benefícios desse crescimento econômico. Essas pessoas, que já enfrentavam adversidades cotidianas, agora se deparavam com cenário ainda mais desafiador, em que o trabalho árduo e a dedicação não eram suficientes para garantir uma vida digna.

A Revolução Industrial, que teve início no século XVIII, na Inglaterra, não foi apenas um marco histórico, mas transformação profunda nas vidas das pessoas. Para Engels (2007), ela trouxe mudanças tanto no âmbito político e social, quanto tecnológico e econômico. Porém, devemos lembrar de que, por trás dessas mudanças, estavam seres humanos, com vidas e lutas diárias.

Uma das principais consequências da Revolução Industrial foi a criação de uma nova classe de trabalhadores, os tecelões assalariados. Portanto, não possuíam propriedades nem terras rurais, dependendo totalmente do salário para sobreviver. No entanto, os trabalhadores enfrentaram grandes desafios impostos pelo sistema, como condições precárias de trabalho e controle exercido pela classe burguesa.

Por consequência dessa situação, surgiram os chamados "movimentos operários", que eram respostas legítimas e necessárias para buscar melhores condições de vida. Tais iniciativas foram essenciais para a luta dos operários, mesmo que fosse apenas para amenizar as circunstâncias difíceis em que viviam. Eles representaram a busca por dignidade, justiça e igualdade para os trabalhadores (Engels, 2007).

Kernkamp e Pereira (2013) destacam que, antes do surgimento da Revolução Industrial, a sociedade era fortemente marcada pela estrutura feudal, na qual a população dependia dos senhores feudais para sobreviver. Sob essa perspectiva, as relações entre senhores e servos eram caracterizadas pela submissão e dependência, em que os servos contavam com senhores para suprir necessidades básicas, desde o nascimento até a morte.

Ressaltam os autores que essa dependência abrangia diversos aspectos da vida dos servos, como cuidados médicos em casos de doenças, apoio durante o momento do parto e até

mesmo questões relacionadas à morte, como enterros e rituais funerários. Tudo pertencia ao senhor feudal, desde os recursos naturais até mesmo as ferramentas e as próprias pessoas.

Diante do exposto, o interesse do senhor feudal em garantir que os servos estivessem constantemente em condições de produzir era essencial para manutenção do sistema feudal. A preocupação com a saúde e o bem-estar dos servos estava diretamente relacionada à produtividade e à prosperidade do feudo como um todo.

No entanto, antes de discutirmos as maneiras pelas quais o Estado intervém na questão social no capitalismo avançado, é importante reconhecer a importância do período de transição do feudalismo para o capitalismo na compreensão de como as pessoas em situação de vulnerabilidade eram tratadas pelo Estado. Conforme analisa Paulo Netto (2011, p. 45), “a “questão social” está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho – a exploração”.

Ao analisarmos a perspectiva de Marx (1984) e Engels (2010) sobre as leis pré-capitalistas inglesas, entendemos como o Estado lida com a pobreza. De acordo com Marx (1984), o período anterior ao surgimento do capitalismo foi um momento de profunda transformação social, denominado acumulação primitiva (ou originária) de capital. Essa fase é caracterizada pela separação histórica entre os produtores e os meios de produção, na qual ocorre transição gradual das relações servis para condição de trabalhador assalariado.

Ao considerar esse processo como “primitivo”, Marx (1984) se refere à natureza prévia ao surgimento pleno do capitalismo e ao modo de produção que lhe é característico. Durante esse período, observamos transformação das relações de trabalho, o que resulta na emancipação dos indivíduos de laços feudais e possibilita a formação de uma nova classe trabalhadora assalariada.

Durante o período conhecido como acumulação primitiva de capital, percebemos o surgimento da sociedade capitalista como resultado da convergência de diferentes condições que propiciaram o desenvolvimento desse modo de produção. A acumulação de capital, a liberação da mão de obra para a indústria emergente e o estabelecimento da crescente divisão e especialização do trabalho foram elementos fundamentais nesse processo. Assim, como afirmou Marx (1984, p. 186), “com a acumulação do capital desenvolve-se, portanto, o modo de produção especificamente capitalista”. Essa visão ressalta a importância da acumulação de riquezas como motor para transformação da sociedade.

A acumulação de capital, como citado por Marx (1984, p.163), foi “a aplicação de mais-valia como capital ou a transformação de mais-valia em capital” que se refere à transformação da mais-valia em capital. No entanto, é importante ressaltar que essa acumulação

somente é possível por meio da exploração da força de trabalho, em que ocorre a extração de trabalho não remunerado dos trabalhadores, ou seja, a mais-valia.

De acordo com Engels (2010), no século XVII, a rainha Elizabeth I promulgou importante legislação conhecida como Lei dos Pobres, no Reino Unido. Estudos como o de Pereira (2009), que analisou especificamente o contexto inglês, destacam a influência das chamadas Leis dos Pobres (Poor Law) nesse processo. Essas leis, que somente foram revogadas em 1834, tinham como principal objetivo lidar com a questão dos pobres, mas não de forma humanitária. Pelo contrário, eles eram vistos como ameaça à ordem pública.

Ainda em consonância com a autora, a Lei dos Pobres tinha o objetivo de combater a falta de ocupação ao atender os indivíduos que perambulavam pelas ruas em busca de sobrevivência. Acredita-se que esses andarilhos deveriam ser confinados, pois a pobreza sem estabelecimento fixo poderia gerar diversos problemas para a ordem da sociedade.

Essa Lei classifica os pobres em três principais categorias. Primeiramente, temos os pobres capazes, que são aqueles considerados como "vagabundos válidos" ou "mendigos fortes". Eram indivíduos vistos como aptos para o trabalho e, caso não trabalhassem, seriam punidos de forma rigorosa. Em segundo lugar, temos os pobres impotentes, os chamados "vagabundos inválidos". Essa categoria englobava pessoas idosas, enfermos crônicos, cegos e doentes mentais, destinados aos asilos e hospícios. Por fim, temos as crianças e os adolescentes, que eram entregues a qualquer pessoa que quisesse empregá-los em serviços domésticos.

Behring e Boschetti (2007) complementam essa história, ressaltando que as Leis dos Pobres não tinham como objetivo principal garantir o bem comum, mas manter a ordem social e punir a vagabundagem. Exigiam que os pobres trabalhassem para ter direito a algum tipo de benefício, no reforço de que a ideia do trabalho como imperativo.

Retomando Pereira (2009, p. 61), a Lei dos Pobres se constitui como “um conjunto de regulações sociais assumidas pelo Estado, a partir da constatação de que a caridade cristã não dava conta de conter as possíveis desordens que poderiam advir da lenta substituição da ordem feudal pela capitalista”. A sociedade enfrentava não apenas a triste realidade da miséria e da falta de abrigo, como também sofria com o flagelo das epidemias, a exemplo da Peste Negra que atingiu cerca de um terço da população da Grã-Bretanha.

Em 1833, uma comissão de investigação foi nomeada para revisar a administração dos recursos destinados à Lei dos Pobres. Essa comissão constatou que os trabalhadores rurais eram extremamente pobres e dependiam, em grande medida, da assistência fornecida pela Caixa dos Pobres, que oferecia ajuda financeira, quando os salários eram insuficientes (Engels, 2010).

Diante as observações, a classe burguesa percebeu que a lei se transformou em um sistema de despesas excessivas que levava à ruína do país e se tornava um obstáculo ao desenvolvimento da indústria. A partir dessa constatação, propuseram a implementação da Nova Lei dos Desfavorecidos que foi aprovada pelo Parlamento britânico, em 1834, e estabeleceu que "todos os subsídios, em dinheiro ou em forma de bens, foram eliminados; a única forma de assistência era o acolhimento em instituições de trabalho, criadas imediatamente em todos os lugares" (Engels, 2010, p. 318).

Para Pereira (2009, p.22), a reformulação da lei "pretendia, portanto, revolucionar o sistema de proteção social com promessas de felicidade para o maior número de pessoas, por meio do trabalho, da autoajuda e do alívio da pesada carga tributária comprometida com a pobreza". Uma iniciativa evidente em impulsionar o desenvolvimento do capitalismo por meio de uma abordagem liberal.

De acordo com a autora, a essência da ideologia liberal se reflete nas políticas sociais através de alguns elementos fundamentais. Estes incluem a ênfase no individualismo, a crença de que o bem-estar individual resulta no bem-estar coletivo, a importância da liberdade e competitividade, a tendência de normalizar a miséria (Pereira, 2009).

Seguindo perspectiva histórica, podemos observar que o desenvolvimento do Estado envolveu a adoção de políticas de assistência social, que foram implementadas de forma pontual, sistemática e obrigatória. Um exemplo desse processo ocorreu na Alemanha, a partir de 1883, com a implementação das medidas bismarckianas, que introduziram o primeiro seguro de saúde nacional. Essa ação foi motivada pelas intensas mobilizações da classe trabalhadora da época (Behring; Boschetti, 2007).

Portanto, ao adentrarmos o século XIX, podemos observar a rápida transição da economia agrária para a indústria, o que trouxe consigo condições de trabalho extenuantes e insalubres. Essa transformação gerou tensões entre o Estado liberal e as reivindicações da classe trabalhadora, resultando nas primeiras iniciativas de políticas sociais. É importante ressaltar que esse processo não foi isento de contradições.

Como aponta Pison (1998), citado por Behring e Boschetti (2007), a importante transformação ocorrida, na perspectiva do Estado, durante esse período, abrangeu os princípios liberais que foram influenciados pela orientação social-democrata, levando a um caráter mais social e ao investimento em políticas sociais, conforme estas mudanças foram acontecendo, as influências social-democratas começaram a se misturar com os princípios liberais, resultando em uma abordagem mais inclusiva e voltada para os aspectos sociais. No entanto, os

fundamentos do capitalismo permaneceram intactos, evidenciando a persistência de desafios estruturais em relação à distribuição de renda e oportunidades.

As autoras esclarecem, em relação ao surgimento das políticas sociais, como também a implementação destas, aconteceu de modo gradual e diferenciada entre os países. O desenvolvimento dessas políticas depende de uma série de fatores, como economia, cultura e sistema político de cada nação, a decorrer “dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas e das correlações e composições de força no âmbito do Estado” (Behring; Boschetti, 2007, p. 64).

As políticas sociais no contexto europeu surgiram como resposta à tensão entre o desenvolvimento econômico e a exploração excessiva do trabalho pelas forças do capital. Elas foram criadas e implementadas, principalmente, durante o período pós-guerra, quando se tornaram essenciais para garantir a sobrevivência e o funcionamento do sistema capitalista, “fenômeno histórico específico”, denominado Welfare States (Estado de Bem-Estar Social) (Hobsbawm, 1993, *apud* Pereira, 2009).

Pereira (2009, p. 86) acrescenta que foi a partir do Estado de Bem-Estar Social que a “política social se tornou um meio possível e legitimado de concretização de direitos sociais e cidadania”. O Plano Beveridge estabeleceu importantes princípios que serviram como base para a criação do Welfare State, ou Estado de Bem-Estar Social. Esses princípios visavam garantir uma responsabilidade estatal significativa nas condições de vida dos cidadãos e promover uma série de benefícios sociais. Isso significa que o Estado deve garantir acesso igualitário e de qualidade e serviços, como educação, saúde e habitação para todos os cidadãos, independentemente da condição socioeconômica.

No entanto, é importante ressaltar que o Welfare State não possuía um caráter universal, o que o diferenciava da definição de política social. Esta última, segundo Mishra, 1995, *apud* Boschetti, 2016, possui conotação mais genérica, histórica e normativa. Ou seja, a política social é uma abordagem mais ampla, que envolve todas as ações e políticas públicas voltadas para promoção do bem-estar social e da igualdade de oportunidades.

É interessante observar que o termo "Estado de Bem-Estar Social" se refere a um conjunto de políticas sociais implementadas em um país, com objetivo de promover o bem-estar e a justiça social, porém, “muitas vezes empregado de modo impreciso, seja para apontar todo e qualquer tipo de política social implementada, seja para reduzir seu escopo à esfera de políticas específicas” (Boschetti, 2016, p. 40).

Apesar de não ter passado por um processo de implementação direta de medidas de Bem-Estar Social, o Brasil também possui história de políticas sociais que se desenvolveram

ao longo do tempo. Aspecto importante para compreender a formação dos direitos sociais no Brasil é a influência do pensamento europeu no processo de construção dessas políticas. Devido ao processo de colonização e ao próprio desenvolvimento histórico do país, muitas ideias e conceitos vindos da Europa tiveram impacto direto na formação das políticas sociais brasileiras (Behring; Boschetti, 2009).

Nesse sentido, as autoras discutem sobre as características do desenvolvimento desigual e combinado no Brasil, que estão intrinsecamente ligadas a elementos históricos e contemporâneos presentes no país. Dentre essas características, destacamos a subordinação e dependência do Brasil em relação ao mercado mundial, influenciada pelo processo de colonização.

Outro ponto destacado pelas autoras é a configuração do Estado no país, que, assim como na Europa, tem o embasamento no liberalismo formal. No entanto, elas apontam que o Estado brasileiro também possui características patrimoniais, garantindo os privilégios das classes dominantes.

3.1 Formulação dos princípios neoliberais e implementação pós-crise do “novo liberalismo”

De acordo com Ramos (2005, p.57), o neoliberalismo, remodelado com base nos princípios liberais encontrados nos primeiros estágios das políticas sociais britânicas, revela, entre outras questões, orientações políticas e ideológicas que acarretam consequências que “enfatizam a supremacia do mercado em detrimento da intervenção estatal; a diminuição da força dos governos nacionais; a deterioração das condições de trabalho e de vida dos trabalhadores e a disseminação de uma nova forma de individualismo”.

O esgotamento das medidas liberais ortodoxas revelou a inadequação de princípios para guiar o sistema capitalista, tanto nas atividades comerciais e empresariais quanto nas práticas governamentais. Essa crise ocorreu em momento histórico, em que a instabilidade econômica atingiu o ápice, durante o período entre guerras mundiais. Na tentativa de evitar uma crise sistêmica irreparável e conter o crescimento de regimes socialistas, surgiram duas abordagens: o "novo liberalismo" e o "neoliberalismo"(Dardot; Laval, 2015, p. 118).

Na "crise do liberalismo", ocorreu transformação do sistema liberal capitalista para salvá-lo, resultando na emergência de uma refundação do liberalismo, conhecido como "novo liberalismo" e "neoliberalismo". Essa transformação acompanhou as mudanças no sistema metabólico do capital, visando fortalecer cada vez mais o sistema e promover os meios

necessários, para que a trajetória de expansão ilimitada continue. No entanto, é importante destacar que as contradições existem e persistem, permitindo potencialidades para contestação, contra hegemonia e superação do capital. Desse modo,

(...) desde o final do século XIX, nos Estados Unidos, o significado das palavras liberalismo e liberal começava a mudar para designar uma doutrina que rejeitava o laissez-faire e visava a reformar o capitalismo. Um “novo liberalismo” mais consciente das realidades sociais e econômicas procurava definir havia muito tempo uma nova maneira de compreender os princípios do liberalismo, que emprestaria certas críticas do socialismo, para melhor realizar os fins da civilização liberal (Dardot; Laval, 2016, p. 57).

Obviamente, a ideologia neoliberal contemporânea é um liberalismo econômico que valoriza o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada. Ela rejeita enfaticamente a intervenção estatal na economia.

Essa ideologia de exaltação do mercado se expressa através de um discurso polêmico: ela assume, no mais das vezes, a forma de uma crítica agressiva a intervenção do Estado na economia. O discurso neoliberal procurava mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal (Boito Jr, 1999, p. 45).

Ademais, Iamamoto (2000, p.37) destaca a diminuição dos locais públicos e a ampliação dos locais privados, em que “o moderno se constrói por meio do ‘arcaico’, recriando nossa herança histórica brasileira ao atualizar marcas persistentes e, ao mesmo tempo, transformando-as no contexto da globalização”.

Ainda, segundo a autora,

[...] todo esse processo acontece em uma sociedade marcada por formas políticas de apropriação da esfera pública em função de interesses particularistas de grupos poderosos. Uma sociedade marcada por uma tradição autoritária e excluente, condensada no ‘autoritarismo social’, isto é, uma sociedade hierarquizada em que as relações sociais ora são regidas pela cumplicidade, pelo mando e pela obediência, mas não pelo reconhecimento da igualdade jurídica dos cidadãos. A cidadania não se construiu historicamente no Brasil como nos países Europeus. Aqui prevaleceram as relações de favor, de dependência (Idem, p. 36).

No neoliberalismo, o mercado livre se destaca em detrimento do Estado social. Isso implica medidas que visam redução de custos em infraestruturas que não despertam interesse para investimento privado, bem como a aplicação de incentivos fiscais e garantias de fluxo suficiente para institucionalização de processos de liberalização e desregulamentação, com objetivo principal de promover a competitividade (Behring, 2007).

Por conseguinte, Nogueira (1998) destaca a influência das diretrizes estabelecidas no Consenso de Washington, uma das principais premissas desse acordo tratava da progressiva desregulamentação do controle econômico e das leis trabalhistas, bem como do estímulo ao aumento da produtividade do capital, por meio da reforma do Estado brasileiro, alinhando-o

fortemente com as tendências internacionais. Também, é importante evidenciar o Plano Diretor da reforma, que de modo sucinto, esse plano se resume a várias propostas de cunho privatista, funcionalista e de restrição dos direitos conquistados, principalmente na esfera da previdência social.

Portanto, salientamos a concepção de Stark (2018, p. 40), ao observar que o conceito de neoliberalismo é, frequentemente, utilizado de maneira política e com interpretações variadas, “um movimento ideológico, a expansão imperialista dos Estados Unidos ou a tendência geral para a economia da sociedade”. Contudo, percebemos que o neoliberalismo é um fenômeno que afeta todas as camadas sociais, fortalecendo a sociedade de mercado e prejudicando as transformações do Estado social.

3.2 Proteção social no Brasil: expressões de um país colonizado

Durante a transição do século XIX para o século XX, o Estado liberal, representado pela economia de livre mercado e autonomia individual, atribuía aos cidadãos a responsabilidade de agir, de acordo com os próprios interesses. Nessa perspectiva, a intervenção estatal deveria ser mínima, uma vez que a corrente liberal se baseava na noção de mérito. Acreditava-se que cada indivíduo, mediante esforço próprio, seria capaz de suprir as necessidades sem depender das políticas sociais (Behring; Boschetti, 2011).

Na visão contrária, o pensamento liberal que, ao longo dos anos, experimentou transformações no cenário europeu em relação ao papel do Estado e às estruturas das políticas sociais - também influencia e fortalece certos elementos progressistas no Brasil, “com propósitos de preservar uma ordem social sem condições materiais e morais para engendrar uma verdadeira autonomia, fundamental para construção da nação” (Behring; Boschetti, 2009, p. 73).

Assim como em outros países, no Brasil, o processo de formação sócio-histórica foi marcado por disfunções sociais que, contudo, muitas vezes, foram tratadas como casos de polícia, ou então “para os que se encontravam fora do mercado de trabalho se manteve a assistência social como caráter de ajuda aos necessitados [...] através de programas pontuais, desarticulados ou simplesmente puro assistencialismo paternalista” (Oliveira, 2009, p. 112).

Ao contrário do contexto europeu, em que as lutas operárias se radicalizaram e os partidos políticos se organizaram fortemente, as primeiras lutas dos trabalhadores no Brasil ocorreram apenas no século XX. Essas lutas tinham como objetivo conquistar e garantir direitos sociais, principalmente relacionados ao trabalho (Behring; Boschetti, 2007).

Behring e Boschetti (2011) mostram que o Brasil possui a própria origem histórica das políticas sociais, demonstrando discrepância ao longo do tempo, em comparação aos países europeus, tanto devido à relativa juventude como a posição estratégica dentro do sistema capitalista. Investigar as raízes das políticas sociais no Brasil demanda compreender a maneira como o país evoluiu.

Nessa perspectiva, os direitos sociais no Brasil são marcados por particularidades que são evidenciadas por Iamamoto (2009), como a expansão dos monopólios, a concentração social, regional e racial de renda, o prestígio e o poder. Para a autora, o país passou de uma "democracia dos oligarcas" para "democracia do grande capital", em que há evidente separação entre o desenvolvimento capitalista e o regime político democrático.

Entre as principais conquistas das lutas dos trabalhadores brasileiros, podem ser citadas: as Caixas de Aposentadoria e Pensões dos Ferroviários, por meio da Lei Eloy Chaves de 1923 e também o Código de Menores (1926), "que concebia a infância pobre como constituída de 'menor abandonado' e 'delinquente', o que contribuiu para a prática da assistência asilar e de segregação às crianças de adolescentes, que predominou no país até aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990" (Oliveira, 2009, p. 112).

Como evidenciam as autoras, a história do Brasil como colônia de um país europeu e a economia agroexportadora tiveram impacto significativo na acumulação e expansão do capital nos países centrais. A exploração intensiva da mão de obra escrava desempenhou papel fundamental nesse processo, contribuindo para criação de uma sociedade profundamente desigual e com poucas ações assistenciais.

O período imperial e o da república não alteram significativamente a tendência de subordinação e dependência do mercado mundial, mas as condições dessa relação são modificadas ao longo da história. De acordo com Prado Jr. (1991), a acumulação originária, o colonialismo e o imperialismo são momentos de um sentido geral da formação brasileira: uma sociedade e uma economia que se organizam para fora e vivem de acordo com as flutuações de interesses e mercados distantes.

No século XVIII, Fernandes (1987) pontua que a sociedade brasileira passava por um momento de transformação. A colonização portuguesa trouxe consigo algumas marcas do capitalismo, porém, foi somente com a criação do Estado Nacional que o processo realmente se impulsionou. Naquela circunstância, a Independência do Brasil, em 1822, tornou-se marco importante. Ao romper com a homogeneidade da aristocracia agrária, novos agentes econômicos surgiram e passaram a pressionar pela divisão do trabalho. Esse foi um movimento essencial para construção de uma nova sociedade nacional.

Nesta transição, surgiram mudanças significativas na forma como o poder era exercido. Ao invés de ser controlado e influenciado por forças externas, o poder passou a ser organizado e gerido internamente. Essa nova situação trouxe consigo elementos de ruptura com o passado, buscando desvincilar-se das influências coloniais e construir uma identidade nacional.

Ao lado dessas transformações, também coexistiam forças conservadoras que buscavam preservar ordem social baseada em estruturas arcaicas e desprovidas de condições materiais e morais para permitir uma verdadeira autonomia. Esses grupos resistiam às mudanças e temiam que a busca por autonomia pudesse levar a uma desordem social e ao enfraquecimento das elites governantes (Behring; Boschetti, 2011).

O liberalismo, no contexto em que atua, acaba sendo filtrado pelas elites nativas, por meio de uma perspectiva particular. Essas elites reconhecem a equidade não como um conceito de justiça social, mas como oportunidade de emancipação para as classes dominantes e uma forma de consolidar e perpetuar o próprio status privilegiado. “O Estado é visto como meio de internalizar os centros de decisão política e de institucionalizar o predomínio das elites nativas dominantes, numa forte confusão entre o público e o privado” (Behring; Boschetti, 2011, p. 73).

O mesmo estudo alerta para o fato de que os rumos de uma sociedade são determinados pelas elites econômicas dominantes, que orientam tanto a política quanto a economia de um país. Ao longo dos séculos, a construção do Brasil foi feita majoritariamente por influências externas, e até hoje o país é guiado por ideais formulados longe da nossa realidade.

No início do século XX, o Brasil abria as portas para um grande fluxo migratório, trazendo consigo ideais revolucionários. Os imigrantes, vindos de diferentes partes do mundo, carregavam consigo os conceitos dos movimentos anarquistas e socialistas, que foram determinantes para formação dos primeiros sindicatos no país. Os trabalhadores rurais, em maioria vindos da Europa, trouxeram consigo a vontade de lutar por direitos e melhorias nas condições de trabalho. Eles se organizaram em sindicatos, que passaram a representar e defender os interesses da classe trabalhadora no setor agrícola e nas indústrias rurais a partir de 1903 (Behring; Boschetti, 2011).

Marco importante na história das políticas sociais brasileiras foi a lei Eloy Chaves, introduzida em 1923. A referida lei estabeleceu a obrigatoriedade de criação das Caixas de Aposentadoria e Pensão, conhecidas como CAPs, mas, contudo, a implementação foi restrita a alguns grupos específicos. “As CAPs foram as formas originárias da previdência social

brasileira, junto com os institutos de aposentadoria e pensão (IAPs)” (Bhering; Boschetti, 2011, p. 80).

As autoras ressaltam a importante de destacar que, em 1927, foi aprovado o Código de Menores, que adotava abordagem punitiva em relação às crianças e adolescentes. Essa legislação perdurou por muitas décadas, negligenciando os direitos e as necessidades dessas pessoas em desenvolvimento. Ele foi revisto apenas, em 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Na análise de Carvalho (1993), o republicanismo no Brasil não foi tanto oposição direta à monarquia, mas sim uma resposta ao centralismo político do Segundo Império. O autor argumenta que alguns monarquistas esclarecidos, como Rui Barbosa, defenderam a implantação da Federação como forma de preservar a monarquia. Para Barbosa (1952), a monarquia teria que adotar a federação como modelo de governo, caso contrário, a federação daria lugar à República.

Também, em se tratando do assunto, Carvalho (2017) explica que, com a Proclamação da República em 1889, as políticas públicas passaram por mudança significativa. O novo regime republicano trouxe consigo a ideia de modernidade e a busca pelo progresso. Durante a Primeira República brasileira (1889-1930), as políticas públicas foram marcadas pela industrialização e modernização do país, como também pela concentração de poder nas mãos dos setores oligárquicos.

O autor complementa que a Primeira República, que ocorreu, no período de 1889 a 1930, o Brasil foi caracterizado pelo domínio oligárquico exercido pela elite cafeicultora, formada por grandes proprietários de latifúndios que possuíam controle político e econômico sobre o país. A cafeicultura foi a principal atividade econômica durante esse período, sendo responsável por grande parte das exportações brasileiras. Os latifúndios cafeicultores eram imensos e concentrados, principalmente, na Região Sudeste, especialmente nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Esses proprietários possuíam grande influência política e dominavam as estruturas de poder do país.

Bhering e Boschetti (2011) pontuam que, no final do século XIX e início do século XX, o Brasil vivenciou período de desenvolvimento econômico e político pautado pelo liberalismo. No entanto, é importante compreender que o modelo liberal adotado no país não abrangia a questão dos direitos sociais, que somente foram incorporados, devido à pressão dos/as trabalhadores, enfrentando diversas dificuldades para implementação e garantia efetiva.

A situação começou a se alterar nos anos 1920 e, a partir dos anos 1930, o país passou por mudanças substanciais nesse sentido. Esse período foi marcado por transformações

políticas e sociais que influenciaram diretamente nas políticas públicas e nos direitos sociais no Brasil.

No Brasil, ao longo da história, observamos realidade marcada por práticas políticas que não promovem o bem-estar coletivo e garantem benefícios apenas para grupos privilegiados. Essa situação, descrita por Iamamoto (2009), é caracterizada pelo coronelismo, pelos populismos e por formas de política que visam apropriar-se da esfera pública em nome de interesses particulares.

3.3 Da Era Vargas à ditadura militar: Estado social para quem?

De acordo com Coutinho (2006), a partir de 1930, o Estado brasileiro adquiriu traço importante que marcará o futuro de forma decisiva: forte modelo corporativista. Esse modelo assumiu características semelhantes ao corporativismo de Estado utilizado pelo fascismo europeu.

O autor explica que o cerceamento europeu é uma ideologia política e social que surgiu durante o período entre guerras, predominantemente na década de 1920. Essa filosofia se desenvolveu e teve o maior destaque na Itália, sob o comando de Benito Mussolini, e na Alemanha, liderada por Adolf Hitler. O pensamento é caracterizado por uma visão nacionalista extrema, autoritarismo, antidemocrática, anticomunismo e pela criação de um estado forte e centralizado. Os líderes fascistas na Europa promoviam a unidade nacional e a defesa dos interesses nacionais acima de tudo.

Houve ampla disseminação da percepção de que o Brasil estava se tornando uma sociedade moderna, na qual emergiam interesses múltiplos e diversificados, muitas vezes, conflitantes. Nesse contexto, surgia, também, a consciência de que seria necessário criar mecanismos de representação desses interesses.

Ainda segundo o autor, concomitantemente, afirmava-se que a forma correta de construir essa representação seria pelo próprio Estado, por meio de um sistema cooperativo semelhante ao que estava sendo adotado pelo fascismo italiano. Os anos pós-1930 introduziram novidade: a chamada "questão social", que, na República Velha, era tratada apenas como um "caso de polícia", passou a ser encarada como preocupação legítima do Estado.

A década de 1930 foi marcada pelo surgimento das primeiras iniciativas de mobilização do conhecimento científico para embasar a formulação de políticas públicas, no âmbito do Estado Nacional-Desenvolvimentista (Vaitsman; Ribeiro; Lobato, 2013b). Acresce que ficou conhecido como "Era Vargas", que compreendeu os anos de 1930 a 1945 e de 1945

a 1954, durante os quais o então presidente, Getúlio Vargas, empenhou-se em estruturar o aparato estatal, conforme o modelo burocrático weberiano, com a contratação de funcionários, por meio de concursos públicos (Leite Júnior, 2009).

O Estado de Bem-estar foi estabelecido por volta de 1930. O presidente Getúlio Vargas governou o Brasil, logo após um golpe de Estado. Conforme mencionado por (Medeiros, 2001), por intermédio de decisões autárquicas de natureza predominantemente política, com objetivo de regular aspectos relacionados à organização dos trabalhadores assalariados dos setores modernos da economia e da burocracia.

O esboço da assistência social brasileira revela a presença marcante da tutela e do favor como elementos simbólicos desde a década de 1930, quando Getúlio Vargas foi considerado o "pai dos pobres". Essa ideia foi reforçada posteriormente com a Consolidação das Leis Trabalhistas, que adotou abordagem corporativista e fragmenta. Essa forma de assistência social foi de curta duração e baseados em relações clientelistas. À vista disso,

[...] o acesso dos usuários aos bens, recursos e serviços se realiza por meio de relações pessoais entre estes e os representantes do poder público, a quem passa a dever favores frequentemente pagos através da fidelidade e lealdade de políticas, sobretudo em momentos eleitorais. Podendo também ocorrer a não oferta de serviços em áreas cujos moradores não votaram no candidato vitorioso (Oliveira, 2009, p. 112).

Ao relacionar essas ações com o conceito do Estado de Bem-Estar Social, é possível afirmar que há indícios da implantação desse modelo de Estado no Brasil nesse período, mesmo que tenha ocorrido em contexto autoritário de administração. Como destaca Draibe (1989), o autoritarismo fica evidente na criação da Lei de Segurança Nacional (LSN), em 1935, que reprimia a capacidade de organização de classes e dificultava a ascensão de movimentos políticos de oposição (Lira, 2013).

Na prática, a LSN devolvia ao governo boa parte dos poderes discricionários que a reconstitucionalização lhe arrebatara. Getúlio convencera os deputados a subscreverem o projeto de lei, que ia na contramão dos conteúdos liberalizantes incluídos na nova Carta. Os homens que haviam elaborado a Constituição que tanto desgostara o governo eram os mesmos que iriam aprovar, naquele dia, a Lei Monstro, pela esmagadora maioria de 116 votos contra 26 (Lira, 2013).

Na análise de Coutinho (2006), a partir de 1937, os sindicatos no Brasil foram vinculados diretamente ao Estado, por meio do Ministério do Trabalho. Essa ligação corporativa dos sindicatos com o governo persistiu até a Constituição de 1988. É importante ressaltar que a subordinação ao Estado resultou em representação limitada dos interesses da classe trabalhadora, representando apenas alguns segmentos.

A forma de organização sindical excluía completamente os trabalhadores rurais até pelo menos 1963. O intuito era evitar representação universal dos trabalhadores. Além disso, até o fim do regime militar, não era permitida a formação de centrais sindicais, o que restringia ainda mais a capacidade de representação dos trabalhadores.

O Estado também adotou abordagem regulatória em relação ao conflito social, ao criar sindicatos que eram dependentes tanto legal quanto financeiramente, conhecido como "sindicatos públicos", eles se tornaram os parâmetros legais para cidadania e integração na comunidade nacional (Bendix, 1996).

De acordo com a interpretação de Pinto Antunes, no livro "Do sindicato operário", no qual analisou as leis sindicais implementadas durante a década de 1930, pronunciou o seguinte: "as leis posteriores a 1930 e anteriores a 1837, já faziam do sindicato um instrumento do poder público; representando, junto à administração, um interesse profissional, o sindicato valia ao mesmo tempo como instrumento da ação pública no meio trabalhista" (Antunes, 1939, p. 104).

No momento histórico, os sindicatos perdiam a autonomia e se convertiam em meros instrumentos de controle do Estado varguista. Essa sujeição dos sindicatos aos interesses do Estado acabava por limitar a capacidade dos trabalhadores de defenderem os próprios interesses e reivindicações.

A submissão dos sindicatos ao Estado corporativista resultaria na decadência dessas organizações no país. Ao perderem a autonomia e se tornarem dependentes do governo, os sindicatos deixavam de ser instrumentos de resistência e luta dos trabalhadores, tornando-se burocráticos e distantes das necessidades da classe trabalhadora (Antunes, 1939).

Por meio da estratificação funcional, o Estado legalizou as bases dessa cidadania regulada, sendo a sindicalização o meio pelo qual os direitos da cidadania eram garantidos. No entanto, essa incorporação era desigual, uma vez que restringia o acesso formal das massas trabalhadoras como cidadãos (Santos, 1979).

O Brasil iniciou o processo de regulação social e intervenção do Estado, visando estabelecer regime de bem-estar social (Draibe, 1994). No contexto brasileiro, o Estado de Bem-estar Social, assim como em outras nações, refere-se a um sistema no qual o governo assume a responsabilidade de garantir o bem-estar dos cidadãos, por meio da oferta de serviços públicos essenciais, como saúde, educação, previdência social e assistência social. Esse modelo foi introduzido no Brasil a partir da década de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, e teve o auge durante a ditadura militar (1964-1985).

Nesse período, desenvolveu-se síntese peculiar que combinava desenvolvimentismo, cooptação política dos sindicatos e restrições à democracia. O modelo de cidadania regulada foi adotado como forma de incorporação à comunidade política, sendo também modelo de solidariedade social, baseado em meritocracia e individualismo. Associado ao corporativismo no mercado de trabalho, essa foi a solução conservadora para as políticas sociais (Draibe, 1989).

Ainda, segundo (Draibe, 1994), a cidadania regulada no Brasil foi caracterizada pela vinculação entre direitos sociais e contribuição, ou seja, apenas aqueles que contribuíam para a previdência social tinham direito aos benefícios. Essa lógica se alinhava com a ideia de mérito e individualismo, em que cada indivíduo seria responsável por conquistar o próprio bem-estar.

Apoiando-se nos estudos de Draibe, podemos entender que a implantação do corporativismo no Brasil não ocorreu de forma repentina, mas foi gradualmente inserida no país ao longo do tempo. Essa implantação não foi aleatória, mas escolha deliberada dos varguistas, que visavam organizar e disciplinarizar os trabalhadores, de acordo com as necessidades do novo industrialismo brasileiro.

O Estado Novo no Brasil (1937-1945) foi um período importante dentro do contexto de transformação da sociedade brasileira no século XX, marcado pela expansão do modo capitalista de produção. Garcia (1982) elucida que o momento político se insere no processo de transformação, que envolve também implicações políticas e ideológicas. Durante o governo Vargas, implementou-se um conjunto de medidas conhecidas como “Estado Novo”. A referida política, segundo Lira (2010), teve como objetivo centralizar o poder do Estado, modernizar o país e estabelecer direitos trabalhistas.

O Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), criado em 1940, passou a ser responsável pela fiscalização e regulamentação das relações de trabalho no país. Era também incumbido por mediar os conflitos entre empregadores e empregados. Por sua vez, a Justiça do Trabalho, criada em 1941, objetivava resolver as controvérsias trabalhistas, agindo como órgão especializado na solução de desavenças entre patrões e funcionários.

Assim, destaca-se a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com um conjunto de mais de 900 artigos que abrange diversos aspectos fundamentais do mundo trabalhista. Criada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e consolidou a legislação do mundo do trabalho existente até então. A CLT estabeleceu diversos direitos e garantias aos trabalhadores, como jornada de trabalho de 8 horas diárias, descanso semanal remunerado,

férias anuais remuneradas, salário-mínimo, proteção à maternidade, além da regulamentação dos sindicatos.

Quanto à Sindicalização e ao direito de greve, o Estado Novo também permitiu a criação de sindicatos e reconheceu o direito de greve, desde que fossem respeitadas algumas condições, como restringir a participação de imigrantes nos diretórios, vetar a multiplicidade sindical, e a intervenção do Estado fosse solicitada (Vianna, 1943).

A Previdência Social foi contemplada pelo sistema de seguridade social, garantindo aposentadoria e outros benefícios aos trabalhadores, como auxílio-doença e pensões. Essas medidas representaram um avanço significativo na proteção e valorização do trabalhador brasileiro durante o Estado Novo. No entanto, é importante lembrar de que o contexto político autoritário e repressivo do período, também, limitou a atuação dos sindicatos e impôs restrições à liberdade de expressão e organização dos trabalhadores.

Durante o Estado Novo, observamos diversas ações e políticas que visavam fortalecer o controle do Estado sobre a sociedade. Essas medidas incluíam a centralização do poder, a perseguição política a opositores e a proibição de manifestações e expressões contrárias ao governo. Segundo (Santos, 2016), tais medidas eram parte das estratégias adotadas pelo Estado para garantir a estabilidade do sistema capitalista.

Nesse período (1937-1945), as políticas públicas foram centralizadas no Estado, com a implementação de políticas de industrialização e modernização do país. De acordo com (Ferreira, 2010), o populismo brasileiro, representado principalmente pelo governo de Getúlio Vargas, teve como objetivo fortalecer o liberalismo econômico do país através de medidas específicas. Uma das principais características desse período foi a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que tinha como propósito incentivar e facilitar a realização econômica do mercado brasileiro.

Após 15 anos no poder, Getúlio Vargas foi deposto em 1945, dando início a um novo período de grandes turbulências políticas, econômicas e sociais no Brasil. Apesar disso, o país passou por um processo de urbanização acelerado, com indústrias significativas, embora a agricultura continuasse sendo uma atividade importante. O movimento operário também se tornou mais maduro e concentrado, apresentando extensa agenda de reivindicações. A Constituição de 1946 foi uma das mais democráticas da história do país, permitindo, inclusive, o fim da ilegalidade do Partido Comunista (Behring; Boschetti, 2011).

O término da Segunda Guerra Mundial, conforme (Kerstenetzky, 2012), marcado pela deposição de Getúlio Vargas do poder (1946), iniciou-se então o Governo de Gaspar Dutra e, em 1948, foi lançado o Plano Salte (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia), que foi

aprovado em 1950. Durante o governo de Vargas, que retornou ao poder em 1954, foi criado o Ministério da Saúde, de forma independente da área da Educação. Já no governo de Juscelino Kubitscheck, ocorreu ampliação do modelo médico assistencial privatista, que se estendeu ao longo das décadas de 1960 a 1980.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o Brasil iniciou um planejamento estratégico que iria moldar o futuro desenvolvimento econômico. Esse planejamento começou com esforços significativos para fortalecer a indústria nacional e diversificar a economia do país. O Brasil estabeleceu as bases para o Plano de Metas, que posteriormente seria lançado no governo de Juscelino Kubitschek. Esse plano visava direcionar os investimentos para setores estratégicos, como energia, transporte, indústria de base e educação, com objetivo de impulsionar o desenvolvimento nacional (Dias, 1996).

Com base nas metas estabelecidas, sendo um documento essencial para o desenvolvimento econômico de um país, foi estruturado com base em posicionamentos ideológicos e estratégias bem definidas (Faro; Silva, 2002). Esse plano não foi elaborado de forma aleatória ou despretensiosa, mas, seguindo diretrizes e propostas que buscavam impulsionar o crescimento e o progresso da nação.

Deu-se o início da administração do então presidente JK, que compreendeu os anos de 1956 a 1961, foi marcado por uma política econômica conhecida como desenvolvimentismo. Essa abordagem era voltada para o crescimento econômico do país, por meio da aceleração do processo de industrialização. Um dos principais objetivos era a interligação das diferentes regiões do Brasil, que até então eram isoladas, por meio da construção de uma extensa malha rodoviária (Montenegro, 2001).

O autor complementa que a gestão de JK teve como resultado, por um lado, a ocupação populacional de regiões mais distantes do país, uma vez que agora o acesso a essas áreas era facilitado pelas novas estradas. Isso acarretou a migração de trabalhadores rurais, que deixavam a agricultura para trabalhar nas obras espalhadas por todo o país. Especialmente na Região Sudeste, em que se concentravam as indústrias automobilísticas, de eletrodomésticos e outras, surgiram muitas oportunidades de emprego para esses trabalhadores. Houve série de investimentos em infraestrutura. Novas hidrelétricas foram construídas, assim como usinas e a cidade de Brasília, que se tornou a nova capital do Brasil.

O setor educacional, durante a administração de JK, ficou visivelmente vinculado ao setor econômico, sendo considerado forma de impulsionar o processo de industrialização desejado pelo presidente. É interessante salientar a Meta 30, que se referia à formação de pessoal técnico e à orientação da educação para o desenvolvimento. Isso mostra que o governo

de JK reconhecia a importância da educação como elemento fundamental para impulsionar o desenvolvimento econômico do país (Faro; Silva, 2002).

Ao analisar os resultados do Plano de Governo JK, os autores ora referidos dissidentam que, embora não haja quantificação de dados relacionados à Meta 30, a meta foi atingida com base em dois pontos importantes. Primeiramente, houve significativo aumento de recursos financeiros destinados ao setor educacional, o que indica compromisso do governo em investir na educação. Além disso, foi criado grupo específico para tratar de questões relacionadas à área da educação, o que demonstra preocupação em melhorar as políticas e práticas educacionais.

O percurso histórico avançou, chegou-se no mandato de João Belchior Marques Goulart, conhecido como Jango, advogado e político brasileiro, exerceu a presidência do Brasil, após a renúncia de Jânio Quadros. Em agosto de 1961, o Brasil adotou, temporariamente, o sistema de governo parlamentarista. A partir de janeiro de 1963 a abril de 1964, Goulart assumiu o cargo com amplos poderes após um plebiscito em 1963, no qual a população decidiu retornar ao sistema presidencialista. No entanto, o governo de Goulart enfrentou críticas e resistência da oposição tanto de setores empresariais quanto de militares. Em abril de 1964, ocorreu o golpe de Estado, no qual militares depuseram Goulart e implantaram a ditadura militar no Brasil que perdurou por mais de 20 anos (Toledo, 1982).

O Governo Goulart, ao encaminhar o processo de sindicalização no campo, de forma similar ao realizado por Getúlio Vargas nos centros urbanos, adotou abordagem restrita e atrelada ao Estado. Essa estratégia visava desarticular os setores que lutavam por ampla mudança na estrutura fundiária, como as Ligas Camponesas, foram movimentos sociais que encontraram relativa abertura para demandar amplas mudanças, ao atender parcialmente às demandas de trabalhadores rurais.

O segundo semestre do ano de 1963 foi marcado por contexto político conturbado no Brasil. O presidente João Goulart, conhecido como Jango, enfrentou uma série de greves em diferentes setores da sociedade. Para combater essa instabilidade, Goulart tomou a decisão de solicitar ao Congresso Nacional o estado de sítio, medida que permite ao governo agir de forma excepcional em situações de grave ameaça ao Estado, como guerra ou calamidade pública. Essa iniciativa gerou intensas críticas por parte dos opositores do governo. Muitos temeram que Goulart estivesse utilizando o estado de sítio como forma de promover uma nova ditadura (Ferreira, 2006).

A deterioração do quadro político e econômico no Brasil, em 1963, teve impacto significativo na posição do presidente João Goulart. Ele enfrentava graves problemas

econômicos que pareciam cada vez mais insolúveis e uma situação política que parecia estar fora de controle. A polarização política impediu qualquer negociação para aprovação das "reformas de base" no Congresso, especialmente a reforma agrária.

À medida que o governo de João Goulart avançava com sua programação de mudanças estruturais e se aproximava de ideais progressistas, gerava crescente inquietação a respeito do futuro do país. Essa preocupação crescia à medida que havia pressão vinda de fora, principalmente dos Estados Unidos. As agitações pelas quais o Brasil passava naquele momento, que acabaram culminando com o golpe de 1964, assim como as disputas de poder que levaram ao exílio de Jango e à instalação de uma ditadura de mais de vinte anos em nosso país (Cervo; Bueno, 2012). É interessante observar que:

Não existem provas quanto à participação do governo norte-americano nos acontecimentos que puseram fim ao mandato de Goulart, em março/abril de 1964. Mas, não há dúvida de que acompanhou todo o desenrolar da crise, que estava alinhado aos conspiradores e - o mais importante - que organizou uma força-tarefa para atuar nas águas brasileiras, com a finalidade de dar apoio aos revoltosos, fornecendo-lhes armas, munições, combustíveis e lubrificantes, se necessário (Bueno; Cervo, 2012: 389).

Após o golpe, houve aprofundamento da acumulação capitalista no país e foram criadas oportunidades para as elites se associarem ao capital financeiro, reprimir a subversão da ordem e tomar literalmente o controle do Estado (Oliveira, 2009).

De acordo com Fagnani (1997), de 1964 a 1985, período da ditadura Militar no Brasil, foi marcado por uma série de características nos setores que foram objeto de intervenção governamental. Estas características incluem a regressividade dos mecanismos de financiamento, a centralização do processo decisório, a privatização do espaço público, a expansão da cobertura e reduzido caráter redistributivo.

A regressividade dos mecanismos de financiamento, que priorizava a autossustentação e restringia a utilização de recursos fiscais, estava centrada no crescimento econômico, sem grandes preocupações com a redistribuição de renda. Esse modelo afetava quatro setores: habitacional, previdenciário, saúde pública e educação (Fagnani, 1997).

Na análise de Dias e Matos (2012), o regime militar no Brasil foi marcado por um prolongado período de crise política e econômica, que se estendeu de 1964 a 1984. Durante o período turbulento, foi gradualmente implantado um sistema de saúde que se caracterizava pelo domínio financeiro e burocrático das instituições previdenciárias.

O modelo, a mercantilização da saúde eram priorizados, com intuito de melhorar os sistemas de aposentadoria e pensões, foi realizado em 1966 a unificação dos Institutos de

Aposentadorias e Pensões (IAPAS). Essa medida resultou na criação do Instituto Nacional de Previdência e Assistência Social (INPS), que passou a ser subordinado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social.

A criação do INPS faz parte da modernização do Estado, aumentando o controle regulatório governamental sobre a sociedade e enfraquecendo as forças políticas estabelecidas durante períodos populistas anteriores. Essa mudança não teve impacto significativo no campo da assistência social, pois o Estado ampliou a abrangência da previdência para trabalhadores domésticos, rurais e aqueles beneficiados pela Lei Orgânica da Previdência Social. Com exceção dos trabalhadores informais, todos os outros eram protegidos pela Previdência Social (Cunha; Cunha, 1998).

Nos anos 1960 e 1970, o Brasil passou por período marcado por transformações políticas, sociais e econômicas. Diversas políticas públicas foram implementadas nesse período, buscando promover o desenvolvimento e a modernização do país. Uma das principais políticas adotadas durante os anos 1950 foi o Plano de Metas do presidente Juscelino Kubitschek. No programa estabelecido, foram definidas 30 metas em cinco setores-chave: energia, indústria, transporte, alimentação e educação.

Foi concebido com a principal intenção de impulsionar o desenvolvimento da indústria brasileira, por meio de investimentos estratégicos em setores fundamentais. Além disso, priorizava a expansão da infraestrutura do país, com a construção de estradas e usinas hidrelétricas. Complementarmente, visava aumentar a produção de petróleo, buscando, assim, atenuar o atraso do Brasil e promover a industrialização. Essas ações seriam essenciais para impulsionar a economia, criar empregos e fortalecer a soberania nacional (Melo, 1990).

Na área da educação, o governo implementou programa de alfabetização em massa, por meio da campanha nacional de educação de base, conhecida como "Campanha Player" (Programa Nacional de Alfabetização). O objetivo era aumentar a escolaridade da população brasileira, criando condições para o desenvolvimento do país.

Nos anos 1970, Santos (2003) argumenta que foi um período de mobilização social e política, que resultou em importantes avanços nas políticas públicas. Ele destaca a criação do Programa de Reforma Agrária, a expansão da educação pública e a implementação de políticas de saúde e assistência social.

Na educação, nos meados dos anos 1970, buscaram maior igualdade de oportunidades, com a implementação de programas de bolsas de estudo e de acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda. Programas como o Programa Nacional de Assistência

Estudantil (PNAES) foram criados para garantir a permanência e o acesso à universidade para esses estudantes.

É importante destacar que, durante esse período, a educação estava inserida em contexto autoritário, marcado pela censura e pela falta de liberdade. As políticas educacionais eram pautadas pelo desenvolvimento de um modelo de educação voltado para a formação de mão de obra e os interesses dos governantes (Vasconcelos, 2010).

Na área da saúde, por exemplo, os Institutos de Aposentadoria e Pensão foram unificados, em 1965, com a criação do Instituto Nacional de Previdência Social. Posteriormente, em 1977, foi estabelecido o Sistema Nacional de Assistência e Previdência Social juntamente com o Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social. Estes órgãos tinham como objetivo fornecer assistência médica financiada através da compra de serviços hospitalares do setor de saúde privado (Reis; Araújo; Cecílio, 2010).

No entanto, apesar dos avanços das políticas públicas, nessa década, muitos problemas persistiram, como a concentração de renda, a falta de acesso a serviços básicos para grande parte da população e a falta de participação e controle social na formulação e implementação das políticas. Portanto, ainda havia muitos desafios a serem enfrentados para garantir a efetividade das políticas públicas no Brasil (Bulgarelli, 1966).

Tendo em vista o exposto, a ditadura militar no Brasil teve impacto profundo na questão social do país ao reconfigurar a abordagem do governo em relação a essa questão. Durante esse período, foi adotada estratégia que buscava combinar repressão e assistência como forma de manter o controle sobre as forças do trabalho que surgiam.

3.4 Brasil na pós-ditadura militar: qual é a história das políticas públicas e sociais?

Com o processo de redemocratização na década de 1980, as políticas públicas passaram por nova transformação. Neste período, o Brasil adotou modelo neoliberal de desenvolvimento, com a redução do papel do Estado na economia e a privatização de diversas empresas estatais. Dardot e Laval (2016) argumentam que a redução do Estado e a privatização de empresas estatais, caracterizadas como neoliberalismo, transformou profundamente o papel do Estado e das políticas públicas na época.

Ou seja, o neoliberalismo reivindica a ação do Estado por mecanismos de mercado e governança privada, retirando a capacidade de ação política e promovendo a lógica do empreendedorismo individual, como solução para os problemas sociais. Um exemplo é a privatização da educação, seja por meio de parcerias ou venda de sistemas privados. Muitos

acreditam que tais processos acabam por afetar diretamente a qualidade e o acesso à educação pública (Adrião; Peroni, 2010).

Os autores também analisam a relação entre políticas públicas, democracia e participação cidadã, conclui que a construção e implementação de políticas públicas devem envolver a sociedade como um todo, promover a inclusão e o empoderamento dos grupos marginalizados. Destacam, também, a importância de abordagem interdisciplinar no estudo e na implementação de políticas públicas, tendo em consideração diferentes perspectivas e decifrar as complexidades dos contextos sociais, econômicos e culturais.

Em 1985, José Sarney assumiu a Presidência da República, com o compromisso de manter as políticas de redemocratização da sociedade, incentivando a participação popular por meio de movimentos sociais. Durante esse período, foi observada melhoria no quadro sanitário, com a redução da mortalidade infantil e de doenças imunopreveníveis. No entanto, ocorreu aumento na mortalidade por AIDS e o surgimento da dengue em algumas capitais do país (Di Giovanni Nogueira, 2005).

De acordo com Teixeira (1993), no intuito de estabilizar a economia do Brasil era melhorar as condições de vida da população, o presidente José Sarney, lançou o "Plano Cruzado" (1986), este foi o primeiro de uma série de planos econômicos implementados no Brasil nos anos seguintes, como o "Plano Cruzado II" (1987), o "Plano Bresser" (1988) e o "Plano Verão" (1989).

Na época, o país passava por rápidas transformações, exigindo nova abordagem, quando a Constituição de 1967 já não atendia mais as necessidades vigentes. Foi preciso, portanto, um documento que contemplasse às aspirações, necessidades e anseios da sociedade como um todo. Nasce uma Constituição verdadeiramente democrática contemplar a diversidade e pluralidade existentes em uma nação, promovendo a justiça e a igualdade de oportunidades para todos. A então Constituição Cidadã, de 1988, foi aprovada com a participação ativa e efetiva da sociedade, a fim de garantir que os anseios e a representatividade de diferentes grupos sociais fossem assegurados (Bonavides, 2009).

É sumamente significativo, frisar tamanho marco histórico que ocorreu no Brasil, em 1988, a aprovação de uma Carta Constitucional que trouxe avanços significativos nos direitos sociais, humanos e políticos. Esta constituição introduziu importantes conceitos, como a Seguridade Social, que visava proteger a população contra os riscos sociais, além de promover a igualdade e a justiça social. Bering e Boschetti (2007) conferenciam sobre a importância de olharmos para a Constituição de 1988 com perspectiva de futuro. É essencial buscarmos

avanços constitucionais que garantam a implementação efetiva dos princípios democráticos que foram legalmente estabelecidos.

A análise de Behring (2003) traz novos elementos para analisarmos o neoliberalismo brasileiro, enfatizando a transição da ditadura para uma democracia como um momento de acumulação de frustrações. Um exemplo disso foi a eleição via colégio eleitoral, que adiou mais uma vez a decisão de escolha do povo para um novo governo, transferindo essa tarefa para os políticos. Nesse contexto de reflexão, surge um novo elemento na história: um movimento de operários que passa a exercer influência nas futuras corridas presidenciais. Esse movimento, que se tornou decisivo em diversos momentos políticos do Brasil, representa a ascensão de demandas e reivindicações da classe trabalhadora.

Ao analisar a implementação do colégio eleitoral como estratégia institucional para garantir o poder conservador durante o processo de redemocratização no Brasil, é possível perceber que esse mecanismo foi adotado como forma de contrarrevolução. Por meio dele, as elites políticas brasileiras buscaram conter a emancipação dos trabalhadores, evitando assim a ascensão de movimentos populares e de esquerda que pudessem ameaçar os interesses e privilégios (Behring, 2003).

Diante dessa forma de contenção, é notável que os trabalhadores não se deixaram intimidar e buscaram se organizar e lutar pelos interesses. Essa resistência se manifestou na reafirmação das liberdades democráticas, na impugnação da desigualdade descomunal e na afirmação dos direitos sociais. Além disso, também houve a reafirmação de uma vontade nacional e soberania, com a rejeição das ingerências do FMI, bem como a defesa dos direitos trabalhistas e a necessidade de uma reforma agrária (Behring, 2003).

Durante essa transição democrática, entre 1985 e 1988, o Brasil buscou fortalecer a democracia e garantir a igualdade e bem-estar para toda a população. Para tanto, foram criadas instituições mais democráticas e sólidas, com objetivo de construir um Estado social, universal e igualitário.

O período de 1990 a 1992 foi marcado por importantes acontecimentos no cenário político e econômico do Brasil. Em primeiro lugar, houve recrudescimento do ataque das ideias liberais à presença na economia (Faria, 1992). Esse movimento ficou ainda mais evidente com a candidatura de Fernando Collor à Presidência da República, que representou a rearticulação das forças conservadoras e o início do consenso neoliberal no país.

Em segundo lugar, durante esse período, o Brasil enfrentava uma persistente instabilidade macroeconômica, com a exaustão dos instrumentos de regulação utilizados até então. Os planos de estabilização adotados, na tentativa de controlar a aceleração inflacionária,

tiveram curta sobrevida, o que contribuiu para o quadro de ajuste recessivo e agravou a situação social do país. Essa recessão econômica enfraqueceu a base financeira das políticas sociais e limitou suas possibilidades de atuação (Baltar, 1996).

No período de 1988 a 1993, apesar das pressões dos movimentos sociais para o Estado implementar políticas sociais, não foram suficientes, para que a demandas fossem atingidas. Mesmo durante um período de rápido crescimento dessas políticas públicas, os programas, inclusive os mais abrangentes, tiveram pouco impacto na redução das profundas desigualdades que assolavam a sociedade brasileira (Fagnani, 1997).

Ao longo dos anos 1990 foram tomando corpo as diretrizes de reforma definidas na nova Constituição, com a lenta descentralização de responsabilidades e recursos e a extensão da prestação de benefícios e serviços sociais, sobretudo nas áreas de saúde, educação básica e assistência social. Dois fatores foram decisivos nesse processo. O primeiro foi a estabilidade monetária resultante do Plano Real, que tornou mais previsíveis os fluxos de recursos na área sócio (Almeida, 2004, p.2).

Embora o país tenha alcançado a tão desejada estabilidade monetária, é alarmante constatar que o financiamento da seguridade social estava sendo comprometido devido ao descumprimento intencional de certos mecanismos constitucionais.

Era previsto que a União transferisse recursos provenientes do Tesouro Nacional e de contribuições sociais para seguridade social, o que não ocorreu, gerando consequências negativas tanto para os prazos estabelecidos quanto para as regras constitucionais (Fagnani, 1997).

Ainda nesse contexto, despontou o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1994 a 2002, com a reclassificação das políticas sociais, à medida que elas mudaram de status, ou seja, mediante o fundamento explicativo se transforma juntamente com a própria mudança de sentido que a sociedade lhes atribui. Desta forma, os eixos, trabalho e emprego, que inclui o sistema previdenciário em geral, tanto para trabalhadores do setor privado quanto para funcionários públicos, além das políticas de amparo ao trabalhador e de organização agrária e fundiária; assistência social e combate à pobreza (Jaccoud, 2005).

De acordo com o autor, a análise dos gastos por eixo, durante o primeiro governo de FHC, revela que o setor de trabalho e emprego teve o maior crescimento, representando 70% do aumento total dos gastos no período. Em seguida, a assistência de combate à pobreza também teve aumento considerável.

Porém, no segundo mandato de FHC, ocorreu a fragilidade da economia nacional diante da crise global, marcada pela alta do câmbio e pressão sobre a dívida externa, o que

motivou a uma queda nos gastos sociais e a adoção de mecanismos de contenção, como a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF).

Durante esse período, o setor do trabalho sofreu quedas significativas, enquanto o mais prejudicado foi o da infraestrutura urbana. Por outro lado, os gastos com assistência social continuaram aumentando, com variações nos gastos com cidadania incondicional (Jaccoud, 2005).

No Brasil, as mudanças na forma de produção e as políticas econômicas liberais foram introduzidas de forma tardia, durante a gestão dos presidentes Collor e Fernando Henrique Cardoso (FHC). Esses líderes foram representantes de um período caracterizado pelo estímulo às medidas de redução de regulamentações, adaptabilidade, diminuição da indústria e redução dos direitos trabalhistas (Antunes, 1999 *apud*, Ramos, 2005).

É importante salientar que o governo de FHC, no Brasil, foi marcado por crescente dependência do capital estrangeiro, o que teve impacto negativo nas camadas mais populares da sociedade. De acordo com Antunes (2005), essa situação foi ilustrada por um artigo da revista inglesa “The Economist”, que comparou o presidente brasileiro ao da primeira-ministra britânica Margaret Thatcher, afirmando que FHC conseguiu implementar reformas neoliberais em quatro anos, o que levou doze anos para ser realizado por Thatcher.

No tocante ao aspecto social, o poder destrutivo do governo FHC, ao adotar políticas neoliberais no Brasil, pode ser claramente observado ao analisar o legado que ele deixou após os dois mandatos consecutivos de oito anos. O país estava em uma situação de caos social, especialmente para os mais pobres. As estatais brasileiras foram afetadas negativamente pela privatização, resultando em demissões em massa e perda de patrimônio nacional. Os movimentos sociais também foram afetados, com a retirada de direitos e a diminuição da proteção social (Antunes, 2005).

3.5 O governo do partido dos trabalhadores: prioridade do social?

De acordo com Boron (2010), a eleição de Lula, em 2002, foi resultado da rejeição da maioria dos brasileiros às políticas desenvolvidas pelo governo anterior, simbolizadas pelo adversário, candidato José Serra. Essa escolha marcou um momento de ruptura no bloco de poder, pois confrontava as fissuras causadas por medidas adotadas por seus predecessores.

O então candidato do Partido dos Trabalhadores, Lula, conseguiu conquistar apoio de setores da burguesia industrial, do médio capital e da burguesia nacional de Estado. Isso

evidenciou não apenas a insatisfação com as políticas anteriores, como também a capacidade de articulação e diálogo de Lula com diferentes setores da sociedade brasileira.

Como analisa Fagnani (2011), os dados numéricos revelaram a preocupante situação econômica do país durante o governo de FHC. Em 2002, a inflação atingiu 12,5%, a taxa de juros alcançou 25% e o risco Brasil saltou de 861 pontos, em 2001, para 1.445, no último ano de seu mandato. Além disso, as reservas internacionais atingiram o menor nível desde 1994, e a relação dívida externa bruta/PIB chegou ao patamar mais alto dos últimos anos, atingindo 42%. A dívida líquida do setor público também atingiu o maior nível desde o início dos anos 1990, representando 57% do PIB.

Esses números evidenciaram o cenário preocupante enfrentado pelos brasileiros naquela época. As altas taxas de inflação e juros resultaram em um contexto de instabilidade econômica, impactando diretamente a vida de milhares de pessoas. A escalada do risco, no Brasil, indicou a falta de confiança dos investidores e a crescente vulnerabilidade do país no cenário internacional.

Porém, a política econômica do Partido dos Trabalhadores foi pragmática e moderada, combinando elementos do desenvolvimentismo e do neoliberalismo. Assim, houve crescimento econômico entre 2003 e 2007, combinado com a elevação simultânea da taxa de lucro e da parcela salarial. Foi essa a base que sustentou a estabilidade social e política nos anos do governo petista, resolvendo interesses contraditórios de diversos setores da sociedade.

Ainda durante esse governo, consolidou-se uma política de redistribuição de renda para os pobres, através da unificação de vários programas de transferência condicionada de renda, como o Programa Fome Zero, que garantiu a alimentação, o Programa de Aceleração Econômica (PAC), um conjunto de investimentos públicos e privados, o programa Bolsa Família, para garantir um mínimo de dignidade e oportunidades para os mais vulneráveis. Deste modo, ampliou o acesso à educação e à renda para famílias em situação de vulnerabilidade social. Assim, política fiscal e os programas de transferência de renda ganharam destaque (Marquetti *et al.*, 2020; Martins; Rugitsky, 2021).

No âmbito social, foram implementadas políticas públicas voltadas para a área da saúde, como o Programa Mais Médicos e o Programa Nacional de Imunizações (PNI), que visa garantir a vacinação gratuita e universal à população. O Programa Nacional de Imunizações (PNI) tem sido fundamental para o progresso da estratégia de vacinação, no Brasil, ao longo dos anos. O sucesso das ações promovidas pelo PNI resultou na erradicação da poliomielite, síndrome da rubéola congênita e tétano neonatal. Além disso, o programa também conseguiu

controlar outras doenças imunopreveníveis, como difteria, coqueluche, tétano acidental, hepatite B, meningite, febre amarela, caxumba, formas graves de tuberculose e rubéola.

Durante o período do primeiro mandato Lula, de acordo com Fagnani e Pochmann (2011), foram alcançados importantes avanços socioeconômicos. A redução das taxas de desemprego foi uma das principais conquistas, proporcionando mais oportunidades de trabalho e renda para a população. Além disso, houve aumento significativo na renda domiciliar *per capita*, o que contribuiu para melhoria das condições de vida das famílias brasileiras.

Notamos que o crescimento *per capita* do Produto Interno Bruto (PIB) também foi indicador positivo, demonstrando a expansão da economia brasileira como um todo. Esse crescimento sustentado foi fundamental para impulsionar o desenvolvimento do país e promover a inclusão de mais pessoas na economia formal.

Nessa trajetória, chegamos ao segundo governo de Lula (2007-2010). Deu-se início a implementação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), como estratégia para ampliar os investimentos públicos, principalmente no setor de infraestrutura. O PAC contemplou montante de R\$ 503,9 bilhões a serem aplicados em três áreas distintas: infraestrutura energética, infraestrutura social e urbana, e infraestrutura logística (Carneiro, 2008).

Na sequência, o Brasil experimentou forte crescimento econômico, em 2007 e 2008, impulsionado principalmente pela construção civil. No entanto, percebemos que os investimentos no setor estavam concentrados nas famílias de média e alta renda. Diante dessa questão, o Governo Federal criou o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), com objetivo de proporcionar oportunidades de moradia para as famílias de menor poder aquisitivo (Antunes, 2020).

O Programa Minha Casa Minha Vida é uma iniciativa do governo federal, implementada em 2009, pela Medida Provisória nº 459/2009 e, posteriormente, transformada em Lei pela legislação nº 11.977/2009. O Programa se constitui como política pública voltada para redução do déficit habitacional e melhoria das condições de moradia de milhares de brasileiros, ao mesmo tempo em que impulsiona a economia do país (Brasil, 2020).

De acordo com Guimarães Neto (2011), durante o governo Lula, as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil experimentaram crescimento econômico mais intenso do que a média nacional. Isso resultou em ligeira convergência inter-regional da renda, com redução das disparidades econômicas entre as diferentes regiões do país.

Além disso, o autor destaca que houve significativa melhoria dos indicadores de emprego formal nas Regiões Norte e Nordeste, durante esse período. Eis uma indicação que

essas regiões foram beneficiadas pelas políticas implementadas pelo governo Lula, haja vista a promoção da geração de empregos de qualidade nessas áreas e contribuíram para reduzir as desigualdades sociais.

Passamos, agora, ao governo de Dilma Rousseff (2011 a 2014). Foi possível identificar a continuidade nas políticas sociais implantadas, durante o governo Lula, com enfoque especial no combate à pobreza. O governo investiu em ações de transferência de renda, como o programa Bolsa Família, buscando garantir renda mínima para famílias em situação de vulnerabilidade (Mota, 2018).

Segundo a autora, durante o governo de Dilma Rousseff, a economia enfrentou desafios significativos, devido à crise econômica internacional, redução nos preços das commodities e queda nas importações. Como resultado, o crescimento econômico foi modesto, atingindo 4%, em 2011; 1,9%, em 2012; 3%, em 2013; e 0,5%, em 2014. Esses fatores contribuíram para um cenário desafiador durante o mandato. A partir de 2013, cresceu a insatisfação de parte da sociedade com o governo de Dilma Rousseff, devido ao fracasso na agenda econômica.

Essa insatisfação foi vista como reação de grupos conservadores contra as políticas de inclusão dos governos petistas. A campanha presidencial de 2014 foi acirrada, com Dilma vencendo Aécio Neves, no primeiro turno, por uma pequena margem de votos. Durante o segundo mandato de Dilma Rousseff, houve nítido fracasso na condução da pasta econômica. O país enfrentou um período de recessão entre os anos de 2015 e 2016, o que gerou uma série de desafios para o governo.

A política econômica do governo Dilma enfrentou resistência dos setores rentistas, devido à redução dos juros e à valorização do câmbio, que prejudicavam a rentabilidade do capital fictício. Além disso, preocupavam-se com o aumento do gasto público e a deterioração da relação dívida pública/PIB. Outras medidas, como a manutenção da moeda valorizada, as alterações nos marcos regulatórios e a regulação estatal de setores da economia, também, desagradaram a classe dominante. Esses descontentamentos afetaram a base de sustentação do governo no Congresso (Gonçalves, 2013; Singer, 2015).

No ano de 2016, a ex-presidenta do Brasil foi destituída do cargo, por meio de um processo de *impeachment*, em decorrência de acusações relacionadas a crime de responsabilidade fiscal. Em 31 de agosto de 2016, o processo de *impeachment* foi oficialmente confirmado, resultando na saída da presidência. Apesar disso, ela manteve os direitos políticos intactos. Após a deposição de Dilma Rousseff, Michel Temer assumiu a presidência, promovendo uma agenda neoliberal (Mota, 2018).

Rossi e Mello (2017) esclarecem que o Governo Temer implementou a Emenda Constitucional nº 95, também conhecida como PEC nº 241/2016, visando retomada do crescimento econômico, por meio da liberalização das estratégias econômicas. Esta emenda limitou, constitucionalmente, os gastos públicos por 20 anos, diminuindo o papel do Estado e afetando negativamente o sistema constitucional de proteção social, que engloba saúde, previdência e assistência sociais.

De acordo com os autores, ao focar apenas no controle do gasto primário, o governo deixou de combater fontes importantes de drenagem dos recursos públicos, como as desonerações fiscais, sonegação e pagamento de juros nominais, que representaram parcela significativa do PIB, em 2015, praticamente igual aos gastos com a Previdência.

Com forte orientação pró-mercado, Temer foi um governo de transição entre os governos do PT e o governo Bolsonaro. Em 2018, o Brasil enfrentou um cenário de baixo crescimento econômico, alto desemprego e supressão de garantias sociais. As eleições mostraram polarização política e social entre as forças progressistas representadas por Fernando Haddad (PT) e a extrema direita representada por Jair Bolsonaro (PSL). Apesar de apresentar poucas propostas de políticas públicas e não comparecer aos debates, Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil.

3.6 Governo Bolsonaro e neoliberalismo: retrocesso e desmonte das políticas públicas e sociais

Quanto ao governo do Presidente Bolsonaro (2019–2022), estudiosos, analistas e pesquisadores de políticas públicas chegaram a um consenso generalizado de que, no âmbito federal, prevaleceu desmonte ou desmantelamento destas políticas, o que também pode ser entendido como uma forma específica de mudança.

Uma mudança de natureza direta, indireta, oculta ou simbólica que reduz o número de políticas em uma determinada área e diminui o número de instrumentos de política utilizados e/ou reduz a sua intensidade. Ele pode envolver mudanças nestes elementos essenciais da política e/ou ser alcançado pela via da manipulação das capacidades para implementação e acompanhamento da política (Bauer *et al.*, 2012, p.35).

É comum se pensarmos que o desmantelamento de uma política pública ocorre quase sempre em conjunturas críticas, em momentos em que uma crise econômica se torna inevitável. De acordo com a literatura, a ideia de que o desmantelamento político público é difícil de ser atingida, no entanto, esta ideia parece contradizer a experiência brasileira durante o governo do presidente Bolsonaro.

A desmontagem de políticas públicas é a interrupção ou desativação de iniciativas governamentais. Bauer e Knill (2012, p. 35) definem esse processo como “uma mudança de natureza direta, indireta, oculta ou simbólica que diminui o número de políticas numa determinada área”, com objetivo de simplificar e otimizar as estratégias de política, sendo proposta redução nos instrumentos utilizados, assim como diminuição em intensidade.

Para Bauer e Knill (2012), existem quatro tipos principais de modalidades de desmonte. O primeiro é o padrão/omissão, que acontece devido a arranjos institucionais ou técnicos, porém mantém a prestação dos níveis de serviço. O segundo é a mudança de arena, que envolve a manutenção parcial da institucionalidade da política, mas com pouca percepção pública das alterações. O terceiro é a ação simbólica, em que os políticos anunciam publicamente o desmonte, mas não há ações práticas nesse sentido. E, por fim, o desmantelamento ativo, que consiste na abolição de políticas e instrumentos, com consequências diretas na execução da política pública, redução significativa dos serviços prestados e ampla percepção pública do desmonte.

Diversas políticas foram criticadas por pesquisadores/as, por serem vistas como medidas de desmonte. Algumas delas incluem o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa de Aquisição de Alimentos, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, o Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica e o Programa Cisternas.

O desmonte do Estado brasileiro sob o governo Bolsonaro foi caracterizado por perda de recursos orçamentários, austeridade fiscal, questões ideológicas, ligação estreita com o agronegócio, mudanças política e institucional, restrição à participação popular na tomada de decisões e reformulação dos Ministérios. Todo esse cenário esteve relacionado a “uma visão muito mais conservadora da dimensão rural brasileira e ambientalmente bastante questionável” (Leite, 2021, p. 261), responsabilidade atribuída ao governo.

O neoconservadorismo do bolsonarismo teve como grande apelo associar o PT e toda a esquerda à degeneração moral e à destruição da família, buscando proteger valores e princípios familiares. Esta perspectiva negou a diferença e desmoralizou o debate, tratando os adversários como inimigos de ordem política, moral e religiosa (Solano, 2019).

O outro foi o “negativo absoluto, o mal, aquele que ameaça minha forma de existência e, portanto, deve ser exterminado” (Solano, p. 18). Neste trecho, o autor que o então presidente já expressou visivelmente, sua intenção de “fuzilar a petralhada” e enviar servidores públicos de órgãos ambientais à “ponta da praia”. Essas declarações se referiram a medidas

extremas e violentas contra supostos inimigos do governo. O texto evidencia o uso de linguagem agressiva e faz alusão a práticas violentas ocorridas durante a ditadura militar.

Aludimos que a direita bolsonarista teve como apoio os militares, base mais antiga do ex-capitão do Exército (Bolsonaro). Para Andrade (2015), as forças armadas e as polícias militares brasileiras têm a concepção de que a população e os movimentos sociais representam ameaças à ordem pública, ao reivindicarem direitos herdados da ditadura militar e da Guerra Fria.

De acordo com Leong e Howlett (2021), essa concepção de desmantelar pode ser definida como o fracasso das políticas públicas, assumido como não intencional, como eventos anômalos, a partir dos quais governos que se dizem bem-intencionados podem aprender, prestando atenção às razões do fracasso e verificando como ele pode ir corrigindo as ações para amenizar a situação idem.

Porém, no Brasil, presidido por Bolsonaro, as instabilidades (desmantelos) se tornaram comum no universo das políticas públicas. Inúmeros foram os desatinos que ocorreram durante o vigente governo, tornando-se relevante pontuarmos que talvez não seja um despautério considerarmos Bolsonaro o presidente mais eficiente da chamada Nova República.

Isso porque os níveis e graus de “sucesso” dele na empreitada de demolição foram realmente sem precedentes, e muitos foram os indicadores deste resultado. Como exemplo, as mudanças nas políticas públicas foram repudiadas unanimemente pelos responsáveis das diversas pastas ministeriais. Ademais, durante o quadriênio, a troca de ministros era bastante corriqueira (Leong; Howlett, 2021).

Destacamos, também, durante o governo de Bolsonaro, no ano de 2020, a grande crise sanitária que causou a pandemia da Covid-19, mediante o Sistema Único de Saúde (SUS) enfrentando problemas de financiamento, pois, enquanto as despesas em saúde cresceram entre 2010 e 2017, o aumento foi do gasto privado e não do governo (IBGE, 2019). Essa situação se agravou no governo Bolsonaro, como foi possível verificar nas propostas orçamentárias federais (Faria *et al.*, 2021).

O maior número de mortes pela Covid-19, no Brasil, ocorreu entre fevereiro de 2020 e agosto de 2021, sendo que, neste período, os recursos destinados ao combate da Covid-19 diminuíram 79% (INESC, 2022). O presidente subestimou a necessidade de recursos para a saúde, entretanto, ocorreu o contrário do que previra, sendo fundamental acrescentar valores extraordinários à execução orçamentária, no âmbito da saúde, em 2021, autorizando recursos adicionais de 40% a mais do que o previsto na proposta orçamentária do Executivo aprovada

pelo Congresso (INESC, 2022, p.27). Esse desordenado deu-se de forma peculiar pelo negacionismo da gravidade da doença disseminado pelo presidente e respectivos apoiadores.

Na área da Assistência Social, em especial nas políticas de transferência de renda, o governo implementou o Auxílio Brasil, com intuito de substituir o Programa Bolsa Família, implantado no governo petista. O objetivo deste programa era tratar de forma igualitária todos os grupos beneficiários, em diferentes níveis de vulnerabilidade.

Outra política pública que sofreu alterâncias foi o Cadastro Único, houve modificações nas regras e formas de operação, tornando-se impreciso e desatualizado quanto às características das famílias em situação de vulnerabilidade. Apontamos, ainda, durante o governo de Bolsonaro, a diminuição no financiamento, cujas consequências se mostraram na precarização da rede de atenção e no aprofundamento de problemas dos sistemas administrativos (Faria *et al.*, 2021).

Ao resumir o impacto do governo Bolsonaro, Zimmermann e Cruz (2022, p. 29) destacam os “enormes retrocessos, descasos, desmontes, descompromissos e falta de iniciativas desse governo em relação às políticas sociais”, distinguidos por seus “aspectos destrutivos, descompromissados e negligentes em relação às necessidades da maioria da população”.

Portanto, durante esse período de desmantelo, as políticas públicas no Brasil enfrentaram diversos desafios, como crise econômica, aumento do desemprego e diminuição dos investimentos. Também, desencadearam-se outras demandas e desafios, como a preocupação com o meio ambiente e a sustentabilidade, o combate à violência e a garantia dos direitos humanos.

Brown (2006) pontua que as rationalidades neoliberal e neoconservadora não valorizam os princípios democráticos e do Estado de Direito. Elas os veem como obstáculos que podem ser contornados ou ignorados quando necessário. Governanças baseadas nessas ideologias corroem gradualmente a democracia, enfraquecendo princípios antes considerados fundamentais. O neoliberalismo não exige esses princípios e o neoconservadorismo os coloca atrás de valores morais.

A vitória da esquerda nas eleições de 2022 foi uma conquista histórica, com enormes repercussões para o país (Boito, 2019; Mattos, 2020). Após a ameaça representada pelo governo de feições fascistas de Bolsonaro, a sociedade brasileira foi capaz de unir forças e derrotar grupos poderosos que se opunham à democracia (Filgueiras; Druck, 2020). O movimento neofascista, as milícias físicas e digitais, bem como os algoritmos das grandes empresas de tecnologia continuam sendo enfrentados. Nesta confrontação, também se somam as inúmeras igrejas evangélicas, as forças de segurança, tanto públicas quanto privadas, parte

significativa do capital financeiro e do agronegócio, o aparelhamento do Estado e políticas públicas

Após seis meses de governo, é notório que o novo governo Lula está se defrontando com as tensões e disputas não somente com a oposição bolsonarista, como ainda, entre as diferentes forças políticas que compõem sua ampla frente. Enquanto continua o combate ao fascismo e a reconstrução do Estado, o enfrentamento estrutural da desigualdade de renda e riqueza continua sendo um desafio. Apesar de vitórias iniciais, como a aprovação da PEC da Transição, que garantiu recursos para programas sociais, o permanente "ajuste fiscal" limita as políticas macroeconômicas e sociais do governo Lula, em uma associação com forças políticas neoliberais e neofascistas. Essa condição impede a execução de políticas adequadas ao programa do governo (Kliass *et al.*, 2023).

Os sinais apontam para possível reversão na economia brasileira, o que seria a melhor resposta à histeria fiscal dos neoliberais e iniciativa importante para reagir ao movimento (neo)fascista. O crescimento econômico é fundamental para controlar e reduzir o peso da dívida pública, sem comprometer as prioridades sociais, como demonstrado nos governos anteriores de Lula. Além disso, é com o crescimento econômico, o aumento do emprego e da renda que se pode afastar a pobreza, em oposição à desigualdade no país.

As políticas sociais, em particular as políticas educacionais, desempenham um papel crucial na formação e na inclusão de jovens e adultos na educação. Essas políticas visam não apenas garantir o acesso à educação, mas também promover a equidade e a qualidade do ensino para todos os segmentos da população. No contexto da educação de jovens e adultos (EJA), as políticas educacionais devem ser adaptadas para atender às necessidades específicas desse público, que muitas vezes enfrenta desafios como a falta de tempo para estudar, questões familiares e a necessidade de conciliar trabalho e educação (Brasil, 2014).

A formação de docentes que atuam na EJA é fundamental para o sucesso dessas políticas. Professores qualificados e sensibilizados para as particularidades e demandas dessa modalidade educacional são essenciais para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz. Isso requer investimentos em formação continuada e capacitação específica, que contemplem métodos pedagógicos adequados e a valorização das experiências de vida dos educandos (Cunha, 2017).

Além disso, as políticas públicas devem contemplar a articulação entre educação e outras esferas sociais, como saúde e assistência social, promovendo um atendimento integrado que favoreça o desenvolvimento integral do indivíduo. Assim, a relação entre políticas sociais, políticas educacionais e a EJA se revela como um processo complexo que exige uma abordagem

multifacetada e colaborativa para que se alcance a efetiva inclusão e formação de jovens e adultos no Brasil (Pereira & Santos, 2020).

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM CAPÍTULO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esta seção aborda os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na busca por uma modalidade de ensino destinada a adultos. Para isso, foi importante privilegiar análise histórica e pesquisa bibliográfica sobre o assunto, de forma a considerar o ensino para adultos, isto é, a Andragogia, além de apresentar a origem da EJA no Brasil, desde o período colonial, passando pela república, pela ditadura, até os dias atuais na democracia. Ademais, tratar dessa temática, imprime afirmar a contribuição da Educação Emancipadora de Paulo Freire.

De acordo com as evidências apresentadas por Freire (1980), a educação crítica é baseada na concepção de que os indivíduos são seres em constante desenvolvimento, inacabados e incompletos em uma realidade igualmente inacabada. Essa compreensão da natureza humana e da consciência da incompletude constituem as raízes essenciais da educação como fenômeno exclusivamente humano. O fato de os seres humanos serem inacabados e de a realidade ser evolutiva, demanda que a educação seja uma atividade contínua e permanente.

Os sistemas tradicionais de ensino têm sido amplamente criticados, por tentarem ensinar adultos, utilizando as mesmas técnicas didáticas utilizadas no ensino fundamental e médio. Essa abordagem desconsidera experiências, conhecimentos prévios e necessidades individuais dos adultos, tornando o processo de aprendizagem menos eficiente e desmotivador. Para Cavalcanti (1999), apenas em 1926, Linderman, ao explorar alternativas para aprimorar a educação de indivíduos em idade adulta, constatou-se a insuficiência dos métodos aplicados: “nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz”.

Essa perspectiva reconhece a singularidade de cada indivíduo adulto. Afinal, cada um de nós tem expectativas, interesses, metas pessoais e experiências de vida únicas. Em vez de tratar os adultos como um grupo homogêneo, essa abordagem pondera todas essas diferenças, garantindo que cada pessoa receba aprendizado que atenda às suas necessidades específicas.

Foi, a partir da década de 1970, que Malcolm Knowles se baseou nas ideias de Linderman e foi responsável pela introdução do termo Andragogia. Esse termo, originado do grego, significa "educar adultos". Knowles definiu a Andragogia como "a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender". Essa abordagem reconhece as diferenças entre adultos e crianças no processo de aprendizagem.

A andragogia (ensino para adultos) na análise de Adam, conforme citado por Rosa (2010), é fundamentada na etimologia das palavras "anner", que significa homem, e "agogus", que significa conduzir. É uma ideia que operacionaliza e afirmar os objetivos. Na análise de Masseto (2012), a Andragogia é uma ciência com foco específico: enriquecer a vida do adulto, abrindo novas perspectivas profissionais, culturais, sociais, políticas e familiares, através do aperfeiçoamento constante e atualização de conhecimentos.

Na abordagem andragógica, a aprendizagem é concebida de forma mais personalizada, considerando as características e necessidades individuais do/a educando/a. Nesse contexto, o/a estudante adulto é encorajado/a desenvolver a autonomia e autorregulação no processo de aprendizagem, visando aplicação prática dos conhecimentos na vida cotidiana. Seguindo essa perspectiva, Paulo Freire (1996) ressalta a importância de uma educação que permaneça diretamente relacionada com a realidade dos/as estudantes e as experiências de vida.

Por sua vez, Machado (2002) salienta que, na Andragogia, os/as professores/as tenham conhecimento de técnicas e metodologias de ensino que possam tornar as aulas mais interessantes e comunicativas, de forma a cativar. Além disso, é importante que os/as docentes conheçam estratégias que garantam a aquisição de competências técnicas, práticas, científicas e políticas ou sociais pelos/as educandos/as dessa forma, o ensino se torna mais eficaz e significativo para o aprendizado das pessoas.

Nas declarações de Knowles *et al.* (2006, p. 3), a força da Andragogia é significante “reside em um conjunto de seis princípios fundamentais sobre a Aprendizagem de Adultos que se aplicam a todas as situações de aprendizagem”. Além disso, a Andragogia permite a adoção parcial ou integral de princípios, devido à natureza flexível. São estes os princípios: “necessidade do aprendiz de saber, aprendizagem autodirigida, experiências anteriores do aprendiz, prontidão para aprender, orientação para a aprendizagem e resolução de problemas, motivação para aprender” (Knowles *et al.*, 2009, p. 70-4).

Entretanto, convém ressaltar que os seis princípios mencionados não abarcam todas as necessidades ou especificidades relacionadas ao processo de aprendizagem de indivíduos adultos. É fundamental compreender que “a aquisição de conhecimento nessa faixa etária requer uma abordagem mais refinada e contextualizada” Knowles *et al.* (2006, p. 3, 4). Destaca-se que, além desses princípios fundamentais, é importante ressaltar: “há outros fatores que afetam a aprendizagem de adultos em qualquer situação e que fazem com que os alunos se afastem ou se aproximem dos princípios fundamentais” (Knowles *et al.*, 2009, p. 158).

Os fatores mencionados pelo estudioso, que podem interferir no processo de aprendizagem, são encontrados tanto em sala de aula quanto em outros ambientes de

aprendizagem. Estes fatores incluem as diferenças individuais de cada aluno, as variações nos contextos de aprendizagem, assim como as metas e os propósitos de cada indivíduo ao aprender.

De acordo com o autor, a Andragogia tem apresentado melhores resultados quando é adaptada à prática e às características únicas dos/as educandos/as, bem como às diferentes situações de aprendizagem que se apresentam. É importante considerar esses fatores, ao desenvolver estratégias e abordagens de ensino, de modo a maximizar o processo de aprendizagem dos estudantes.

4.1 O Brasil colonial: o marco do desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos

A história da educação de jovens e adultos no Brasil revela várias deficiências e negligências nas políticas públicas destinadas a esse grupo da população. As iniciativas nesse setor educacional, muitas vezes, careceram de planejamento e coordenação, resultando em longos períodos de interrupção e descontinuidade.

Além disso, essas ações geralmente foram motivadas pelos interesses da classe dominante, em detrimento das necessidades da população em questão. Para Casério (2004), a preocupação com a alfabetização de adolescentes e adultos existe desde o início da colonização, com a chegada dos jesuítas, porém, o principal objetivo desses padres era difundir valores religiosos e promover a colonização, com pouco foco pedagógico. Portanto, as missões jesuíticas não tiveram impacto na ampliação do número de alfabetizados na colônia portuguesa.

Com base em Porcaro (2011, p.28), o ensino apresentava predominantemente caráter religioso em vez de educacional. A autora destaca que a escolarização teve início complicado, no enfrentamento de uma série de dificuldades, diante de uma “educação moralizadora para a classe pobre e uma educação instrutiva para as classes ricas”.

Ademais, na parte pedagógica desse período, com base nas pesquisas de Lombardi (2005), a atuação do padre Nobrega resultou na institucionalização da pedagogia jesuítica, também conhecida como *Ratio Studiorum*, encerrada quando os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo então Marquês de Pombal.

Como visto por Lombardi (2005), durante o período de 1759-1822, houve uma institucionalização das Aulas Régias (aulas avulsas), as primeiras formas de ensino público, pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja. Essas aulas eram voltadas para o estudo das humanidades.

Assim, segundo o autor, em 1758, foi introduzido o sistema diretivo para substituir a administração secular dos jesuítas. Essas mudanças ocorreram devido à transferência da corte

portuguesa para o Brasil. No entanto, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, não foram registradas ações educativas.

Por conseguinte, o sistema de ensino implementado por Pombal, conhecido como aulas régias, havia muitos analfabetos. Pesquisa realizada, em 1872, revelou que mais de 80% dos homens e 90% das mulheres no Brasil eram analfabetos. Isso mostrou a necessidade urgente de reforma na educação para proporcionar oportunidade de aprendizado para todos/as (Galvão; Di Piero, 2012).

Deu-se, então, a Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, que trouxe o primeiro concurso para professor, que somente ocorreu em 1760 e as primeiras aulas efetivamente começaram em 1774, com disciplinas de *Filosofia Racional* e *Moral*. Em contrapartida, para assegurar essas mudanças, em 1772, foi criado o imposto do Subsídio Literário, que era recolhido sobre a produção de vinho e carne, para ajudar a manter essas aulas que representaram mudanças significativas no campo educacional com a Pedagogia Pombalina Azevedo (1943).

Para a análise de Falcon (1982), as reformas educacionais de Pombal tinham como objetivo principal estabelecer o controle estatal sobre a educação, secularizar o ensino e uniformizar o currículo. Ao trazer a educação para o controle do Estado, buscava-se maior organização e centralização do sistema educacional, possibilitando maior condução dos objetivos políticos.

Na visão do autor, a secularização da educação visava separar o ensino das influências religiosas, garantindo formação mais laica e neutra. Por fim, a padronização do currículo tinha como propósito estabelecer um conjunto comum de conhecimentos a serem transmitidos nas escolas, com intuito de igualar as oportunidades educacionais e promover a formação de cidadãos com habilidades e saberes comuns.

Essas reformas foram de extrema relevância na modernização do sistema educativo e na busca pela adequação da educação às diretrizes estatais, refletindo a visão do governo pombalino em relação ao papel da educação na construção de uma sociedade mais moderna e homogênea.

Nesse meio tempo, Haddad e Di Pierro (2000) evidenciam o surgimento de grande conquista para educação, em 1824, a primeira Constituição, influenciada em grande parte por conceitos europeus que enalteciam a importância de uma educação universal, independentemente da idade. Ainda assim, é inegável que houve disparidade na aplicação desses ideais, favorecendo apenas quem possuía recursos financeiros, restringindo à elite o acesso à educação.

Surgiu a ideia de alfabetização de adultos a partir de 1850, o que motivou a criação da primeira escola noturna do Brasil. O objetivo era ensinar trabalhadores analfabetos, mas essa mudança no modelo educacional não foi motivada pelo desenvolvimento intelectual da população. Foi uma resposta à nova visão de que a educação é um direito do cidadão e um dever do Estado, ao invés de ser apenas um dever do súdito. Essa transformação visava acompanhar a nova ordem política (Friedrich *et al.*, 2010).

É importante evidenciar que, apesar da constituição garantir o atendimento aos jovens e adultos, essa promessa não foi cumprida durante o período imperial. Até meados de 1854, não foram tomadas medidas efetivas para implementar educação voltada para esse público. A EJA acabou sendo deixada de lado, exceto pelos cursos que ensinavam as pessoas a servirem à nobreza.

4.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil Republicano e na ditadura civil-militar

Seguimos, agora, à Constituição de 1891, no Brasil República, que não trouxe grandes mudanças para a alfabetização, já que não havia recursos destinados a essa área. No entanto, a nova Carta Magna preocupou-se em formalizar a educação básica e promover grande reforma educacional. Contradictoriamente aos ideais republicanos, essa reforma reforçou a desigualdade social e excluiu os/as adultos analfabetos/as do direito ao voto, por intervenção da Lei n.º 3.029, de 9 de janeiro de 1881, conhecida como Lei Saraiva, lembrando de que a maioria da população era iletrada (Haddad; Di Pierro, 2000).

Posteriormente, na análise de Lombardi (2008), no período de 1889-1930, as reformas educacionais no Brasil foram influenciadas pelo iluminismo europeu. Essas reformas tiveram como objetivo a formalização de projetos constitucionais relacionados à educação. Entre as principais medidas adotadas, destacamos a criação de escolas graduadas, o início da formação de professores/as e a consolidação da implementação das escolas normais.

Ao iniciar as primeiras décadas do século XX, Stephanou (2005) explica que ocorreu movimento significativo na sociedade brasileira em relação à alfabetização de adultos. Esse movimento foi impulsionado principalmente pela constatação, por meio do censo de 1890, de que 80% da população brasileira era analfabeto.

Diante dessa alarmante realidade, os intelectuais sentiram vergonha e sentiram a necessidade de tomar medidas para combater o analfabetismo no país. Uma das principais formas de mobilização da sociedade nessa temática foram as "ligas". Essas ligas surgiram em

várias regiões do Brasil, mas um exemplo notável é a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, fundada em 1915, no Rio de Janeiro (Stephanou, 2005).

Daí se despontou o método de “analfabetização reversa”, criado por Abner de Brito, que propunha a alfabetização em apenas sete lições. Essa proposta recebeu apoio de diferentes segmentos da sociedade, que buscavam mudar o quadro “vergonhoso” do país e garantir a estabilidade da república (Romanelli, 2002).

De acordo com Gadotti (2018), os promotores desta campanha acreditavam que somente a educação poderia modificar a estrutura que mantinha o povo ignorante e excluído da sociedade. Embora a educação de jovens e adultos não estivesse no foco da campanha, as discussões geradas contribuíram posteriormente para essa forma de educação.

Logo depois, decorreu a reforma conhecida como Lei Rocha Vaz Decreto Nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, promovida por João Luiz Alves, que marcou o surgimento do ensino noturno para jovens e adultos. No entanto, esse movimento foi impulsionado pela classe dominante, com objetivo de aumentar o número de eleitores, uma vez que os analfabetos eram excluídos do direito ao voto. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma política educacional que antecede uma política social e reflete as relações de classe dentro do contexto do capitalismo (Faleiros, 1991).

Em 1934, foi proposto um Plano Nacional de Educação que envolvia o governo federal no incentivo à educação primária obrigatória e gratuita. Esse plano também estendia essa obrigação aos adultos, oficializando, assim, a educação de jovens e adultos (Strelhow, 2018).

Porém, o golpe de 1937 que se estendeu até 1945, resultou em mudanças no sistema educacional brasileiro, com a criação de uma instituição centralizadora que visava garantir mão de obra e condicionar o ensino à questão profissional. Apesar de ser excludente, esse modelo possibilitou a oferta de ensino supletivo para jovens e adultos em diversos estados (Kang, 2014).

Inegavelmente, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, marcou momento importante na história da educação no Brasil. Foi, a partir desse instituto que surgiram programas destinados a jovens e adultos, especialmente na segunda metade dos anos 1940. Os estudos realizados pelo INEP revelaram que a população brasileira enfrentava alto índice de analfabetismo, atingindo 50% da população, em 1945. Diante dessa realidade, percebemos a necessidade de implementar medidas que promovessem a inclusão dessas pessoas no sistema educacional (Di Pierro; Haddad, 2000).

Na década de 1942, foram implementadas mudanças significativas na educação de adultos no Brasil, como a reforma educacional conhecida como Reforma Capanema que se

materializou por meio das Leis Orgânicas do Ensino e teve como objetivo regulamentar e organizar o ensino primário, o normal e o secundário. Também, a criação do primeiro ciclo de ensino, denominado ginásial, que tinha a duração de quatro anos. Além disso, foi estabelecido um segundo ciclo de três anos, que oferecia aos estudantes a opção de cursarem o ensino clássico ou o científico (Brasil, 1942).

A reforma aludida se estendeu aos ensinos comercial, agrícola e industrial, criando um sistema paralelo, em parceria com a Confederação Nacional da Indústria (CNI). Essa parceria permitia a integração entre a educação e as indústrias, indo ao encontro da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, resultado da necessidade de formação profissional para impulsionar o desenvolvimento econômico do país (Friedrich *et al.*, 2010).

Com a criação do SENAI e do SENAC, surgiram novas possibilidades para quem desejava adquirir conhecimentos e habilidades técnicas. Essas instituições passaram a oferecer cursos e programas de formação profissional em diferentes áreas, como indústria e comércio, preparando os adultos para exercerem diversas ocupações, de forma a contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

A educação das camadas populares no Brasil se tornou um problema político irrefutável. Em 1946, os primeiros materiais pedagógicos foram impressos para os/as professores/as utilizarem nas salas de aula. Foram realizadas campanhas de erradicação do analfabetismo, porém sem sucesso. Somente na década de 1950 e início de 1960, as mobilizações sociais trouxeram visibilidade para educação de jovens e adultos (Strelhow, 2018).

A primeira Lei Orgânica do Ensino Primário, promulgada em 1946, no Brasil, trouxe consigo importante preocupação: a busca por materiais pedagógicos adequados, bem como o desenvolvimento de guias de leitura e métodos de alfabetização eficientes. No entanto, apesar do apelo para o engajamento voluntário da sociedade e dos esforços do governo, a ausência de experiências acumuladas e a escassez de suporte às ações governamentais impediram que a campanha alcançasse o sucesso esperado (Brasil, 1946).

As discussões acerca do analfabetismo e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganharam maior relevância, no Brasil, em 1947. Esse marco histórico aconteceu durante o lançamento da campanha de Educação de Adultos, o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA), com objetivo principal de fornecer ensino Supletivo. Essa iniciativa visava suprir as necessidades educacionais daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar durante a idade adequada, oferecendo uma segunda chance de aprendizado (Di Pierro *et al.*, 2001).

No cenário internacional, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foi criada para promover a importância da educação, destacando a necessidade de políticas educacionais para alfabetização e escolarização de jovens e adultos (Haddad; Di Pierro, 2000).

No Brasil, em 1947, ocorreu o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, promovido pela (UNESCO) e Organização dos Estados Americanos (OEA). Esses eventos foram relevantes para impulsionar a educação voltada para jovens e adultos, incentivando a ampliação da oferta de escolarização tanto em áreas urbanas e rurais, além da necessidade de metodologias diferenciadas nas ações (Friedrich *et al.*, 2010).

Em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) foi criado como parte do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. O SEA encerrou as atividades em 1950, mas, durante o funcionamento, promoveu campanhas de educação para adolescentes e adultos, buscando melhorar a oferta educacional nos estados e municípios. No entanto, os indicadores continuaram a mostrar a precariedade do sistema educacional

Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950, mais da metade da população brasileira era analfabeto, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado (Di Pierro; Vóvio; Andrade, 2008, p. 25).

A constatação mostra a importância de valorizar não apenas a implementação de políticas educacionais, como também a necessidade de planejamento cuidadoso e de apoio adequado para obtenção de resultados satisfatórios. Por isso, a importância de práticas eficientes e construção de materiais de qualidade.

Na ausência de uma política de professores/as destinada ao público adulto, este é tratado como criança adulta, considerado incompetente e despreparado para participar ativamente na sociedade. O segmento foi submetido a uma posição de menoridade econômica, política e jurídica, o que o impediou de exercer o direito de votar e ser votado (Cunha, 1999).

No decorrer da década, o professor Lourenço Filho iniciou, no Brasil, a campanha de *Educação de Adultos*, visando alfabetização em três meses seguida de um curso primário de sete meses. No entanto, na década de 1950, houve mudança na percepção sobre o analfabetismo, passando a ser encarado como causa do atraso no país. Esse novo entendimento estagnou o progresso na área (Oliveira, 2003).

Os movimentos da década de 1950-1960, inspirados nas ideias revolucionárias do Professor e pesquisador Paulo Reglus Neves Freire, buscavam democratizar o acesso à

educação básica e de adultos no Brasil. Utilizando o método dialogal e incorporando a cultura popular, esses movimentos tinham como objetivo transformar a educação brasileira de forma significativa. Imbuídos de uma luta política, esses movimentos propunham abordagem inovadora para trazer mais oportunidades educacionais para todos (Fávero; Motta, 2016).

Podemos afirmar que, em razão dos “movimentos”, com texto final de Anísio Teixeira, teve-se a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, aprovada em 1961, após anos de disputas, para regularizar o sistema educacional no Brasil. No entanto, as medidas não foram suficientes para proporcionar igualdade de recursos, acesso à educação e oportunidades. A preocupação com a escolarização de adolescentes e adultos ficou limitada à criação de classes especiais para aceleração de estudos e provas para conclusão do curso ginasial. Essa primeira lei não produziu os resultados esperados (Brasil, 2000a).

Em 1962, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro foi introduzido no país. No entanto, diferentemente de um projeto de lei, o documento consistia em um conjunto de regras que buscavam estabelecer diretrizes financeiras específicas para a área educacional. O objetivo principal do PNE era estabelecer metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas ao longo de um período de oito anos. Esse plano representou marco importante para a educação no Brasil, uma vez que estabeleceu parâmetros inteligíveis e tangíveis para o desenvolvimento do setor (Brasil, 2000).

Durante o período ditatorial de 1964 a 1987, poucas ações significativas foram realizadas para melhorar a educação no Brasil. Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi implementado em substituição ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA), idealizado por Paulo Freire, em 1963. O objetivo do PNA era alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos, mas teve o fim abrupto após o golpe militar de 1964 (Cunha, 2009).

No entanto, o golpe civil militar interrompeu o processo e reduziu a alfabetização a apenas aprender a escrever o nome. O governo importou um modelo de alfabetização dos Estados Unidos, chamado de Cruzada ABC, de cunho evangélico.

Paulo Freire propunha alfabetização baseada na vida cotidiana dos/as educandos/as, respeitando-os/as como construtores/as da própria aprendizagem. No entanto, esses ideais foram extintos com o golpe de 1964. Em seu lugar, foi criado o MOBRAL, que tinha como objetivo combater o analfabetismo e fornecer educação contínua (Mota, 2009).

Seguindo a afirmação de Paiva (1987), é possível concluir que a educação precisa se adaptar às transformações sociais e tecnológicas para promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Esta lei atribuía ao Ministério da Educação a tarefa da alfabetização funcional e educação continuada dos adultos, como prioritária entre as demais atividades educativas, a ser realizada através da nova Fundação cuja presidência caberia ao diretor do DNE. Ao MOBRAL incumbiria promover a educação dos adultos analfabetos financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico (Paiva, 1987, p. 293).

Por consequência, em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei 5.379, que tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos de 15 a 30 anos de idade, de forma funcional, trazendo uma "serventia" para os indivíduos que até então eram considerados responsáveis pelo estigma de subdesenvolvimento do país. Essa perspectiva é descrita no livro *Soletre MOBRAL e Leia Brasil*, como mostra o trecho a seguir: "a alfabetização é funcional, porque auxilia e estimula o homem em suas funções de trabalho. O treinamento profissional também faz parte de suas metas. Ele opera com um modelo próprio para atender à demanda da força de trabalho" (Brasil, 1975, p.23).

O objetivo do MOBRAL foi envolver jovens e adultos que não sabiam ler e escrever em um projeto de alfabetização. O governo militar, reconhecendo a importância dessa questão, lançou um cartaz (Figura 9), com a finalidade de atrair pessoas interessadas em aprender. Essa campanha tinha como objetivo principal a redução dos altos índices de analfabetismo no país, além de proporcionar oportunidades de educação e inclusão social para essa parte da população.

Figura 9 - Cartaz de recrutamento de analfabetos para o MOBRAL



Fonte: Ribeiro, 2018.

O MOBRAL foi uma iniciativa que visava combater o analfabetismo no Brasil, no prazo de 10 anos. No entanto, a proposta focava em uma alfabetização funcional, preocupada apenas com a capacidade do adulto em ler, escrever e fazer cálculos, sem desenvolver a habilidade de pensar criticamente (Moura; Serra, 2014).

Em 1970, o MOBRAL introduziu o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada (PEI), que, atualmente, equivalem aos primeiros quatro anos do ensino fundamental. No entanto, essas iniciativas foram implementadas sem envolvimento popular ou discussões com educadores/as, negligenciando a necessidade de incluir a sociedade nas decisões (Paiva, 1987).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 1974, propôs importante iniciativa para implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que foram criados com objetivo de proporcionar oportunidades de educação aos indivíduos que não puderam concluir os estudos em idade regular. Houve significativa parceria entre o MEC e a *United States Avenca for International Development* (USAID), órgão governamental dos Estados Unidos, com a assinatura de inúmeros acordos. Essa cooperação tinha como objetivo principal promover

reforma no ensino de alfabetização, por meio da assistência técnica e da cooperação financeira (Romanelli, 2005).

O MOBRAL se fortaleceu ao longo dos anos e se pensava em expandir os programas. Para garantir a continuidade, modificou os objetivos para incluir a educação comunitária e de crianças, além da EJA. “Com o passar dos anos, o Mobral se expandiu de forma tal que acrescentou outras atividades a seu antigo sistema. A experiência brasileira foi reconhecida pela UNESCO e sua importância realçada” (Niskier, 1989, p. 368).

Por fim, em 1985, o MOBRAL terminou, devido ao crescimento do número de analfabetos no Brasil, que era de cerca de 30 milhões. No lugar, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), que tinha funções similares.

Art. 1.º – A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, instituída pelo Decreto n.º 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do Art. 4.º da Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente (Brasil, 1985 *apud* Niskier, 1989, p. 484).

O texto revela uma importante transformação na nomenclatura e na missão de uma instituição voltada para a educação de jovens e adultos no Brasil. A mudança de denominação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL para Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar reflete um novo enfoque na promoção da alfabetização e da educação básica para aqueles que enfrentam barreiras ao acesso à educação formal. Este movimento, estabelecido pela legislação pertinente, sublinha a responsabilidade do Estado em garantir que todos tenham a oportunidade de se instruir, especialmente os que foram excluídos ou privados do ambiente escolar.

4.2.1 Educação de Jovens e Adultos e o método freiriano

Freire (2008, p.68) propôs um método educacional baseado no diálogo entre educadores e educandos. Para o autor, o ponto central desse método é a capacidade de educandos/as refletirem criticamente sobre os conteúdos estudados e construírem o próprio conhecimento, no entendimento de que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”.

Trata-se de um método que consiste em estabelecer um diálogo colaborativo com o/a educando/a, em vez de impor atividades. O/A professor/a respeita as experiências de cada estudante e valoriza o conhecimento prévio dele, buscando desenvolver o raciocínio coletivamente.

Freire revolucionou a educação com este paradigma, que buscava a escolarização e a formação da consciência, por meio da educação popular, em oposição aos métodos tradicionais, que consideravam o conhecimento como algo pronto. Em consonância com o patrono da educação brasileira, a educação deve incentivar o pensamento e não impor ideias acabadas, como acontecia nas cartilhas utilizadas até então. Em análise: “Aprender a ler, a alfabetizar-se é, inicialmente, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 2006, p. 8).

Isto é, com base nessa teoria, é necessário abandonar as cartilhas no processo de alfabetização de adultos, pois elas promovem apenas a reprodução automatizada do conhecimento. Os/as educadores/as engajados/as na educação popular devem adotar métodos inclusivos e adequados que despertem o interesse dos jovens e adultos, considerando a própria realidade.

Reiterando, a alfabetização deve ser um processo protagonizado pelo próprio indivíduo, com apoio e ajuste do/a educador/a, não é algo que possa ser imposto de cima para baixo, nem algo que possa ser simplesmente doado ou exibido como um objeto. É necessário que o/a educando/a se torne parte ativa do processo, um instrumento também para o/a educador/a. Essa abordagem assegura que a alfabetização seja uma conquista da própria pessoa, permitindo aprendizado significativo e duradouro (Freire, 1979).

As cartilhas para alfabetizar adultos/as, muitas vezes, limitam e desmotivam, devido à metodologia baseada na repetição. Brandão (1981) destaca que a cartilha é um método de ensino abstrato e imposto, o que dificulta a obtenção de resultados positivos e leva os/as educandos/as a abandonarem os estudos. O autor argumenta que esse método não contribui de forma eficiente e igualitária para alfabetização.

Paulo Freire valoriza a participação ativa dos/as educandos/as na aprendizagem, utilizando as experiências e vivências de cada como ponto de partida. Nesta direção, as palavras geradoras, escolhidas a partir da realidade, são fundamentais para facilitar o entendimento e o desenvolvimento do conhecimento prévio de cada pessoa.

Na análise de Brandão (2001, p.54), “O método quer dizer caminho. Um método serve para dizer como é que a gente pode sair de um lugar e caminhar, com as palavras e com as ideias, para chegar a outro lugar”. Por consequência, a alfabetização visa promover a compreensão do mundo e da realidade social, conscientizando sobre os problemas do cotidiano.

Paulo Freire utiliza o método das palavras geradoras em cinco etapas: identificação do vocabulário do grupo, seleção de palavras, levando em consideração critérios como riqueza

e dificuldade fonética, criação de situações que refletem a realidade do grupo, elaboração de fichas-roteiro e criação de fichas para decomposição das palavras. Após isso, os/as educandos/as avançam para a fase coletiva de aprendizado da realidade social (Freire, 2006).

Logo, a metodologia ensina que o estudo é crucial e faz diferença em suas vidas. Isso incentiva a curiosidade e a busca por novos conhecimentos, valorizando tanto a pessoa como o conhecimento adquirido pela experiência com o mundo. Por conseguinte, Paulo Freire adverte que, “[...] é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (Freire, 2006, p. 45).

Mediante o exposto, método de Freire enfoca a libertação do sujeito e promove uma consciência crítica. Ele busca tornar os indivíduos agentes ativos do processo educacional, com fins ao combate ao analfabetismo e promoção da cidadania, rumo a uma educação emancipatória para todos e todas. Os educandos/as trazem consigo vasta bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas. Reconhecendo o valor de suas experiências e visões de mundo, é possível que cada um/uma se aproprie das aprendizagens escolares de forma crítica e original, expandindo, assim, compreensão e habilidades de interação no mundo (Freire, 2006).

Segundo o Anuário da Educação Básica (MEC, 2019), a meta do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) para a EJA ressalta a necessidade de incluir cursos de Educação Profissional. No entanto, o total de inscrições nessa área têm decrescido nos últimos anos, em todas as regiões do Brasil, especialmente no Nordeste, território desta pesquisa. No mais, apesar de algumas experiências promissoras no mercado de trabalho, a EJA, integrada à Educação Profissional, ainda conta com quantidade reduzida de matrículas no Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2014).

4.3 A Educação de Jovens e Adultos nos frágeis caminhos da democracia brasileira

Após o fim da ditadura militar, em 1985, o governo finalmente retornou com a participação popular em oposição à censura, nas formas de repressão frente à oposição, descortinando-se espaço favorável aos ideais da democracia. Essa mudança trouxe consigo uma série de transformações políticas e administrativas em diversas áreas. Uma dessas transformações foi a do MOBRAL, que foi repensada e se tornou a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar) (Hadad, 2000).

Essa política trouxe avanços significativos no campo educacional, como investimentos em infraestrutura escolar, capacitação de professores/as e atualização dos currículos, visando oferecer educação mais humanizada e alinhada às demandas da sociedade. A Fundação Educar reconheceu a importância de respeitar as diferenças individuais e criar ambiente inclusivo, em que todos/as pudessem se sentir acolhidos/as e motivado/as a aprender (Niskier, 1989).

A Constituição de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", trouxe importante avanço no tema da educação, ao estabelecer a Educação Básica como um direito social. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser incluída como parte dessa modalidade de ensino. Além disso, segundo Ribeiro (2001), a Constituição Federal também defendeu a importância da educação presencial, enfatizando que o ensino não deve se restringir apenas ao formato não presencial, mas sem muita preocupação com a qualidade de ensino, “(...) nenhum jeito institucional foi mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, nesse período que a conquista do Direito Universal ao Ensino Fundamental Público e gratuito, independentemente da idade, consagrado no artigo 208 da Constituição de 1988(...)” (Haddad, 2000, p.120).

Uma das maiores mudanças veio com a extinção da Fundação Educar, em 1990, em que a Educação de Jovens e Adultos foi descentralizada, passando a responsabilidade aos municípios, mesmo que ainda continuasse havendo intervenção do Estado.

Ao chegar à gestão Collor, as políticas neoliberais de reforma do Estado tiveram impactos na educação básica, provocando mudanças que resultaram na priorização da educação fundamental das crianças e negligenciaram novamente a EJA, de forma a extinguir a Fundação Educar, visando reduzir os custos e lançou o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), o qual foi extinto anos depois pelo então presidente Itamar Franco (Haddad; Di Pierro, 2000).

Essas ações foram evidentes durante o mandato do ministro da Educação, Prof. José Goldemberg que, em 1991, declarou a intenção de concentrar esforços na melhoria da educação das crianças, sem mencionar medidas específicas para a EJA. Essa abordagem excludente reforçou a desigualdade educacional, ao deixar de lado parcela significativa da população que buscava retornar aos estudos.

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar [...] (Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 12 de dezembro, 1991).

No ano de 1996, uma medida educacional de grande importância, embora não muito inovadora, foi implementada diante do contexto político. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trouxe consigo a promessa de uma educação pública diferenciada, adaptada às necessidades e realidade dos jovens e adultos. Mais do que nunca, percebemos a importância de abordar a educação de forma humanizada (Haddad; Di Pierro, 2000).

A priori, os autores avultam que jovens a partir dos 15 anos podem ter a oportunidade de frequentar o ensino fundamental, enquanto no ensino médio, a idade mínima foi reduzida para 18 anos. Essa medida visava garantir que quem, que por algum motivo não pôde estudar antes tivesse a chance de retomar a trajetória educacional.

A Lei 9394/96, no artigo 37, estabelece que a EJA é destinada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental e médio na idade adequada. Ela assegura o acesso gratuito a uma educação adequada, considerando as características individuais, situações de vida e trabalho dos alunos (Brasil, 1996).

A Agência Executiva de Educação Profissional (EJA) teria que estabelecer parceria com a educação profissional, de acordo com o regulamento mencionado no artigo 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”.

No governo do Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, foi implantado no Brasil pela Emenda Constitucional nº. 14 de 1996.

Porém, foi observado que essa medida excluiu jovens e adultos do sistema educacional. Isso ocorreu devido a não consideração das matrículas no ensino supletivo no cálculo dos alunos financiados pelo FUNDEF, nas redes de ensino fundamental dos Estados, Municípios e do Distrito Federal (Haddad; Ximenes, 2014).

Há, na Lei 9.394, de 1996, também conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em específico, observamos a finalidade localizada no inciso II do artigo 35: “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) contemplam, dentre as propostas, o combate ao analfabetismo e, aqui, vale destacar a realização da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), em 1997, na cidade de Hamburgo. Nessa conferência, compromissos foram firmados e

incorporados na Agenda para o Futuro, que defende o direito à "educação ao longo da vida". Ainda em Hamburgo, foi estabelecido o Decênio da Alfabetização, uma iniciativa em honra ao renomado educador brasileiro Paulo Freire. A instituição deste programa, ao conferir maior visibilidade ao Brasil, no âmbito internacional, resulta em um aumento de responsabilidade para o país, no que tange aos compromissos assumidos perante outras nações (UNESCO, 1999).

Laval (2004) argumenta que tanto a ideia do aprendizado ao longo da vida, quanto a pedagogia das competências, são componentes da doutrina educacional defendida pelos renovadores, que estão inseridos no modelo neoliberal de escola e educação. Assim, a perspectiva da UNESCO visa institucionalizar novas formas de educar trabalhadores e trabalhadoras, no contexto político-econômico neoliberal.

Nessa direção, as reformas implementadas por diversos governos foram caracterizadas pela implementação de regulamentações voltadas a uma reestruturação organizacional e docente nas escolas. Conceitos-chave como "autonomia, participação e democratização" foram reinterpretados e utilizados de maneira a justificar as mudanças. Contudo, na prática, não foram feitas as devidas adequações necessárias à nova organização escolar, o que resultou na deterioração das condições de trabalho dos/as professores/as. Essa falta de adequação contribuiu para precarização do trabalho docente, conforme apontado por Oliveira (2004).

A lógica de implementar mudanças sem transformações evidencia convergência com as demandas do neoliberalismo global, "em especial, a transformação do Estado pelas políticas neoliberais e a importância decisiva do conceito operacional de "capital humano" (Laval, 2004, p.10). A implementação de mudanças sem transformações converge com as demandas do neoliberalismo global, expressas na desregulamentação, na liberalização do comércio e na redução do Estado de bem-estar social.

Ao implementar mudanças sem transformações, estamos promovendo a ideia de que a competição de mercado, a maximização dos lucros e a livre economia são os principais fatores para o progresso econômico. Isto é, essa convergência com o neoliberalismo tem mostrado impactos negativos, como a concentração de riqueza e o aumento da desigualdade.

Ainda com o suporte de Laval (2004), a utilização estratégica do termo "competência" está relacionada à moderna abordagem de gestão de recursos humanos, seja em empresas ou instituições educacionais. É fundamental compreender o impacto desse conceito tanto no ambiente corporativo quanto no âmbito escolar.

Entendemos por competência: "[...] aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva" (Laval, 2004, p. 55). Essa competência está intrinsecamente ligada à

necessidade de eficácia e à capacidade de adaptação dos trabalhadores. Em um contexto em constante transformação, marcado pela rápida disseminação de informações e pelo avanço tecnológico, é essencial que os indivíduos sejam capazes de absorver novos conhecimentos, desenvolver habilidades e se manter atualizados para se manterem competitivos no mercado de trabalho.

Na avaliação do autor, o sistema capitalista atual trata a educação como recurso valioso, transformando-a em uma simples fonte de aumento da eficácia produtiva e diferenciação concorrencial. Ao longo dos anos, o capitalismo se desenvolveu de forma a colocar um grande valor nas habilidades e nos conhecimentos adquiridos por meio da educação. Assim, conforme Laval argumenta, essa perspectiva capitalista tem transformado a educação em meramente ferramenta para o aumento da produtividade e o posicionamento competitivo no mercado de trabalho.

A argumentação do autor motiva a refletir que a superação da opressão implica aquisição de conhecimentos e habilidades que permitam ao indivíduo compreender e desafiar as estruturas que mantêm seu domínio. Somente ao conquistar esse domínio, ele será capaz de se libertar verdadeiramente dos grilhões impostos pelos detentores de poder.

Ao analisar as disposições presentes nas leis: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), responsável por definir e regularizar a organização do sistema educacional brasileiro, estabelecendo princípios fundamentais presentes na Constituição Federal. Neste contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como modalidade de ensino integrante da Educação Básica, abrangendo as etapas do ensino Fundamental e Médio. Lei 13.632/2018, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio na idade própria e deve constituir instrumento para educação e aprendizagem ao longo da vida do indivíduo (Brasil, 1996).

Além disso, a Educação de Jovens e Adultos se baseia na ideia de que a educação não deve estar restrita apenas ao período escolar da infância e adolescência. Pelo contrário, ela deve ser contínua, adaptando-se às necessidades e aos interesses de cada indivíduo, independentemente da etapa em que se encontra.

Outro ponto relevante é a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, garantindo o acesso à educação básica a todos os/as cidadãos/ãs, independentemente da condição socioeconômica. Na contramão desta perspectiva, Laval (2004, p.49) comenta que o propósito da escola neoliberal consolidada é a “adaptação permanente do assalariado às transformações econômicas e às necessidades do mercado”.

O percurso para atingir essa adaptação é conduzido por meio da promoção de habilidades básicas pré-determinadas, as quais são incorporadas em um conjunto de referência dos quatro "fundamentos da educação": "adquirir conhecimento", "adquirir habilidades práticas", "adquirir habilidades sociais" e "adquirir habilidades pessoais", fundamentos desenvolvidos em 1996, pelo relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Laval, 2004).

Dessa forma, saberes como habilidade de comunicação, colaboração em equipe, gerenciamento das emoções (habilidades socioemocionais) e criatividade seriam todas derivadas dessas aprendizagens fundamentais. No entanto, ainda é necessário ter cuidado com essa linguagem atraente usada pelos defensores da reforma educacional, pois ela pode mascarar objetivo predominantemente econômico, ou seja, preparar indivíduos que se adaptem, sem grandes objeções, às rápidas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho.

Então, em consonância com o sociólogo francês, a premissa da instrução contínua e a premissa de "aprender a aprender" estão intimamente ligadas no âmbito educacional e metodológico. Melhor explicando com as palavras dele:

[...] repousa na capacidade do trabalhador continuar, durante toda sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente. [...] as análises convergentes dos meios industriais e das esferas políticas consistem em pensar que a escola deve fornecer as ferramentas suficientes para que o indivíduo tenha autonomia necessária para uma autoformação permanente, para uma 'autoaprendizagem contínua'. A escola deve, em função disso, abandonar tudo o que se pareça com uma 'acumulação' de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos (Laval, 2004, p. 49).

Saviani (2005) se fundamenta na teoria social de Marx como base para análise da educação, focando na importância do trabalho como processo fundamental de transformação da natureza em objetos úteis para a vida humana. Neste contexto, podemos compreender a educação como ferramenta essencial para humanização e desenvolvimento pleno do ser humano.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, atualmente, compreendida não apenas como compensatória, mas também como forma de promover inclusão e construir uma sociedade mais democrática, tolerante e sustentável (Di Pierro, 2005). No entanto, é importante criticar o discurso da "educação ao longo da vida", na contemporaneidade, pois Duarte (2008) está relacionado ao Relatório Jacques Delors ("educação ao longo da vida") das agências internacionais, profundamente comprometidas com a mercantilização da educação, cuja transformação em prol da emancipação humana nem de longe é a finalidade.

A concepção de mundo dos estudantes da EJA é fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem. Saviani (2008) afirma que a política e a educação são aspectos

essenciais da prática social, sendo necessário dominar os conteúdos culturais para participação política efetiva. Esses conteúdos são prioritários, pois o domínio da cultura é indispensável para que trabalhadores e trabalhadoras possam fazer valer os interesses na correlação de forças com a classe dominante.

É válido destacar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem enfrentado falta de apoio político, o que tem colocado em risco a existência. A ausência de investimento e comprometimento dos governos em destinar recursos para continuidade nas escolas tem sido grande obstáculo. No entanto, graças às insistentes lutas, a EJA tem conquistado reconhecimento como modalidade educacional relevante. É importante ressaltar que persistência e a garantia do direito universal à educação têm sido fundamentais para continuidade dessa modalidade (Tamarozzi; Costa, 2008).

Com objetivo de reconhecer e valorizar as habilidades e competências dos jovens e adultos, no dia 14 de agosto de 2002, o Ministério da Educação implantou o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), por meio de uma avaliação para verificar as capacidades no nível do ensino fundamental e do ensino médio (Brasil, 2002).

Tratava-se de uma política pensada pelo governo federal, com intuito de proporcionar oportunidades de educação aos jovens e adultos. Essa política tinha dois objetivos principais: oferecer uma alternativa aos exames supletivos que eram aplicados pelos Estados, como forma de certificação da conclusão do ensino fundamental e médio, e contribuir para corrigir o fluxo escolar.

Desse modo, o ministro da Educação Paulo Renato de Souza epitetou de “ciclo de avaliações da Educação Básica” (Souza *apud* Brasil, 2002, p. 8). O Ministério da Educação, no início do Governo Lula (2003), propôs tratamento para a educação profissional, com objetivo de reconstruí-la como uma política pública. A intenção era realizar reformulação para fortalecer e expandir esse tipo de educação, oferecendo oportunidades de formação e qualificação para os jovens e trabalhadores

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (Brasil, 2005, p. 2).

A posse do governo Lula, em 2003, resultou na promulgação do Decreto Federal nº 5.154/04, que direcionou a Educação Profissional de Nível Médio, priorizando as redes federais

de Educação Tecnológica que foram desorganizadas no governo anterior. O Proeja surgiu do decreto 5.478, de 24 de junho de 2005.

revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral, são excluídos, do mesmo modo que do próprio ensino médio. ao reinserir jovens e adultos no sistema escolar brasileiro, possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de formação integral, o proeja é mais que um projeto educacional: significa um poderoso instrumento de resgate da cidadania de uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola (Mato Grosso, 2010, p. 217).

A avaliação da V CONFINTEA e da Agenda para o Futuro ocorreu em Bangkok, Tailândia, de 6 a 11 de setembro de 2003. Houve algum progresso em relação às metas estabelecidas em Hamburgo seis anos antes, apesar da inexistência de dados e avaliações adequadas. No entanto, é preocupante notar que apenas 50 países estiveram representados por delegações oficiais, demonstrando a devida atenção e o interesse para com a educação (UNESCO/Brasil, 2004).

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), foram implementadas iniciativas importantes na educação, priorizando a valorização dos profissionais e o desenvolvimento da educação básica. Foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que finalmente contemplou a EJA e os programas, como o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Essas ações contribuíram para consolidação de políticas públicas descentralizadas, focadas no bem-estar social e no acesso à educação para todos os brasileiros (Oliveira, 2011; Julião *et al.*, 2017).

No período do governo Lula, houve grande ênfase na participação da população. Buscou-se envolver diferentes setores da sociedade, como Movimentos Sociais, latifundiários, empresários e ONGs, por meio da estratégia "participação de todos". Um exemplo concreto disso foi o compromisso "Todos pela Educação", que estabeleceu parcerias com diversos programas educacionais, como Brasil Alfabetizado.

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

perdida, mas uma nova educação. Sobre a LDB, a Lei nº 9.394, Haddad (2000) afirma que essa lei apresenta seção breve e carente de inovação em relação à educação de jovens e adultos.

Em 2010, foi estabelecida a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – CERTIFIC, como política pública de educação profissional e tecnológica voltada para atender trabalhadores, jovens e adultos que desejam ter conhecimentos reconhecidos e receber certificação em processos de aprendizagem formais e informais, bem como em formação inicial e continuada. Segundo o artigo 2º, da Lei nº 11.892, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia serão responsáveis por acreditar e certificar competências profissionais. No entanto, Vitorette (2014) argumenta que, embora o Programa CERTIFIC ofereça o reconhecimento dos saberes dos trabalhadores, nega-lhes o direito à educação, sendo essa questão resolvida apenas por meio do certificado.

Avaliação do Programa CERTIFIC é que ele pode negligenciar a importância da educação, ao priorizar apenas o reconhecimento dos saberes dos trabalhadores e fornecer certificação. Embora o reconhecimento seja relevante, é igualmente importante fornece oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento contínuo. A certificação por si não garante formação abrangente e aprofundada, essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal dos indivíduos. Portanto, é necessário conciliar o reconhecimento dos saberes com abordagem mais inclusiva e abrangente da educação.

A Lei nº 11.892/08 criou uma rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, ligada ao Ministério da Educação. Essa rede é composta pelos Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet-RJ e Cefet-MG) e pelas escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Além disso, a lei determina o atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

O artigo 8º determinava que 50% das vagas destinadas ao Ensino Médio integrado deveriam ser voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. A implantação do PROEJA na Rede ocorreu devido à estrutura física das instituições federais existentes. Essa medida foi tomada após o relatório Acórdão 480/2005 do Tribunal de Contas da União, que apontou a necessidade de a rede apresentar ações inclusivas, pois era considerada elitista (Vitorette, 2014).

Na apreciação do governo Lula, percebemos o aumento nos investimentos federais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram criados programas específicos para atender a públicos específicos, buscando retomar o papel da União na indução das políticas de EJA. No entanto, os resultados foram insatisfatórios em relação ao atendimento da demanda e à qualidade dos cursos oferecidos. Em geral, os programas não abordaram a questão central: a

construção de uma política pública de EJA com qualidade social, infraestrutura adequada e profissionais bem formados e remunerados.

Enquanto, no mandato de Dilma Rousseff, no período de 2011 a 2016, importantes avanços foram alcançados na área da educação no Brasil. Marco significativo foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 13.005/2014, que estabeleceu metas e diretrizes para o desenvolvimento da educação no país, visando garantia de uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Vale destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 é uma política de Estado, e nela é contemplada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, uma política pública educacional. Para Haddad e Di Pierro (2000), a EJA abrange variedade de processos e práticas, tanto formais quanto informais, relacionados à aprendizagem de conhecimentos básicos, habilidades técnicas e profissionais, e competências socioculturais.

Por meio do golpe jurídico, parlamentar e midiático que culminou no *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2016, o direito à educação para jovens, adultos e idosos foi sendo colocado em dúvida, devido à redução dos investimentos nas diferentes iniciativas dessa modalidade. Isso comprometeu não apenas a continuidade e melhoria das políticas educativas existentes, como também a criação de novos programas e das condições estruturais necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.

Durante o período de 2016 a 2018, a administração do governo Temer restringiu os investimentos públicos, dificultando o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, bem como a implementação de políticas inclusivas para estudantes carentes na educação superior e a expansão das instituições federais de ensino. Além disso, houve redução nos investimentos do governo federal na saúde e educação, durante esses dois anos (Mazieiro, 2019).

Com base no que dispõe o autor, ao analisar os gastos relacionados à educação, percebemos queda nos investimentos em todos os níveis de ensino. Na educação superior, por exemplo, os gastos passaram de R\$ 39,2 bilhões, em 2014, para R\$ 34,4 bilhões, em 2018, representando queda de 15%. Na educação básica, os gastos foram de R\$ 36,2 bilhões, em 2014, para R\$ 29,3 bilhões, em 2018, redução de 19%. Já na educação profissional, os investimentos passaram de R\$ 16,2 bilhões, em 2014, para R\$ 11,9 bilhões, em 2018, diminuição de 27%.

Durante o governo do ex-presidente Temer, ocorreram mudanças significativas no processo de debate em torno da Base Nacional Comum Curricular. Inicialmente, concebido como diálogo coletivo, a decisão governamental deu maior destaque às influências do empresariado, em detrimento dos interesses e da participação da sociedade civil organizada.

Essas alterações evidenciaram conjugação de forças na tomada de decisões, priorizando setores econômicos e negligenciando a importância da pluralidade e representatividade na construção de políticas educacionais (Julião *et al.*, 2017).

Na administração bolsonarista, manteve-se a continuidade da desconstrução da Educação de Jovens e Adultos (EJA), iniciada no mandato anterior de Michel Temer. É evidente que a educação tem sido tratada como prioridade secundária, devido ao projeto político, econômico, social e cultural de neoconservadorismo do governo federal. A instabilidade na nomeação dos ministros da educação, com cinco indicações em menos de dois anos, tem prejudicado a implementação de uma política educacional sólida para a população.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentou grandes desafios. Uma das primeiras ações do governo Bolsonaro foi a reforma administrativa, promovida pelo Decreto nº 9.465/2019, como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Além disso, houve a interrupção da distribuição de materiais didáticos, o que resultou no abandono dessa modalidade pelo Governo Federal (Julião; Beiral; Ferrari, 2017).

O investimento na EJA sofreu queda significativa a partir de 2015 e continuou com carência de verba durante o governo Bolsonaro. Essa falta de investimento prejudicou diretamente milhares de brasileiros/as que buscavam oportunidades de educação e desenvolvimento pessoal (Movimento Pela Base, 2022).

O descaso governamental com a educação de jovens e adultos é fator crucial para crise educacional atual. As políticas públicas são negligenciadas e não recebem atenção necessária. Quando implementadas, muitas vezes, são insuficientes ou não correspondem às demandas reais. Isso desvaloriza a educação, comprometendo projetos e programas por falta de investimento.

4.4 A Gênese dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS)

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS) surgiram a partir dos Centros de Ensino Supletivos, na década de 1970. Esses centros foram criados em todo o Brasil, com objetivo de oferecer formação supletiva para aqueles que haviam abandonado a escola regular. A modalidade de Ensino Supletivo era uma alternativa para jovens e adultos que desejavam obter a certificação do ensino de 1º e 2º graus de forma mais rápida. Os CES proporcionavam cursos e exames para obtenção dessa certificação. Com o passar do tempo, esses centros foram

se transformando em CEJAS, priorizando a educação voltada para jovens e adultos que desejavam retomar os estudos.

A legislação educacional brasileira, durante o regime militar, principalmente a Lei nº. 5.692/71, denominou o ensino voltado para aqueles que retornavam à escola após o período de educação regular como "ensino supletivo". Essa concepção de suplência, que implica compensar o tempo perdido e substituir o ensino regular, disseminou-se de forma preconceituosa no pensamento e nas políticas educacionais destinadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Os vestígios dessa ideia persistem nos dias de hoje, tanto em algumas iniciativas em andamento, quanto entre os sujeitos envolvidos nessa modalidade educativa.

O regime militar investiu em uma concepção de educação tecnicista voltada para formação profissionalizante e, consequentemente, o mercado de trabalho. Ou seja, o investimento em educação era o bem mais valioso desde que fosse percebido como "produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho" (Frigotto, 1984, p. 40).

A teoria do capital humano relacionada à educação, visava atender aos interesses econômicos da modernização acelerada da sociedade brasileira, "maximizar a produtividade do PIB, independente da distribuição de renda nacional" (Ferreira; Bittar, 2008, p. 349).

Essa conexão entre a educação e o trabalho foi evidente desde o 1º inciso da Lei 5692/71, em 11 de agosto de 1971:

O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

A Lei 5692/71 estabelecia diretrizes específicas: "o ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas, de acordo com as normas baixadas pelos Conselhos de Educação", Centros de Estudos Supletivos (CES). É importante mencionar que as aulas "serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão ou correspondência ou outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos" (Brasil, 1971).

Quando o ensino supletivo deixou de se limitar apenas ao oferecimento de oportunidades educacionais para adultos que não concluíram o ensino regular, houve expansão significativa no ensino de jovens e adultos no país, "a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (Castro, 1973, p.86).

Por consequência, o Ensino Supletivo se “propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 118).

O Parecer Federal de Educação nº 699, publicado em 28 de julho de 1972 e elaborado pelo então professor da Universidade Federal do Ceará (UFC) Valnir Chagas, desempenhou papel fundamental na normatização do ensino supletivo no Brasil, ao estabelecer diretrizes e recomendações para fortalecer esse sistema como independente do ensino regular. O parecer 699 detalhou as quatro funções que se encontram nele:

(..) a suplência (a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização), a aprendizagem e qualificação. Elas se desenvolviam por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares (Brasil, 2000, p. 20).

De acordo com Barcelos (2012), esse modelo de escola deve ser visto como “um conhecimento dominante e economicamente necessário ao momento, (...), promovendo uma educação de cunho compensatório, que busca compensar o que não foi desenvolvido no tempo adequado”, o que ficará claro em consonância com as metas de educação complementar propostas, no Parecer nº 699.

A partir de janeiro de 1973, para colocar em prática esse novo modelo de ensino, o Ministério da Educação criou o Departamento de Ensino Supletivo (DSU), com intuito de administrar as atividades do ensino supletivo em âmbito federal, conforme estabelecido pelo Capítulo IV, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1972 (Brasil, 1973).

Dentre as diversas iniciativas desenvolvidas pelo DSU, destaca-se a criação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), os quais proporcionavam método diferenciado de atendimento (semipresencial), possibilitando o retorno de jovens e adultos ao ambiente escolar. Esses centros, presentes em todo o país, foram pioneiramente implantados na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, e, posteriormente, em Goiânia, Goiás (Monaco, 2016).

Conforme o regimento inicial, a CES tinha a intenção de alcançar determinados objetivos,

(...) atender, de forma mais efetiva a adolescentes e adultos que não tenham, no todo ou em parte, escolarização regular, na preparação para cursos e exames do Ensino Supletivo, mediante a utilização de metodologia adequada, tendo em vista as diferenças individuais no que se referem a aptidões, interesses e necessidades (DSU, 1974, p. 5 *apud* Monaco, 2016, p. 85).

Na modalidade semipresencial, as atividades eram realizadas em duas fases: estudo dos módulos e posterior realização dos exames. Com isso, o aluno terminava o ensino

fundamental ou o ensino médio em menos tempo, que era o objetivo básico do ensino supletivo. Esse fator se tornará, indubitavelmente, importante estigma dos Centros de Estudos Supletivo e Centros de Educação de Jovens e Adultos (CES/CEJAS), que passaram a ser rotulados como fábricas de certificado sem se preocupar com a formação humana (Barcelos, 2012).

Etapa importante para a Educação de Jovens e Adultos, já no período democrático, foi o “Artigo 208 da Constituição de 1988 que garantiu como dever do Estado a educação básica obrigatória e gratuita (...) assegurada inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Além das seguintes referências legais, como: “a LDB 9394/96, o Parecer CNE–CNB 11/2000 e as Diretrizes Operacionais para EJA, de 2010. Elas conceituam a EJA como direito de todos e dever do Estado, e normatizam a sua oferta nas redes de ensino” (Ventura, 2016), verifica-se a redemocratização da EJA.

É importante ressaltar que a Constituição de 1988 reconheceu a educação como um direito de todos, independentemente da idade, e estabeleceu como responsabilidade do Estado garantir esse direito. Além disso, abriu espaço para concepção de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que valoriza a capacidade de aprendizado ao longo da vida. Essa abordagem, inspirada nas ideias de Paulo Freire, contribui para elevar a autoestima do aluno, que se enxerga como sujeito ativo em constante busca pelo conhecimento. Logo, confirma-se

(...) uma dívida social a ser resgatada que é a escolarização incompleta ou jamais iniciada dos jovens e adultos. O direito à educação básica é indisponível, isto é não pode ser renunciado pelo sujeito, e é também um dever indisponível do Estado, que não pode deixar de ser atendido (Freire, 2011, p. 57).

Em virtude disso, elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos pelo Conselheiro Roberto Jamil Cury, aprovada em maio de 2000, foi de extrema importância. Estabeleceram os princípios e fundamentos que nortearam a organização dos currículos da Educação de Jovens e Adultos, considerando suas especificidades, como a diversidade de experiências e saberes trazidos pelos alunos. Além disso, também abordou a importância do respeito à autonomia dos educandos e a articulação entre educação e trabalho (MEC, 2020). Além disso, essa forma de ensino possui três funções: reparadora (restauração de um direito negado), equalizadora (maiores oportunidades) e qualificadora (propiciar a todos a atualização de conhecimento por toda vida).

À luz da nova perspectiva, ampliou-se, de forma significativa, a função da EJA, estabelecendo contexto mais abrangente e relevante para o ensino de jovens e adultos, foi realizada reestruturação na estrutura dos Centros de Estudo (CES), ou seja, passaram a ser os atuais Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs). Santos e Oliveira (2004) esclarecem

que foram considerados a solução mais viável para atender a jovens e adultos de forma simultânea “ao trinômio: tempo (rapidez de instalação), custo (aproveitamento de espaços ociosos) e efetividade (emprego de metodologias adequadas)”.

4.5 Capacitação de docentes na Educação de Jovens e Adultos

A presente subseção atravessa dois eixos da avaliação em profundidade; quais sejam, a trajetória institucional e expecto temporal e territorial. Neste sentido, a formação de professores/as para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito do Pacto de 2024, deve ser uma construção coletiva e contextualizada, que respeite as trajetórias institucionais e os saberes locais. É na intersecção entre o território e o tempo que reside a possibilidade de transformar não apenas a sala de aula, como também as histórias de vida dos/as estudantes, para promover uma educação inclusiva e significativa.

Ao longo dos últimos dois séculos, as transformações no processo de formação docente no Brasil refletem um contexto de descontinuidade, sem, no entanto, apresentar consideráveis rupturas. A questão pedagógica, inicialmente ausente, foi aos poucos, incorporada, atingindo relevância central nas reformas da década de 1930.

Entretanto, essas reformas ainda não resultaram em encaminhamento satisfatório. Destacamos, portanto, a persistência da precariedade nas políticas formativas, que, apesar das diversas mudanças, não conseguiram estabelecer padrão consistente de preparação dos docentes, inadequado para enfrentar os desafios da educação escolar no país. Essa observação é corroborada pela atual estrutura organizativa da formação de professores, fundamentada nas diretrizes estabelecidas em documentos legais pertinentes, como LBD 9394/96, BNCC 2015 (Saviani, 2008a).

Na análise de Freire (2001), a formação continuada, como espaço de desenvolvimento profissional para educadores/as, baseia-se na reflexão sobre a própria prática e exerce função dupla: entender o ser humano em processo de aprendizado e reconhecer o/a educador/a como profissional em constante evolução. Assim, a formação permanente se configura como necessidade pedagógica e escolha política dos indivíduos em processo de formação.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1993, p. 22-23).

No âmbito da formação continuada, as obras de Paulo Freire ocupam posição central, especialmente em “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa” (1996). Nesta obra, Freire estabelece diálogo profundo com os desafios cotidianos enfrentados pelos educadores/as, de modo a explorar saberes que vão além dos limites da sala de aula e do contexto escolar.

A abordagem integral considera a realidade dos sujeitos em formação e o ambiente social em que estão inseridos, com destaque para que o conhecimento se torne significativo, quando aplicado a situações concretas em benefício da coletividade. Este conceito reflete a essência do processo de ensinar e aprender, evidencia-se a importância do diálogo pedagógico. A práxis educativa, que une teoria e prática, não se limita ao espaço escolar, mas é fundamental para promover a autonomia dos educandos, a humanização e a capacidade de conscientização e intervenção no mundo.

Essa constatação é confirmada pela estrutura organizacional vigente na formação de professores no Brasil, conforme as diretrizes estabelecidas nos documentos legais a seguir.

Quadro 5 - Diretrizes estabelecidas nos documentos legais na formação de Professores/as no Brasil

(continua)

1.Parecer CNE/CP 9/2001	2.Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.	3. Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005,	4.Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006
	Decorrente do Parecer 9/2001, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002).	Reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo MEC conforme Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 11 de abril de 2006.	Em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Quadro 5 - Diretrizes estabelecidas nos documentos legais na formação de Professores/as no Brasil

(conclusão)

1.Parecer CNE/CP 9/2001	2.Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.	3. Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005,	4.Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006
Tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2001).		Trata das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia atribuindo-lhe a formação de professores para exercer a docência nas seguintes áreas: (a) Educação Infantil, (b) anos iniciais do Ensino Fundamental, (c) cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, (d) cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e (e) outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2005).	

Fonte: Brasil MEC, 2002.

Concordamos com a perspectiva de Nóvoa (1992, p.2), ao afirmar “não existir ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. A declaração levanta indagações acerca do significado do termo “formação”.

Conforme Saviani (2009, p. 144), a inquietação explícita em relação à formação de professores no Brasil emergiu, em 1827, por intermédio da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada durante o período do Império, essa lei tinha como objetivo regulamentar a criação de escolas de educação primária em todo o país, fomentou o ensino elementar para crianças e jovens, estabelecendo, assim, “[...] a exigência de preparo didático, embora não se faça menção específica à questão pedagógica.”

O Dicionário em Construção, coordenado por Fazenda (2001, p. 226), oferece duas definições essenciais sobre o conceito de formação, primeira proposta destaca que “formação

implica reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriação de propostas de formação de determinada sociedade”; a outra ressalta a “formação como ação de formar, dar forma, colocar-se em formação ou ir-se desenvolvendo uma pessoa”.

A primeira definição ressalta que a formação é um processo dinâmico e contínuo, caracterizado pela natureza inacabada e repleta de lacunas. Essa incompletude não deve ser vista como limitação, mas como oportunidade para o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse contexto, a formação se torna compromisso profundo com a forma como percebemos, interpretamos e interagimos com o mundo ao nosso redor.

Já a segunda definição destaca o caráter processual da formação, enfatizando que este é um caminho de constante evolução e aprendizado. Mais do que um mero acúmulo de conhecimentos, a formação é uma jornada que envolve reflexões, experiências e o desenvolvimento de habilidades que nos capacitam a enfrentar os desafios da vida com uma visão crítica e responsável.

A referida perspectiva enfatiza a formação como um processo sempre em curso, que está intrinsecamente ligado à maneira como os indivíduos percebem e intervêm na realidade que os cerca. A segunda definição, por sua vez, aborda a formação como atividade que busca moldar e promover o desenvolvimento do ser humano. Diferente da primeira, que ressalta a formação como um processo incompleto e dependente de múltiplas influências, esta visão enfatiza o aspecto contínuo e dinâmico da formação ao longo da vida.

Assim, ao considerar essas definições, comprehende-se que a formação é um fenômeno complexo, que não se limita a um estado final, mas reflete um caminho repleto de aprendizagens e transformações, no qual o indivíduo está constantemente em evolução. Esse entendimento é fundamental para construção de práticas educativas mais inclusivas e adaptativas, que reconheçam e valorizem a singularidade das experiências de cada pessoa.

Conforme se pode notar, a palavra “formação” possui significados intrincados. Nóvoa (1992) ressalta que as produções sobre a formação de docentes têm se mostrado, desde a metade da década de 1980, variadas e de qualidade desigual, mas com mérito inegável: trazer os educadores para o centro das discussões educacionais e das questões de pesquisa.

Assim, Lima Nunes (2004) destaca a polissemia do termo “formação”, que, segundo a autora, remete a diferentes significados, especialmente no contexto educacional, em que evoca imagens e interpretações variadas. Ela defende entendimento do conceito que envolve construir, criar, aprender e transformar, conforme apontado por Alarcão (1993) e Nóvoa (1991).

Arroyo (1996) destaca a crescente complexidade do conceito de formação, delineia-a como “atividade humana inteligente caracterizada por seu aspecto relacional e de intercâmbio, com uma dimensão evolutiva e dirigida que visa a conseguir determinadas metas estabelecidas” (Arroyo, 1996, p. 110).

A formação deve ser um processo no qual o professor participe ativamente, com atitude contínua de reflexão, indagação, experimentação, interação e abertura a mudanças, bem como condições adequadas de trabalho.

O/a educador que está sempre em busca de uma formação contínua, bem como a evolução de suas competências tende a ampliar o campo de trabalho, é um processo de socialização que envolve “atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (Marin, 1995, p.18). Como política de formação profissional, deve emergir do ambiente escolar e orientá-lo, com o objetivo de construir competências coletivas e a definição da intencionalidade da prática educativa.

Para Növoa (1994, p. 31), “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento”. Assim, o desenvolvimento profissional emerge como mecanismo essencial, para que os professores enfrentem as dificuldades e os desafios da prática, sendo a formação componente fundamental desse processo contínuo.

As projeções em torno do educador de jovens e adultos são significativas e desafiadoras. Esse profissional deve possuir sensibilidade para lidar com a diversidade, bem como sólido domínio de conhecimentos gerais e específicos, aliado à habilidade de refletir sistematicamente sobre a prática. Apesar da necessidade de formação contínua estar presente nos documentos relevantes, a realidade social, muitas vezes, revela ambiguidade e contradições.

Com o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica, conforme a LDBEN nº 9.394/96, ela passou a apresentar características e especificidades que devem ser respeitadas nas práticas pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizagem dos alunos. Assim, é fundamental que os professores dessa modalidade recebam formação adequada, para que possam entender o perfil dos educandos e as estratégias pedagógicas necessárias para promover a formação crítica.

No Brasil, a preocupação do governo com a formação de professores, nas últimas décadas, manifestou-se por meio de extenso arcabouço normativo referente às questões do magistério. A formação continuada está prevista no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, no parágrafo 1º, acrescido pela Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, que estabelece: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em

regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.”

A Proposta Curricular – 1º Segmento de Educação para Jovens e Adultos (Brasil 1997, p. 46), documento relevante que especifica as expectativas para formação do educador de jovens e adultos, também define as qualidades essenciais requeridas:

A capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos em aprender e ensinar... É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza (Brasil, 1997).

As expectativas para a formação dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica (Brasil, 2001), conforme estabelecido no Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Este documento ressalta que “a formação de um docente voltado para a EJA deve abranger, além das exigências comuns a todos os professores, aquelas que considerem a complexidade singular dessa modalidade de ensino” (Ibidem, p. 153).

Nesse contexto, destaca-se o desafio pedagógico de garantir a inclusão de um segmento social que tem sido marginalizado nas esferas socioeconômicas, especialmente no acesso à cultura e ao conhecimento formal. Essa inclusão é fundamental, para que essas pessoas possam participar ativamente no mundo do trabalho, da política e da cultura. Como enfatiza a Proposta Curricular – 2º segmento do Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002, p. 64).

Os/as estudantes jovens e adultos fazem parte de demanda peculiar, com características específicas. É preciso que o/a professor/a esteja atento/a para não encarar essas especificidades como algo negativo, mas entendê-las e respeitá-las, a fim de que os/as alunos/as possam realmente se sentir participantes e membros da comunidade escolar, apêndice D, mostra a diversidade dos/as alunos/as do CEJAQUI.

Para que haja mudanças efetivas nos paradigmas educacionais, é imprescindível que o/a professor/a da Educação de Jovens e Adultos (EJA) busque metodologias inovadoras e efetivas, capazes de fomentar práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas desse público, contribuindo, assim, para melhoria da qualidade do ensino oferecido (Brasil, 1996).

A eficácia e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem estão intimamente relacionadas à formação e qualificação do/a professor/a, conforme estabelecido no artigo 62 da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Em síntese, a formação de docentes para a educação básica será realizada em nível superior, em cursos de licenciatura e graduação plena, oferecidos por universidades e institutos superiores de educação. Contudo, admite-se como formação mínima para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a educação em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Para Freire (2002, p. 38), “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”. Portanto, em consonância com o autor, a formação deve ser contínua, dado que o mundo se encontra em constante processo de transformação e mudanças permanentes. O exercício da EJA, assim como em qualquer outra área, requer preparação e formação apropriadas. Essa premissa encontra respaldo nos documentos que integram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da EJA.

Para promover mudanças nos paradigmas educacionais, o/a professor/a da EJA deve adotar metodologias que não apenas ingressem no universo dos/as alunos/as, como também os façam perceber que a busca pelo conhecimento pode transformar as condições de opressão em uma presença ativa e transformadora na sociedade.

Cinco décadas e sete anos após a fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Congresso Nacional aprovou de forma unânime a Lei nº 11.502/2007, sancionada no dia 11 de julho, data comemorativa do aniversário da instituição. Inicialmente dedicada à supervisão do elevado padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil, a CAPES expandiu as atribuições, com intuito de fomentar e induzir a formação inicial e continuada de docentes para a educação básica.

Essa nova responsabilidade foi formalmente consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprofundando, assim, o compromisso da CAPES com a qualificação dos/as educadores/as em todo o território nacional (Brasil, 2007).

O MEC e a CAPES lançaram, em maio de 2009, o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade), é executado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, e pela Capes, autarquia vinculada à pasta. O programa prevê que os cursos sejam ofertados por instituições de ensino superior federais ou comunitárias que tenham Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3 e instituições estaduais e municipais como autorização para funcionamento (Brasil, 2007).

A construção permanente dos saberes constitui um direito do/a educador/a respaldado por documentos legais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens

e Adultos. No artigo 10, é destacada a responsabilidade do poder público em promover a formação continuada dos profissionais que atuam na EJA:

Art. 10. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (Brasil, 2010, p. 3).

É importante delinear a Meta 16, estabelecida pelo Plano Estadual de Educação do Estado do Ceará, conforme disposto na Lei nº 16.025, datada de 30 de maio de 2016, a ser concretizada até o ano de 2024. Esta meta visa a implementação de uma política de formação continuada direcionada especificamente aos profissionais do magistério, com ênfase nas respectivas áreas de atuação.

Ao analisar o progresso em relação à Meta 16, é notável que, embora haja avanços em alguns contextos, a meta ainda não foi completamente alcançada. Por exemplo, em Aquiraz, já existem iniciativas de formação continuada por área do conhecimento, direcionadas aos professores/as que atuam nas turmas de ensino regular entre o 6º e o 9º ano. Entretanto, é lamentável observar que essa formação não se estende aos/as educadores/as do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), deixando lacunas significativas na capacitação desse grupo.

Essa situação evidencia a necessidade urgente de reflexão mais profunda sobre a política de formação continuada do Estado, a fim de que todos os profissionais do magistério, independentemente da atuação, possam ter acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional que realmente atendam às demandas de realidades e contextos específicos.

A valorização e a qualificação do corpo docente são essenciais para garantir educação reparadora, equalizadora e qualificadora. Para Saviani (1994), benefícios que, em última análise, reverberam tanto no aprendizado dos alunos quanto na transformação social da comunidade. Portanto, urge que providências sejam tomadas para assegurar que todos os/as educadores/as, incluindo aqueles do CEJAQUI, possam ter acesso a formações adequadas e que contribuam para a prática pedagógica e o sucesso dos estudantes sob orientação.

Ademais, é relevante mencionar a estratégia 16.6 do referido plano, que visa promover e viabilizar, em regime de colaboração com os municípios, a oferta e o acesso a cursos de formação continuada direcionados à educação básica. Essas diretrizes são fundamentais para o aprimoramento da qualidade educativa e o desenvolvimento profissional dos educadores no

Estado do Ceará (PEE, 2016). O objetivo desta iniciativa é otimizar a aprendizagem dos estudantes, promovendo, assim, educação de qualidade e em consonância com as demandas contemporâneas.

O Plano Municipal de Educação de Aquiraz apresenta diagnóstico do cenário educacional do município, assim como define diretrizes, objetivos e metas para o período de 2015 a 2024. O intuito é promover o desenvolvimento dos níveis e modalidades de ensino nas instituições de educação, tanto públicas quanto privadas, existentes na localidade. A análise da demanda populacional, em consonância com as necessidades e os direitos constitucionais, fundamenta as metas e os objetivos delineados, de modo a assegurar alinhamento com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PME, 2015).

De acordo com o último censo do IBGE, a taxa de analfabetismo entre indivíduos com 15 anos ou mais no Ceará apresentou redução, passando de 18,78% (1.176.582 pessoas), em 2010, para 14,12% (987.209 pessoas), em 2022. Contudo, o estado ainda ocupa a quinta posição entre as unidades federativas brasileiras com maior taxa de analfabetismo. No município de Aquiraz, a proporção de analfabetos na mesma faixa etária era de 20,8%, em 2010, e, segundo o censo de 2022, esse índice foi reduzido para 13,87%. Aquiraz, o panorama também demonstra progresso, com a proporção de analfabetos na faixa etária mencionada caindo de 20,8%, em 2010, para 13,87%, em 2022. Esse avanço, apesar de expressivo, ainda destaca a necessidade de ações persistentes para erradicar a analfabetismo na região e promover educação de qualidade para todos.

Uma das metas do estudo preliminar que embasou o PME, no segmento educacional, foi analisar a evolução dos fatores que caracterizam e influenciam o Sistema de Ensino. Foi avaliado o impacto dessa evolução na qualidade da oferta educacional e foram exploradas intervenções adequadas para corrigir distorções nas Metas Programadas do Plano de Educação anterior.

A pesquisa enfatizou a importância da formação docente em relação à atuação, bem como o compromisso social e a competência técnica dos profissionais da educação. Também, foram considerados os requisitos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Conselho Municipal de Educação, pelo Regimento Escolar, pelo PDE, pelo PDDE e pelo PPP, bem como a eficácia da Assessoria Pedagógica da Secretaria de Educação às escolas e seus profissionais (PME, 2015).

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta constitui documento de “referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos

Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como das propostas pedagógicas das instituições educacionais" (Brasil, 2017, p. 8).

Esse documento complementa as políticas nacionais direcionadas à Educação Básica e promove novas ações e políticas nos âmbitos federal, estadual e municipal, relacionadas à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a disponibilização de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento do ensino" (Brasil, 2017, p. 8).

Atualmente, as discussões educacionais se concentram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, tem sido objeto de intensos debates na esfera educacional brasileira. Esta diretriz visa sistematizar a elaboração dos currículos nas instituições de ensino do país, propondo uniformização das aprendizagens esperadas. Contudo, a BNCC enfrenta críticas que a apontam como iniciativa não plenamente democrática, além de levantar questões sobre o alinhamento com determinados interesses mercadológicos.

Um dos pontos centrais das críticas reside na estrutura curricular apresentada no documento oficial. Segundo a BNCC, "uma vez homologada, as redes de ensino e as escolas particulares devem desenvolver seus currículos com base nas aprendizagens propostas" (Brasil, 2018a, p. 20). Esta determinação tem suscitado questionamentos acerca da autonomia das instituições de ensino em adaptar as práticas pedagógicas a realidades locais e às necessidades específicas dos alunos. Contudo, essa tarefa se insere em um contexto normativo que restringe a participação efetiva dos agentes escolares na construção curricular, limitando a construção coletiva e a personalização das trajetórias educativas. Essa situação ressalta a necessidade de um diálogo mais aberto e inclusivo na elaboração das diretrizes curriculares, valorizando as contribuições de todos os envolvidos na educação.

Além disso, há receios de que a padronização sugerida pela BNCC possa favorecer formação que priorize competências e habilidades alinhadas com o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação que valorize a formação crítica e a construção de saberes diversos. Essa perspectiva pode culminar em um modelo educacional que negligencie aspectos fundamentais da formação integral do indivíduo, como valores, cultura e identidade.

Ainda nesse sentido, o Ministério da Educação, no documento BNCC: educação é a base (Brasil, 2018a), define o currículo como a totalidade das produções escolares, estabelecendo normatividade que privilegia o texto formal/oficial, em detrimento dos saberes locais, considerados subcurriculares. Essa abordagem estabelece relação hierárquica e dissociação entre a elaboração e a implementação da BNCC e do currículo escolar em geral.

A BNCC é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018a, p. 7). É uma diretriz obrigatória para elaboração de currículos em níveis municipal, estadual e do Distrito Federal, fazendo parte da política nacional de educação básica. O objetivo é integrar-se a outras políticas, como a formação de docentes, avaliação e infraestrutura educacional no território nacional, estabelecendo padrão comum de aprendizagens, por meio de dez competências gerais (Brasil, 2018a).

A noção de competência, conforme delineada na BNCC (2018a), é entendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar desafios complexos da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do contexto laboral. Além disso, é necessário acrescentar a essa compreensão a dimensão relacionada à preservação ambiental, em consonância com as demandas da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

O sociólogo Christian Laval (2019) analisa a crise de legitimidade da educação contemporânea, particularmente sob a influência do neoliberalismo. Na obra, critica termos como "inovação" e "eficiência", que, segundo ele, distorcem os valores educacionais. Laval (2019) destaca o papel de instituições como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que é um fórum de países que promove padrões convergentes em temas como economia, comércio, finanças, meio ambiente e questões sociais.

Assim, eles pressionam os sistemas educacionais a se adaptarem às exigências do capitalismo atual. Medidas apresentadas como modernizadoras, incluindo avaliações padronizadas e a noção de capital humano e competências visam, em essência, atender aos interesses do mercado, em detrimento da verdadeira formação e emancipação dos estudantes.

Na contemporaneidade, a formação humana enfrenta influências internacionais que frequentemente distorcem as práticas educacionais, relegando à reflexão sobre a realidade nacional um segundo plano. A proposta de um currículo orientado por competências, embora se apresente como solução, muitas vezes, não visa educação integral, mas atende a demandas globais. Essa abordagem, por sua vez, desconsidera a riqueza da diversidade da população estudantil brasileira, negligenciando os contextos culturais e sociais que permeiam o ambiente escolar. Portanto, torna-se urgente repensar as práticas educativas, valorizando a singularidade de cada aluno e promovendo educação mais inclusiva e contextualizada.

É necessário questionar para quem este conjunto de habilidades e competências é proposto. Quem é o aluno brasileiro que, mediado por saberes considerados “comuns”, será inserido nesse novo modelo curricular? A efetividade dos processos de aprendizagem deve, portanto, partir de uma compreensão profunda das realidades locais e da pluralidade dos estudantes, reconhecendo que a educação deve ser espaço de transformação que considere as singularidades de cada indivíduo.

Assim, ganham notoriedade a Resolução CNE/CP nº 1, datada de 2 de julho de 2019, altera o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, formalizada em 1º de julho de 2015. Esta última estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas à formação inicial em nível superior, abrangendo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica voltados para graduados e cursos de segunda licenciatura, assim como para formação continuada.

Adicionalmente, a Resolução CNE/CP nº 2, promulgada em 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores voltados à Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e organiza a formação dos professores a partir de três dimensões: Conhecimento profissional, Prática profissional, Engajamento profissional (Brasil, 2021).

Outrossim, destacamos a desconsideração da Educação de Jovens e Adultos (EJA), relegada a uma posição de silenciamento e exclusão. Em maio de 2021, foi publicada no Diário Oficial da União, a Resolução nº 01/2021 que “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” (Brasil, 2021).

Entre as várias diretrizes, a que hora nos importa está no artigo art. 31, da resolução supracitada, ela estabelece que o Sistema Nacional Público de Formação de Professores deve implementar políticas e ações voltadas à formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica para jovens e adultos, bem como de professores do ensino regular que atendem adolescentes fora da faixa etária adequada, em colaboração com Universidades Públicas e sistemas de ensino (BRASIL 2021).

Amorim e Duques (2017), em pesquisa sobre a formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatizam que, apesar da garantia prevista na legislação educacional e do reconhecimento no campo científico, a capacitação de docentes para essa modalidade de ensino tem sido negligenciada nas políticas públicas educacionais.

4.6 O Pacto EJA 2024

O Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), divulgou a Resolução nº 19/2024, na terça-feira, 10 de setembro. Essa normativa complementa a Portaria nº 884, de 30 de agosto, que estabelece diretrizes para a gestão e execução de atividades relacionadas à alfabetização e à formação continuada de estudantes em todo o Brasil. A regulamentação define ainda as normas e os procedimentos para concessão de bolsas aos agentes responsáveis pela gestão do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA) (Brasil, 2024).

A secretaria da Secadi, Zara Figueiredo (2023), enfatizou que “a aprovação das resoluções demonstra a atenção do Ministério da Educação em reparar as desigualdades no Brasil. É inaceitável que, em um país como o nosso, ainda haja mais de 11 milhões de pessoas analfabetas. Essas ações refletem a resposta do MEC a esse desafio” (MEC, 2023).

A estrutura administrativa da política será coordenada pela Câmara Permanente de Alfabetização e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (CampEJA), a qual será responsável pela coordenação, supervisão e monitoramento das iniciativas do Pacto. O grupo contará com representantes do MEC, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consel) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

A equipe responsável pela formação do Pacto será composta por coordenadores pedagógicos, articuladores e formadores regionais, que receberão bolsas no valor de R\$ 1.200 mensais. Essas bolsas visam apoiar a capacitação desses profissionais, com objetivo de aprimorar a qualidade da educação de jovens e adultos no Brasil.

Elas serão concedidas pelo MEC e pagas pelo FNDE diretamente aos beneficiários, por meio de cartão-benefício emitido pelo Banco do Brasil. Para receber os pagamentos, os bolsistas devem participar de encontros formativos periódicos, cumprir as formações exigidas, apresentar relatórios mensais e atender às atribuições do cargo. É importante ressaltar que as bolsas não poderão ser cumulativas com outras concedidas para formação continuada (Brasil, 2024).

O Pacto EJA, instituído pelo Decreto nº 12.048/2024, é uma política pública desenvolvida de forma colaborativa entre o Ministério da Educação e as esferas federativa e municipal. Os objetivos incluem a erradicação do analfabetismo, a elevação da escolaridade, a ampliação das matrículas na EJA nos sistemas públicos de ensino, inclusive para estudantes

privados de liberdade, e o aumento da oferta da EJA integrada à educação profissional. As atividades da governança do Pacto serão monitoradas e seus resultados disponibilizados em relatórios no Portal do MEC. Cada unidade federativa deve instituir comitês estratégicos e territoriais para o monitoramento da política (Brasil, 2024)

4.6.1 Resumo do Pacto EJA

O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos foi estabelecido pelo Decreto 12.048/24, sob o tema “Lendo o Mundo e Escrevendo a Própria História” (Brasil, 2024).

Quadro 6 - Pacto EJA

Princípios	Objetivos	Investimento	Estratégias: programas e ações
<ul style="list-style-type: none"> • Engajamento de lideranças, movimentos sociais, empresariado e sociedade civil; • Regime de colaboração e governança participativa; • Pactuação intersetorial. 	<ul style="list-style-type: none"> i- Superar o analfabetismo de jovens, adultos e idosos; ii - Elevar a escolaridade de jovens e adultos e idosos; iii - Ampliar a oferta de matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; iv – Ampliar a oferta da EJA integrada à educação profissional. 	Serão alocados, ao longo de 4 anos, cerca de 4 bilhões de reais para investimentos em diferentes ações para superação do analfabetismo e a qualificação da EJA.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pé de meia; 2.PDDE equidade-EJA; 3.Novo ciclo do Programa Brasil Alfabetizado; 4. Ampliação do fator de ponderação da EJA no FUNDEB; 5.EJA integrada à educação profissional e tecnológica (EPT); 6. PROJOVEM urbano e PROJOVEM campo; 7. Formação de professores/as e gestores/as; 8. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) EJA; 9. Chamada pública; 10. Novas diretrizes operacionais para a EJA; 11. Sistema CADEJA; 12. Medalha Paulo Freire.

Fonte: Brasil, 2024.

É imprescindível proceder com uma explicação detalhada de cada uma das estratégias voltadas para a expansão e qualificação da Alfabetização e da EJA, assim como dos programas correspondentes de ações.

1. **Pé de Meia:** os 540 mil estudantes do ensino médio da EJA, beneficiários do programa Bolsa Família, receberão os incentivos do Programa Pé de Meia referentes à matrícula, conclusão e participação no ENEM.
2. **PDDE Equidade-EJA:** o Programa Dinheiro Direto na Escola para a Educação de Jovens e Adultos (PDDE-EJA) é um incentivo financeiro para as escolas que ofertam a EJA que pode ser utilizado para: organização de extensões escolares em espaços públicos diversos; estruturação de espaços de convivência/acolhimento para filhos e netos das (os) estudantes e adequação do espaço escolar para atender jovens, adultos e idosos.
3. **Novo ciclo do Programa Brasil Alfabetizado:** o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é retomado com a oferta de 60.000 bolsas para educadores populares. As turmas podem ser instaladas em espaços da comunidade, facilitando o acesso ao programa dos jovens, adultos e idosos que não sabem ler e escrever.
4. **Ampliação do fator de ponderação da EJA no FUNDEB:** a ampliação de 25% no fator de ponderação da matrícula da EJA no FUNDEB, passando de 0.8 para 1, beneficiará todas as escolas do país que ofertam a modalidade. Esta é a primeira vez que se avança no fator de ponderação da EJA, expressão do reconhecimento à necessidade de estímulo à oferta, frente à enorme demanda potencial.
5. **EJA Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT):** o Pacto vai estimular parcerias entre redes de ensino e instituições que ofertam EPT para a oferta da EJA com arranjos curriculares que integrem a formação geral e a capacitação profissional, de maneira a promover a elevação da escolaridade simultaneamente à qualificação profissional inicial, com cursos de 160 horas, desde o processo de alfabetização, na etapa inicial da EJA, até o Ensino Médio.
6. **Projovem Urbano e Projovem Campo:** o Pacto vai ofertar novo ciclo do Projovem, alcançando em torno de 100.000 estudantes até 2026, com prioridade para municípios com maiores índices de jovens não alfabetizados dentre os 1.009 que não ofertam a EJA.
7. **Formação de professores e gestores:** oferta de formação continuada para professores, gestores escolares e educadores populares; oferta de formação para 10.000 estudantes das licenciaturas via Universidade Aberta do Brasil (UAB).
8. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) EJA:** este é o segundo edital PNLD para a EJA, dez anos após o primeiro. A partir de 2025, os

livros didáticos da EJA chegarão às escolas, destinados a todos os estudantes e professores do ensino fundamental da modalidade e aos estudantes do Programa Brasil Alfabetizado.

9. **Chamada Pública:** campanhas anuais de mobilização para engajamento das redes de ensino e sociedade em geral no estímulo, para que jovens, adultos e idosos que não frequentaram a escola, ou a abandonaram antes de concluir a educação básica, exerçam os direitos educativos, por meio da matrícula na EJA ou participação no PBA.
10. **Novas diretrizes operacionais para a EJA:** orientadas pelos princípios da equidade, reparação e qualificação (Parecer 11/2000 CNE).
11. **Sistema CADEJA** - plataforma com o cadastro da demanda e atendimento da EJA que alimentará as redes de ensino com informações. O sistema integrará diferentes bases de dados públicas vinculadas aos Ministérios da Saúde, do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Social, dos Direitos Humanos e Cidadania, da Justiça e Segurança Pública e do Empreendedorismo, da microempresa e da empresa de pequeno porte.
12. **Medalha Paulo Freire:** valorização e incentivo às redes que se destacarem em ações e iniciativas que visem superação do analfabetismo no Brasil e a qualificação da EJA.

4.6.2 Público-alvo beneficiado pelo Pacto

Pessoas não alfabetizadas e sem educação básica completa. Quem são e onde estão? Em torno de 11,4 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais (7%), em 2022 (Censo Demográfico, IBGE, 2022).

- A taxa de pessoas não alfabetizadas pretas (10,1%) e pardas (8,8%) é mais que o dobro das pessoas brancas (4,3%) (IBGE, 2022).
- 68 milhões de pessoas com 18 anos ou mais não concluíram a educação básica (PNAD contínua, 2023).
- 81% das pessoas privadas de liberdade não concluíram a educação básica (SISDEPEN/MJSP, 2023).
- 60% das pessoas com 18 anos ou mais que não concluíram a educação básica são negras (PNAD contínua).

- 57,7 milhões estão no meio urbano (79,3%) e 15 milhões estão no meio rural (20,5%) • há ainda 1009 municípios que não ofertam EJA (Censo Escolar, 2023).

Figura 10 - Formas de atuação intersetorial no Pacto



Fonte: Brasil, 2024.

“Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (Freire, 1994, p. 91).

Freire (1994) evidencia a intersecção fundamental entre a crítica do presente e a construção de um futuro desejável. Ele destaca a relevância da ação coletiva na formação de uma sociedade mais justa e igualitária, apontando para "tensão" entre a denúncia das injustiças sociais e a elaboração colaborativa de um projeto futurista, que deve incluir todos os membros da sociedade, independentemente de gênero.

Esse entendimento está alinhado com a perspectiva dialética da educação na qual a conscientização crítica permite aos indivíduos reconhecerem as condições adversas que os cercam. Ao tornar-se cientes de suas realidades, as pessoas são incitadas a promover mudanças significativas. Assim, Freire enfatiza que a utopia não é um ideal distante e abstrato, mas um objetivo que se torna possível através da ação conscientizada.

Além disso, a menção à construção política, estética e ética do futuro sugere que as transformações sociais requerem uma abordagem multidimensional, que abarca não apenas as questões socioeconômicas, como também as dimensões culturais e éticas que sustentam as relações humanas. A partir dessa perspectiva, Freire (2008) propõe ativismo educativo que não apenas ilumina as mazelas presentes, mas que também inspira busca coletiva por caminhos alternativos, capazes de catalisar mudanças profundas e necessárias na sociedade.

4.7 A Educação de Jovens e Adultos no Ceará

O Centro de Estudos Supletivos (CES) foi criado em Fortaleza, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71, especificamente no capítulo voltado para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 1974, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), propôs a implantação com influências tecnicistas, visando qualificar a mão de obra para a indústria e suprir deficiências identificadas no aprendizado de alunos das escolas públicas.

Em 1978, foi renomeado para Centro de Estudos Supletivos Professor Gilmar Maia de Sousa, em homenagem ao representante do MEC, no Ceará. Posteriormente, com a aprovação da Lei nº 9394/96 (LDB), o "ensino supletivo" foi denominado "Educação de Jovens e Adultos" e o centro passou a se chamar Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Gilmar Maia de Sousa (PPP CEJA Gilmar Maia, 2024).

Entre os anos de 1995 e 2002, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) foram estabelecidos no estado Ceará, durante o mandato do governador Tasso Jereissati. Naquela época, o então secretário de Educação Antenor Manoel Naspolini estava à frente dessa iniciativa. Essa criação ocorreu em momento de intenso processo de redemocratização no Brasil, que teve início em 1985 e trouxe diversas transformações, principalmente nos âmbitos político e econômico. A educação enfrentava grandes desafios, com destaque para o problema do analfabetismo.

Conforme destacado por Naspolini (2001), a taxa de analfabetismo no estado do Ceará, em 1999, alcançava o índice alarmante de 27,8% entre indivíduos com 15 anos ou mais. Diante desse preocupante contexto, é importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 ressaltava a necessidade de uma modalidade de ensino voltada especificamente para atender às demandas educacionais de jovens e adultos.

Conforme estabelecido no § 1º do art. 37: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames” (Brasil, 1996).

Conforme a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC, 2020), o Estado oferece educação básica na modalidade EJA presencial e semipresencial. O objetivo é proporcionar ambiente acolhedor e inclusivo, em que todas as identidades sejam respeitadas e valorizadas. O foco é criar um ambiente seguro, em que alunos possam aprender e se desenvolver plenamente, sem discriminação ou exclusão.

É válido ressaltar que a maior quantidade de vagas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida pelas escolas municipais, ensino fundamental I e II, com o apoio das escolas estaduais que são responsáveis pelo ensino médio. Além disso, o governo federal desenvolve programas de alfabetização, como o Brasil Alfabetizado, em parceria com as prefeituras.

Recentemente, os Institutos Federais de Educação também passaram a oferecer a modalidade de EJA para trabalhadores que desejam obter a certificação no ensino médio, por meio do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos Tecnológico (PROJATEC).

A situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ceará e em grande parte do Brasil, é motivo de grande preocupação. A oferta precária do sistema regular de ensino tem impedido o combate ao analfabetismo e a ampliação da escolaridade. No entanto, as estatísticas revelam realidade vergonhosa. Essa situação pode ser atribuída aos condicionantes históricos do país, marcado por um estado desenvolvimentista e centralizador, que não prioriza a igualdade e o bem-estar social (Bacelar, 2003).

O texto apresentado traz à tona questão fundamental e preocupante: a marginalização da Educação de Jovens e Adultos como política educacional. É inegável que a escassez de investimento e a negligência do sistema escolar. Neste sentido, é imprescindível repensar e investir de forma adequada na EJA, valorizando a importância e buscando a efetividade. Somente, desta forma, será possível superar os desafios e garantir uma educação de qualidade para todos.

É urgente que o Estado e a sociedade reconheçam a relevância da EJA e direcionem recursos e políticas específicas para essa modalidade, assegurando, assim, o direito à educação de jovens e adultos que, muitas vezes, têm as oportunidades negadas e as vozes silenciadas.

De acordo com o Governo do Estado do Ceará (2020), no Ceará, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) adotou formato pioneiro, em parceria com diferentes instituições voltadas para públicos específicos. Nas escolas da rede estadual, foram destinados espaços para atender jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, tendo como parceiras a Secretaria da Justiça e Cidadania (SEJUS) e a Vara de Execuções Penais (VEPA).

Também, foram implementadas ações educativas nos Centros de Medidas Socioeducativas, com a parceria da Superintendência Estadual do Sistema Socioeducativo (SEAS). Essas iniciativas visam proporcionar educação mais inclusiva e humanizada para esses públicos específicos.

No Ceará, a educação semipresencial é uma realidade em 33 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Esses espaços estão distribuídos em diversos locais, sendo nove em Fortaleza e 24 no interior. A modalidade, de ensino híbrido, tem proporcionado a oportunidade de aprendizado para jovens e adultos que buscam a conclusão dos estudos. Além disso, possibilita a flexibilidade, pois mescla momentos presenciais e semipresenciais (Ceará, 2020).

Os CEJAS são instituições que desempenham papel essencial na vida de muitas pessoas, proporcionando oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal. Além de oferecerem gama de cursos e programas educacionais, esses centros desempenham papel crucial na emissão de certificados de conclusão do ensino fundamental ou médio aos candidatos aprovados no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (Ceará, 2020).

O funcionamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) no Ceará está organizado de forma modular, cujos módulos são compostos por disciplinas e a carga horária de cada módulo é definida pelas instituições de ensino, com base em proposta pedagógica que considera a legislação vigente. Além disso, cada módulo deve ser independente entre si, e os prazos de conclusão mínimos são estabelecidos por cada CEJA (Ceará, 2014).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem papel crucial em atender às necessidades de crescimento e adaptação dos seres humanos, independentemente da participação em ambientes escolares ou não. É uma convocação para a busca pela educação contínua, visando construção de uma sociedade baseada em valores, como universalismo, solidariedade, igualdade e diversidade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer modelo educacional centrado nas necessidades individuais dos alunos. É fundamental oferecer educação personalizada, considerando características e demandas específicas. Seja em ambientes presenciais ou *on-line*, é essencial adaptar o formato educacional para promover a inclusão e o sucesso na aprendizagem. Cada aluno é único e merece ser tratado de forma humanizada, possibilitando que alcancem todo o potencial.

Ao partir da compreensão de que embasamento teórico do professor é indispensável para promover prática educativa que busca aprimorar a qualidade do ensino e, na perspectiva freiriana, é fundamental que ocorram trocas de conhecimento para gerar novas técnicas e abordagens de ensino-aprendizagem.

Desse modo, é essencial incentivar e aperfeiçoar a relação entre a formação teórica e a prática pedagógica do/a professor/a com os/as educandos/as em sala de aula, considerando

conhecimentos e experiências como educadores, a fim de promover formação contínua. Assim, na próxima seção, analisamos como esse processo é vivenciado em um contexto particular.

5 COM A PALAVRA, OS/AS PROFESSORES/AS DO CEJAQUI-AQUIRAZ

Para avaliar a formação continuada por área de conhecimento específica em Matemática/Ciências, ou a ausência dela, analisamos em que medida essa formação está alinhada com a proposta pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, em particular o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI).

Assim, a centralidade da presente seção é a interpretação das entrevistas semiestruturadas, formato que combina perguntas abertas e fechadas, a fim de permitir que o informante explore o assunto de forma mais ampla, em um diálogo que pode ser tanto formal quanto informal (Boní; Quaresma, 2005). Segue no Quadro 7, a síntese da apresentação dos sujeitos, identificados com maiores detalhes na seção 2.

Quadro 7 – Caracterização dos entrevistados/as

Professores/as e Profissionais da Educação	Formação Acadêmica	Faixa Etária	Tempo de Docência	Tempo de trabalho no CEJAQUI
Dilma	Licenciatura Pedagogia, habilitação em Biologia/Química	Entre 40 e 50 anos	20 anos	3 anos
Paulo	Licenciatura em Pedagogia/especialização em Matemática/Ciências.	Entre 50 e 60 anos	25 anos	5 anos
Vera	Licenciatura em Pedagogia/matemática e Física	Entre 50 e 60 anos	25 anos	4 anos
André	Licenciatura em Matemática/Física	Entre 40 e 50 anos	20 anos	4 anos
Lea	Licenciatura em Português e Especialização Gestão Escolar	Entre 40 e 50 anos	18 anos	4anos
Elaine	Mestra em comunicação aplicada a educação	Entre 50 e 60 anos	30 anos	4 anos
Sávio	Pedagogo, Historiador e Teólogo. Pós-graduação em gestão e coordenação escolar.	Entre 50 e 60 anos	26 anos	3 anos

Fonte: Elaborada por Joana Darque Pires Terceiro (2024).

5.1 Percepções dos/as docentes sobre a formação continuada

A professora Dilma ao ser questionada sobre como ocorria a formação continuada por área do conhecimento no ensino de Ciências no CEJAQUI, destacou a importância dessa formação para atualização das metodologias pedagógicas utilizadas no ensino, especialmente no contexto do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI).

No entanto, ela apontou algumas limitações desse processo, “embora as formações continuadas por área do conhecimento sejam realizadas mensalmente, muitas delas estão predominantemente voltadas para o ensino regular, anos finais do ensino fundamental”, o que acaba por “negligenciar as metodologias específicas que são essenciais para atender às características e necessidades do público diversificado que frequenta o CEJAQUI”.

Segundo a professora Dilma, a identificação de abordagens metodológicas adequadas para a motivação e o ensino de jovens e adultos é de suma importância, uma vez que a formação tradicional, específica ao ensino regular, revela-se insuficiente para atender às necessidades desse público.

A urgência por uma didática diferenciada é evidente, pois metodologias inovadoras têm o potencial de aumentar a motivação dos alunos e efetivar o processo de aprendizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI). Nesse contexto, é fundamental reconhecer que jovens e adultos trazem experiências de vida, interesses e necessidades específicas que devem ser consideradas no planejamento educacional. As práticas pedagógicas, portanto, devem ser adaptadas para favorecer ambiente de aprendizagem significativo, que respeite a diversidade e promova o engajamento dos educandos.

A implementação de metodologias ativas, por exemplo, pode ser caminho eficaz para transformar a dinâmica da sala de aula em espaços colaborativos, em que os alunos se sintam protagonistas da própria aprendizagem. Essas abordagens não apenas favorecem a construção do conhecimento de maneira mais autônoma, como também estimulam a troca de experiências e a valorização de saberes prévios.

A entrevistada expressa a convicção de que a formação contínua dos educadores pode contribuir significativamente para permanência e inclusão dos alunos no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Ao finalizar a fala, manifestou esperança de que futuras pesquisas e iniciativas nessa área possam orientar a formação, de maneira a beneficiar não apenas os docentes de ciências, como a todos os educadores da instituição.

No contexto atual, o papel do professor e a qualidade da formação docente são amplamente reconhecidos como elementos cruciais que impactam a relação dos alunos com a instituição de ensino. Assim, torna-se evidente a necessidade de formação especializada para os educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme salientam Silva e Senna, referenciados por Lima (2019, p. 58), “a formação contínua dos profissionais da educação deve ser encarada como uma exigência essencial para essa modalidade de ensino, sendo imprescindível que seja considerada uma prioridade nas políticas educacionais e na prática pedagógica”.

O professor Paulo disse que a EJA é “o grito dos excluídos. Ao receber o certificado do ensino fundamental, os alunos quebram suas amarras que os mantinham em subempregos, passam a ter direito a fazer cursos, trabalhar de carteira assinada, aumentando a alta estima e os tirando do mundo de exclusão”, alguns chegam à universidade.

Ele sugeriu que a formação continuada deve incluir materiais que se conectem à realidade dos alunos de EJA e sejam compatíveis com o conhecimento prévio deles. O foco deve ser em abordagens e exemplos que atendam mais efetivamente ao contexto, para potencializar a interação com o aprendizado. Reforça a importância da capacitação dos professores para atender ao público da EJA de forma eficaz. Ele acredita que “ações voltadas para a EJA são necessárias para garantir uma identidade no ensino e melhorar a prática pedagógica”.

O entrevistado manifestou anseio por maior atenção por parte do governo em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a relevância de se proporcionar oportunidades educacionais adequadas a esse grupo. Ele ressaltou, ainda, a importância da valorização dos professores, que exercem papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos alunos. Falou da urgência da luta pela educação inclusiva, reconhecendo o papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O professor Paulo expressou o desejo por um olhar mais atencioso do governo em relação à EJA, enfatizando a importância de oportunidades educacionais para esse público e a valorização dos professores, que desempenham papel significativo na formação dos alunos.

A professora Elaine refletiu sobre a relevância da formação continuada e expressou otimismo quanto a futuras melhorias. A expectativa de parcerias com instituições de ensino superior, como a Universidade Federal do Ceará, que já oferece o Mestrado em Políticas Públicas para os servidores do município e a perspectiva de um doutorado para aqueles que concluírem o mestrado, evidenciando o comprometimento com o desenvolvimento profissional dos educadores.

As falas dos participantes reiteraram a importância da formação específica por área do conhecimento destinada aos docentes do CEJAQUI, enfatizando a necessidade de capacitação voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta modalidade educacional é direcionada a jovens, adultos e idosos, e, nesse contexto, é pertinente mencionar Freire (1996), que comprehende que a educação na EJA deve ser permeada pela afetividade, sem que essa abordagem comprometa os princípios éticos, a autoridade do professor e o papel pedagógico.

O autor defende uma prática educativa que vá além da mera transmissão de conteúdos, ressaltando a pertinência da participação ativa da turma e do reconhecimento de

autonomia. Além disso, salienta que a transformação social, por meio da educação, deve estar alicerçada na dimensão cultural, sendo imprescindível estabelecer conexão com a realidade do aprendiz. A transmissão de conteúdos de forma isolada, que desconsidera o saber popular, configura-se como invasão cultural, o que justifica a demanda por uma formação específica para os docentes da EJA.

Uma educação que lhes propiciasse a reflexão sobre o seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção” (Freire, 1985, p. 59). Em outros termos, uma educação que “tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que, por isso mesmo, libertasse pela conscientização (Freire, 1986, p. 66).

No contexto atual, a compreensão do que configura a Educação direcionada especificamente a jovens e adultos exige, de forma imprescindível, abordagem empírica. Essa abordagem envolve o contato direto com os indivíduos inseridos nessa realidade diferenciada. Em determinado grupo, diversas faixas etárias coexistem, o que resulta em pluralidade de experiências. Essa complexidade demanda, por parte dos profissionais da educação, a adoção de posturas e abordagens diversificadas, com intuito de fomentar relação dialética no processo educativo.

Na visão dos/as entrevistados/as, a formação do/a profissional dedicado à Educação de Jovens e Adultos emerge como elemento crucial para o êxito das políticas de acesso e permanência nesse contexto educacional. Essa formação representa o elo entre as diretrizes políticas e a efetivação prática delas na atuação pedagógica do docente.

A partir de ação reflexiva e consciente do/a educador/a, que compreende os obstáculos que impedem a permanência do/a aluno/a em sala de aula, torna-se viável a implementação de um trabalho que se adeque à realidade desse estudante. Isso pode assegurar a permanência de significativa parcela da população brasileira que, historicamente, foi excluída dos sistemas educacionais formais.

Como se observou, a formação continuada de professores/as, oferecida pela Secretaria de Educação de Aquiraz ao Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), tem se revelado insatisfatória, conforme o recorte temporal deste estudo. Essa constatação é respaldada pela experiência da autora/pesquisa e pelos depoimentos dos sete profissionais da educação aqui pesquisados.

Vale destacar que nenhum dos entrevistados possuía formação inicial específica para Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que esse curso não é oferecido nas licenciaturas

no Brasil. Além disso, ninguém também afirmou ter cursado a disciplina de Educação de Jovens e Adultos durante a graduação.

5.2 Desafios para implementação da formação continuada

A professora Dilma ressaltou que um dos principais desafios enfrentados: a falta de formação continuada direcionada especificamente para as ciências, no CEJAQUI. “Isso resulta em uma certa desatualização, tanto em relação às práticas pedagógicas quanto no material didático, que também se encontra desatualizado. Essa precariedade pode comprometer a formação de valores dos alunos”.

O professor Paulo lamentou a insuficiência de apoio por parte da gestão escolar às turmas noturnas. Ele mencionou as condições vivenciadas em turmas de EJA em que ele atuou, por exemplo, a falta de merenda escolar, que se revela particularmente preocupante, uma vez que muitos alunos vêm de um dia exaustivo de trabalho em dois turnos e necessitam de um lanche para sustentar as energias durante as aulas. Essas questões ressaltam a importância de um suporte institucional adequado para garantir educação de qualidade e promover a inclusão e o sucesso de todos os estudantes.

No CEJAQUI, o professor Paulo estava há cinco anos e, nesse tempo, participou da gestão. Na ocasião da pesquisa, lecionava matemática desde 2021, como também participava de formação continuada em Matemática, mas voltada para educação básica, anos finais do ensino fundamental. Ele destacou que para o ensino no CEJAQUI, “não acrescenta nada, mas para ele como professor o mantém antenado com o que está acontecendo no mundo da educação”. Depois, reforçou “em educação nada se perde” e soltou um sorriso.

Também, ressaltou a relevância da formação continuada para os professores por área do conhecimento em Matemática, direcionada ao CEJAQUI, segundo ele, “a formação direciona o trabalho dos educadores e melhora a experiência de aprendizado dos alunos”. Falou que “as formações atuais não são totalmente adequadas às necessidades específicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que requer uma abordagem diferenciada devido à diversidade do público atendido”.

Somado a isso, mencionou sobre os desafios enfrentados na didática e a necessidade de políticas específicas que atendam melhor a essa população. Lembrou da carência de encontros e materiais didáticos atualizados e direcionados para a realidade da EJA, o que ajudaria a melhorar a prática pedagógica e a identificação dos alunos com o conteúdo.

Atualmente, observamos a ausência de cursos direcionados especificamente para cada disciplina, o que limita o acesso a palestras ministradas por especialistas de renome que abordem temas diversos relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), como trabalho, práticas pedagógicas, andragogia e didática.

A ausência de oportunidades para a formação continuada impede que o educador encontre alternativas que o conduzam à reavaliação da prática docente, além de não o inserir em um contexto favorável ao desenvolvimento profissional constante. As formações mencionadas pelos depoentes se limitaram a momentos isolados de cursos descontextualizados, sem qualquer tipo de relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O professor André considerou que um aspecto fundamental da educação é a relevância da formação contínua dos educadores, especialmente aqueles que atuam na educação de jovens e adultos. Por isso, a necessidade de investir na inovação e no enriquecimento das práticas pedagógicas. Sugeriu o fomento de programas de formação que não apenas atualizem os conteúdos, como também introduzam novas metodologias e tecnologias que possam tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. A educação de jovens e adultos deve considerar as experiências e os contextos dos alunos, incorporando práticas que promovam engajamento, reflexão crítica e aplicabilidade dos conhecimentos no dia a dia.

Reiterou que a importância de inovações nas aulas é um convite à reflexão sobre como as práticas pedagógicas podem ser transformadas para atender às demandas do século XXI, assegurando que os educadores estejam equipados com as ferramentas e os conhecimentos necessários para preparar alunos para um mundo em constante mudança, ou seja, esse preparo vem por meio das formações continuadas por área específica do conhecimento. Assim, promover um diálogo contínuo entre teoria e prática se torna imprescindível, para que os resultados educacionais sejam cada vez mais eficazes e significativos.

Devido à fragilidade de formação docente, os/as professores/as, sobretudo aqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos, frequentemente demonstram prática pedagógica marcada pela desconexão entre o conteúdo que transmitem e aquilo que é efetivamente assimilado pelos alunos.

Nessa direção, é oportuna a consideração de Delizoicov e Angotti (1994, p. 19), ao atribuírem a esta dissociação, que “ao trabalhar a disciplina [...] o professor deverá realizar um esforço para efetivar a perspectiva interdisciplinar [...] para além dos aspectos legais, pois, o que é transmitido é, no máximo, o que convém ao currículo de ensino ou ao livro didático”. No contexto desse processo de ensino-aprendizagem, o que sobra ao aluno é unicamente um saber

abstrato, incapaz de promover a atuação tanto na natureza quanto na sociedade a qual está integrado.

Já o professor Sávio afirmou que a formação de professores por área específica ocorria mensalmente para todas as áreas do conhecimento, e que os docentes do CEJAQUI participavam dessa formação. No entanto, ressaltou que essa formação não era direcionada especificamente aos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo ele, não havia uma conexão direta entre essas formações e a proposta pedagógica do CEJAQUI. Também, informou que a formação docente deveria ir além do mero domínio dos conteúdos, abrangendo, também, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que contribuam para criação de um ambiente de aprendizado mais acolhedor e motivador para jovens e adultos. Mencionou que, antes do período pandêmico, eram realizados encontros pedagógicos mensais destinados exclusivamente aos professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas esses encontros não eram organizados por áreas do conhecimento.

O professor Sávio observou que, nas universidades, os cursos de Pedagogia não apresentam direcionamento específico para modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Existe significativo interesse pela formação de professores voltados para essa modalidade. Foi mencionado, ao representante pedagógico da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), a necessidade dessa formação, e a resposta foi que encontros mensais estavam sendo realizados exclusivamente com diretores de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS). Além disso, destacamos a grande lacuna existente em relação ao material didático, sendo que o último adotado remonta a 2015.

O professor Sávio manifestou postura extremamente otimista, reafirmando a convicção de que, por meio do Pacto EJA, estabelecido pelo Decreto nº 12.048/2024, seria viável promover iniciativas colaborativas que envolvessem o Ministério da Educação, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Ele sublinhou que as formações continuadas, organizadas por área específica do conhecimento, estão programadas para ocorrer em 2025.

A professora Elaine reconheceu a necessidade de desenvolvimento de formação continuada específica para cada área do conhecimento no CEJAQUI. Essa formação deveria abranger não apenas a Matemática e as Ciências, como também todas as disciplinas pertinentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Aquiraz.

Segundo a professora, havia proposta para criação de um programa de formação continuada estruturado por áreas do conhecimento, destinada a educadores da EJA, ela assegurou que o município de Aquiraz fez a adesão ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA) foi instituído pelo

Decreto nº 12.048/2024. O Pacto EJA é uma iniciativa colaborativa entre o Ministério da Educação, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Essa iniciativa é considerada prioridade, com expectativas de implementação até o ano de 2025.

Assim, o município de Aquiraz celebra importante marco na trajetória da educação, ao formalizar a adesão ao Pacto pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), no prazo estabelecido, até 12 de agosto de 2024. Este passo representou avanço significativo e nova esperança para formação educacional desse público, que, a partir de 2025, será beneficiado por formação docente especializada, em diversas áreas do conhecimento.

A proposta do Pacto EJA vai além das disciplinas de Matemática e Ciências, e abrange todas as áreas do saber. Essa abordagem busca atender de maneira mais efetiva às necessidades dos estudantes, promovendo educação que se adapta à diversidade de experiências e aos contextos dos jovens e adultos. Além disso, está prevista a seleção de um novo material didático, uma vez que o atual se encontra defasado há mais de uma década. Essa atualização tem como objetivo proporcionar educação mais diversificada, inclusiva e alinhada com as demandas contemporâneas.

O esforço conjunto não apenas visa combater o analfabetismo, como também efetivar processo de qualificação que permita a todos os estudantes desenvolverem habilidades e competências relevantes para o contexto atual. Acreditamos que, ao capacitar nossos educadores, promoveremos ensino mais eficaz, que valoriza a individualidade de cada aluno e respeita as particularidades.

Para assegurar um trabalho de qualidade que promova aprendizagem significativa para os/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fundamental valorizar os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS) e seus/as educadores/as, por meio da formação contínua de professores/as.

Sob essa ótica, Veiga (2009) discute a visão do professor como agente social.

A educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. O referencial para as propostas de formação dos professores visa a construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos (Veiga, 2009, p. 19).

Os participantes da pesquisa concordaram que é fundamental alocar recursos em programas de capacitação que reconheçam e valorizem a experiência dos educadores. A atualização dos materiais didáticos é igualmente crucial, assim como a criação de ambientes propícios à reflexão e ao aprendizado, que efetivamente promovam a melhoria da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5.3 Limitações por área de conhecimento

O professor Paulo relatou que, geralmente, tinha encontro mensal de todos os professores de EJA do município de Aquiraz, mas nunca foi específica por área do conhecimento, mesmo assim era muito enriquecedor, pois acontecia a troca de “figurinhas entre os colegas professores”, ou seja, a troca de experiências, dividiam as angústias, como também falavam das expectativas de dias melhores para a EJA, “mas esses momentos fazem três anos que foram extintos, infelizmente não existem mais”.

A professora Vera comentou sobre a ausência de formação específica para o CEJAQUI, “isso resulta em um impacto negativo significativo em nosso material de trabalho, o qual se revela defasado”. Segundo ela, “a criação de um programa de formação contínua permitiria o acesso a novas metodologias e práticas pedagógicas, assegurando que nos mantenhamos atualizados em relação às alterações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”.

Continuou opinando que esses encontros formativos promoveriam a troca de experiências e informações, contribuindo de forma substancial para o desenvolvimento profissional e enriquecendo a prática educativa. Isso não apenas beneficiará os profissionais, mas, principalmente, proporcionará educação mais significativa e transformadora para os alunos que buscam retomar os estudos e melhorar as condições de vida. É fundamental que essa luta permeie as discussões no âmbito escolar e nos órgãos responsáveis pela gestão da educação.

O professor André destacou a preocupação com a qualidade do ensino, principalmente nas disciplinas de Ciências que, muitas vezes, exigem abordagens atualizadas e interativas e a identificação da ausência de formações direcionadas ao ensino de Jovens e Adultos é um ponto decisivo.

Por sua vez, a professora Lea expressou que a formação continuada, específica por área do conhecimento, não apenas aprimora o desempenho e a aprendizagem dos alunos, como também transforma a forma como os professores conduzem as aulas. No entanto, essa formação não estava sendo disponibilizada de maneira específica para o Sistema de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI) e os professores do CEJAQUI participavam de formações por área específica do conhecimento voltada para a educação básica, anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). “Portanto, há uma necessidade urgente de uma abordagem mais direcionada que considere as peculiaridades dos alunos do CEJAQUI e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.

Afirmou ainda que a formação contínua em Matemática e Ciências poderia melhorar a inclusão e reduzir a evasão escolar. Pensava que uma formação focada em Matemática e Ciências mudaria as realidades e problemáticas enfrentadas pelos alunos com dificuldades nessas áreas, facilitaria o desenvolvimento de soluções para esses desafios.

A formação de professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido objeto de crescente discussão no âmbito educacional, conforme enfatizado por Oliveira *et al.* (2011). Os autores apontam que a ausência de formação específica para docentes nessa modalidade de ensino constitui desafio significativo, o que demanda reflexão aprofundada sobre os modos de preparar esses profissionais para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Elaine observou a lacuna na formação de professores por área do conhecimento específica para os professores da EJA, porém, afirmou que existia a formação por área do conhecimento específica para todas as áreas, em que todos os professores do ensino fundamental no município de Aquiraz participavam, salientando, inclusive, a participação dos professores do CEJAQUI nessas formações.

Arroyo (2011) discute que a educação de jovens e adultos é constituída por indivíduos que, na trajetória educacional e humana, enfrentam a negação de direitos, a marginalização e a exclusão social. Neste sentido, é fundamental reconhecer que esses sujeitos carregam consigo experiências de vida complexas, que influenciam profundamente o processo de aprendizagem.

A consideração dessas particularidades é essencial para promover educação que não apenas se propõe a transmitir conhecimentos, mas que também busca a valorização da dignidade e a inclusão plena desses indivíduos na sociedade. Assim, a educação deve ser espaço de resgate de direitos e oportunidades, contribuindo para construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos de legitimação da totalidade dos direitos humanos. A reconfiguração da EJA está atrelada a essa legitimação (...). Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas (Arroyo, 2011. p 28-29).

Como afirmado, a formação oferecida, específica por área do conhecimento, era voltada para os anos finais do ensino fundamental. As defasagens na formação docente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) decorrem da adoção dos mesmos métodos utilizados na educação regular, além da escassez de pesquisas e debates sobre esse público. Essa situação

compromete tanto a qualificação dos profissionais da EJA quanto a produção de conhecimentos acadêmicos nas licenciaturas.

Para superar práticas educacionais que não atendem às especificidades desse segmento, Arroyo (2005) critica e aventa a necessidade de avaliação do sistema de ensino formal, sob o imperativo de maior atenção para as particularidades da EJA:

A superação de estruturas e lógicas seletivas, hierárquicas, rígidas, gradeadas e disciplinares de organizar e gerir os direitos ao conhecimento e à cultura é uma das áreas de inovações tidas como inadiáveis. Nesse quadro de revisão institucional dos sistemas escolares, torna-se uma exigência buscar outros parâmetros para reconstruir a história da EJA. Se a organização dos sistemas de educação formal está sendo revista e redefinida a partir de avanços da consciência dos direitos, a Educação de Jovens e Adultos tem de ser avaliada na perspectiva desses avanços (Arroyo, 2005, p. 44).

Na visão dos/as entrevistados/as, a criação de cursos de formação contínua para professores/as da EJA, por área do conhecimento, não apenas se torna desejável, mas necessária. Essa formação deve abordar a legislação pertinente à EJA, os aspectos sociais que envolvem essa modalidade, além de considerar as expectativas e aspirações dos alunos que a compõem.

Esse modelo de formação contínua deve ser capaz de fornecer aos educadores não apenas conhecimentos teóricos, como também ferramentas práticas que os capacitem a compreender o que os alunos esperam desse tipo de educação e como esses anseios podem se traduzir na construção deles enquanto cidadãos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Damos início as considerações finais, recordando os objetivos, um de cada vez, a fim de reafirmar as respostas discutidas na última seção. O primeiro foi avaliar a formação continuada, específica por área de conhecimento (Matemática/Ciências), ou a ausência dela, e analisar em que medida essa formação está alinhada com a proposta pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, com especial atenção ao Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI).

Para responder a essa questão, foram realizadas entrevistas, nas quais professores/as e gestores/as relataram de forma explícita, que existe, de fato, formação específica por área de conhecimento disponível para os educadores da educação básica, do 6º ao 9º ano. Foi destacado que os docentes do CEJAQUI participavam dessas formações. No entanto, ficou evidente que a formação não estava em consonância e não contemplava as diretrizes estabelecidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), (2024) do CEJAQUI.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que abrange jovens, adultos e idosos, e as “diretrizes” pedagógica deve ser construída a partir do diálogo e da crítica, com intuito de ser libertadora e transformadora. Contudo, a formação oferecida não atendia e não refletia os princípios estabelecidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) (2024).

Assim, conforme afirmado pelos/as entrevistados/as, permanecia considerável lacuna na implementação prática dessas políticas. Essa deficiência prejudica a concretização dos objetivos inicialmente estabelecidos para a Educação de Jovens e Adultos. Em consonância com os relatos, a formação dos docentes era realizada de acordo com áreas de conhecimento específicas; contudo, essa capacitação não era adequadamente direcionada para a modalidade EJA, mas voltada para o ensino regular, abrangendo os anos finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano.

Dessa forma, torna-se evidente significativo descompasso entre o estabelecido e o vivido. Enquanto, de um lado, existe a legislação que reconhece as singularidades dessa modalidade, por outro, não houve preocupação em capacitar os/as educadores/as para que possam desempenhar as funções de forma adequada. Isso é evidenciado pela total ausência de disciplinas nas licenciaturas voltadas para atender aos/as alunos/as, bem como pela carência de cursos de aperfeiçoamento para os/as docentes que atuam nessa área.

Portanto, é imprescindível que se priorize a implementação efetiva das leis existentes, assegurando que os princípios e as diretrizes apresentados no âmbito teórico sejam verdadeiramente traduzidos em práticas educativas significativas e transformadoras. É com esse

compromisso que se poderá avançar para uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os jovens e adultos.

Embora exista legislação que reconheça as especificidades dessa modalidade de ensino, observamos defasagem preocupante na preparação dos/as professores/as. A ausência de conteúdos direcionados à educação de jovens e adultos nas licenciaturas, assim como a carência de cursos de aperfeiçoamento, evidenciam desconsideração em relação às necessidades formativas desse profissional

Esse cenário destaca a urgência de se repensar a formação docente, garantindo que os educadores/as estejam adequadamente preparados/as para atender a um público que apresenta demandas e particularidades únicas. É imprescindível que sejam desenvolvidos programas de formação continuada que abordem vivências, contextos e desafios enfrentados por jovens e adultos no processo educativo. Somente assim será possível promover uma educação inclusiva e de qualidade, que respeite e valorize a trajetória de cada aluno/a.

O segundo objetivo consistiu em investigar a percepção dos/as docentes do CEJAQUI acerca da formação continuada. Foi gratificante ouvir as reflexões dos/as professores/as. Ao integrar as contribuições do/as s educadores/as é possível afirmar que a formação continuada se revela essencial para a prática pedagógica dos/as profissionais atuantes nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI).

Essa afirmação é sustentada, em primeira instância, pela singularidade inerente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual se caracteriza pela presença de alunos/as que frequentemente carregam diversidade de experiências de vida, conhecimentos prévios e motivações diferenciadas para reingressar no ambiente escolar.

Nesse cenário, a formação continuada não apenas aprimora as competências dos/as educadores/as, como também propicia ambiente de ensino mais enriquecedor e adaptável às necessidades variadas dos/as alunos/as. Os/as profissionais têm a oportunidade de ampliar as práticas pedagógicas, incorporando novas metodologias e abordagens que respeitem e valorizem a trajetória de cada indivíduo.

O Quadro 8 a seguir delineia alguns dos principais benefícios da formação continuada na EJA, evidenciando como essa prática pode impactar positivamente tanto os /as educadores/as quanto os/as alunos/as, promovendo processo educativo mais eficaz e inclusivo.

Quadro 8 - Benefícios da Formação Continuada por área do conhecimento- Contribuições dos/das Professores/as do CEJAQUI

Reflexão e Prática	Atualização de Conteúdos	Desenvolvimento de Novas Habilidades	Colaboração e Troca de Experiências	Foco nas Especificidades da EJA	Promoção de um Ambiente Inclusivo	Motivação e Satisfação Profissional
Momentos de formação são ocasiões para que os professores reflitam sobre suas práticas e identifiquem áreas que necessitam de melhorias. Isso implica uma autoavaliação que pode resultar em um ensino mais eficaz e com maior impacto na aprendizagem dos alunos.	O mundo está em constante transformação, e novas abordagens, teorias e metodologias emergem frequentemente. A formação contínua permite que os professores se atualizem sobre as últimas tendências e práticas pedagógicas, garantindo uma educação mais relevante e contextualizada.	A formação continuada oferece a oportunidade de desenvolver habilidades que vão além do conteúdo acadêmico, como o uso de tecnologias, metodologias ativas e práticas inclusivas, fundamentais para atender a diversidade do público da EJA.	A formação continuada possibilita a troca de experiências entre professores, o que enriquece a prática docente. A colaboração em redes de educadores fortalece a construção de saberes coletivos e pode motivar a inovação em sala de aula.	A educação de jovens e adultos tem particularidades que demandam formações específicas. Os professores precisam compreender as necessidades e expectativas desse público, e a formação continuada pode oferecer subsídios teóricos e práticos para lidar com essas questões.	A formação contínua também pode focar em práticas inclusivas que ajudem a atender a diversidade étnica, cultural e social dos alunos da EJA, garantindo que todos se sintam respeitados e valorizados no ambiente escolar.	Investir na formação continuada pode aumentar a motivação e a satisfação profissional dos educadores, levando a um ambiente escolar mais positivo e motivador para todos os envolvidos.

Fonte: Elaborado por Joana Darque Pires Terceiro 2024.

Portanto, a formação continuada não é apenas um complemento na carreira dos/as educadores/as, mas uma necessidade que se reflete diretamente na qualidade da educação oferecida aos alunos do CEJA. Promover essa formação em áreas específicas do conhecimento é crucial para que os/as professores/as possam adaptar as práticas e desenvolver um ensino que atenda às demandas e necessidades do público da EJA.

O conhecimento docente deve estar intrinsecamente relacionado a um ensino que considere o perfil dos/as alunos/as, assim como a faixa etária. Essa abordagem implica adoção de metodologias e práticas educativas que reconheçam as particularidades dos/as estudantes, bem como as formas de agir e interagir com o mundo.

Na atuação desses profissionais, os laços afetivos desempenham papel fundamental, impactando diretamente as posturas pedagógicas. Conforme enfatiza Paulo Freire, a relação interpessoal entre educadores/as e alunos/as é essencial para o processo educativo, promovendo ambiente de aprendizagem mais significativo e envolvente.

Essa dimensão afetiva não apenas enriquece o vínculo entre professor/a e estudante, mas também contribui para formação de uma prática pedagógica mais humanizada e efetiva, como afirma Freire (2002, p.161): “a prática educativa é tudo isso, afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Por conseguinte, a escola se configura como ambiente propício para a escuta de diversas linguagens e opiniões dos indivíduos, condição essencial no processo educativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O último objetivo foi investigar os desafios e as limitações enfrentados na implementação da formação continuada por área de conhecimento específica nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI). É possível afirmar que os objetivos propostos foram atendidos, conforme revelado pelas respostas dos entrevistados. Os/as participantes destacaram diversos desafios e limitações enfrentados na implementação da formação continuada específica. Entre os principais obstáculos mencionados, destacaram-se:

- **A diversidade do público-Alvo:** os/as alunos/as da EJA, geralmente, apresentam grande diversidade em termos de idade, formação prévia, motivos para estudar e necessidades específicas. Logo, formar professores/as para atender a essa diversidade de forma eficaz é um grande desafio.
- **A formação de educadores:** muitos educadores que atuam na EJA podem não ter formação específica ou capacitação adequada para lidar com as particularidades dessa modalidade de ensino. A inexistência de formação continuada focada nas práticas da EJA pode resultar em metodologias inadequadas.
- **Recursos limitados:** a escassez de recursos financeiros e materiais pode dificultar a implementação de programas de formação continuada. Sem investimentos adequados pode ser complicado oferecer cursos e capacitações que sejam relevantes e acessíveis.
- **Carga horária e disponibilidade:** os/as educadores que, muitas vezes, também estão envolvidos em outras atividades, podem encontrar dificuldades para se

dedicar a programas de formação continuada, especialmente se estes requerem deslocamentos ou investimentos de tempo que não podem ser atendidos.

- **Material didático:** a escassez de materiais didáticos adequados e atualizados que atendam à realidade dos alunos da EJA pode dificultar a implementação de uma formação continuada eficaz.
- **Ausência de Políticas Públicas:** muitas vezes, a inexistência de políticas públicas que valorizem a formação continuada na EJA resulta em poucos incentivos e apoio para que os educadores se aprimorem.
- **Avaliação e Currículo:** a carência de uma avaliação adequada que compreenda a realidade dos alunos da EJA e a rigidez do currículo podem dificultar a implementação de uma formação que realmente atenda suas necessidades.

Assim, chegamos à Resistência Cultural: existe resistência cultural em relação à EJA, que pode afetar a valorização da formação continuada por parte dos/as educadores/as e da sociedade em geral. É sumamente significativo frisar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta realidade complexa, que demanda dos educadores olhar atento e sensível às especificidades dos/as educandos/as.

Neste cenário, os/as profissionais enfrentam duas trajetórias distintas: a primeira consiste na adoção de abordagens didáticas tradicionais, que embora sejam comuns no ensino infantil, podem não atender às necessidades e às vivências dos/as alunos/as adultos. Essa opção, muitas vezes, resulta na perpetuação de prática educativa que ignora as dificuldades e particularidades dos educandos, limitando o potencial de aprendizado.

Por outro lado, a segunda via, embora mais desafiadora, revela-se como um caminho de transformação e inclusão. Nele, os/as educadores/as se comprometem a desenvolver materiais pedagógicos adaptados, que refletem as realidades cotidianas e as experiências de vida dos/as alunos/as. Este esforço exige não apenas dedicação, mas também busca contínua por conhecimento nas áreas de metodologias de ensino e letramento específico para jovens e adultos. Participar de formações, seminários e consultar obras dedicadas a essas práticas torna-se fundamental para que os docentes se apropriem de novas estratégias que possam engajar os alunos de maneira efetiva.

Ao optar por essa abordagem centrada no/a aluno/a, os/as professores/as contribuem para construção de um ambiente escolar mais acolhedor, em que os/as educandos/as se sintam valorizados/as e pertinentes. É preciso lembrar de que a educação é um direito humano fundamental e, portanto, deve ser acessível e adaptável, respeitando as singularidades de cada indivíduo. Assim, o comprometimento dos/as educadores/as em superar os desafios da

EJA é um passo crucial para garantir que todos/as os/as alunos/as possam trilhar caminho enriquecedor de aprendizado e desenvolvimento pessoal.

Ao aderir ao Pacto pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), Aquiraz se insere em um caminho promissor, fundamentado na formação contínua de educadores/as, elemento essencial para transformação nesse importante segmento educacional. Esse compromisso representa verdadeira luz no fim do túnel, sinalizando a esperança não apenas na superação do analfabetismo, mas também na construção de um futuro mais justo e igualitário para todos os cidadãos.

Em fevereiro de 2025, foi designado um formador específico para o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAQUI). Este instrutor é responsável por essa modalidade de ensino. A partir desse momento, as formações realizadas acontecem de maneira genérica, não abrangendo as particularidades das disciplinas. A única maneira de dotá-lo da competência necessária para abordar todas as áreas do conhecimento é demandando dele a habilidade de articular o diálogo entre as diversas áreas e entre as disciplinas que compõem cada uma dessas áreas. As abordagens são generalistas e focam preferencialmente no aspecto legal da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em detrimento da perspectiva pedagógica das disciplinas. Nesse processo de reestruturação, essa é uma das carências que permanecem sem solução.

A educação, indiscutivelmente, é um direito que deve ser assegurado a todos/as, independentemente da idade ou da trajetória de vida de cada indivíduo. É com a firme convicção de que a inclusão e a esperança são pilares indispensáveis para o avanço da sociedade que avançamos. Que esse pacto seja um catalisador de mudanças significativas e duradouras, promovendo a valorização do saber e o respeito à diversidade de experiências que cada estudante traz consigo. Somente assim, poderemos trilhar caminho de verdadeira transformação social, em que a educação se torna um agente propulsor de equidade e oportunidades para todos.

Os/as docentes dessa instituição expressaram, de forma unânime, a percepção de que a formação acadêmica não abrangeu disciplinas específicas voltadas para a educação de jovens e adultos. Esse aspecto evidencia não apenas lacuna na formação continuada dos/as educadores/as, mas também potencial comprometimento na eficácia do ensino oferecido.

Além disso, os/as professores/as apontaram que o material didático utilizado estava desatualizado, dificultando ainda mais a prática pedagógica. Essa situação desencadeia descompasso significativo entre a teoria educacional e a realidade enfrentada nas salas de aula, cujas necessidades dos alunos exigem métodos de ensino mais contemporâneos e relevantes.

Portanto, a formação continuada pode ser vista como esforço para revalorizar a figura do/a professor/a que, muitas vezes, enfrenta falta de reconhecimento e respeito pela

profissão, tão desgastada nos tempos atuais. É uma oportunidade de resgatar a importância desse papel fundamental na sociedade e reafirmar a dedicação e o compromisso que esses e essas profissionais têm com a educação e o desenvolvimento dos/as alunos/as.

Em um mundo em constante mudança, investir na formação dos mestres é essencial, para que possam se fortalecer e se reintegrar ao respeito que merecem, para Freire (1997, p. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

Nesse contexto, a educação não se limita a um período específico da vida, mas se expande como compromisso com o aprendizado constante, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional. Aquele/a que se dispõe a aprender continuamente, reconhece a importância da própria atuação no contexto histórico em que está inserido. Essa postura, por sua vez, implica não apenas expansão do saber, mas também incremento da responsabilidade social.

Dessa forma, foi extremamente gratificante constatar o interesse manifestado por diversos/as professores/as de diferentes áreas, no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz, em relação à pesquisa. Muitos deles/as relataram a carência de formação continuada específica por área do conhecimento nas práticas pedagógicas.

Essa situação evidenciou a urgência e a necessidade de políticas públicas direcionadas à formação de professores do CEJAQUI. Além disso, foi notória a escassez de ferramentas e recursos que possibilitem compreensão mais apurada sobre o impacto das formações continuadas por área do conhecimento na trajetória profissional dos/as docentes, não existiram avaliação ou *feedbacks* dos/as educadores/as em relação as formações.

Ademais, as entrevistas e interações realizadas no âmbito desta pesquisa, em consonância com os objetivos estabelecidos por este programa de mestrado, que almeja fomentar transformações benéficas em diversas esferas da sociedade, foram fundamentais para enfatizar a relevância não apenas da geração e difusão de conhecimento, como também da garantia de que tal saber produza repercussões significativas na realidade social. Esse elemento tem se configurado como conquista apreciável ao longo deste percurso.

Com abordagem cuidadosa e atenta, o MAPP, frequentemente, traz à tona resultados que, a princípio, motivam a pensar em intervenções que poderiam ajudar a enfrentar os desafios que foram identificados durante a pesquisa. É interessante notar como essas sugestões, muitas vezes, vão além do plano teórico e se transformam em ações concretas, que realmente impactam as vidas das pessoas e transformam as realidades que as cercam. Essa trajetória, que passa pela identificação de problemas e proposta de soluções, revela o poder da

colaboração e da escuta ativa, mostrando que, quando nos unimos em busca de mudanças, somos capazes de criar um mundo melhor para todos.

Uma proposta de intervenção é a implementação de uma política pública de formação continuada por área do conhecimento, segundo os/as entrevistados/as não apenas em Matemática e Ciências, mas em todas as áreas específicas, pois, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fundamental para garantir a qualidade da oferta educacional. Se não há uma política estabelecida, algumas sugestões para implementação incluem:

Quadro 9 - Sugestão de implementação de formação continuada por área do conhecimento – CEJAQUI

1. Diagnóstico das Necessidades: análise das demandas e lacunas para orientar ações e reforçar melhorias.	Realizar levantamento das necessidades; formativas dos/as educadores/as que atuam na EJA, identificando lacunas de conhecimento e áreas a serem aprimoradas.
2. Participação da Comunidade: envolvimento ativo da população nas decisões e ações que impactam o contexto local.	Envolver a comunidade escolar, incluindo alunos/as, ex-alunos/as e famílias, na elaboração da política. Isso ajuda a entender as reais demandas e contextos dos educandos.
3. Parcerias Institucionais: colaborações entre diferentes organizações para potencializar recursos e expertise.	Estabelecer parcerias com universidades, instituições de pesquisa e ONGs que atuem na área de educação para criar programas de formação continuada adaptados às necessidades da EJA.
4. Formação Modular e Flexível: sistema de ensino adaptável que permite o aprendizado em etapas e com diferentes formatos.	Desenvolver cursos de formação contínua que sejam modulares e flexíveis, permitindo que os/as educadores se capacitem em diferentes áreas, sem comprometer o tempo de trabalho.
5. Uso de Tecnologias: integração de ferramentas e plataformas digitais para facilitar o ensino e a comunicação.	Integrar tecnologias digitais na formação, utilizando plataformas <i>on-line</i> para cursos, webinars e trocas de experiências, possibilitando acesso a formações em diferentes horários.
6. Formação em Serviço: capacitação contínua dos profissionais durante o exercício de suas funções, visando aprimoramento prático.	Promover a formação em serviço, em que as práticas pedagógicas podem ser discutidas e aprimoradas no dia a dia, com a supervisão de especialistas e formadores.
7. Avaliação Contínua: processos regulares de análise e feedback para ajustar e melhorar as práticas e resultados.	Criar mecanismos de avaliação e retro avaliação que permitam ajustar e melhorar continuamente os programas de formação, conforme as necessidades e <i>feedbacks</i> dos/as educadores/as.
8. Fomento à Pesquisa e Inovação: estímulo à investigação e ao desenvolvimento de novas ideias e soluções.	Estimular a pesquisa sobre métodos e práticas de ensino na EJA, promovendo a inovação e a troca de experiências bem-sucedidas entre educadores/as.
9. Incentivo à Formação de Redes: promoção de conexões entre profissionais e instituições para troca de experiências e suporte mútuo.	Estimular a formação de redes de educadores/as da EJA, em que possam compartilhar experiências, discutir desafios e encontrar soluções coletivas.
10. Políticas de Valorização: estratégias e ações adotadas por organizações ou governantes para reconhecer, promover e incentivar o desenvolvimento de talentos, habilidades e potencial de indivíduos ou grupos, visando sua valorização pessoal e profissional	Promover políticas de valorização do/a docente, como incentivos financeiros e reconhecimento profissional, para motivar a participação em programas de formação continuada.

Fonte: Elaborado Por Joana Darque Pires Terceiro 2025.

A proposta apresentada neste documento é significativamente enriquecida pela colaboração da Professora Doutora Terezinha de Jesus Campos de Lima. Suas orientações durante a fase de qualificação têm grande potencial para elevar a qualidade da formação continuada de professores/as, especialmente nas diversas áreas do conhecimento voltadas ao ensino de jovens e adultos. A contribuição da referida docente é fundamentada na Dissertação de Mestrado de Maycon Rangel Abreu Ferreira (2020), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Segundo Ferreira (2020), a proposta de formação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve transcender a mera aquisição de conhecimentos técnicos voltados para o mercado de trabalho, devendo constituir-se em uma educação crítica e contextualizada. Essa abordagem deve iluminar as questões socioeconômicas e as violações de direitos humanos presentes na sociedade brasileira.

Nesse contexto, o/a professor/a desempenha um papel central, articulando sua prática profissional com a promoção de um debate essencial para a construção de uma escola inclusiva, democrática, plural e comprometida com os direitos humanos. Para que essa proposta se concretize, torna-se imprescindível investimento robusto por parte das políticas públicas do Município de Aquiraz, bem como a criação de legislações que garantam a formação continuada específica para cada área do conhecimento, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É fundamental que essas iniciativas sejam orientadas por diretrizes que assegurem a atualização e a capacitação contínua dos/as educadores/as. Essa formação deve ser pensada, de modo a atender adequadamente às necessidades e demandas desse público, que merece ensino de qualidade e relevância. A inclusão da voz dos/as educandos/as e a valorização de experiências de vida devem estar no cerne das práticas educativas, propiciando ambiente de aprendizado que reconhece e respeita a diversidade de saberes e trajetórias individuais.

A implementação dessas medidas poderá transformar a realidade educacional e contribuir para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos/as têm a oportunidade de desenvolver-se plenamente. Portanto, é imprescindível compromisso coletivo que envolva gestores/as, educadores/as, sobretudo, toda a comunidade, para que possamos avançar em direção a uma educação verdadeiramente transformadora e acessível a todos/as. Logo, a formação contínua e a busca pelo aprimoramento profissional se tornam essenciais.

Esta experiência tem sido transformadora, permitindo-me não apenas aprofundar meus conhecimentos, mas também reenergizar minha trajetória acadêmica e profissional. Deste modo, o mestrado no MAPP da Universidade Federal do Ceará (UFC), não apenas enriqueceu

meu percurso, mas igualmente consolidou meu compromisso com a educação de qualidade, evidenciando a importância de uma formação sólida como base para a prática educacional transformadora que almejamos em nossa sociedade.

Tive a oportunidade de conhecer professores/as excepcionais ao longo do meu percurso acadêmico do mestrado. Dentre esses mestres, destaca-se a Profa. Dra. Adriana Alcântara, minha estimada orientadora, a quem devo uma transformação significativa durante minha trajetória acadêmica. As professoras Milena e Terezinha, que se destacam pela sua excelência acadêmica, foram essenciais para a ampliação do conhecimento previamente adquirido. Suas contribuições se manifestaram não apenas pela apresentação de novos autores/as, mas também por meio de sugestões elaboradas após a qualificação, que propiciaram o aprimoramento da pesquisa. O apoio e a orientação oferecidos por elas foram determinantes para o desenvolvimento e a consolidação dos objetivos da investigação.

A profundidade da experiência e o rigor do conhecimento contribuíram imensamente para o meu desenvolvimento intelectual e a formação de uma visão crítica e abrangente sobre minha área de estudo. Assim, Freire (2020, p. 117) afirma que “ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem silencioso e não silenciado fala”.

Essa trajetória permitiu melhor compreensão sobre a formação continuada por área do conhecimento específico, em Matemática e Ciências, dos/as professores/as do CEJAQUI. Assim, no dia 12 de fevereiro de 2025, à noite, tivemos a oportunidade de vivenciar a primeira formação continuada dos/as professores/as do CEJAQUI. Foi um momento rico, repleto de trocas e aprendizados, verdadeira celebração da nossa jornada como educadores/as. No entanto, ao refletirmos sobre essa experiência, percebemos que algumas questões ainda merecem nossa atenção e investigação mais aprofundada.

Figura 11 - Primeira Formação Continuada dos/as Professores/as-CEJAQUI



Fonte: Acervo pessoal da autora 2025.

Um dos desafios que surgiu e que gostaríamos de deixar como reflexão para pesquisas futuras é o seguinte: por que a formação continuada oferecida aos/as professores não é direcionada de maneira específica para as diferentes áreas do conhecimento? Eis uma pergunta que nos inquieta e que, sem dúvida, precisa ser respondida. Cada área possui particularidades, metodologias e conteúdos específicos, e seria muito enriquecedor que a formação continuada pudesse abraçar essa diversidade.

Acreditamos que enfoque mais segmentado nas áreas de conhecimento poderia potencializar ainda mais o desenvolvimento profissional dos/as docentes e, consequentemente, impactar positivamente nossos/as alunos/as. É fundamental que possamos levar essa discussão adiante, buscando entender as razões por trás dessa abordagem a fim de encontrar alternativas que atendam aos anseios e às necessidades de cada professor.

A nossa proposta é apenas um ponto de partida, pois análise mais profunda deste trabalho pode revelar inúmeras oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Não buscamos apresentar uma lista completa de melhorias, mas expressar nossa alegria com os resultados conquistados e as novas possibilidades que se abrem à frente. É fundamental que esse conhecimento chegue, de forma eficaz, às comunidades mais vulneráveis, que tanto precisam da intervenção do Estado. Estamos juntos/as nessa jornada, acreditando que cada passo conta na construção de um futuro mais justo e igualitário.

Essa reflexão não é apenas um convite à investigação, mas um chamado à ação. Vamos juntos/as, como comunidade escolar, trabalhar, para que nossas formações continuadas sejam cada vez mais relevantes e eficazes, sempre em busca de uma educação de qualidade para todos/as.

REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, Isabel. **Formar-se para formar**. Campinas: Aprender, 1993.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares. **A política social no governo Lula**. Novos estudos n 7º novembros 2004. Disponível em: http://socialsciences.scielo.org/pdf/s_nec/v1. Acesso em: 20 de abr. 2024.
- ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira. **Da velhice da praça a velhice da roça: revisitando mitos e certezas sobre velhos e famílias na cidade e no rural**. 2010. 319f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, São Paulo, 2010.
- AMORIM, Antônio; DUQUES, Maria Luiza. Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 228–239, 2017.
- ANDRADE, Daniel Pereira. **Brasil, neoliberalismo híbrido: socialdemocracia e guerra ao inimigo interno**. Caxambu: Encontro Anual da Anpocs, 2019.
- ANDRADE, Daniela Paiva; OTA, Nivaldo. **Uma alternativa ao neoliberalismo**. Entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. **Tempo Social**, v. 27, n. 1, p. 275-316, 2015
- ANGOTTI, José André Peres. **Solução alternativa para a formação de professores de ciências: um projeto educacional desenvolvido na Guiné-Bissau**. 1982. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- ANTUNES, Luiz. Minha casa perto do fim? Programa habitacional popular faz 10 anos com menos dinheiro e sob pressão para mudar nome e regras. **Uol economia**. 2020.
- ARROYO, Miguel. Reinventar e Formar o Profissional da Educação Básica. In: BICUDO, M. (org.). **Formação do Educador**. São Paulo: UNESP, 1996. p.07 - 32.
- AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p.289-320.
- BALTAR, Paulo Eduardo Andrade. Estagnação da economia, abertura e crise do emprego urbano no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, n.6, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, Rui. **Teoria política**. Rio de Janeiro: Editora W. M. Jackson, 1952.
- BASTOS, Pedro Paulo Zähluth. **Quatro tetos e um funeral: o novo arcabouço/regra fiscal e o projeto social-liberal do ministro Haddad 2023**. Nota do Ceccon 23 (13/04/2023). Campinas: Instituto de Economia, 2023.

BAUER, Michael William; KNILL, Christoph (orgs.). **Dismantling Public Policy: Preferences, Strategies, and Effects.** Oxford University Press: Oxford, 2021.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETI, Ivanete. **Política social:** fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania:** estudos de nossa ordem social em mudança. São Paulo: Edusp, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Portugal: Editora Porto, 1994.

BOITO, Amaldo. A terra é redonda e o governo Bolsonaro é fascista. **Revista Forum**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2019/10/18/terra-redonda-governo-bolsonaro-fascista-63027.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil.** São Paulo: Ed. Xamã, 1999.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Ed. Malheiros Editores, 2009.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia. Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.**

BORON, Atilio Alberto. **O socialismo no século 21:** há vida após o neoliberalismo? Trad. Fabiane Tejada da Silveira. São Paulo: Expressão popular, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (orgs.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-191.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo.** 2. ed. Veranópolis, RS: ITERRA, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; STRECK, Danilo Romeu. (org.). **Pesquisa participante:** o saber da partilha. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Daniel Braga. **Avaliação com intencionalidade de aprendizagem:** contribuições teóricas para o campo da avaliação de programas e projetos sociais. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2007.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CNB nº 1, de 05 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

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

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 8.529. 02 de janeiro de 1946.** “Lei Orgânica do Ensino Primário”. Brasília: Congresso Nacional, 1946.

Brasil. (2014). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Lei nº 4.380, de 21 de agosto de 1964. Institui a correção monetária nos contratos imobiliários de interesse social, o sistema financeiro para aquisição da casa própria, cria o Banco Nacional da Habitação (BNH), e Sociedades de Crédito Imobiliário, as Letras Imobiliárias, o Serviço Federal de Habitação e Urbanismo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília (DF), 11 set. 1964.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Soletre Mobral e Leia Brasil:** sete anos de luta pela alfabetização. Brasília: MEC, [1975].

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB. Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996a.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018a.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Ministério da Educação, 1996b.

BRASIL. Medida provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005. Institui, no âmbito da Secretaria-geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 fev. 2005a. p. 1.

BRASIL. **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base – PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Formação Inicial e continuada/ Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Programa minha casa minha vida (MCMV).** 2020. Disponível em:<https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/habitacao/minha-casa-minha-vida/programaminha-casa-minha-vida-mcmv>. Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 12.048, de 16 de janeiro de 2024. Institui o Pacto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12048.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2012.048%2C%20D,E%205,25%20de%20junho%20de%202014%2C Acesso em: 16 dez. 2024.

BROWN, Wendy. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism and Dedemocratization. **Political Theory**, EUA, v. 34, n. 6, 2006.

BULGARELLI, Carlos Henrique. Política habitacional: uma experiência paulista. **Revista de Administração Pública**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 25, 1966.

CASÉRIO, Vera Mariza Regino. Uma visão histórica da educação de adultos no Brasil. In: BARROS, Dircelene Marta Valente. (org.). **Educação de jovens e adultos na sociedade da informação e do conhecimento: tecnologias e inovação**. Bauru: Corações e Mentes, 2004.

CARVALHO, Alba Maria Pinho; GUSSI, Alcides Fernando. **Perspectivas contemporâneas em Avaliação de Políticas Públicas**. Ceará: Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas. Fortaleza/UFC, 2011.

CARVALHO, Anailza Perene; LEITE, Izildo Correia. As ações de enfrentamento da pobreza e a origem e as principais características da política social no ocidente europeu e no Brasil. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 1, n. 17, p.37- 68, 2011.

CARVALHO, Jose Murilo. **A formação do Brasil contemporâneo**. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CAVALCANTI, Raquel Almeida. Andragogia: A aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, Paraíba, v. 6, n. 4, p. 1-7, 1999.

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEJA. **Professor Gilmar Maia de Sousa**. Fortaleza, Ce. 2024. Disponível: <https://cejagilmarmaiadesousa.com.br/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEEDMEC. **Salto para o futuro** – Educação de jovens e adultos. Brasília: SEEDMEC, 1999.

CUNHA, João Paulo Pinto; CUNHA, Rosani Evangelista. Sistema Único de Saúde - SUS: princípios. In: CAMPOS, Francisco Eduardo de; OLIVEIRA JÚNIOR, Mozart de; TONON, Lidia Maria. **Cadernos de Saúde. Planejamento e Gestão em Saúde**. Belo Horizonte: COOPMED, 1998. cap.2, p. 11-26.

CUNHA, Lucas Leite. Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 66, p. 183-205, 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. cap. 5. p.173-200.

DAHRENDORF, Ralf. **O conflito social moderno**. Rio de Janeiro/São Paulo: Jorge Zahar/Edusp, 1992.

DAHRENDORF, Ralf. **Sociedade e Liberdade**. Brasília: EDUNB, 1981.

DELIZOICOV, Demetrio. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau. 1982. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DELIZOICOV, Demetrio. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DELIZOICOV, Demetrio. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 37-62, 2008.

DELIZOICOV, Demetrio. Ensino de física e a concepção freireana de educação. **Revista de Ensino de Física**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1998.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas**: Princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

DIPIERRO, Maria Clara. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Revista de EJA**, [S.l.], n.17, 2005.

DRAIBE, Sonia Mirian. As políticas sociais do regime militar brasileiro: 1964-84. In: SOARES, Glaucio Ari Dillon; D'ARAUJO, Maria Celena. (org.). **21 anos de regime militar**: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994. p. 210-219.

DRAIBE, Sonia Mirian. Estado do Bem-Estar Social no Brasil: a difícil construção de um modelo. **Revista Brasileira de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais**, São Paulo, 1989. p 53-68.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Trad. B.A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

FAGNANI, Eduardo. **As Políticas Sociais dos Governos Militares**: uma análise técnico-política. São Paulo: Lua Nova, 1997.

FALCON, Francisco. **A Época Pombalina**. São Paulo: Editora Ática, 1982.

FALEIROS, Vicent Paul. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FARIA, Carlos Aurelio Pimenta. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, 2003.

FARIA, Manoel; NOBRE, Vitor; TASCA, Renato; AGUILAR, Arthur. **A Proposta de Orçamento para Saúde em 2022**. Nota Técnica nº 23. Brasília: Instituto de Estudos para Políticas de Saúde - IEPS, 2021.

FARIA, Vilmar Evangelista. A conjuntura social brasileira – dilemas e perspectivas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 33, 1992.

FARO, Clovis; SILVA, Salomão. Lopes. Quadros. A década de 1950 e o Programa de Metas. In: GOMES, Ângela de Castro (org.). **O Brasil de JK**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 67-106.

FAVEIRO, Antônio. Educação de Base: Conceitos e Princípios. **FÓRUM PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO**, 15., São Paulo, 2006. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2006. p.30-36.

FAZENDA, Ivanir (org.). **Dicionário em Construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Maycon Rangel Abreu. **Direitos humanos e Educação Profissional e Tecnológica**. São Luís, 2020. 132 f.: il.

FILGUEIRAS, Luiz; DRUCK, Graça. **Lula, a esquerda e a frente ampla democrática**. São Paulo: Outras Palavras, 2022.

FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. 2003. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun. 2010, p. 389-410.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, 2000.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV). **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil** (CPDOC/FGV). Disponível em: <http://cpdoc.FGV.br>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 22. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. (org.). **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Petrópolis: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2018. (Guia da Escola Cidadã)

GALLEGO, Esther Solano. (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

GARCIA, Ângela. **O Estado Novo**: um estudo sobre a revolução brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.51-76.

GONÇALVES, Reinaldo. **Desenvolvimento às avessas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GUIMARÃES NETO, Leonardo. Formação de uma agenda para o desenvolvimento regional: análise dos planos regionais. Amazônia sustentável, desenvolvimento sustentável do Nordeste e do Centro-Oeste. **Boletim Regional**, Brasília, n. 1, 2006.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyunner Ricardo de. Políticas Públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, Sergio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passado 17 anos. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014. p. 233-255.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* (org.). **Política Social no capitalismo**: Tendências Contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-43.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

INESC. **A Conta do Desmonte:** Balanço do Orçamento Geral da União 2022. Brasília: INESC, 2022. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/acontadodesmonte>. Acesso em: 10 abr. 2024.

JACCOUD, Luciana (org.) **Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo.** Brasília – DF: IPEA, 2005.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação,** Tubarão, v.11, n.19, p.4057, 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 13 ago. 2024.

KANG, Thomas Hyeono. Educando a Elite para garantir o Progresso Nacional: Políticas Educacionais e Ensino Primário no Brasil, 1930-1964. **XLI ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 035.**, ANPEC- Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia, 2014. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEC, 2014. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2013/files_I/i3-246f81cc581efebd9a000b0b75e7578a.pdf. Acesso em: 1 jun. 2024.

KERNKAMP, Clarice da Luz; PEREIRA, Maria Lucimar. **Políticas sociais.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. **O Estado do Bem-Estar Social na Idade da Razão.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

KLIASS, Paulo. Os equívocos de Lula na economia. **Outras Palavras**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://outraspalavras.net/estadodemdisputa/os-equivocos-delula-na-economia/>. Acesso em: 23 maio 2024.

KNOWLES, Malcolm Shepherd; HOLTON, Edward Ferdinand; SWANSON, Ryan Andrew. **Aprendizagem de resultados:** Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa (S. A. Holler, Trans., 2a rep. ed.). Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 39-78.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEONG, Ching; HOWLETT, Michael. Policy Learning, Policy Failure, and the Mitigation of Policy Risks: Re-thinking the Lessons of Policy Success and Failures. **Administration & Society**, EUA, v. 54, n. 7, p. 1379–1401, 2021.

LEITE, Sergio Pereira. Desmonte de políticas de desenvolvimento rural no Brasil. In: NICOLÁS, Maria Alejandra.; GAITÁN, Flavio. (org.). **Desmonte do Estado e retração da cidadania:** pensando alternativas de proteção social. Rio de Janeiro: INCT/PPED, 2021. p. 252-276.

LEITE JÚNIOR, Jorge Arbache. Os rumos das políticas públicas: Análise do modelo de Estado no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 40, n. 1, p. 23-42, 2009.

LIRA, Neto. **Getúlio Vargas**: o Estado Novo. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2010.

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

LOMBARDI, José Claudinei. **Periodização na História da Educação Brasileiro**: aspecto polêmico e sempre provisório. Campinas: HISTEDBR, 2005.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo**: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARIN, Alda Junqueira. “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”. **Cadernos Cedes**, [S.l.], n. 36, p. 3-20, 1995.

MARX, Kall. **Glosas críticas marginais ao artigo** “O rei da Prússia e a reforma social” De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Kall. **O Capital**: crítica da economia política. L1. V1. T.2. São Paulo: Abril Cultura, 1984.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Ed. Sumôs, 2012.

MAZIEIRO, Guilherme. Em 4 anos, Brasil reduz investimento em educação em 56%; cortes continuam. **UOL**. 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05//em-4-anos-brasil-reduz-investimento-educacao-em-56.htm>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MELLO, Ângela Rita Christofolo. **Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso**: Estudo do programa LetrAção de 2004 a 2007. Cuiabá, UFMT: FAPEMAT, 2010.

MELLO, João Manoel Cardoso. **O capitalismo tardio**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MELLO, Maria Tereza Chaves. **A república consentida**: cultura democrática e científica do final do Império. Rio de Janeiro: Editora FGV; Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007.

MOTTA, Rodrigo Pato Sá. O Lulismo e os governos do PT: ascensão e queda. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucila de Almeida Neves (orgs.). **O Brasil Republicano**: o tempo da Nova República — da transição democrática à crise política de 2016. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 435.

MONTENEGRO, Rosilene Dias. **Juscelino Kubitschek**: mitos e mitologias políticas do Brasil Moderno. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.

MINAYO, Maria Cecilia de Sousa (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecilia de Sousa. **Análise qualitativa**: teoria, planeamento e questão ética. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva; SERRA, Maria Luiza. **Educação de Jovens e Adultos**: as contribuições de Paulo Freire. 2014. 19f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação a distância lato sensu em Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Universidade Católica Dom Bosco, 2014.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA**. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NASPOLINI, Manoel Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p.169186, 2001. Disponível em: <https://www.revista.usp.br/eav/article/view/9798>. Acesso em: 1 jun. 2024.

NETTO, José Paulo. As Condições Histórico-sociais de emergência Social. In: NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-69.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NISKIER, A. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas permanências. **RB/PAE**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

OLIVEIRA, Íris Maria de. Cultura política, direitos e política social. In: BOSCHETTI, Iria et al. (org.). **Política Social no capitalismo**: Tendências Contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 109-127.

OUTHWAITE, Willian; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PAIVA, Vanilde Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política Social:** temas e questões. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas sociais no contexto brasileiro.** As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento. Cultura Acadêmica, São Paulo: Editora UNESP, 2009.

RAMOS, Sâmya Rodrigues. **A mediação da organização política na (re)construção do projeto profissional:** o protagonismo do Conselho Federal de Serviço Social. Recife (PE): UFPE, 2005.

REIS, Denise Oliveira; ARAÚJO, Eliane Cardoso; CECÍLIO, Luiz Carlos Oliveira. **Políticas Públicas no Brasil:** SUS e Pactos Pela Saúde. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Saúde Familiar) – Universidade Federal de São Paulo UNIFESP, 2010.

RIBEIRO, Juarez. Mobral - **Movimento Brasileiro de Alfabetização.** 2018. Disponível em: <https://juarezribeiroa.blogspot.com/2018/02/mobral-movimento-brasileiro-de.htm>. Acesso em: 09 jun. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, [S.I.], ano 1, v. 1, n.1, p. 7- 15, 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, [S.I.], n. 16, p. 55-73, 2011a.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Diretrizes da Política Nacional de Turismo e subsídios para a sua avaliação. **Revista Gestão Pública: Práticas e Desafios**, Recife, v. 2, n. 3, p. 62-78, 2011b.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Etnografia e método etnográfico: limites e possibilidades de sua inserção no campo da avaliação de políticas públicas. **SEMINÁRIO DA REDE BRASILEIRA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO**, 7., Belo Horizonte, 2015. Belo Horizonte: RBMA, 2015. p. 40-45.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, [S.I.], v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

ROMANELLI, Otaisa de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 36. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

ROSA, Lair Margarida. **A educação de adultos no terceiro milênio.** Disponível em: <http://www.sinepe-sc.org.br/jornal/out98/geral.htm>, 2010. Acesso em: 2 jun. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Cidade Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Edicleia Aparecida. Alves dos; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Disponível em: <http://www.periodicoscapes.gov.br>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Editora Hucitec, 2016.

SANTOS, Wanderlei. Guilherme dos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SINGER, André. O ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos Estudos CEBRAP**, [S. l.], n.102, p. 42-71, 2015.

SOUZA, Nilson Araújo de. “O arcabouço da Fazenda é teto de gastos com bandas”, afirma Nilson Araújo de Souza. **Hora do Povo**, 3 abr. 2023. Disponível em: <https://horadopovo.com.br/o-arcabouco-da-fazenda-e-teto-de-gastos-com-bandas-afirma-nilson-araujo-de-souza/>. Acesso em: 10 out. 2024.

STARK, Christian. The neoliberal ideology, its contradictions, the consequences and challenges for social work. **Ljetopis socijalnog rada**, EUA, p. 39-63, 2018.

SILVA, Maria Ozanira. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico metodológico da avaliação. In: SILVA, Maria Ozanira (coord.). **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. 2. ed. São Paulo: Veras Editora, 2013. p. 89-100.

STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e memórias da educação no Brasil - Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, 2018.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008.

TEIXEIRA, José Vicente. **A economia política do Plano Cruzado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** 20 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VAITSMAN, Jeni Vaitsman *et al.* Políticas públicas e conhecimento científico no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 190-191, 2013.

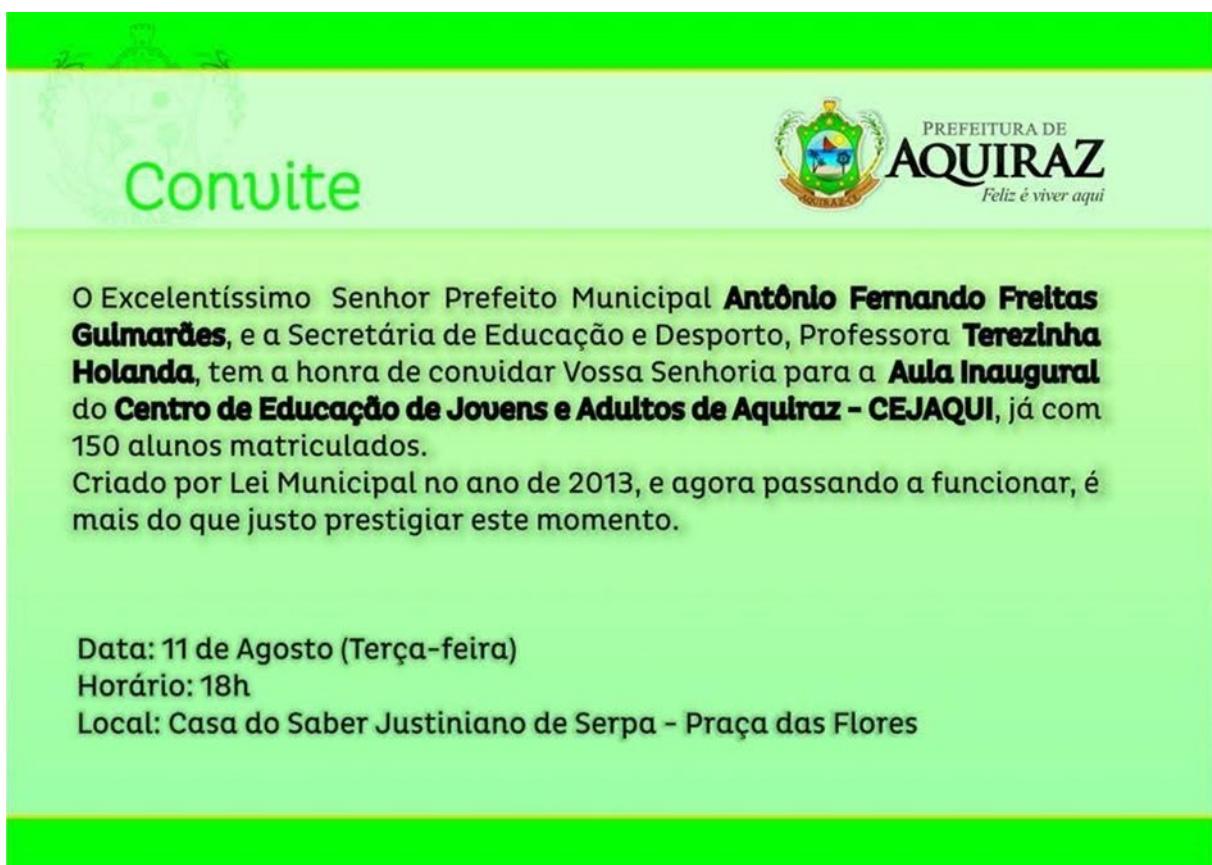
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos, **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [S. I.], v. 1, n. 1, 2013.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In:* VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

ZIMMERMANN, Clóvis Robert; CRUZ, Uzeda da (org.). **Políticas sociais no governo Bolsonaro:** entre descasos, retrocessos e desmontes. Buenos Aires: Clasco, 2022.

APÊNDICE A – CONVITE DE INAUGURAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE AQUIRAZ - CEJAQUI



APÊNDICE B - ENTREVISTA PARA OS/AS PROFESSORES/AS DO CEJAQUI

1. (Percepção Geral da formação continuada por área do conhecimento, em matemática e ciências no CEJAQUI)

Como você avalia a importância da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional?

Quais aspectos da formação continuada você considera mais relevantes para a sua prática docente?

2. (Experiência Pessoal)

Você já participou de formação continuada promovida pelo CEJAQUI? Como foi sua experiência?

De que forma a formação que você recebeu impactou sua maneira de ensinar?

3. (Desafios Encontrados)

Quais desafios você enfrentou ao participar de formações continuadas? Existem barreiras específicas que dificultam a sua participação em programas de formação continuada?

4. (Limitações da Implementação)

Quais limitações você percebe na oferta de formações continuadas no CEJAQUI? Você acredita que a formação continuada é adaptada às necessidades específicas do ensino de jovens e adultos? Por quê?

5. (Sugestões para Melhoria)

O que você sugeriria para melhorar a formação continuada oferecida pelo CEJAQUI? Quais temas ou áreas de conhecimento você gostaria de ver abordados nas próximas formações?

6. (Impacto nos/as Alunos/as)

Na sua opinião, de que maneira a formação continuada pode beneficiar os alunos do CEJAQUI? Você tem exemplos de como a formação impactou diretamente seus alunos?

APÊNDICE C - ENTREVISTA PARA OS/AS GESTORES/AS DE EDUCAÇÃO DE AQUIRAZ

1. Formação Continuada: Quais iniciativas de formação continuada estão atualmente disponíveis para os educadores, por área do conhecimento em matemática e ciências, do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), e como elas são alinhadas com as necessidades específicas dos alunos?
2. Avaliação das Formações: Como a secretaria avalia a eficácia da formação continuada por área do conhecimento em matemática e ciências do CEJAQUI? Existem indicadores específicos para essa avaliação?
3. Adequação às Propostas Pedagógicas: De que forma a formação continuada, por área do conhecimento em matemática e ciências, proposta pelo centro se conectam com a proposta pedagógica do CEJAQUI, especialmente em relação ao ensino de jovens e adultos?
4. Absenteísmo: Que desafios a secretaria enfrenta em relação à adesão dos educadores às formações continuadas e como isso impacta a qualidade do ensino nos CEJAQUI?
5. Inclusão de Temáticas: As formações abordam temáticas específicas e relevantes para a realidade dos jovens e adultos na aprendizagem? Se sim, como essas temáticas são escolhidas?
6. *Feedback* dos Educadores: Existe um canal para que os educadores ofereçam feedback sobre as formações recebidas? Como esse feedback é utilizado para melhorar as formações continuadas?
7. Integração com a Comunidade: De que maneira a formação continuada para educadores do CEJA considera e integra as características culturais e sociais da comunidade de Aquiraz?
8. Desenvolvimento Profissional: Houve alguma iniciativa para promover o desenvolvimento profissional dos educadores que atue como um planejamento de carreira dentro da estrutura da educação de jovens e adultos de Aquiraz?
9. Parcerias e Colaborações: A secretaria tem parcerias com universidades ou outras instituições que possam fortalecer a formação continuada dos educadores do CEJAQUI? Quais são os resultados dessas colaborações?
10. Respostas às Necessidades Locais: Como a secretaria busca identificar as necessidades de formação específica por área de conhecimento, em matemática e ciências para os educadores no CEJAQUI de Aquiraz?

APÊNDICE D – A DIVERSIDADE DOS/AS ALUNOS/AS DO CEJAQUI