



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS

FRANCISCO ADERLAN FERREIRA DA SILVA

UMA AVALIAÇÃO SOB A PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA DA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM MARACANAÚ (CE)

FORTALEZA

2024

FRANCISCO ADERLAN FERREIRA DA SILVA

UMA AVALIAÇÃO SOB A PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA DA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM MARACANAÚ (CE)

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

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S58a Silva, Francisco Aderlan Ferreira da.
Uma avaliação sob a perspectiva antropológica da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú (CE) / Francisco Aderlan Ferreira da Silva. – 2024.
232 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.
1. Políticas públicas. 2. Avaliação. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4. Maracanaú/CE. I. Título.
CDD 320.6
-

FRANCISCO ADERLAN FERREIRA DA SILVA

UMA AVALIAÇÃO SOB A PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA DA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM MARACANAÚ (CE)

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

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

Prof.^a Dr. Francisco Edmar de Sousa Silva Pinheiro
Universidade Regional do Cariri (URCA)

AGRADECIMENTOS

Em um mundo onde o amor se esconde, primeiramente, expresso minha profunda gratidão a Deus por Sua beleza, Sua grandeza, Seus silêncios e Suas palavras. Sou imensamente grato por Ele me forjar com Suas mãos e por envolver-me com Seu amor incondicional.

Dedico este trabalho aos meus pais, que têm sido como o vento que impulsiona minhas velas. Agradeço por seu apoio inabalável e dedicação incansável ao longo desta jornada.

Expresso também minha gratidão à minha família e amigos por acreditarem em mim e por compartilharem das minhas loucuras. Especialmente, agradeço às minhas amigas Rejane Monte e Ana Cleia por sua amizade constante e apoio incondicional.

Não posso deixar de expressar minha sincera gratidão ao meu orientador, Professor Alcides Fernando Gussi, por sua orientação firme e pela empatia demonstrada ao longo deste percurso acadêmico.

Sou grato a todos os professores do MAPP pelas valiosas lições que compartilharam comigo. Em particular, gostaria de estender meus agradecimentos aos professores Adriana Alcântara (UFC) e Fco Edmar (URCA), pois "Ensinar com humildade é abrir as portas do conhecimento para que outros possam caminhar ao seu lado, guiando-os com a luz da sabedoria sem jamais eclipsar a jornada única de cada um".

Também expresso minha gratidão aos profissionais e estudantes que participaram desta pesquisa, disponibilizando-se para conceder entrevistas. A pesquisa de campo proporcionou momentos de grande enriquecimento, permitindo-me identificar-me com diversas trajetórias de vida e emocionar-me com os relatos sobre as condições desta política no município em que atuo. Meu muito obrigado, Ana Lúcia, Mara Rúbia e Plácido, vocês exerceram a "alteridade" junto a minha pesquisa.

Quero expressar minha especial gratidão a todos os meus colegas do MAPP e IDJ, que tornaram esta jornada do conhecimento um imenso prazer compartilhado, em especial a Dalva Tamiarana, Lidiana Gomes, Maria das Graças, Michella Draustia, Kathia Cylea e Felipe Jhonantan.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Ceará (UFC) pelas inúmeras oportunidades de crescimento que me proporcionou. Minha gratidão transcende as palavras, pois a UFC desempenhou um papel fundamental na minha formação acadêmica e pessoal.

COMPORTAMENTO GERAL - ELZA SOARES

Você deve notar que não tem mais tutu
E dizer que não está preocupado
Você deve lutar pela xepa da feira
E dizer que está recompensado
Você deve estampar sempre um ar de alegria
E dizer: Tudo tem melhorado
Você deve rezar pelo bem do patrão
E esquecer que está desempregado
Você merece [...]
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba e amanhã, seu Zé
Se acabarem o teu carnaval?
Você deve aprender a baixar a cabeça
E dizer sempre: Muito obrigado!
São palavras que ainda te deixam dizer
Por ser homem bem disciplinado
Deve, pois, só fazer pelo bem da nação
Tudo aquilo que for ordenado
Pra ganhar um fuscão no júízo final
E diploma de bem-comportado
Você merece...

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das formas mais significativas de inclusão educacional, oferecendo oportunidades de aprendizado para aqueles que, por diferentes razões, não puderam acessar a educação formal na idade regular. Consiste, pois, em uma das políticas educacionais fundamentais para a promoção da inclusão social e o combate à exclusão educacional em todo o Brasil. Em Maracanaú, Ceará, a implementação da EJA assume um papel central na busca pela democratização do acesso à educação. Deste modo, a dissertação teve como objetivo geral avaliar como as políticas públicas de EJA são percebidas e avaliadas por diferentes atores/atrizes em Maracanaú, explorando sua implementação, resultados, potencialidades e limitações. Para tanto, o levantamento seguiu a abordagem de avaliação em profundidade, utilizando os eixos analíticos de Rodrigues (2008) e o paradigma hermenêutico de Lejano (2012) para uma avaliação multidimensional. Metodologicamente, a investigação adotou uma perspectiva antropológica, empregando trabalho de campo para captar as percepções de gestores, educadores e beneficiários primários das políticas. Tal abordagem fundamenta-se nas contribuições de Gussi (2014 e 2017) e Gussi e Oliveira (2016). Quanto à natureza, o estudo se classifica como qualitativo. Os dados iniciais foram coletados por meio de revisão bibliográfica e documental, seguida da observação participante, entrevistas semiestruturadas e histórias de vida. Uma escola de cada território administrativo foi selecionada, totalizando dezenove participantes. Os resultados indicam que o contexto político no Brasil influenciou significativamente o desenvolvimento e a implementação da política da EJA, com cada gestão trazendo suas próprias perspectivas e prioridades. Apesar dos desafios, a EJA tem promovido a emancipação e a formação de cidadãos críticos e participativos. O estudo destaca a importância da formação dos professores e da integração com o perfil sociocultural dos alunos para uma prática educativa mais eficaz. Ademais, futuras pesquisas devem focar nas condições de trabalho dos professores, infraestrutura, material didático e envolvimento comunitário. Conclui-se, portanto, que é necessário aprimorar as políticas para melhor atender o público da EJA, promover a inclusão social e melhorar a qualidade do ensino. Os achados deste estudo buscam contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de estratégias mais adequadas no campo educacional.

Palavras-Chave: políticas públicas; avaliação; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Maracanaú/CE.

ABSTRACT

Adult and Youth Education (EJA) is one of the most significant forms of educational inclusion, providing learning opportunities for those who, for various reasons, could not access formal education at the regular age. It stands as one of the fundamental educational policies for promoting social inclusion and combating educational exclusion across Brazil. In Maracanaú, Ceará, the implementation of EJA plays a central role in the pursuit of democratizing access to education. Therefore, the dissertation's general objective was to evaluate how EJA public policies are perceived and assessed by different stakeholders in Maracanaú, exploring their implementation, results, potentialities, and limitations. To achieve this, the study employed an in-depth evaluation approach, using the analytical frameworks of Rodrigues (2008) and the hermeneutic paradigm of Lejano (2012) for a multidimensional assessment. Methodologically, the investigation adopted an anthropological perspective, using fieldwork to capture the perceptions of managers, educators, and primary beneficiaries of the policies. This approach is based on the contributions of Gussi (2014 and 2017) and Gussi and Oliveira (2016). The study is qualitative in nature. Initial data were collected through bibliographic and documentary review, followed by participant observation, semi-structured interviews, and life histories. One school from each administrative territory was selected, totaling nineteen participants. The results indicate that the political context in Brazil significantly influenced the development and implementation of EJA policy, with each administration bringing its own perspectives and priorities. Despite the challenges, EJA has promoted the emancipation and formation of critical and participatory citizens. The study highlights the importance of teacher training and the integration with the sociocultural profile of students for a more effective educational practice. Additionally, future research should focus on teachers' working conditions, infrastructure, teaching materials, and community involvement. It concludes that it is necessary to improve policies to better serve the EJA audience, promote social inclusion, and enhance the quality of education. The findings of this study aim to contribute significantly to the development of more appropriate strategies in the educational field.

Keywords: public policies; evaluation; Education for Young People and Adults (EJA); Maracanaú/CE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Paradigma de Avaliação apresentado por Gussi (2022).	26
Figura 2 – Cidade de Maracanaú no Estado do Ceará, vista de cima em 2d.....	36
Figura 3 – Receita e despesa pelo município em 2022.....	37
Figura 4 – Vista do centro de Maracanaú - CE.	38
Figura 5 – Foto real da avenida, no Município de Maracanaú.	40
Figura 6 – Divisões Administrativas do Município de Maracanaú (bairros).	41
Figura 7 – Disposição das Escolas no território de Maracanaú/CE.	42
Figura 8 – Etapas seguidas no estudo por meio da análise de conteúdo.	61
Figura 9 – Abordagem Metodológica.....	63
Figura 10 – Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos (%) por motivo de abandono.	102
Figura 11 – Recursos federais destinados à EJA incluindo ações relativas à alfabetização (2021-2022)	112
Figura 12 – Cenário em Transformação: A Troca de Governo de Bolsonaro a Lula.....	115
Figura 13 – Número de escolas públicas e privadas que ofertam EJA (2010-2021)	119
Figura 14 – Percentual de matriculados em escolas públicas e privadas na EJA (2010- 2021).....	119
Figura 15 – Evolução da matrícula no ProJovem Urbano (2012-2018).....	121
Figura 16 – Evolução das matrículas na Rede Federal do PROEJA (2006-2021)	122
Figura 17 – Trajetória Anual – Educação – Educação de Jovens e Adultos - 2023.....	125
Figura 18 – Evolução das matrículas na educação profissional por tipo de oferta (2010- 2021).....	127
Figura 19 – Registros do evento de empreendedorismo no Município.....	140
Figura 20 – Registros reais do Recital de Poesia no Município.....	141
Figura 21 – Divisão Político Administrativa de Maracanaú (Bairros).....	148
Figura 22 – Atividade realizada no dia da visita a campo na região A.	148
Figura 23 – Sala de aula das turmas da EJA da Região E.....	151
Figura 24 – Formação continuada dos professores da EJA no Município.	152
Figura 25 – Imagem da fachada da Escola Rui Barbosa em Maracanaú.	155
Figura 26 – Visão geral noturno do pátio da escola.	155
Figura 27 – Visão geral noturno do pátio da escola	157

Figura 28 – A imagem das novas bibliotecas padrão, erguidas com o apoio da iniciativa privada	158
Figura 29 – Placa do Plano da Escola da Região C.....	159
Figura 30 – Visão externa diurna da escola Antônio Gondim.	160
Figura 31 – Placa do Plano da Escola da Região E.....	161
Figura 32 – Placa do Plano da Escola da Região C.....	162
Figura 33 – Registro dos alunos na hora do lanche na escola	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Enfoque de Avaliação.....	23
Quadro 2 – A abordagem antropológica da avaliação.....	31
Quadro 3 – Modelo da avaliação da Política Pública da/para EJA.	32
Quadro 4 – Delineamento da pesquisa qualitativa da política de EJA.....	34
Quadro 5 – As regiões e as respectivas unidades escolares e matrículas.	43
Quadro 6 – Instituições educacionais envolvidas no estudo.	44
Quadro 7 – Recorte do Modelo usado na observação participante.	52
Quadro 8 – Detalhamento da observação em campo do trabalho.	53
Quadro 9 – Relação dos entrevistados.....	55
Quadro 10 – Roteiro com questões norteadoras para as entrevistas.....	56
Quadro 11 – Planejamento para organização dos textos em categoria.....	58
Quadro 12 – Quadro Dinâmico do Passo a Passo da coleta de história de vida.....	59
Quadro 13 – Categorias e temas associados.....	64
Quadro 14 – Últimas publicações com referência a EJA em Maracanaú.	71
Quadro 15 – A LDB e Menção sobre a EJA.	77
Quadro 16 – Fundamentos Legais da Educação no Brasil: Políticas públicas (EJA)	79
Quadro 17 – Síntese da influência neoliberal no sistema educacional.....	85
Quadro 18 – Resumo da política e programas relacionados ao longo do tempo.....	99
Quadro 19 – Síntese da avaliação dos períodos	115
Quadro 20 – Efetividade das Políticas Educacionais nas Regiões Administrativas: Uma Análise das Categorias de Avaliação	165
Quadro 21 – Categorização (1) - códigos encontrados na entrevista do gestor (Gênero: masculino)	175
Quadro 22 – Categorização (3) - códigos encontrados na entrevista do gestor (Gênero: feminino)	176
Quadro 23 – Categorização (4) - códigos encontrados na entrevista do gestor (Gênero: feminino)	176
Quadro 24 – Categorização (5) - códigos encontrados na entrevista do gestor (Gênero: feminino)	176
Quadro 25 – Percepção do Ex Secretário de Educação de Maracanaú (1993 – 2004) (2007-2020).	180

Quadro 26 – Análise sobre as narrativas da Técnica e Chefe da Educação.	182
Quadro 27 – Professor (1): Gênero masculino.	183
Quadro 28 – Professor (3): Gênero feminino.	183
Quadro 29 – Professor (4): Gênero feminino.	184
Quadro 30 – Professor (5): Gênero feminino.	184
Quadro 31 – Professor (6), Gênero feminino.	184
Quadro 32 – Aluno (1): Gênero feminino, 35 anos.	185
Quadro 33 – Aluno (3): Gênero Feminino, 52 anos.	186
Quadro 34 – Aluno (4): Gênero Masculino, 34 anos.	186
Quadro 35 – Aluno (5): Gênero Feminino, 42 anos.	186
Quadro 36 – Perspectivas do ex-educando (01) : Gênero masculino, 52 anos.	188
Quadro 37 – Perspectivas do ex-educando (02): Gênero feminino, 21 anos.	188
Quadro 38 – Perspectivas do ex-educando (03): Gênero feminino, 72 anos.	189
Quadro 39 – Síntese: avaliação em profundidade da Política da EJA.....	195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCM	Base curricular de Maracanaú
BNCC	Bases Nacionais Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DOI	Identificador de Objeto Digital (Digital Object Identifier).
DPAEJA	Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
DPECIRER	Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais
DPEDHUC	Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DPEE	Diretoria de Política de Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituto Cearense de Educação de Surdos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISBN	Número Padrão Internacional de Livro (Inter. Standard Book Number)
ISF	Indicador Sintético Final
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional de Jovens a Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SGE	Sistema de gestão escolar.
SME	Secretaria Municipal de Educação/Maracanaú.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA AVALIATIVA DA EJA	22
2.1	A avaliação de políticas Públicas entre diferentes perspectivas	22
2.1.1	Explorando Avaliação em Profundidade na pesquisa	28
2.1.2	Caminhos metodológicos e analíticos da construção da pesquisa	32
2.1.3	Desvelando Territórios: O universo empírico da pesquisa	35
2.1.4	Sujeitos da pesquisa.....	46
2.2	Revisão Bibliográfica e documental	49
2.3	Observação Participante e o diário de campo	51
2.4	Entrevistas semiestruturadas	54
2.5	História de Vida	57
2.6	Análise de dados na investigação	59
3	VISLUMBRANDO OS ESTUDOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS	62
4	PERSCRUTANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS: TRILHANDO OS EIXOS DA AVALIAÇÃO	73
4.1	Análise de conteúdo da política da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	74
4.2	Análise de contexto da política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a Influência do Neoliberalismo	81
4.2.1	O contexto da EJA no Brasil e as tentativas de reconfigurar esta política ao longo dos anos	92
4.2.2	Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Reflexos das Mudanças Políticas ao Longo das Décadas.....	105
4.3	Trajectoria Institucional da política da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	117
4.4	Espectro Territorial e Temporal da política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú	129
4.4.1	Políticas de EJA no Município de Maracanaú: propostas/objetivos gerais da política e suas especificidades	129

4.4.2	Políticas Territoriais: Projeto e iniciativas para EJA.....	138
5	AVALIANDO DE PERTO AS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTEXTOS ESCOLARES E AS EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS	144
5.1	Explorando o Ambiente Escolar: Uma Perspectiva Observacional	145
5.2	Resultados da Observação Participante nos Territórios da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Maracanaú	163
5.3	Avaliação da Política Educacional da EJA em Maracanaú: Perspectivas dos Atores, implementadores e destinatários.....	174
5.3.1	Perspectiva dos gestores escolar sobre a EJA no município	175
5.3.2	Percepção do Ex Secretário de Educação de Maracanaú (1993 – 2004) (2007-2020).....	180
5.3.3	Perspectivas dos Professores de Maracanaú sobre a EJA	183
5.3.4	Perspectivas dos Educandos da EJA	185
5.3.5	Perspectivas dos ex-educandos (egressos): a experiência da EJA nas histórias de vida	188
6	ENTRE CONTEÚDO, CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE.....	194
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
	REFERÊNCIAS	214
	APÊNDICE A - MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO ELABORADO PELOS PESQUISADORES	231
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO ATORES IMPLEMENTADORES DA POLÍTICA	232
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO DO ATORES BENEFICIÁRIOS DA POLÍTICA	233
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	234

1 INTRODUÇÃO

“A política deve ser articulada por homens que visam alcançar o bem-estar social” (Aristóteles).

O presente estudo tem como foco principal abordar a temática sobre as Políticas Públicas Educacionais Redistributivas, com enfoque na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma importante modalidade de ensino garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDB (Lei nº 9394/96) que contribui com a inclusão social ao promover a formação e a inserção social e econômica de jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade escolar adequada.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece como princípio fundamental que a educação vise primordialmente o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua capacitação para o mercado de trabalho (CF, art. 205), enquanto o art. 208 do mesmo documento estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, com garantia de oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso a ele na idade apropriada. Tal princípio, reafirmado pelo art. 2 da LDB, abarca todas as pessoas e educandos, proporcionando um referencial amplo e inclusivo, sem restrições (Brasil, 1988).

Segundo Rocha (2011), as práticas de Educação de Adultos surgiram no seio da sociedade civil, das lacunas do Sistema Educacional Brasileiro, sendo que as principais características das ações governamentais na EJA no século XX foram de políticas assistencialistas, populistas e compensatórias.

Flores (2017) destaca que a redução das desigualdades sociais implica na diminuição da disparidade educacional, e enfatiza a importância de incluir os grupos mais marginalizados, como os jovens e adultos que não concluíram seus estudos, na formulação de políticas educacionais. Historicamente, essa parcela da população brasileira tem sido negligenciada, uma vez que os programas de alfabetização para jovens e adultos costumam focar apenas no ensino básico de ler e escrever, sem oferecer um projeto educacional mais abrangente, e Sant’Ana e Silva Júnior *et al.* (2018) argumentam que é necessário adotar uma visão de educação e cidadania que promova a autonomia e a emancipação dos alunos, que não devem ser vistos meramente como adultos que perderam a oportunidade de educação no tempo "adequado", mas sim reconhecer suas histórias, posições sociais e expectativas.

Ainda que analisar outros exemplos para reforçar a discussão possa não surtir o efeito completo da compreensão de todos os problemas que envolvem a EJA, pois são vários

os vieses a serem analisados, o exercício comprometido da modalidade traz problemas de fora dos muros escolares, contributivos para uma preocupação do papel da escola, sociedade e governo na construção de bases sólidas na preparação mais humanista do indivíduo para uma participação significativa na sociedade.

Considerando essa problemática, o presente estudo se concentra na seguinte questão: como as políticas públicas de EJA são percebidas e avaliadas por gestores, professores, alunos, ex-alunos e outros envolvidos em termos de implementação, resultados alcançados, potencialidades e limitações no município de Maracanaú, Ceará? Esta indagação visa explorar as dimensões das políticas de EJA, contribuindo para o diálogo e aprimoramento das práticas educacionais, tanto no contexto local, quanto no cenário nacional.

Assim, o objetivo geral deste estudo é avaliar as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos em Maracanaú, no Estado do Ceará, com o intuito de analisar como as ações públicas estão sendo implementadas e seus resultados, buscando-se, a partir disso, contribuir para o diálogo tanto no âmbito local quanto nacional sobre a educação de jovens e adultos. Para tanto, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as políticas educacionais referentes à EJA, abarcando a formulação, bases conceituais, objetivos, metas, estratégias, contexto político, condições socioeconômicas e trajetória institucional, incluindo implementação, gestão e monitoramento;
- b) Compreender as percepções dos gestores, professores e ex-alunos sobre as ações da política de EJA e sua implementação no município;
- c) Identificar potencialidades e limitações das políticas de EJA em Maracanaú, aprofundar a análise dos dados, destacando a relevância local e nacional e incentivar futuras pesquisas na área.

Ao considerar os objetivos mencionados, este estudo se apoia em uma abordagem qualitativa, a fim de compreender a realidade da EJA no referido município de forma aprofundada e contextualizada. A ideia de considerar o contexto específico em que uma política é implementada durante sua análise alinha-se com o modelo de avaliação proposto por Lejano (2006) bem como se coaduna com a Avaliação em Profundidade proposta por Rodrigues (2008)¹, que busca uma compreensão mais abrangente e detalhada das políticas, levando em conta vários aspectos, como o conteúdo da política, o contexto de formulação, a trajetória institucional e o espectro temporal e territorial.

¹ Os eixos da Avaliação em Profundidade serão desenvolvidos na seção 4.

Por conseguinte, adota-se uma perspectiva antropológica de avaliação com base nos trabalhos de Gussi (2014; 2017) e Gussi e Oliveira (2016), com uma aproximação, por meio do trabalho de campo, dos principais atores envolvidos na formulação e implementação de políticas, incluindo gestores e professores da área educacional, bem como dos beneficiários diretos dessas políticas, ou seja, os alunos, para que haja uma compreensão mais profunda e completa sobre as dinâmicas e resultados das políticas de EJA.

Para a realização da coleta de dados em campo, serão empregadas diversas técnicas de pesquisa, incluindo observação participante, entrevistas semiestruturadas e histórias de vida. Com o intuito de assegurar uma representação abrangente das diferentes Regiões Administrativas (A, B, C, D, E e F) do município, foi selecionada uma escola de cada uma delas, considerando a média de alunos entre 10 e 15 participantes dessa modalidade educacional.

A importância desta investigação reside, portanto, na necessidade de compreender a efetividade das políticas educacionais redistributivas, que visam promover a inclusão e reduzir desigualdades, uma vez que, diante das interferências políticas governamentais e a descontinuidade de programas importantes, é fundamental avaliar os resultados e os desafios enfrentados na promoção da EJA no Município de Maracanaú.

A motivação para conduzir o estudo originou-se da análise de obras de autores consagrados que se dedicam à temática da EJA, tais como Oliveira (2018), Arroyo (2007), Freire (1987), Geliski (2015), Ribeiro e Di Pierro (2014), Madeira e Hilário (2019), bem como da perspectiva de avaliação de políticas públicas, com autores como Bacellar (2000), Gussi e Oliveira (2016) e Rodrigues (2008), Lejano (2012), além da minha própria experiência como gestor geral de uma escola que atende a política educacional (EJA) no Município de Maracanaú, o que torna inegável que meu envolvimento e familiaridade com o contexto do tema em tela se desenvolveram muito antes da construção desta pesquisa, considerando que, desde 2017, exerço a função de gestor educacional no município, tendo atuado em uma escola que oferecia a modalidade de EJA. Vale ressaltar que, ao longo da presente investigação, muitas escolas fecharam turmas após o surgimento da pandemia de COVID-19, incluindo a escola onde desempenho minhas funções de gestor.

Confesso que a experiência prévia e os desafios encontrados tiveram grande influência em despertar meu interesse e escolher o tema de pesquisa, mesmo antes de iniciar o mestrado. A imersão no campo educacional possibilitou-me compreender profundamente as particularidades e dificuldades pela EJA, ao mesmo tempo em que identifiquei lacunas a

serem exploradas em termos de conhecimento, bem como a relação entre o discurso e a prática no contexto do estudo em questão.

Ao ingressar na Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAAP) da UFC, percebi a relevância de aprofundar meus conhecimentos nessa área, especialmente em relação às interpelações presentes quando o pesquisador faz parte do universo social estudado, o que remete às ideias de Gilberto Velho sobre a reflexão na pesquisa antropológica, destacadas em seu texto clássico e amplamente reconhecido "Observando o familiar" (Velho, 1978).

Durante uma reflexão mais aprofundada, pude compreender a proposta inovadora do Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), que se destaca por sua abordagem multidisciplinar, permitindo a integração de diversas áreas de conhecimento para a criação de novas metodologias de avaliação. Essa reflexão também me levou a relembrar minha trajetória pessoal e profissional, proveniente de uma família humilde, com um pai semianalfabeto que possuía habilidade para ler apenas algumas palavras e assinar seu nome – condição que corresponde à definição atual da literatura como silábico-alfabético, conforme apontado por Simonetti (2007) – assim como uma mãe que finalizou os estudos tardiamente na área pedagógica, mas não quis exercer a docência.

Tenho vívidas as lembranças de minha infância na cidade de Redenção, no interior do Estado do Ceará, onde eu costumava ouvir os aviões passarem ao longe e imaginava como seria estar dentro de uma aeronave. A capacidade de "fantasiar a realidade" é discutida por Lejano (2012), mas a fantasia só se tornou conhecida quando concluí minha graduação em Letras/Literatura/Inglês, em 2009, momento em que realizei visitas e aulas de campo que incluíam os aeroportos, onde finalmente pude conhecer um avião de verdade por dentro e ter contato com a realidade que antes apenas imaginava.

Durante minha carreira profissional, atuei como professor na modalidade de EJA no município de Pacatuba em 2006. Em 2012, participei como educador no PROJOVEM, um programa do Governo Federal, que era coordenado pelo Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (IDT) no referido município, e as vivências pessoais enriqueceram meu entendimento sobre a importância da abordagem "Avaliação em profundidade" abordada por Rodrigues (2008), Gussi (2016) e Gonçalves (2008), impulsionando meu desejo de explorar e compreender os contextos complexos que permeiam as políticas públicas e suas influências, como de fato as coisas são.

Portanto, mediante perspectiva avaliativa, como pesquisador, adoto uma visão que valoriza a avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), uma matriz teórico-metodológica

em constante construção, permeada por desafios e questionamentos, que é fundamentada na pesquisa qualitativa, com ênfase no foco hermenêutico e interpretativista, buscando compreender os sentidos da política a partir das lógicas dos sujeitos e dos contextos nos quais eles e a própria política estão inseridos. As condições centrais para a realização dessa avaliação são que ela seja, simultaneamente, extensa, detalhada, densa, ampla, multidimensional e interdisciplinar (Rodrigues, 2016).

A avaliação da política de EJA justifica-se, pois, constitui um campo que ainda carece de estudos acadêmicos robustos, como pode ser visto, por exemplo, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, um número limitado de pesquisas abrange especificamente a avaliação da política de EJA, com um pequeno número nesta vertente. As categorias mais frequentes abordadas incluem: alfabetização, educação, formação de professores, gestão, participação, programas (projetos/campanhas), políticas e trabalho, conforme identificado em estudos realizados entre 2012 e 2020 (Musial; Oliveira, 2022). Adicionalmente, no repositório institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC), até o momento, não há estudos disponíveis sobre Avaliação em Profundidade da Política da/para EJA, e essa carência na literatura acadêmica enfatiza a urgência de conduzir mais pesquisas para avaliar de forma abrangente a eficiência, eficácia e efetividade da política de EJA no contexto brasileiro.

Assim, para preencher a referida lacuna, buscou-se realizar uma análise minuciosa e detalhada, valorizando os diversos pontos de vista dos atores envolvidos como elementos essenciais para uma avaliação completa, destacando a importância de se trazer novas perspectivas avaliativas que possam contribuir e fundamentar decisões para promover a melhoria contínua das políticas públicas, especialmente no âmbito da EJA em Maracanaú.

Os resultados obtidos terão potencial para subsidiar a formulação de estratégias mais efetivas para a política de EJA em Maracanaú, uma vez que identificação das fragilidades e problemáticas operacionais possibilitará ações de aprimoramento capazes de auxiliar na promoção de uma educação mais inclusiva, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, a dissertação está organizada em sete seções, sendo a primeira a presente *Introdução*, na qual é destacado o contexto geral do objeto de estudo, juntamente com o problema a ser investigado e os objetivos propostos para a avaliação desta política pública educacional, e também é detalhada a justificativa para a realização deste estudo, ressaltando a relevância de compreender a efetividade das políticas de EJA na cidade em estudo.

A *segunda seção* é apresentada a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa avaliativa da EJA, com uma reflexão sobre o campo da avaliação de políticas públicas, destacando a abordagem dos eixos de avaliação em profundidade, e ressaltando a importância da perspectiva antropológica na avaliação das políticas públicas educacionais, e, adicionalmente, descrevemos os caminhos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos.

Na *terceira seção*, é realizada uma revisão de literatura sobre as Políticas Públicas voltadas para a modalidade de EJA, abordando brevemente as reflexões feitas sobre este campo, considerando-o como políticas públicas afirmativas e de direitos, sendo que entre os principais autores relevantes são destacados Freire (1989), Arroyo (2006), Haddad; Di Pierro, 2000, Ribeiro (2001), Fávero (2009), Soares (2002.), Paiva (2006), Moura (2018) e Granja (2018).

A *quarta seção* aborda a análise da política educacional da EJA, examinando sua formulação, bases conceituais, metas, contexto político, condições socioeconômicas, trajetória institucional, e configuração temporal e territorial da política.

Já na *quinta seção*, intitulada "Avaliando de Perto as Políticas Públicas: Contexto Escolar e a Experiência dos Sujeitos", busca-se avaliar como as políticas públicas são implementadas nas escolas de EJA em Maracanaú, envolvendo a exploração das percepções de gestores, professores, alunos e ex-alunos, com o objetivo de identificar a efetividade real da política educacional.

Na *sexta seção*, realizou-se uma análise mediante os quatro eixos da avaliação em profundidade, os quais são conectados ao referencial teórico previamente estudado. A *sétima seção*, apresenta as considerações finais do estudo avaliativo, nas quais foram discutidos os alcances, limitações e desafios identificados ao longo da pesquisa, assim como a relevância de continuar investigando a política de EJA em Maracanaú, com o intuito de ampliar horizontes e abrir espaço para pesquisas futuras.

2 A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA AVALIATIVA DA EJA

“Se o seu trem está no trilho errado, toda estação a qual você chega é a estação errada”. (Bernard Malamud).

Nesta seção, apresenta-se os caminhos metodológicos adotados na pesquisa avaliativa com uma descrição detalhada dos métodos e técnicas utilizados, juntamente com uma breve explicação das categorias de análise utilizadas para alcançar os objetivos propostos.

Em seguida, discute-se os paradigmas do campo de avaliação de políticas públicas, com destaque para os eixos de avaliação em profundidade, conforme proposto por Rodrigues (2008), e o modelo experiencial de Lejano (2012). Enfatiza-se ainda, a relevância da perspectiva antropológica na avaliação das políticas públicas educacionais, conforme discutido por diversos autores.

A abordagem tem como objetivo enriquecer a compreensão do impacto dessa política na vida dos indivíduos atendidos, promovendo uma avaliação holística. Por fim, são apresentados de forma concisa o contexto empírico da pesquisa e os participantes da construção acadêmica.

2.1 A avaliação de políticas Públicas entre diferentes perspectivas

A avaliação de políticas públicas é um tema de suma importância na gestão pública contemporânea. De acordo com Lejano (2011), trata-se de um processo sistemático e objetivo de coleta e análise de informações sobre o desempenho de uma política pública, cujo objetivo primordial é fornecer subsídios que embasam a tomada de decisões e permitam o aprimoramento da política em questão.

Serapioni (2016) argumenta que a avaliação de programas sociais e políticas públicas emergiram como um campo de interesse relevante já a partir da década de 1960, experimentando uma disseminação notável, diversificação metodológica acelerada e uma série de debates fundamentados em distintas perspectivas epistemológicas.

O autor também enfatiza que, ao longo das últimas cinco décadas, destacam-se três abordagens centrais em avaliação: a abordagem experimental positivista, a abordagem

pragmática da qualidade e a abordagem construtivista. Essas abordagens não apenas coexistiram, mas também influenciaram uma à outra, resultando na emergência de diversos modelos de avaliação (Serapioni, 2016).

A avaliação das políticas públicas atua em todas as fases, permitindo ajustes durante a implementação e, assim, ampliando o impacto da política (Souza, 2003). Esse processo contínuo de tomada de decisões tem o potencial de alterar significativamente uma política pública (Ferreira, 1999) ao envolver a determinação de seu valor e a atribuição de valores específicos (Souza, 2003).

No entanto, a definição exata do que constitui avaliação de políticas públicas é um desafio complexo, uma vez que admite múltiplas definições, às vezes contraditórias, devido à natureza do campo das políticas públicas, que abrange uma variedade de disciplinas, instituições e atores, além de abordar diversas questões, necessidades e interesses (Souza, 2003).

Segundo Cavalcanti (2007), podemos seguir quatro critérios para uma avaliação de política pública que são: função da avaliação; momento em que se realiza; os aspectos ou atividades a serem avaliados; posição do avaliador, como descrita no quadro a seguir:

Quadro 1 – Enfoque de Avaliação.

Crítérios de Avaliação	Alternativas de Avaliação
Função da avaliação (para que se avalia?)	Avaliação formativa Avaliação somativa
Momento em que se avalia (quando se avalia)	Ex-ante Durante (processo) Ex-post
Aspectos ou atividades que são avaliados (o que se avalia?)	-de necessidades -de planejamento - de elaboração (objetivos e metas) - de gestão ou execução (implementação, monitoramento e seguimento) - de procedimentos - de empenho (esforço, cobertura, produtividade, qualidade) - de produto (eficácia, eficiência, efetividade) - de resultados - de impactos - de custo-benefício - da opinião dos beneficiários
Posição da avaliação (quem avalia?)	-interna - externa - auto avaliação - mista

Fonte: Cavalcanti (2007, p. 77).

Além dos critérios apresentados por Cavalcante (2007), este debate é enriquecido por outros pontos relevantes para a avaliação de políticas no contexto brasileiro, conforme destacado no Guia Prático de Análise Ex Post do Governo Federal de 2018 (Brasília, 2018):

(1) A abordagem de avaliação escolhida deve estar alinhada ao ciclo de execução da política pública; como exemplo, será visto mais à frente que uma linha de avaliação de impacto só deve ser executada se a política já tiver alcançado tempo de execução suficiente para que haja os resultados e os impactos esperados, conforme o seu modelo lógico. (2) A experiência internacional mostra que utilizar metodologias bem-aceitas e roteiros padronizados gera resultados confiáveis e permite maior comparabilidade entre as diferentes políticas públicas, por homogeneizar e sistematizar a linguagem e as informações. A credibilidade desses resultados é que contribui para a expansão, o reinvestimento ou a economia de recursos nas políticas públicas avaliadas. (3) As políticas que apresentarem avaliações ruins, que não passam pelo processo de validação da sociedade, incluídas as críticas da comunidade acadêmica, dos pesquisadores e da imprensa, não deverão se prolongar por muito tempo. Esse fato destaca a importância de as avaliações executadas no sistema de avaliação do governo serem claras, transparentes e públicas, o que fortalecerá a implementação de políticas públicas efetivas e bem desenhadas (Brasília, 2018, p. 15).

Neste documento, são abordados três elementos importantes para reflexão relacionados à política pública no Brasil, alinhando-se com perspectivas alternativas em relação aos métodos tradicionais de avaliação, conforme preconizado por Boullosa *et al.* (2021), que questionam a abordagem prescritiva e normativa do conhecimento avaliativo no Brasil. Eles enfatizam "como" avaliar com base em manuais e guias e defendem a exploração de compreensões epistemológicas mais construtivistas e axiológicas. Os autores supracitados levantam as seguintes questões:

Por que “anti” ou “contra”? Porque entendemos que o conhecimento avaliativo, à brasileira, tem sido produzido numa lógica prescritiva e normativa, tendo, como máxima, o ‘como’ avaliar, a partir de informações contidas em manuais, cartilhas e guias que estabelecem passos metodológicos e melhores técnicas que se enquadram para avaliar políticas públicas. Ainda que esses elementos sejam relevantes, não nos parece que devam ser dimensões estruturantes do campo, ou seja, ponto de partida para se pensar a avaliação (Boullosa *et al.*, 2021, p. 16).

A avaliação das políticas é um aspecto crítico da administração pública, particularmente no contexto da afirmação democrática na América Latina desde meados da década de 1990 (Souza, 2009). Em países como o Brasil, a lógica ‘estatal cêntrica’ das políticas públicas tem sido predominante, enfatizando a noção clássica destas como “governo em ação” (Souza, 2009). No entanto, há uma compreensão crescente da importância de envolver múltiplos atores (públicos e privados) nas diretrizes para resolver problemas de relevância pública e oferecer bens e serviços públicos (Souza, 2009).

No contexto brasileiro, está se reconhecendo a importância do envolvimento de múltiplos atores públicos e privados na formulação de diretrizes para resolver problemas de relevância pública e oferecer bens e serviços públicos (Ala-Harja; Helgason, 2000). Contudo, as demandas por avaliações gerenciais que visam medir eficiência, efetividade, sustentabilidade e viabilidade das políticas estão em ascensão. Essas demandas nem sempre conseguem ampliar a compreensão da avaliação para além de ser uma etapa final do ciclo de políticas públicas (Ala-Harja; Helgason, 2000).

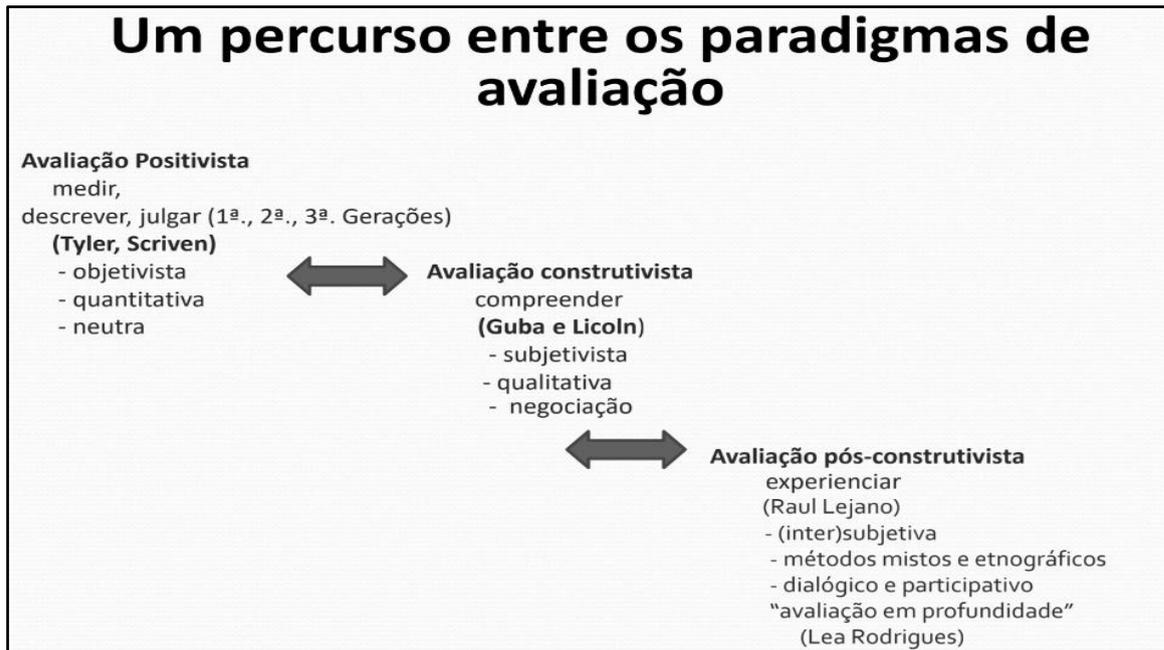
A avaliação de políticas públicas foi colocada a serviço da chamada reforma do Estado nas décadas de 1980 e 1990 (Faria, 2005). No entanto, ao longo do tempo, houve uma diversidade de perspectivas sobre a evolução do papel atribuído à pesquisa avaliativa desde o início do aumento da avaliação de políticas e programas públicos, que teve seu auge nos Estados Unidos na década de 1960 (Faria, 2005).

De acordo com Gussi e Oliveira (2016), os princípios fundamentais que norteiam o campo da avaliação de políticas públicas incluem a necessidade de avaliar os resultados dos investimentos e esforços técnicos e políticos na abordagem de problemáticas sociais complexas, como a pobreza e a exclusão social. Esses princípios refletem a importância de mensurar e atribuir juízos de valor às ações, programas e projetos desenvolvidos no âmbito das políticas sociais, em contextos de afirmação democrática.

Assim, para uma compreensão mais abrangente da avaliação das Políticas Públicas, é essencial compreender as três abordagens distintas que a influenciam: a abordagem positivista-experimental, a abordagem pragmatista da qualidade e a abordagem construtivista e pós-construtivista.

Portanto, sem a intenção de aprofundar um debate intenso, podemos observar na figura a seguir a relação entre os paradigmas de avaliação e seus objetivos:

Figura 1 – Paradigma de Avaliação apresentado por Gussi (2022).



Fonte: Material visual apresentado pelo professor Alcides Gussi na Disciplina Avaliação de Políticas Públicas, em setembro de 2022.

Desta forma, ao verificar o percurso do paradigma de avaliação em políticas públicas, podemos observar a emergência de uma abordagem pós-positivista, que busca superar as limitações das abordagens anteriores e considerar a complexidade das características e a multiplicidade de experiências e entendimentos envolvidos na implementação de uma política pública (Rodrigues, 2008).

Conforme Serapioni (2016), a abordagem experimental positivista baseia-se no método científico e enfatiza a objetividade e o uso de dados quantitativos. A abordagem pragmática da qualidade centra-se na aplicação prática dos resultados da avaliação para melhorar a qualidade do programa. A abordagem construtivista, por outro lado, enfatiza as experiências subjetivas dos participantes do programa e utiliza dados qualitativos para compreender o impacto do programa (Serapioni, 2016).

Numa perspectiva construtivista, a avaliação das políticas públicas não consiste apenas em medir a eficiência, a eficácia e a sustentabilidade. Trata-se também de compreender os contextos sociais, políticos e culturais em que estas políticas são implementadas (Schwandt, 2000). Os avaliadores construtivistas estão interessados nos significados que os diferentes intervenientes atribuem às políticas e aos seus impactos. Utilizam métodos qualitativos para explorar estes significados e compreender as realidades complexas da implementação de políticas (Schwandt, 2000).

As perspectivas pós-construtivistas, por outro lado, defendem que a avaliação de políticas deve ir além da compreensão das interpretações individuais e de grupo. Eles enfatizam o papel das relações de poder, dos discursos e das práticas sociais na definição dos resultados das políticas. Os avaliadores pós-construtivistas procuram descobrir as estruturas e dinâmicas mais profundas, desafiando suposições tidas como certas e promovendo a reflexão crítica (Bacchi, 2009).

Tanto nas abordagens construtivistas como pós-construtivistas, a avaliação das políticas públicas é vista mais como um processo do que como um produto. Envolve diálogo, aprendizagem e adaptação contínuos, em vez de simplesmente medir o desempenho em relação a padrões predefinidos. A transição para uma avaliação centrada no processo reflete a tendência mais ampla em direção a formas de governança mais participativas, inclusivas e democráticas (Patton, 2011).

A avaliação pós-construtivista, segundo Rodrigues (2008), visa superar as limitações das abordagens positivistas e construtivistas propondo a avaliação abrangente e reflexiva das políticas públicas, considerando ainda, a complexidade das questões e a diversidade de experiências e perspectivas envolvidas na implementação de uma política pública.

Coadunado a esse sentido, Gussi e Oliveira (2016) ressaltam a importância da avaliação abrangente considerando diversos atores, relações de poder e dinâmicas sociais e culturais que permeiam a implementação das políticas.

Portanto, a avaliação não deve se limitar a critérios econômicos, mas deve considerar uma ampla gama de indicadores que reflitam os impactos sociais, culturais, individuais e comunitários. Os autores propõem uma abordagem antropológica da avaliação, que incorpora aspectos não visíveis sobre os atores e seus contextos, emergentes do trabalho de campo, no processo avaliativo (Gussi e Oliveira, 2016).

Destaca-se ainda, nessa abordagem, conforme Lejano (2012) *apud* Torres *et al.* (2020), que o pesquisador ou avaliador busca uma compreensão aprofundada da experiência política. Para alcançar tal objetivo, ele adota uma abordagem centrada na análise de conhecimentos empíricos relacionados ao tema.

No entanto, a ênfase reside em compreender essa experiência sem buscar se assimilar como um participante nativo no contexto político em questão. Em vez disso, o pesquisador se empenha em explorar as múltiplas camadas e complexidades dessa experiência por meio de uma variedade de métodos de pesquisa, tais como entrevistas, investigação de documentos escritos, observações e outras técnicas (Lejano, 2012 *apud* Torres *et al.*, 2020).

Em suma, neste trabalho, assumimos que a avaliação de políticas públicas é um tema relevante e atual que requer uma abordagem abrangente, que leve em consideração não apenas os critérios de eficiência, mas também as intencionalidades políticas, os atores sociais envolvidos e o impacto nas vidas das pessoas. Nesse sentido, torna-se primordial estabelecer de forma precisa a definição de avaliação que orienta a pesquisa. Na próxima seção, aprofundaremos essa perspectiva.

2.1.1 Explorando Avaliação em Profundidade na pesquisa

O objetivo principal deste estudo é realizar uma avaliação da política pública da EJA na qual busca-se entender como as políticas são implementadas e quais são seus impactos em diferentes contextos.

Assim, cabe destacar que uma das principais características da avaliação em profundidade é a sua flexibilidade metodológica. Ao contrário de outras abordagens mais rígidas e padronizadas, a avaliação em profundidade não segue um modelo pré-definido, mas é construída de forma processual pelo avaliador-pesquisador, que faz suas escolhas metodológicas ao longo do processo avaliativo e permite que a avaliação seja adaptada às especificidades do contexto em que a política está sendo implementada, levando em conta as particularidades dos atores envolvidos e das dimensões a serem avaliadas.

Assim, na perspectiva avaliativa, como pesquisador, situo-me favorável a abordagem que valoriza a avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), uma matriz teórico-metodológica em constante evolução, repleta de desafios e questionamentos. A referida abordagem se baseia na pesquisa qualitativa, com um foco particular na hermenêutica e na interpretação, buscando entender os significados da política a partir das perspectivas dos indivíduos e dos contextos nos quais eles e a política estão inseridos. As condições essenciais para a realização da Avaliação em Profundidade incluem que ela seja extensa, detalhada, densa, ampla, multidimensional e interdisciplinar (Rodrigues, 2008).

Para avaliar a política educacional da EJA, propõe-se seguir *os quatro eixos de análise* propostos por 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 abarcada pela política. Esses eixos permitirão uma avaliação abrangente e detalhada da política educacional da EJA, considerando seus objetivos, estratégias, implementação e resultados ao longo do tempo e em diferentes contextos.

Com o objetivo de alcançar os propósitos desta pesquisa avaliativa, optou-se pelo “modelo experiencial” (Lejano, 2012) em diálogo e articulação com a Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), pois ambas as perspectivas se interconectam permitindo a interpretação desta Política de EJA em seu contexto empírico, com foco nas experiências e narrativas dos atores envolvidos na formulação e implementação destas políticas, incluindo gestores e professores da área educacional, bem como dos beneficiários diretos dessas políticas, ou seja, os alunos.

Sem a intenção de promover uma discussão teórica e densa, pode-se dizer que a diferença entre os dois modelos de avaliação (‘experiencial’ e ‘em profundidade’), conforme abordado por Rodrigues (2016, p. 107), sugere que o pesquisador não se preocupe em criar hipóteses, mas sim considerem, em um primeiro momento, alguns pressupostos que são inferidos a partir da imersão no campo, tendo um caráter exploratório. Sem que esta hipótese precise ser testada.

Do ponto de vista metodológico, a Avaliação em Profundidade (AP) aborda a investigação de quatro dimensões para uma avaliação abrangente: a análise de conteúdo, o contexto de formulação, a amplitude temporal² e territorial e a elaboração de trajetórias institucionais (Rodrigues, 2008, p. 5).

Lejano (2012) apresenta um modelo de análise de política como um modelo de conhecimento advindo da experiência das pessoas ou grupos inseridos em uma determinada situação política. Nesta virada epistemológica, o analista não é o pensador (sujeito) olhando de forma distante para a maré (objeto), mas ele é um “peixe que nada no oceano”, evocando a noção de uma análise ‘*submersa*’ que considere os pontos de vista e experiências dos atores locais na avaliação de políticas.

Lejano (2012), discute a necessidade de incorporar a experiência na análise de políticas e explorar diferentes modelos e tradições de políticas, incluindo o modelo racionalista e os modelos pós-positivistas. O autor defende uma mudança para uma abordagem pós-construcionista que considere o contexto, a experiência e a complexidade.

A avaliação baseada na experiência empírica dos programas/políticas, atentando para como são executados no seu cotidiano institucional e fora dele, pode fornecer informações valiosas sobre a implementação da EJA e seus efeitos em diferentes contextos.

² Este estudo não explorará detalhadamente a dimensão analítica “Espectro territorial/Temporalidade”, uma vez que essa abordagem exige um estágio mais avançado de sistematização dos dados, demandando tempo adicional e recursos metodológicos específicos para uma análise adequada (Rodrigues, 2008, p. 12). Em vez disso, os aspectos relacionados às questões locais e culturais, bem como as relações de poder que emergem nos discursos dos entrevistados, serão discutidos de forma geral na análise das entrevistas, presente nas seções cinco e seis.

Além disso, uma avaliação participativa, com foco no ponto de vista de distintos sujeitos institucionais e/ou beneficiários acerca dos programas e políticas, pode proporcionar uma compreensão hermenêutica da política e não no seu julgamento final. Nas palavras de Gussi e Brenner (2016):

Os modelos de avaliação formal-técnica para políticas públicas negligenciam os atores sociais envolvidos nas políticas, suas agendas e interesses, tornando-os invisíveis. Essa abordagem delimita uma maneira de avaliação associada a um campo político de afirmação de um estado regulador governado dentro das regras de liberalização de mercado, no qual as políticas devem ser delimitadas e, como consequência, avaliadas.

A afirmação acima destaca que os modelos de avaliação formal-técnica para políticas públicas tendem a negligenciar os atores sociais envolvidos nas políticas, suas agendas e interesses, tornando-os invisíveis, o que significa que esses modelos de avaliação tendem a se concentrar apenas nos aspectos técnicos e formais da política, sem levar em conta as complexidades e contradições do contexto social, político e cultural em que a política é implementada.

Assim, de forma complementar a proposta de Lejano (2012) e Rodrigues (2018), compartilha-se das ideias de engajamento das novas abordagens de avaliação, inspirando-se nas importantes contribuições de Gussi (2014; 2017) e Gussi e Oliveira (2016), que defendem o uso da ‘abordagem antropológica’ na avaliação de políticas públicas, por acreditar-se que essa perspectiva proporciona uma compreensão mais ampla e profunda das dinâmicas sociais, ao permitir a identificação de aspectos frequentemente negligenciados por outras abordagens.

Ademais, segundo Gussi (2019), uma nova abordagem para a avaliação de políticas públicas deve ser fundamentada em uma perspectiva epistemológica e metodológica ampla, que considere diferentes teorias e abordagens, e que permita a construção de indicadores mais precisos e efetivos para avaliar as políticas públicas. Além disso, é importante que essa nova forma de avaliação seja conduzida de forma crítica e reflexiva, a fim de contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas mais justas e democráticas.

Desse modo, com base nas ideias apresentadas, podemos resumir as vantagens da abordagem antropológica mencionada pelos autores:

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, o que 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 e Oliveira, 2016).

Em relação ao quadro, é possível observar que a abordagem antropológica oferece uma perspectiva única e valiosa para avaliar as políticas públicas. Ela permite uma compreensão mais profunda e contextualizada das políticas, ao levar em consideração as nuances culturais e sociais que influenciam sua formulação e implementação.

Assim, ao realizar uma avaliação aprofundada da política pública da EJA, será possível identificar suas potencialidades e limitações, bem como os desafios enfrentados na sua execução, contribuindo para o aprimoramento da política e para a promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade para jovens e adultos.

Destarte, como destacam Carvalho e Gussi (2011), uma avaliação ampla e abrangente visa analisar políticas, programas e projetos dentro do padrão de intervenção do Estado e suas contradições, considerando suas relações com sujeitos sociais envolvidos nas políticas, imersos em universos de sentidos e significados, nos contextos de suas culturas.

Em concordância, portanto, com as ideias apresentadas, defende-se que é necessário realizar uma avaliação que leve em consonância as múltiplas variáveis, como destacado por Sobrinho (2002). De acordo com o autor, a avaliação é ‘pluri-referencial’ e deve considerar os fatores políticos, técnicos, valorativos e, principalmente, a visão dos beneficiários da política. Nesse sentido, é possível fornecer uma visão detalhada do escopo desta investigação por meio do quadro apresentado abaixo:

Quadro 3 – Modelo da avaliação da Política Pública da/para EJA.

Avaliação em Profundidade	
Eixos Analíticos	Detalhamento
Análise de conteúdo	Analisa-se o conteúdo da política educacional da EJA, incluindo seus objetivos, metas, estratégias e instrumentos de implementação. A política é revisada para verificar se está alinhada às necessidades e demandas dos alunos da EJA, bem como se está em harmonia com políticas educacionais mais amplas
Análise de contexto	Apresenta-se o contexto socioeconômico e político em que se insere a política educacional da EJA. Observa-se como fatores externos, como mudanças na economia, na política e na sociedade, afetam a implementação da política. Assim como uma breve discussão acerca do papel do Estado brasileiro nesta política.
Trajетória institucional	Analisa-se a história da política educacional da EJA, desde sua criação até os dias atuais. Serão analisadas as mudanças ocorridas ao longo do tempo, bem como as diferentes visões e perspectivas que influenciaram a política.
Espectro temporal e territorial	Acompanha-se a implementação da política educacional da EJA em diferentes regiões e ao longo do tempo. É importante avaliar se a política é implementada de forma consistente nestas regiões, bem como se há diferenças regionais na implementação e nos resultados da política na visão dos autores neste território.

Fonte: Rodrigues (2008), adaptada pelo autor (2023).

O quadro acima delinea a abordagem adotada no estudo acima, sendo fundamental ressaltar a importância de adotar um enfoque integrador, contemplando diversas dimensões e aspectos relevantes. O modelo proposto permite explorar esses elementos fundamentais, possibilitando uma análise rigorosa e detalhada das políticas educacionais destinadas à população juvenil e adulta da cidade de Maracanaú (CE).

Além disso, o esquema apresentado propõe uma abordagem holística, que considera a análise de conteúdo, a análise de contexto, a trajetória institucional e o espectro temporal e territorial. Dessa forma, os quatro eixos trabalham em conjunto para fornecer uma visão abrangente e integrada da política pública em questão, possibilitando uma avaliação mais completa e precisa.

2.1.2 Caminhos metodológicos e analíticos da construção da pesquisa

Como afirma Creswell (2010), a metodologia qualitativa compreende uma diversidade de perspectivas filosóficas, enfoques investigativos e técnicas de coleta, análise e interpretação de dados. Tal abordagem fundamenta-se na análise de dados textuais e visuais,

seguindo um processo de análise com etapas distintas ao fazer uso de várias estratégias investigativas.

Portanto, adota-se no presente estudo, uma abordagem de natureza qualitativa. Ademais, vale ressaltar que, a escolha dessa abordagem se justifica pelo fato de que a pesquisa qualitativa valoriza a percepção e a visão dos participantes envolvidos no local da investigação, permitindo, assim, a análise detalhada dos elementos que compõem o contexto em questão. Ao considerar as perspectivas e experiências dos sujeitos envolvidos, buscou-se uma compreensão mais profunda e significativa do fenômeno estudado.

Assim, apresenta-se as técnicas de coleta de dados utilizadas, como Revisão bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas, observação participante e história de vida. No entanto, é preciso destacar a importância dessas técnicas para obter compreensões significativas sobre a política pública de EJA em Maracanaú, compreendendo as perspectivas e experiências dos atores envolvidos, como gestores, docentes, assim como seus destinatários, os educandos.

Com base na discussão acima, é possível antecipar que, em cada fase da pesquisa, houve um compromisso irredutível com o rigor metodológico e a integridade ética na coleta e análise dos dados. A abordagem adotada, oriunda das práticas etnográficas, buscou enfatizar a interação constante com o objeto de estudo e uma imersão profunda no campo, permitindo uma compreensão rica e multifacetada dos fenômenos investigados. Esta metodologia assegurou que os resultados fossem apresentados com um nível de detalhe que reforça a validade e a confiabilidade das conclusões extraídas do estudo.

Para ilustrar este conceito de forma mais clara, destacamos um exemplo notável: um resumo das principais categorias de análise empregadas, juntamente com os procedimentos adotados nesta investigação:

Quadro 4 – Delineamento da pesquisa qualitativa da política de EJA.

Questão Central: Como as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) são percebidas e avaliadas por gestores, professores, alunos, ex-alunos e outros envolvidos em termos de implementação, resultados alcançados, potencialidades e limitações no município de Maracanaú, Ceará?				
Objetivo Geral: Avaliar as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos (EJA) em Maracanaú, no Estado do Ceará.				
Objetivo Específico	Categoria de Análise	Base Conceitual	Fontes de Dados	Procedimento de Análise
(i) Realizar uma análise aprofundada da política educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo formulação, bases conceituais, objetivos, metas, estratégias, contexto político, condições socioeconômicas e trajetória institucional, incluindo implementação, gestão e monitoramento;	-Formulação Política e Bases Conceituais; -Objetivos e Metas da política de/para EJA. -Estratégias de Implementação; -Contexto Político e influências; normativas; -Condições Socioeconômicas; Trajetória Institucional e Gestão; Implementação, Gestão e Monitoramento:	Teorias de avaliação de políticas públicas, AP, 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), Ribeiro e Di Pierro e etc.	Revisão bibliográfica, análise documental. (Artigos, lei, livros e publicações) Documentos políticos, registros oficiais, relatórios de implementação (Artigos, lei, livros e publicações)	Análise documental, comparação de dados e tendências; Pesquisa bibliográfica: Lakatos e Marconi (2003); Creswell (2010). Pesquisa documental: Scott (1990); Prior (2003); McCulloch (2000).
(ii) Analisar as percepções dos gestores, professores, alunos e ex-alunos sobre a materialidade da política de EJA, sua implementação e eficácia no município.	Materialidade da Política (EJA) e suas relações com as políticas públicas e os atores, e destinatários.	Teorias de percepção, análise de políticas públicas. Santos (2009); Macedo (2010); Howell (1972); Laville e Dionne (1999); Minayo(2007). (Becker, 1994). Yin (2006).	Entrevistas, observação participante, diários de campo, história de vida, estudo de caso, transcrição das conversas.	Análise de Conteúdo: Bardin (2011), (Codificação Temática); Lakatos e Marconi (2003); Creswell (2010).
(iii) Identificar potencialidades e limitações das políticas de EJA em Maracanaú, incentivando futuras pesquisas.	Avaliação de políticas públicas, sugestões para pesquisa	Avaliação de políticas públicas, sugestões para aprimoramento.	Entrevistas semiestruturadas, análise documental, revisão bibliográfica, observação e história de vida.	Síntese das descobertas, identificação de áreas para pesquisas futuras.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O quadro proporciona uma melhor organização para a estrutura analítica do trabalho, permitindo a síntese dos processos realizados, considerando inicialmente o objetivo geral e, a partir dele, os métodos e conteúdos utilizados.

O delineamento da pesquisa adotado neste estudo apresenta uma abordagem abrangente e estruturada para avaliar a política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú, Ceará. Os objetivos gerais e específicos delineiam claramente a intenção de analisar a implementação e os resultados dessa política, identificando pontos fortes e fracos. Essa análise enriquece o debate sobre a educação de jovens e adultos, tanto em nível local quanto nacional.

Os procedimentos adotados na pesquisa incluem uma reflexão aprofundada sobre o campo da avaliação de políticas públicas, abrangendo a formulação, bases conceituais, objetivos, metas, estratégias, contexto político, condições socioeconômicas e trajetória institucional da política educacional de EJA.

Além disso, a análise das percepções dos gestores, professores e alunos sobre a materialidade da política de EJA e sua implementação no município é realizada por meio de observações participantes, diários de campo, entrevistas semiestrutura e história de vida.

Ademais, também se propôs aqui identificar as potencialidades e limitações das políticas de EJA em Maracanaú, incentivando futuras pesquisas e sugerindo aprimoramentos.

Os procedimentos de análise incluíram os quatro eixos de avaliação proposto por Rodrigues (2008), conteúdo, contexto, trajetória, territorialidade e temporalidade, culminando na síntese das descobertas e na identificação de áreas para pesquisas futuras.

Essa abordagem metodológica robusta e multidisciplinar contribuiu significativamente para o avanço do conhecimento no campo da avaliação de políticas públicas e da educação de jovens e adultos.

2.1.3 Desvelando Territórios: O universo empírico da pesquisa

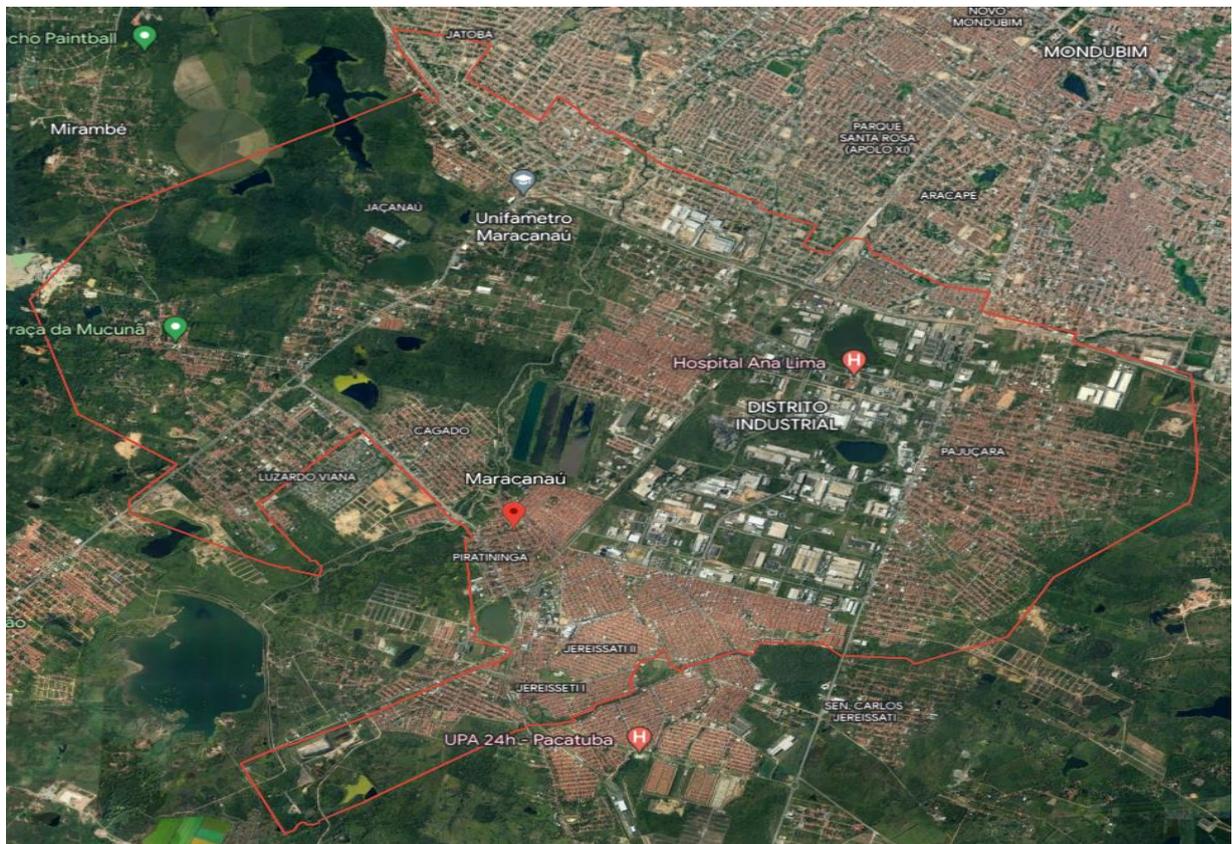
Situado estrategicamente no polo industrial do estado do Ceará, Maracanaú é um município brasileiro localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, a aproximadamente 24 km da capital, abrangendo uma área de 105,696 km². Segundo dados do IBGE, o município apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,736.

A cidade faz divisa com outros municípios da seguinte forma: ao norte, com Fortaleza e Caucaia; ao sul, com Maranguape e Pacatuba; a leste, com Pacatuba e Fortaleza; e a oeste, com Maranguape e Caucaia (Magalhães Neto, 2013).

O acesso à cidade de Fortaleza é facilitado pelas Rodovias CE-060 e CE-065. Além disso, o anel viário que atravessa o município conecta-se a todas as principais rodovias que convergem para a capital, incluindo a BR-020, BR-222, BR-116 e CE-040 (Albuquerque, 2010). Tal infraestrutura viária desempenha um papel fundamental na integração e mobilidade da região, permitindo o fluxo eficiente de pessoas e mercadorias.

A figura a seguir apresenta um panorama da cidade de Maracanaú, apresentada em 2D. A linha vermelha destaca a demarcação do território municipal.

Figura 2 – Cidade de Maracanaú no Estado do Ceará, vista de cima em 2d.



Fonte: Google Earth. Imagem. Acesso em: 21 mai. 2023. Recortes realizados pelo autor. Site: <https://encurtador.com.br/osAMV>.

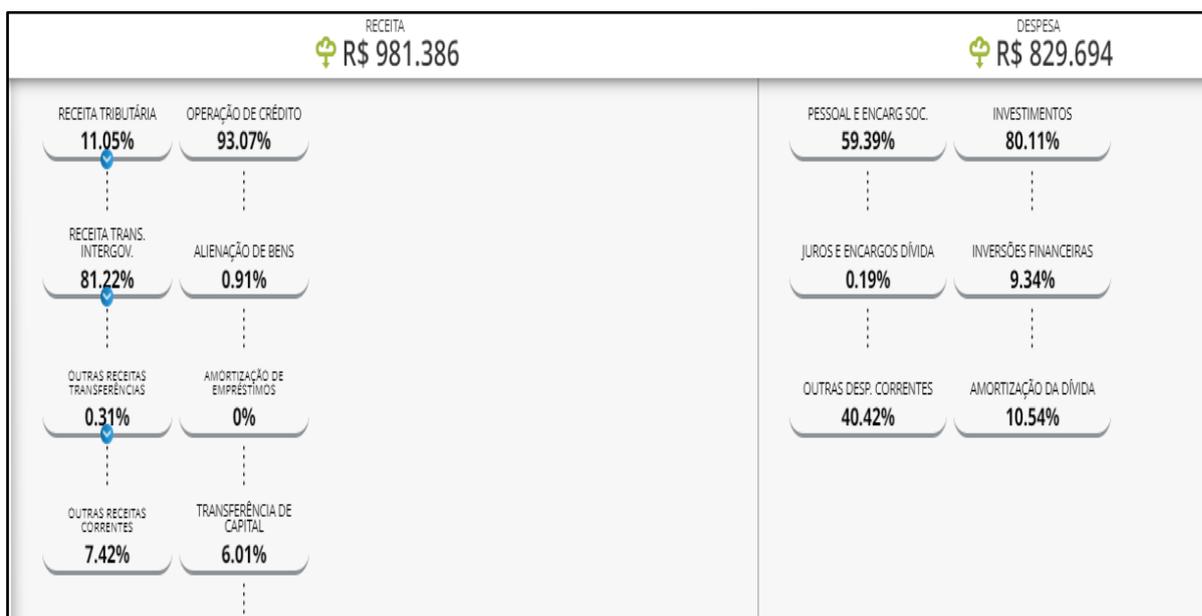
A emancipação de Maracanaú ocorreu por meio da ação política do Movimento pela Emancipação de Maracanaú, após a qual o primeiro prefeito eleito foi Almir Dutra, que veio a ser assassinado em 1987, sendo sucedido pelo vice-prefeito José Raimundo. A cidade

possui uma rica história, remontando à época da chegada dos primeiros europeus, quando era habitada pelos índios pitaguaris, Jaçanaú, Mucunã e Cágado (Sousa, 1997).

O termo "Maracanaú" deriva da língua tupi, traduzindo-se como "rio das maracanãs". Sua origem etimológica provém da combinação dos vocábulos tupis "marakanã" (maracanã) e "'y" (rio) (Pinheiro, 1999). Em uma interpretação popular, essa designação sugere a ideia de uma "lagoa onde as maracanãs bebem". O município recebeu esse nome devido à abundância dessas aves que sobrevoavam suas lagoas.

O Produto Interno Bruto (PIB) de Maracanaú, é de aproximadamente R\$ 9,9 bilhões de reais. Além disso, o PIB per capita da cidade é de R\$ 43,1 mil, o que é superior à média do estado e da região de Fortaleza. Maracanaú é o terceiro município mais populoso da região de Fortaleza, com uma população de 234.509 habitantes (IBGE, 2022), e tem apresentado um crescimento significativo em seu PIB nos últimos anos, com um aumento de 119,9% entre 2006 e 2020 (IBGE, 2020).

Figura 3 – Receita e despesa pelo município em 2022.



Fonte: IBGE Cidades/Siconfi/STN 2021, atualizado em 00h 09 min de 07/11/2022.

Deste modo, observa-se que a receita corrente do município é de 100,73%, indicando que o faturamento é superior às despesas. A receita tributária representa apenas 11,05% do total, enquanto as transferências intergovernamentais respondem por 81,22%. As outras receitas transferências e outras receitas correntes representam 0,31% e 7,42%, respectivamente. A receita de capital representa 5,41% do total, com destaque para as operações de crédito, que correspondem a 93,07% do total (IBGE, 2021).

As despesas correntes representam 90,58% do total. Dentre essas, os gastos com pessoal e encargos sociais correspondem a 59,39%, enquanto as outras despesas correntes representam 40,42%. Por outro lado, as despesas de capital compreendem 9,42%, destinadas a investimentos em infraestrutura e inversões financeiras. Além disso, a amortização da dívida corresponde a 10,54% do total (IBGE, 2021). Tais informações são cruciais para compreender a situação financeira do município e refletir sobre a implementação das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú.

Adstrito a isso, as *principais atividades econômicas* em Maracanaú são a indústria, a administração pública e os serviços. A indústria é um dos setores mais importantes da economia do município, com destaque para a fabricação de fogões, refrigeradores, máquinas e outros produtos. Outrossim, a cidade é conhecida por sua produção de móveis, que atrai visitantes de outras regiões. A administração pública também é uma atividade econômica relevante em Maracanaú, com um grande número de empregados no setor. Os serviços, por sua vez, são responsáveis por mais da metade do valor adicionado ao PIB do município (IBGE, 2020).

Figura 4 – Vista do centro de Maracanaú - CE.



Fonte: google earth, acesso em 31 de maio de 2023, às 15h. recortes do pesquisador. Site: <https://encurtador.com.br/BLRS7>.

Nos últimos dez anos, Maracanaú passou por consideráveis transformações no contexto urbano e metropolitano. As mudanças resultam da dinamização e modernização da economia urbana, sobretudo por meio da instalação de filiais de empresas no setor do

comércio e serviços ligados ao circuito superior da economia urbana, e da instalação de centros de consumo mais sofisticados, como shopping centers (Gomes e Pereira Junior, 2013, p. 122 e 123).

Tais formas comerciais corroboram para a dinamização da economia urbana em Maracanaú, e o espaço urbano é modificado substancialmente. Há, portanto, uma centralidade gerada pela concentração comercial e de serviços, que permite um maior dinamismo econômico dos bairros e um papel mais expressivo da cidade face a municípios vizinhos (Gomes e Pereira Junior, 2013, p. 122 e 123).

Com base nas informações disponíveis, evidencia-se que o acesso à saúde em Maracanaú é uma prioridade da administração municipal, como indicado pela maior média alcançada no resultado de desempenho das equipes de saúde no 1º quadrimestre de 2023, no Indicador Sintético Final (ISF), do Programa Previne Brasil, do Ministério da Saúde (ISF, 2023).

A Prefeitura de Maracanaú tem se destacado na implementação de programas para ampliação do acesso, acolhimento e melhoria da qualidade do pré-natal, bem como no transporte destinado tanto ao pré-natal quanto ao parto. Essas iniciativas refletem o compromisso da gestão municipal em fortalecer a atenção primária e a saúde materno-infantil no município (Maracanaú, 2023).

A cidade apresenta uma taxa de mortalidade infantil média de 9,43 por 1.000 nascidos vivos e uma taxa de internações por diarreia de 0,3 para cada 1.000 habitantes. Em relação aos municípios do estado, está na 104ª posição de 184 em mortalidade infantil e na 151ª posição em internações por diarreias. Quando comparada a todas as cidades do Brasil, ocupa as posições 2899 de 5570 e 3907 de 5570, respectivamente (IBGE, 2022).

Na gestão das finanças públicas, Maracanaú foi apontada como o município mais eficiente do estado. Essa distinção é fundamentada nos resultados positivos do Índice Firjan de Gestão Fiscal (IFGF, 2023), que avalia autonomia, despesas com pessoal, liquidez e investimentos como critérios para a atribuição de pontuações. A cidade obteve uma nota de 0,9179, numa escala de 0 a 1. Eusébio (0,8929) e São Gonçalo do Amarante (0,8545) ocupam, respectivamente, as segunda e terceira posições no ranking (IFGF, 2023).

Outrossim, a cidade tem se destacado ao atrair investimentos, oferecendo incentivos fiscais para a instalação de empresas. O desenvolvimento econômico local é impulsionado pelo significativo polo industrial e pela estratégica localização de Maracanaú, fatores que têm atraído empreendimento para a região.

A prefeitura tem concentrado esforços financeiros na melhoria da infraestrutura, atribuindo à Secretaria de Infraestrutura, Mobilidade e Desenvolvimento Urbano a responsabilidade pela formulação de políticas e diretrizes essenciais ao avanço urbano.

Vale ressaltar a importância do Programa de Mobilidade Urbana Translog Maracanaú, cujo financiamento é resultado de um contrato de empréstimo internacional entre o município e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), visando aprimorar a mobilidade urbana na cidade (Maracanaú, 2023).

A Lei Municipal 2747/2018, por sua vez, tem como propósito instituir o Plano de Mobilidade Urbana do município, buscando aprimorar a qualidade de vida da população ao promover a organização e o desenvolvimento do sistema de mobilidade. Ademais, o plano visa integrar diferentes modos de transporte, melhorar a acessibilidade, fortalecer a segurança viária e preservar o meio ambiente.

A legislação estabelece diretrizes e instrumentos para a gestão da mobilidade urbana, contribuindo para um desenvolvimento urbano mais sustentável e inclusivo (Câmara Municipal de Maracanaú, 2020).

Figura 5 – Foto real da avenida, no Município de Maracanaú.

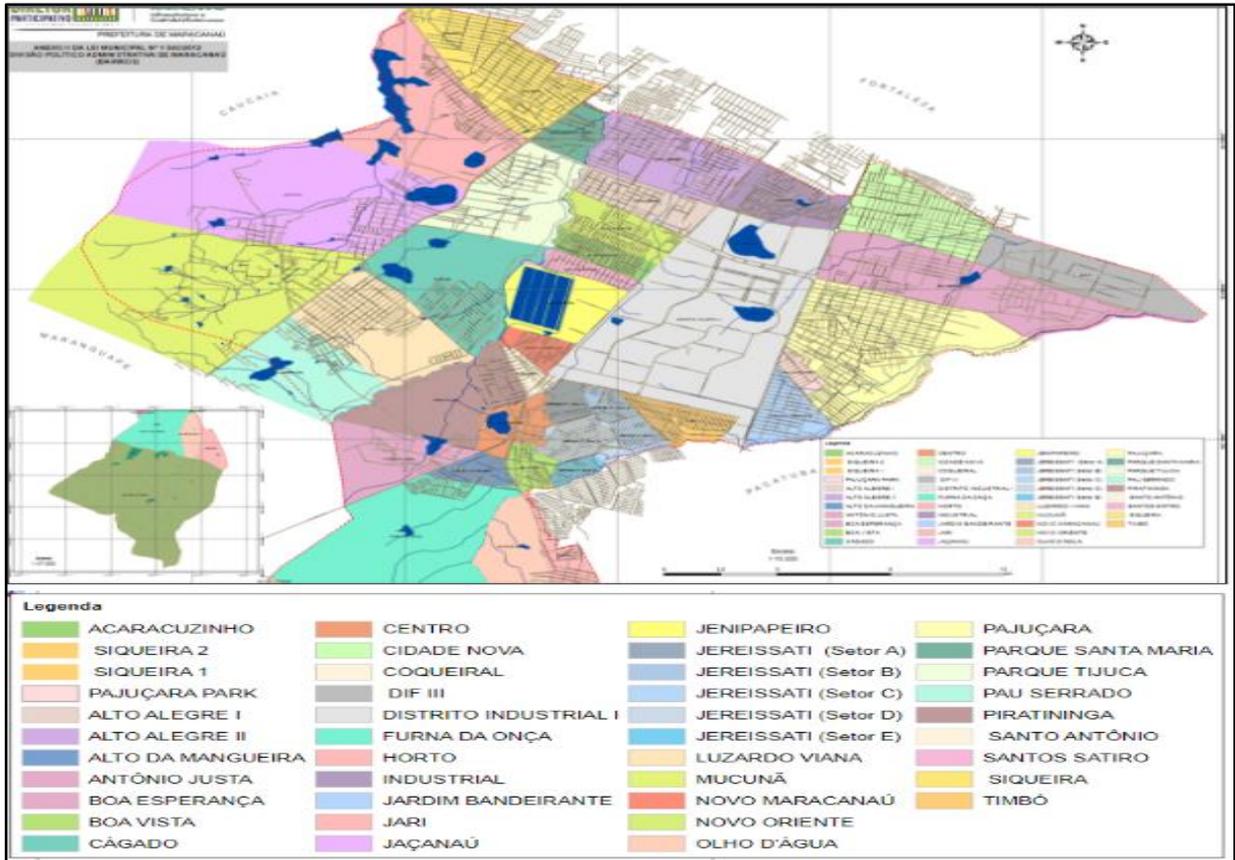


Fonte: Prefeitura Municipal de Maracanaú, 2023.

As ações, portanto, abrangeram desde a padronização das calçadas, visando melhorar a acessibilidade, até a expansão de ciclovias que promoveram a transformação de Maracanaú em uma cidade mais sustentável.

O município é composto por três distritos: Maracanaú (sede), Pajuçara e Pitaguary, além do Distrito Industrial. A cidade conta com 38 bairros e a segunda maior arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do estado.

Figura 6 – Divisões Administrativas do Município de Maracanaú (bairros).



Fonte: Maracanaú (2023); Quadro Adaptado pelo pesquisador, (2023).

Site: <https://www.maracanau.ce.gov.br/download/anexo-ii-da-lei-municipal-no-1-9432012-divisao-politico-administrativa-de-maracanau-bairros/>. Acesso em novembro de 2023.

Adstrito a isso, a cidade possui uma taxa de alfabetização de 92,79% entre pessoas com 15 anos ou mais, totalizando 170.814 indivíduos alfabetizados (IBGE, 2022). Além disso, possui diversas instituições de ensino superior, incluindo a FADESNE (atualmente Fametro), UNINASSAU e FACESMA, todas privadas. Conta também com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, que oferece cursos de graduação e pós-graduação, e com a presença do SENAI e do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (INEP, 2022)

O Polo UAB (Universidade Aberta do Brasil) em Maracanaú é uma iniciativa de educação a distância que oferece cursos de graduação e pós-graduação. A parceria entre a Prefeitura de Maracanaú e a Universidade Estadual do Ceará (UECE) tem possibilitado a

realização de vestibulares especiais para cursos como Pedagogia e Administração Pública. (Maracanaú, 2023).

No que diz respeito aos gastos e investimentos em educação, o município tem despendido uma média de R\$ 5.079,66 por aluno nos últimos 5 anos, com resultados médios no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,7 para os anos iniciais e 5,2 para os anos finais. Além disso, tem havido investimentos na infraestrutura e serviços das escolas, como alimentação, água e banda larga (SICONFI e IDEB, INEP (QEDU Dados), 2021).

Assim, ao analisar-se os bairros previamente mencionados, é possível obter uma visão abrangente da distribuição geográfica das escolas em Maracanaú, conforme ilustrado no mapa incluso. Esta adição objetiva facilitar a visualização dos percursos e territórios pelos quais transitou-se durante a coleta de dados.

Figura 7 – Disposição das Escolas no território de Maracanaú/CE.



Fonte: Google/Maps (2023).

Neste contexto, para estabelecer os limites do campo de estudo, procedeu-se com um recorte amostral das escolas existentes no município. Identificou-se um total de 98 unidades escolares em plena atividade no município de Maracanaú, atendendo a aproximadamente 38.010 estudantes. Tal contingente abrange desde a educação infantil, passando pela creche e pré-escola, até os primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano), bem como a educação voltada para os anos finais (6º ao 9º ano), conforme os dados do Censo do INEP (2023).

No âmbito da EJA, segundo informações atualizadas do QEDU em 2022, foram registradas 1.678 matrículas. Vale destacar que esse número engloba tanto a EJA regular quanto a semipresencial, esta última oferecida no polo do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM). Essa unidade de ensino está situada no centro da cidade, e proporciona atendimento e aulas para jovens e adultos interessados em concluir o ensino fundamental e médio de forma semipresencial (Maracanaú, 2023).

Segundo os documentos oficiais como o Currículo Municipal (BCM, 2019), a educação no Município de Maracanaú visa formar seus cidadãos para se tornarem sujeitos conscientes e críticos, capazes de enfrentar os desafios do mundo moderno (Maracanaú, 2012). De acordo com o IBGE, os municípios cearenses com as menores taxas de analfabetismo estão na Região Metropolitana, com Fortaleza liderando com 5,6%, seguida por Eusébio (5,9%), Maracanaú (7,2%), Caucaia (8,4%) e Pacatuba (8,6%). Apesar de Maracanaú ter uma arrecadação maior que Eusébio, ainda não conseguiu suplantá-lo em termos de taxa de analfabetismo (IBGE, 2024).

Logo, é importante salientar que, durante o transcurso da pesquisa, tornou-se evidente a existência de uma lacuna significativa relacionada às áreas geográficas específicas, bem como uma deficiência na compreensão plena das políticas públicas educacionais voltadas à EJA no contexto de Maracanaú.

No município de Maracanaú, a oferta das modalidades de ensino está organizada em doze unidades, sendo distribuída de acordo com uma faixa estabelecida de 5 a 35 matrículas, conforme indicado pelo SME/SGE (2023). Tais unidades estão estrategicamente posicionadas em cada Região Administrativa (A, B, C, D, E e F), conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 5 – As regiões e as respectivas unidades escolares e matrículas.

REGIÃO	ESCOLAS COM EJA	MATRÍCULAS
A	03	38
B	02	53
C	02	55
D	01	27
E	02	81
F	02	37
TOTAL	12	283

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, Sistema de Gestão Escolar. Rede Municipal (SGE, 2023).

Tal representação é fundamental, pois oferece uma visão abrangente do campo de estudo. Ressalta-se ainda que, a princípio, houve uma significativa redução nas matrículas, sendo este fato atribuído à pandemia, como será evidenciado na análise mais aprofundada do estudo avaliativo. Importa salientar que o quadro acima refere-se às escolas regulares de ensino, ao excluir o CEJAM, conforme mencionado.

Deste modo, o presente estudo foi conduzido em diversos locais relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Maracanaú. Estes espaços englobam instituições que oferecem a EJA, onde se desenvolveram as observações participantes, as entrevistas com gestores e professores, e as interações com os alunos da EJA e ex-alunos.

Durante a investigação, as escolas emergiram como os principais focos de estudo, servindo como cenários em que a política de EJA é implementada e experienciada pelos participantes. Ao longo do processo, foi possível observar de perto as práticas pedagógicas, a dinâmica das salas de aula e as interações entre discentes e docentes.

Por ora, são apresentadas as escolas que serão examinadas neste estudo, com o objetivo de analisar como essas dinâmicas se manifestam no contexto específico da EJA.

Quadro 6 – Instituições educacionais envolvidas no estudo.

REGIÃO	UNIDADES ESCOLAS	IDEB (2021) ³	
		Anos iniciais	Anos finais
A	Rui Barbosa, EMEF.	5,8	5,2
B ⁴	EMEIF. *	5,4	5,1
C	Evandro Ayres de Moura, <u>EMEF</u> .	6,2	5,1
D	Antônio Gondim de Lima, EMEIF.	6,2	5,0
E	Valdênia Acelino, EMEIF.	Não oferta.	5,8
F ⁵	Manuel Moreira.	5,3	4,6

Fonte: SME/SGE;QEdu/INEP; Consolidado pelo autor, 2023.

³ O Ideb é calculado para cada escola pública no Brasil, nas etapas de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio a cada dois anos e como meta para 2021, Anos finais: 5,5 (Brasil, 2023).

⁴ A escola mencionada, por razões técnicas, não foi objeto de pesquisa. Por questões éticas, optou-se por não divulgar o nome da instituição, mencionando apenas a região. Isso respeita a vontade do gestor, que não autorizou a coleta de dados na escola.

⁵ Os dados da Região F foram considerados na pesquisa de forma parcial, mas não foram abordados devido a desafios logísticos e dificuldades de acesso. Durante o contato com o gestor local, a necessidade de seguir procedimentos específicos da comunidade ficou evidente. Por questões de segurança do pesquisador, que reside na cidade, a decisão foi não explorar essa região devido à significativa vulnerabilidade social no bairro, especialmente durante o turno noturno das aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município.

Nesta conjuntura, é importante destacar que os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentados no quadro à direita, não serão explorados de maneira exaustiva nesta dissertação. A presente exposição visa fornecer um panorama geral e situar o leitor acerca dos índices educacionais atualmente em voga no país, embora o intuito da seção seja apresentar o panorama do município perscrutado.

Por conseguinte, ao longo desta análise, apresenta-se uma crítica a esse tipo de avaliação. Embora seja válida para aferir resultados quantitativos e ajustar o percurso do ensino-aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade educacional, ela tem sido frequentemente utilizada para classificar escolas como boas ou ruins. Nesse sentido, é importante considerar as reflexões de Chirinéa e Brandão (2015), que destacam a complexidade do processo educativo e a limitação das métricas padronizadas:

O IDEB, como indicador de resultados, pode pressionar as escolas a se adequarem a determinadas normas de conduta, principalmente em relação à gestão escolar, para alcançar notas mais altas e atingir as expectativas de desempenho escolar pré-definidas pelo índice; A busca por melhores resultados no IDEB pode levar às escolas a focarem excessivamente no desempenho dos alunos, em detrimento de outros aspectos igualmente importantes para a qualidade da educação, como a gestão escolar, formação e condições de trabalho dos professores, ambiente educativo, prática pedagógica e de avaliação, e acesso e permanência dos alunos na escola; A supervalorização do desempenho estudantil em relação a outros determinantes de qualidade, como o nível socioeconômico dos alunos e a gestão escolar, pode impactar a forma como as políticas públicas são definidas e implementadas no sistema educacional, negligenciando aspectos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação (Chirinéa; Brandão, 2015).

Dessa forma, ao centrar as escolas e as políticas educativas em determinados aspectos de desempenho, frequentemente negligenciam-se outros critérios igualmente relevantes para avaliar a qualidade da educação.

Os autores, ainda ressaltam que a complexidade do processo educativo não pode ser simplificada a alguns resultados mensuráveis ou visíveis, obtidos por meio de testes padronizados. Tais medidas acabam limitando a perspectiva da qualidade educacional, pois não consideram outros fatores além do desempenho estudantil, resultando em uma visão reducionista (Chirinéa e Brandão, 2015, p. 479).

Portanto, em contraposição a este enfoque avaliativo, este trabalho sugere realizar uma análise, sob a perspectiva pós-constructivista, a fim de investigar qualitativamente o contexto empírico evidenciado a partir da visão dos próprios atores e atrizes que experienciam a EJA. Essa estratégia, como se verá, permite incorporar aspectos invisíveis a partir das narrativas dos atores, atrizes e de seus contextos, que emergem no trabalho de campo,

aprofundando a avaliação com a construção de outros critérios, desconsiderados no IDEB, promovendo, assim, uma compreensão mais abrangente e crítica à política de EJA.

Em que pese as considerações acima, o fornecimento de dados escolares do IDEB é importante, uma vez que podem ser feitas comparações entre diferentes regiões e podem ser observados indicadores quantitativos semelhantes. Ainda que os dados não sejam o foco principal do estudo, eles fornecem um contexto para análise, embora limitados para a avaliação aqui proposta.

Assim, para este trabalho, foi fundamental compreender o universo empírico da pesquisa, como um contributo para o pesquisador conhecer o ambiente investigado, levando em conta a população-alvo, o tamanho da amostra, as condições locais e possíveis interferências nos resultados. A escolha do local da investigação também está ligada à possibilidade de coletar dados, usar instrumentos de pesquisa e adaptar os métodos ao ambiente.

Dessa maneira, ao adotar a abordagem teórico-metodológica e seguir as etapas de investigação planejadas, foi possível obter uma compreensão mais detalhada, densa, complexa e significativa das políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município. No tópico seguinte, apresentam-se os sujeitos envolvidos neste trabalho.

2.1.4 Sujeitos da pesquisa

Os participantes desta pesquisa compreendem um grupo diversificado de dezessete (17) sujeitos, distribuídos para oferecer uma visão abrangente. Incluem-se nesta amostra cinco (5) gestores, cada um responsável pela implementação em cada uma das regiões administrativas, proporcionando uma representação equitativa e regionalizada.

Adstrito a isso, destaca-se a valiosa contribuição de cinco (5) professores que atuam na EJA, quatro (4) alunos em curso e três (3) ex-alunos (egressos), proporcionando uma perspectiva ampla e aprofundada.

Outrossim, busca-se integrar às percepções de um (1) profissional técnico especializado responsável por gerenciar a implementação da política em questão no âmbito municipal, juntamente com uma entrevista exclusiva com o ex-secretário (1) de educação do município, que ocupou esse cargo por mais de dez anos.

Tal abordagem multifacetada assegura uma coleta de dados robusta e uma análise completa, contemplando as diferentes perspectivas e experiências que enriquecem nossa compreensão sobre o tema em estudo.

A escolha de sujeitos foi feita de forma alinhada com os interesses da investigação, visando envolver os implementadores e o público-alvo da investigação. Durante o processo de seleção, estabeleceram-se os primeiros contatos com os potenciais participantes e apresentou-se de maneira concisa a intenção e a importância da pesquisa. Depois, convidou-se os sujeitos a fazerem parte da investigação, ressaltando a relevância de suas contribuições e o papel fundamental que desempenharam no estudo.

Os primeiros participantes entrevistados foram os gestores escolares, pois representam a entrada essencial no campo de estudo. Tais indivíduos desempenharam uns papéis centrais como protagonistas desta pesquisa, sendo entrevistados para explorar suas percepções, desafios e estratégias relacionados à efetivação das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú. Suas visões e experiências forneceram compreensões valiosas sobre a gestão educacional nessa modalidade.

Na esfera municipal atual, conforme a mais recente portaria emitida, aproximadamente 96 gestores foram designados para exercer funções ao longo do mandato de seis anos (2023-2029) em escolas regulares e de tempo integral. O processo de seleção dos gestores escolares adere às diretrizes estabelecidas pela legislação municipal, com a Lei Municipal 2059/2013 regulando a gratificação de função destinada a esses profissionais (SME, 2023).

Em Maracanaú, com base nos dados do IBGE de 2022, constata-se que o número total de docentes na rede pública é de 520 para os Anos Iniciais e 396 para os Anos Finais. No escopo deste estudo, foram realizadas entrevistas com cinco docentes, sendo um representante de cada região administrativa da cidade. Cabe ressaltar que os referidos professores estão atualmente engajados no ensino dessa modalidade nos Anos Finais, abrangendo do 6º ao 9º ano.

Os educadores da EJA desempenharam funções de destaque, como protagonistas na experiência e incorporação pedagógica essenciais para o êxito dessa política, tendo a oportunidade de vivenciar de perto o processo de ensino-aprendizagem. Suas visões, abordagens práticas e desafios foram minuciosamente investigados por meio de entrevistas semiestruturadas, proporcionando uma compreensão mais profunda dos intrincados processos educacionais na EJA, conforme percebidos pelos próprios educadores.

No que se refere aos educandos, além das entrevistas semiestruturadas com quatro estudantes em curso, foi realizada a técnica de “história de vida”. A seleção dos participantes seguiu critérios específicos, abrangendo um jovem entre 15 e 29 anos, conforme o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852 de 2013), um adulto na faixa etária de 30 a 40 anos e uma pessoa idosa com mais de 60 anos, conforme estabelecido pela Lei nº 10.741 de 2003, que define 60 anos como o marco legal para caracterizar uma pessoa como idosa no contexto brasileiro.

Com base nos registros oficiais da Secretaria de Educação do Município (SME/SGE, 2023), constatou-se que cerca de 280 educandos foram beneficiados por esta política em 2023. Na seleção dos beneficiários, conforme mencionado anteriormente, foram capturadas as percepções de quatro discentes assíduos, representando diferentes partes das regiões administrativas no contexto do estudo.

Para atingir um dos objetivos específicos desta investigação, a amostra foi criteriosamente selecionada, incluindo inicialmente quatro ex-alunos. A proposta inicial era captar o ponto de vista desses ex-alunos, mas isso não foi possível, pois eles não tinham mais vínculos ou contatos com as escolas secundárias visitadas. Após diversas tentativas frustradas de encontrar esses sujeitos, foi necessário mudar a estratégia para incluir alunos que cursaram o último ano do ensino médio em escolas próximas da região.

Nessa perspectiva, a localização estratégica das instituições, todas próximas a uma determinada escola municipal, foi um critério decisivo para a coleta de histórias de vida. Esta abordagem metodológica permitiu explorar as experiências de transição dos alunos do ensino básico para o ensino secundário. Além disso, a proximidade dessas escolas com instituições públicas de ensino facilita a análise de como o ambiente escolar influencia a jornada educacional dos alunos, em conformidade com as políticas da EJA.

Deste modo, para realizar-se a análise, foram realizadas três narrativas de vida com ex-alunos selecionados, com o objetivo de avaliar o impacto das políticas educacionais de EJA em suas trajetórias. Tais narrativas buscaram captar não apenas os detalhes biográficos, mas também as interações sociais e as percepções individuais que moldam as experiências dos participantes dentro do contexto social em que estão inseridos.

Os espaços, os registros e os participantes da pesquisa foram, assim, gradualmente construídos a partir da inserção nas unidades escolares que oferecem a EJA. A abordagem possibilitou uma compreensão abrangente e contextualizada dos diferentes atores e ambientes envolvidos na implementação das políticas de EJA em Maracanau. Ao explorar esses espaços e dar voz aos participantes, foi possível ainda obter compreensões e análises mais ricas sobre a realidade da EJA no contexto municipal.

2.2 Revisão Bibliográfica e documental

A espinha dorsal desta dissertação sobre a avaliação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi a revisão bibliográfica e documental, que almejou fornecer um panorama crítico e abrangente das políticas, práticas e teorias que moldaram essa modalidade de ensino. Por meio da análise de literatura acadêmica e documentos oficiais, foram identificados tanto os progressos quanto os desafios persistentes na EJA. A revisão abarcou estudos que exploraram a trajetória histórica da EJA no Brasil, evidenciando as influências políticas e econômicas que impactam sua efetivação e qualidade.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica é um procedimento de coleta de dados que envolvem o levantamento de toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, abrangendo publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, e até meios de comunicação orais e audiovisuais. Tal processo é essencial para definir e resolver problemas já conhecidos, bem como explorar novas áreas onde os problemas ainda não foram identificados

Nesse sentido, levando em consideração a literatura, e segundo os eixos de avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2017), realizou-se uma revisão bibliográfica mais detalhada sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No paradigma adotado, buscou-se primeiramente definir os temas relacionados sobre políticas públicas e avaliação, posteriormente com o intuito de identificar e analisar a trajetória educacional, políticas públicas, práticas pedagógicas e desafios contemporâneos da EJA no contexto brasileiro.

O processo envolveu a utilização de bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e catálogos universitários para localizar livros, artigos, teses e dissertações pertinentes ao tema, destacando palavras-chave como "Avaliação' 'políticas públicas'", Educação de Jovens e Adultos"; "EJA"; "alfabetização de adultos", e "trajetória histórica da EJA no Brasil e local".

Durante a pesquisa, foram identificadas lacunas na literatura existente e possíveis contradições entre os estudos locais, incentivando uma reflexão sobre como as fontes se relacionam com o tema de pesquisa.

Por conseguinte, a revisão contemplou a literatura que aborda a importância de uma educação inclusiva e de qualidade, que vai além da mera qualificação para o mercado de

trabalho, em consonância com as críticas de Laval (2019) sobre a mercantilização da educação.

A pesquisa documental, por sua vez, caracteriza-se pela coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, que constituem as fontes primárias. De acordo com Piana (2009), a pesquisa documental é semelhante à revisão bibliográfica, mas se diferencia pela natureza das fontes utilizadas. A pesquisa documental é realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos e que ainda não receberam tratamento analítico.

Pádua (1997), afirma que a pesquisa documental tem sido largamente utilizada nas ciências sociais e na investigação histórica para descrever e comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

Portanto, a pesquisa documental pode envolver a análise de diversos tipos de documentos, como registros, artigos de jornal, fitas de vídeo, produções científicas e acadêmicas, entre outros, e pode ser realizada de forma aleatória ou intencional, dependendo dos objetivos da pesquisa.

Dito isso, a revisão bibliográfica incorporou a análise de documentos fundamentais da política educacional como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise desses documentos fornecerá informações úteis que contribuirão significativamente para o alcance dos objetivos desta fase da investigação.

Para Lara e Molina (2011), ambos os tipos de pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho científico, pois fornecem o suporte teórico e empírico necessário para a construção do conhecimento na área de estudo escolhida. Logo, a habilidade do pesquisador em identificar, localizar e compilar as informações relevantes é crucial para o sucesso da pesquisa.

Por fim, a revisão bibliográfica e documental estabeleceu as bases para este estudo, cujo propósito é fornecer subsídios para a elaboração de estratégias mais eficazes na política de EJA, visando a promoção de uma educação que seja transformadora e emancipatória para os jovens e adultos do município de Maracanaú.

O item seguinte trata do desenvolvimento da pesquisa de campo, por meio da observação participante e o diário de campo, realizada ao longo do estudo, conforme apresentado a seguir. ´

2.3 Observação Participante e o diário de campo

Na condução da coleta de dados sobre a EJA em Maracanaú, adotou-se a abordagem da observação participante. Durante essa imersão, utilizou-se o diário de campo como ferramenta essencial para registrar dados e observações relevantes, documentando reflexões e análises ao longo do processo.

Marconi e Lakatos (2003), destacam que a ‘observação’ permanece como um instrumento relevante para a coleta de dados, além de desempenhar uma função essencial como ferramenta de análise interpretativa. Assim, seja na geração de teorizações ou na clarificação de situações cotidianas, a observação continua a ser uma prática orientada pelo paradigma do aproximativo.

Spradley (1980) afirma que a observação participante é uma técnica de coleta de dados que envolve a imersão do pesquisador no ambiente de pesquisa, permitindo-lhe observar e participar das atividades diárias dos participantes. Isto não só fornece informações detalhadas sobre as experiências e percepções dos participantes, mas também fornece uma visão do contexto social e cultural em que essas experiências ocorrem.

Laville e Dionne (1999) destacam que, ao utilizar os sentidos na obtenção de dados de determinados aspectos da realidade, a observação participante é uma técnica amplamente empregada em pesquisas qualitativas, especialmente em estudos que buscam compreender contextos complexos e dinâmicos, como no caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú.

O diário de campo, por sua vez, desempenha papel fundamental como ferramenta que permite ao pesquisador registrar suas observações, reflexões e análises durante o processo de pesquisa. De acordo com Emerson e Cols. (1995), o diário de campo é um instrumento que permite ao pesquisador documentar suas impressões e conhecimentos ao longo do tempo, contribuindo assim para a organização e análise sistemática dos dados coletados.

Segundo Oliveira (2014), o diário de campo é um dispositivo que registra as temporalidades vivenciadas na pesquisa, possibilitando a documentação das experiências e eventos ao longo do tempo. Tal prática torna-se primordial para a compreensão do contexto e das práticas cotidianas associadas ao objeto de estudo.

Quadro 7 – Recorte do Modelo usado na observação participante.

DIÁRIO DE CAMPO N° _____	
1. IDENTIFICAÇÃO:	
NOME DO OBSERVADOR:	ADERLAN SILVA
LUGAR:	
DATA:	
HORA:	
TIPO DE ATIVIDADE:	
2. DESCRIÇÃO	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os registros contidos no diário de campo não apenas ampliaram a compreensão dos movimentos e das diversas culturas presentes no contexto estudado, mas também permitiram capturar nuances, detalhes e compreensões que poderiam facilmente escapar da memória ou ser negligenciados. Em consonância a isso, Minayo (2007) destaca que a observação cuidadosa e o registro meticuloso possibilitam ao pesquisador captar nuances e detalhes que poderiam ser perdidos em entrevistas formais ou na análise de documentos.

Portanto, é essencial destacar que o procedimento adotado incluiu a observação participante, que foi conduzida simultaneamente às entrevistas semiestruturadas e à coleta de histórias de vida. As atividades ocorreram durante visitas semanais de segunda a sexta, das 18h às 21h, ao longo dos meses de junho de 2023 a janeiro de 2024. Com tais estratégias permitiu-se uma imersão aprofundada no cotidiano da comunidade escolar, enriquecendo significativamente a análise dos dados coletados.

Com esta perspectiva adotada, busca-se alinhar a abordagem de campo apresentada por Gil (1993), em que o avaliador/pesquisador estabelece uma conexão significativa com o objeto de estudo, seja em um grupo, uma comunidade ou nas políticas públicas.

Essa abordagem pressupõe a participação ativa do pesquisador no ambiente em análise, proporcionando uma compreensão mais profunda do contexto e das interações entre os indivíduos ou grupos estudados. Além disso, a abordagem de campo capacita o pesquisador a identificar e analisar os processos e dinâmicas presentes no ambiente de estudo, desempenhando um papel fundamental na compreensão dos fenômenos em questão.

No cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tais procedimentos revelaram-se particularmente úteis para compreender as experiências e percepções dos sujeitos que retornam à escola, muitas vezes após longos períodos de afastamento. Esta imersão ao campo de estudo estendeu-se ao longo de sete meses que totalizaram 186 horas, distribuídas em 59 períodos distintos, cada um com uma duração média de aproximadamente três horas.

De acordo com May (2001, p. 177), o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana em sua situação natural visa o desenvolvimento de um entendimento científico aprofundado desse grupo.

Durante a fase de observação participante nas escolas, foi dedicado especial atenção a diversos elementos que caracterizam a modalidade educacional no município. Para facilitar a análise, esses elementos foram sistematicamente organizados no quadro a seguir, detalhando-se o que foi observado nas escolas ao longo do processo de coleta.

Quadro 8 – Detalhamento da observação em campo do trabalho.

ELEMENTOS DE OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS DE EJA EM MARACANAÚ	
Ambiente de Aprendizagem	- Condições físicas das salas de aula - Recursos disponíveis (materiais, tecnologia, etc.) - Infraestrutura e acessibilidade
Metodologias de Ensino	- Abordagens pedagógicas - Materiais didáticos - Estratégias de ensino
Participação Comunitária	- Envolvimento da comunidade na gestão escolar - Apoio da comunidade às atividades da EJA
Acesso e Matrícula	- Acessibilidade aos programas de EJA - Taxas de matrícula e barreiras para inscrição.
Recursos Humanos	- Capacitação e suporte aos professores da EJA - Condições de trabalho dos professores Acompanhamento e Avaliação - Processos de acompanhamento e avaliação do desempenho - Uso de avaliações e monitoramento do progresso.
Acesso a Recursos Educacionais	- Disponibilidade de bibliotecas, laboratórios, etc. - Acesso à tecnologia e recursos de aprendizado. - Opiniões de gestores, professores e alunos.
Interações Sociais	- Comunicação entre alunos, professores e gestores. - Criação de um ambiente inclusivo. - Recepção e condução do processo de acolhimento.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

2.4 Entrevistas semiestruturadas

Para aprofundar a compreensão das percepções dos sujeitos sobre as políticas públicas educacionais para Educação de Jovens e Adultos (EJA), adotou-se um procedimento essencial: a realização de entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas foram conduzidas com uma amostra representativa das cinco regiões administrativas do município de Maracanaú, CE.

A seleção dos participantes baseou-se nas informações atualizadas do quadro de matrícula referente ao ano de 2022 a 2023, abrangendo turmas com variação de 5 a 25 estudantes. A seleção foi orientada pelo mapa apresentado no campo empírico deste estudo.

A escolha do procedimento para a entrevista semiestruturada, baseou-se na sua capacidade de combinar perguntas fechadas e abertas, permitindo aos participantes expressarem suas opiniões com liberdade, dentro de um conjunto de questões preestabelecidas pelo entrevistador (Minayo, 2007). Conforme Gubrium e Holstein (2002), essa técnica possibilita ao pesquisador obter informações sobre as experiências e perspectivas dos participantes em seu próprio idioma e contexto cultural.

Destaca-se que as entrevistas semiestruturadas oferecem a flexibilidade necessária para adaptações iniciais, permitindo ajustes nas perguntas conforme as necessidades e objetivos da pesquisa (Kovale e Brinkmann, 2009), o que proporciona ao pesquisador a capacidade de explorar tópicos específicos com maior profundidade e adaptar o foco da entrevista conforme novas questões ou temas emergentes.

Segundo Yin (2010), as entrevistas em profundidade representam uma ferramenta valiosa para adquirir insights significativos sobre tópicos relevantes que podem orientar investigações futuras, assim como para captar perspectivas e opiniões acerca de eventos. O autor destaca ainda que essas entrevistas podem ser realizadas em uma única sessão ou ao longo de um período, ressaltando que a interpretação cuidadosa é essencial para compreender plenamente o contexto em questão.

Nessa perspectiva, o quadro a seguir sintetiza os sujeitos entrevistados ao longo desta investigação:

Quadro 9 – Relação dos entrevistados.

ATOR SOCIAL	QUANTIDADES⁶
Gestores escolares	05
Técnico que acompanha a EJA	01
Ex-secretário de Educação	01
Professores	05
Estudantes ⁷	04
TOTAL	16

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como visto, o quadro acima exerce um papel fundamental ao proporcionar uma visão abrangente na definição dos participantes da pesquisa para a realização das entrevistas semiestruturadas. Por meio dele, foi possível identificar de maneira detalhada os indivíduos entrevistados, permitindo um planejamento mais eficaz e promovendo uma reflexão antecipada para a organização deste instrumento essencial.

Este processo permitiu identificar se as entrevistas seriam conduzidas de forma individual ou em grupo, assim como a seleção do local e momento mais apropriados, bem como a determinação do número adequado de entrevistas a serem realizadas.

Além disso, o quadro não apenas estimulou reflexões significativas sobre a formulação das perguntas, destacando, portanto, sua importância fundamental no desenvolvimento do processo de pesquisa, mas também evidenciou que cada entrevista apresentou características próprias. Estas particularidades serão descritas durante o processo de análise de dados, no qual buscarei relatar como esse olhar foi experienciado pelos implementadores e beneficiários desta política.

Assim, para garantir a consistência e completude das entrevistas, foi elaborado um roteiro prévio com questões abertas, alinhado à literatura sobre EJA e políticas públicas, bem como aos objetivos específicos do estudo. Tal roteiro serviu como um guia flexível, permitindo a exploração de novos temas durante as entrevistas.

O procedimento adotado nas entrevistas semiestruturadas incluiu um roteiro completo, cuja descrição se encontra em anexo. De forma sucinta, é apresentado a seguir os temas imbricados: trajetória na educação, políticas de EJA, marcos, desafios, impacto global,

⁶ Em cada região administrativa fora escolhida uma instituição para observação participante e entrevistas.

⁷ Os educandos selecionados foram escolhidos utilizando o mesmo critério de história de vida, conforme será detalhado na próxima seção deste estudo.

avaliação, desafios específicos da EJA e recomendações para fortalecimento de políticas educacionais. Estes temas estão detalhados no quadro 10.

Quadro 10 – Roteiro com questões norteadoras para as entrevistas.

QUESTÕES	
	Qual é a trajetória pessoal e profissional que o(a) conduziu à sua atuação na área da Educação, especialmente na Política da EJA? Estamos interessados em entender os momentos-chave que o(a) levaram ao papel de gestor, professor, técnico, ou outras funções que você desempenha nesse campo.
	Como você descreveria, com base em sua experiência e perspectiva, o processo de formulação das políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú? Além disso, como você percebe as bases conceituais, objetivos, metas e estratégias dessas políticas?
	Quais foram os principais marcos na implementação e evolução das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú ao longo do tempo? Poderia compartilhar detalhes sobre a trajetória institucional, destacando os desafios enfrentados na gestão, no monitoramento e nas condições socioeconômicas que influenciam essa execução? (mudanças institucionais e políticas)
	Como gestor/professor/técnico, como você avalia a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú e seus impactos no desenvolvimento educacional local, considerando a interação com as realidades da comunidade?
	Com base em sua experiência, quais são os principais obstáculos enfrentados pelos gestores, professores e técnicos durante a incorporação das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú? Poderia compartilhar exemplos específicos que exemplificam esses desafios e as estratégias adotadas para superá-los?
	Considerando a análise das potencialidades e limitações das políticas de EJA em Maracanaú, quais são as recomendações dos gestores implementadores para fortalecer e aprimorar a efetividade dessas políticas, tanto em nível local quanto nacional?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em suma, as entrevistas semiestruturadas com gestores e técnicos ofereceram compreensões fundamentais sobre o planejamento e a efetivação de políticas educacionais em diversas regiões, conforme foi detalhado na seção de análise dos dados.

Com base nessas referências, é importante ressaltar que a abordagem com os estudantes promoveu um intercâmbio produtivo de ideias, enquanto as conversas com os professores forneceram uma compreensão minuciosa das dinâmicas em sala de aula e das políticas educacionais, sendo que as interações com eles foram fundamentais para entender completamente o cenário educacional analisado neste estudo.

2.5 História de Vida

No procedimento de coleta específica, '*história de vida*' dos atores da política da EJA foi adotada neste estudo com o intuito de aprofundar nossa compreensão das experiências dos ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação às políticas educacionais em Maracanau e suas consequências para a vida destes.

Para Oliveira (2012), o procedimento de história de vida é uma abordagem qualitativa de pesquisa que busca compreender a vida de um indivíduo a partir de suas próprias narrativas e experiências. Tal metodologia envolve a realização de entrevistas em profundidade com o participante, permitindo que ele conte sua história, revele suas vivências, valores, crenças, desafios e conquistas ao longo do tempo.

De acordo com Bragança (2012), a perspectiva das histórias de vida está integrada à história oral, ampliando a construção do conhecimento histórico para além dos documentos escritos ao incorporar a participação e os pontos de vista dos indivíduos envolvidos nos eventos históricos. Baseada principalmente na narrativa oral, essa abordagem pode concentrar-se na vida inteira do sujeito ou em momentos específicos.

Além disso, a autora enfatiza que o estudo por meio de histórias de vida não é o único objetivo. Em vez disso, ela enfatiza o que uma história particular pode oferecer à nossa compreensão de verdades, momentos ou contextos históricos (Bragança, 2012, p. 37).

Portanto, Santos e Silva Santos afirmam: "A história de vida permite obter informações na essência subjetiva da vida de uma pessoa." Não há melhor maneira de obter informações sobre a experiência e perspectiva de uma pessoa do que ouvi-la diretamente (Santos e Silva, 2008, p. 715).

Os exemplos apresentados estão em sintonia com as conclusões de Becker (1994), ao enfatizar que uma narrativa de vida tem o poder de conferir significado à noção de processo, permitindo uma compreensão mais abrangente e minuciosa tanto dos aspectos sociais e individuais.

Ao estabelecer os procedimentos de coleta de dados por meio das histórias de vida dos egressos da EJA, buscou-se atingir objetivos específicos em avaliar a EJA com intuito de compreender as realidades dos ex-alunos, analisar o impacto das políticas educativas e identificar obstáculos à inclusão social e econômica.

Portanto, a técnica de levantamento de histórias de vida dos ex-alunos da EJA se apresentou como uma ferramenta valiosa para identificar os obstáculos à inclusão social e

econômica, fornecendo uma compreensão aprofundada e contextualizada das experiências e desafios enfrentados por esses indivíduos.

Deste modo, para identificar os pontos específicos do estudo foram traçadas as categorias a serem apreendidas na coleta de história de vida, como descrito no quadro abaixo:

Quadro 11 – Planejamento para organização dos textos em categoria.

CATEGORIAS	DETALHES
1. As lembranças da infância e a vida escolar;	- Compreender as complexidades da vida humana e as interações entre o indivíduo e a sociedade. Entender as trajetórias de vida.
2. Motivação para ingressar na EJA;	-Perceber os fatores que os levaram a retornar à escola como adultos, o que pode incluir questões como a busca por qualificação profissional, realização de sonhos pessoais ou superação de desafios.
3. Qualidade do ensino na EJA;	-Explorar a percepção dos ex-alunos sobre a qualidade das aulas, materiais didáticos, métodos de ensino e apoio oferecido pelos professores. - Inferir sobre pontos fortes e áreas que precisam de melhorias.
4. Obstáculos durante a trajetória na EJA;	- Investigar as dificuldades específicas que os ex-alunos encontraram pode fornecer informações valiosas, o que pode incluir desafios financeiros, conciliação entre trabalho e estudo, falta de tempo, entre outros.
5. O impacto das políticas de EJA na vida;	- Analisar se as políticas implementadas tiveram um impacto positivo ou negativo na vida dos ex-alunos, o que pode envolver questões como empregabilidade, autoestima, habilidades adquiridas e participação na comunidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao permitir que os indivíduos narrem suas próprias histórias, é proporcionado um acesso direto e autêntico às suas experiências e perspectivas, sendo fundamental para compreender a realidade a partir do ponto de vista do sujeito. Com base nas informações apresentadas anteriormente, o quadro abaixo descreve detalhadamente o processo utilizado para a coleta de dados das histórias de vida:

Quadro 12 – Quadro Dinâmico do Passo a Passo da coleta de história de vida.

ETAPAS	OBJETIVO	AÇÃO
1 - Seleção de Regiões e Escolas	-Captar diversidade de contextos socioeconômicos e culturais.	-Selecionar três regiões administrativas em cada uma das cinco áreas do município de Maracanaú, próximas a escolas estaduais de ensino médio.
2- Identificação e Convite aos Participantes	-Representa uma ampla gama de idades, gêneros, origens e motivações educacionais.	-Identificar três ex-alunos da EJA em diferentes regiões e enviar convites por meio de instituições educacionais, organizações comunitárias, mídias sociais e redes colaborativas de gestores e professores.
3- Condução dos Diálogos	-Explorar as trajetórias educacionais e perceber o impacto das políticas públicas.	-Realizar diálogos individuais com cada participante, usando um roteiro detalhado para alinhar as conversas com os objetivos da pesquisa.
4 - Transcrição das Conversas	-Facilitar a análise qualitativa das interações.	-Utilizar o <i>software</i> "Good Tape" para transcrever integralmente as histórias de vida coletadas, transformando gravações de áudio em texto.
5- Organização e Categorização das Transcrições	-Preparar os dados para uma análise detalhada e abrangente.	-Organizar e categorizar as transcrições por tópicos e temas emergentes.
6- Análise de Conteúdo	-Identificar padrões e temas recorrentes para entender as experiências dos participantes.	-Realizar uma análise de conteúdo nas transcrições, identificando motivações, desafios e impactos das políticas educacionais.
7- Contextualização dos Resultados	-Avaliar a eficácia e o impacto das políticas de EJA.	-Contextualizar os resultados da análise considerando as diferentes regiões e contextos socioeconômicos, e discutir as narrativas em relação aos objetivos das políticas públicas.
8- Formulação de Conclusões	-Informar os achados das políticas públicas de EJA.	-Derivar conclusões sobre temas centrais, motivações e desafios, ajustando as políticas públicas conforme as necessidades e realidades dos estudantes de Maracanaú.

Fonte: Organizado pelo autor (2023).

Evidencia-se que a apreensão da coleta das histórias de vida seguiu cuidadosamente passos sistemáticos, culminando na obtenção de compreensões valiosas sobre as experiências e perspectivas dos ex-alunos da EJA em relação às políticas públicas educacionais.

2.6 Análise de dados na investigação

Neste estudo, a análise de conteúdo foi empregada para examinar as narrativas das histórias de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes, bem como as discussões e percepções

compartilhadas na história de vida e o contexto apresentado na observação participantes. O principal propósito era extrair informações relevantes e interpretar os dados de forma a responder aos objetivos propostos para o estudo.

Na área de Políticas Públicas, por exemplo, a Análise de Conteúdo tem se mostrado relevante devido à sua capacidade de gerar dados e interpretações que sintetizam, comparam e testam hipóteses a partir de diferentes tipos de textos. Estudos nessa área têm utilizado a Análise de Conteúdo como uma ferramenta metodológica para verificar documentos como estatutos, atas de reunião e outros materiais relevantes (Sampaio; Lycarião, 2021).

A análise de conteúdo é uma metodologia amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, sendo especialmente relevante para a compreensão dos dados coletados nas histórias de vida, entrevistas, grupos focais e outros materiais textuais. Essa técnica consiste em examinar minuciosamente o conteúdo textual com o objetivo de identificar padrões, categorias, temas recorrentes e significados subjacentes.

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, como expressa Franco (2005). Recentemente, a análise de conteúdo passou a ser cada vez mais utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas obtidos a partir de perguntas e observações do interesse de um pesquisador.

A análise de conteúdo é “a leitura sistemática de uma coleção de textos, imagens e conteúdos simbólicos, não apenas da perspectiva do autor e do usuário” (Krippendorff, 2004). Segundo Bardin (2016, p. 42), o objetivo da análise de conteúdo é determinar suposições lógicas e corretas sobre a origem das mensagens avaliadas, como o remetente e seu contexto, e o impacto dessas mensagens. O analista fornece um conjunto de tarefas com base na natureza do material e na questão a ser resolvida, podendo utilizar uma ou mais tarefas para enriquecer os resultados ou aumentar a validade.

O processo de análise de conteúdo foi dividido em etapas estruturadas, que envolvem a organização, categorização e interpretação dos dados. Inicialmente, os dados foram organizados, transcritos⁸ e agrupados conforme os temas e tópicos emergentes das histórias de vida, entrevistas e observação participante. Em seguida, foram criadas as

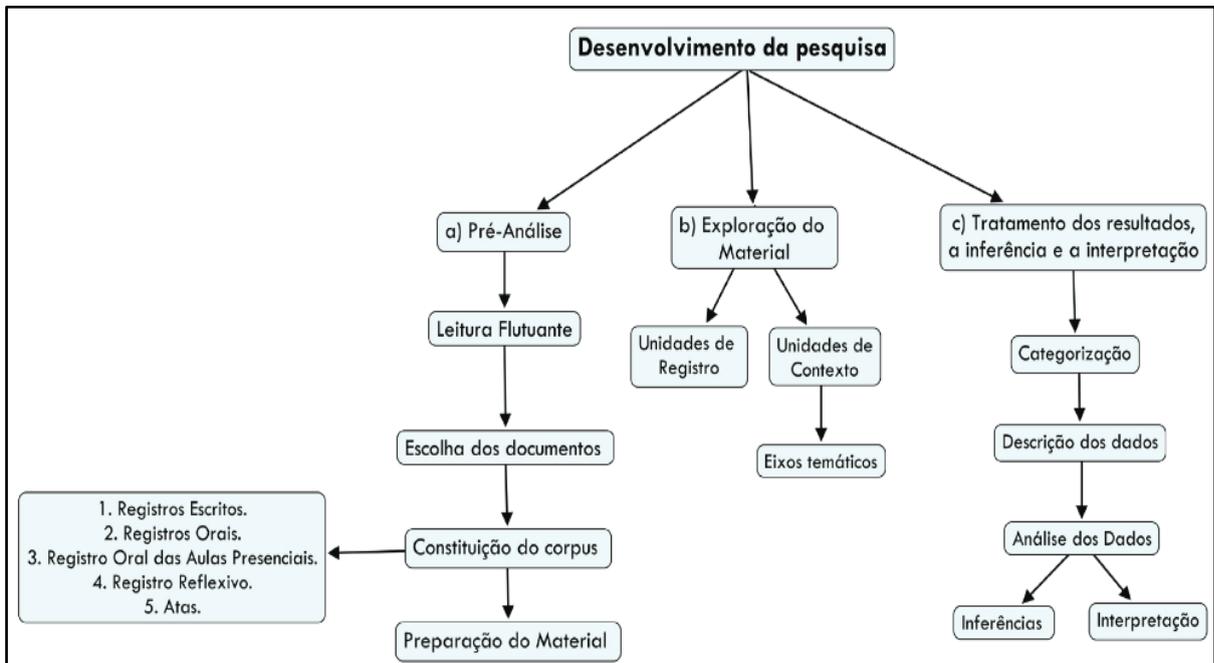
⁸ Para a transcrição dos dados, foi utilizado o aplicativo "Good Tape", uma ferramenta de transcrição de áudio para texto. Adicionalmente, o "Veed Great" foi empregado para converter os arquivos de áudio em MP3, um formato de compressão de áudio que permite armazenar arquivos de música em um tamanho menor, sem comprometer significativamente a qualidade do som. Essa escolha foi feita devido ao formato original dos arquivos das entrevistas, que estavam em MPEG (*Motion Picture Experts Group*), sendo posteriormente revisados minuciosamente manualmente.

categorias de análise, representando conceitos-chave e aspectos importantes relacionados às políticas públicas de EJA em Maracanaú.

Durante a fase de categorização, foram utilizadas técnicas de codificação, atribuindo códigos a trechos relevantes dos dados para facilitar a identificação de padrões e conexões entre os relatos. A codificação foi tanto aberta, na qual novas categorias emergiram durante a análise, quanto pré-determinada, mediante categorias predefinidas com base nos objetivos da pesquisa e na revisão da literatura.

Na análise de conteúdo, foram necessárias seguir algumas etapas para realizar uma análise sistemática e rigorosa dos dados coletados. As etapas comumente seguidas na análise de conteúdo qualitativo proposto por Bardin, (2011) incluíram:

Figura 8 – Etapas seguidas no estudo por meio da análise de conteúdo.



Fonte: Baseado em Bardin (1977, p. 102) *apud* Mendes; Miskulin (2017). Adaptado pelo autor (2023).

Para avançar no estudo, foi fundamental confrontar os resultados da análise com as bases teóricas que fundamentavam o estudo, a fim de estabelecer conexões e interpretações sólidas, como ressaltado por Lukosevicius e Soares (2016).

Além disso, foi imprescindível desenvolver conclusões que atendessem aos objetivos da pesquisa e enriquecessem a avaliação das políticas públicas na perspectiva dos sujeitos envolvidos. Em síntese, a análise de conteúdo demonstrou ser uma ferramenta preponderante para compreender, interpretar e validar informações e desempenhou um papel fundamental ao considerar as perspectivas e experiências dos participantes.

3 VISLUMBRANDO OS ESTUDOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS

“O Estado, enquanto garantidor de direito fundamental, deve assegurar uma vida confortável ao povo”. (John Locke).

Esta seção inicia-se com uma revisão ampla da literatura, destacando estudos recentes que exploraram a perspectiva avaliativa das iniciativas apresentadas nos últimos anos relacionadas às políticas públicas educacionais direcionadas aos jovens e adultos.

Assim, foram cuidadosamente examinadas e selecionadas publicações que atendem aos seguintes critérios de inclusão: textos no formato de artigos, livros, dissertações e teses disponíveis eletronicamente e de forma gratuita em língua portuguesa e língua inglesa, disponibilizados em periódicos nacionais ou internacionais nos últimos dez anos (de 2010 a 2022) e que estivessem alinhados com a pergunta e objetivo do estudo.

Os seguintes descritores-chave fundamentam a análise: "Políticas públicas e legislação educacional," "políticas públicas afirmativas de direito," "Educação de Jovens e Adultos," "Avaliação de Políticas Públicas e EJA," "Normativas da EJA" e "Maracanaú/CE."

Os critérios de exclusão adotados nesta abordagem abrangem estudos que não guardam relação com a pergunta de pesquisa, ou seja, estudos realizados fora do período definido (2010 a 2022), artigos duplicados, textos incompletos e materiais carentes de informações relevantes relacionadas ao tema de estudo em questão. Além disso, foram excluídos documentos desprovidos de ISBN, DOI, ISSN ou que não tivessem passado por revisão de conselhos editoriais.

A discussão sobre avaliação das políticas públicas de EJA é um tema relevante e atual, que tem sido objeto de estudos e pesquisas em diversas áreas do conhecimento. A EJA é uma modalidade de ensino que visa atender às necessidades educacionais de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada (Capucho, 2012). A avaliação de políticas públicas da EJA é fundamental para garantir a efetividade dessas políticas e para identificar possíveis problemas e desafios que precisam ser enfrentados.

De acordo com Ribeiro, Catelli Jr, Haddad (2015), a EJA, no Brasil e no mundo, é carente de pesquisas de caráter avaliativo que produzam evidências orientadoras para a tomada de decisões sobre políticas e práticas pedagógicas (Haddad *et al.*, 2000; Silva, 2009).

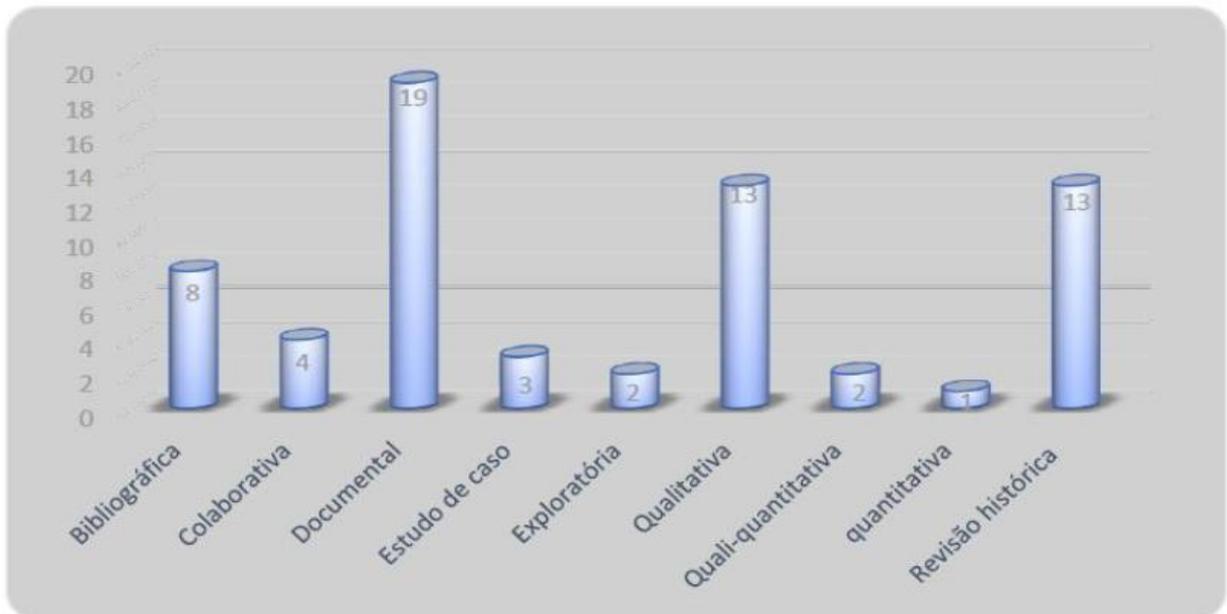
Em um esforço abrangente, Musial e Oliveira (2022), apresentam uma revisão interessante das publicações sobre Políticas Públicas voltadas para a EJA no Brasil, utilizando

como fonte de informação o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na análise desenvolvida pelos autores, que envolveu o exame de ‘metadados’ e ‘meta informações’, foram identificados 65 artigos. Os artigos, publicados em periódicos e disponibilizados no site da CAPES de 2000 a 2019, discutem as Políticas Públicas de/para EJA (Musial; Oliveira, 2022).

Durante esta investigação substancial, os pesquisadores apresentaram um gráfico que destaca as principais pesquisas nas áreas de Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, eles discutiram a utilidade de suas metodologias em diversos estudos materializados ao longo de quase duas décadas:

Figura 9 – Abordagem Metodológica



Fonte: Musial; Oliveira (2022).

É importante salientar que os autores mencionam que em diversas publicações, a Metodologia não estava evidente ou não foi explicada em um número significativo de artigos. Alguns deles apresentam uma forma superficial, e outros até apontam a abordagem utilizada mais de forma geral. Dentre as metodologias descritas e encontradas nestas pesquisas, encontra-se na ordem da esquerda para direita: bibliográfica; colaborativa; documental; estudo de caso; exploratória; qualitativa; quali-quantitativa; quantitativa; revisão histórica (Musial; Oliveira, 2022).

Um elemento essencial para ampliar a análise são as categorias empregadas pelos autores em suas pesquisas sobre Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos

(EJA). As categorias mais frequentes incluem *alfabetização, educação, formação de professores, gestão, participação, programas* (projetos/campanhas), *políticas e trabalho*. Como ilustrado no quadro a seguir, essas categorias se ramificam em outros temas correlatos (Musial; Oliveira, 2022).

Quadro 13 – Categorias e temas associados

CATEGORIAS	TEMAS ASSOCIADOS
Alfabetização	Campanhas nacionais; Cidadania; Direitos humanos; Escolaridade; Treinamento integral; História Social; e Solidariedade.
Educação	Ação comunitária; Classe operária; Direitos sociais; Educação básica; Educação social; Emancipação; Exclusão; Inclusão; Liberdade; Educação não formal; Educação Popular; Educação vocacional; Projetos sociais; Qualidade; Relações Étnico-Raciais; e Transdisciplinaridade.
Treinamento de professor	Aprendizado; Treino inicial; Treinamento em serviço; Formação integrada; Educação social; Experiência; Memória; Políticas cognitivas; Profissionais de EJA; e Trabalho.
Gerenciamento	Administração de gerência; Burocracia; Descentralização; Direito à educação; Financiamento; Gestão escolar; Liderança; Parceria/ acordos; e programas federais.
Participação	Atores sociais; Autonomia Cidadã; Exclusão social; Movimentos sociais; ONG; Opressão; Panorama Social; Participação popular; Resistência; Serviço Público Não Estatal; e Sociedade civil.
Programas/ Projetos/ Campanhas	Prison Education; Professional and technological education; Mobral1 ; Projeja2 ; Programa Brasil Alfabetizado3 ; Programa Fazendo Escola4 ; Inclusion National Program; Political Pedagogical Project; Literacy projects; and Projovem5 .
Políticas	Ação governamental; Políticas compensatórias; Políticas curriculares; Políticas de Estado; Políticas governamentais; Políticas de integração; e políticas neoliberais.
Trabalhar	Capitalismo; Cenário mundial; Compensatório; Fortalecimento; Emprego; Escolaridade; Inclusão; Princípios de educação; Produtividade; Proletariado; Qualificação; Sociedades de classes; Subalternidade; Tecnologia; e Terceirização.

Fonte: Metadados sistematizados (Musial; Oliveira, 2022). Tradução do autor (2023).

Um exemplo ilustrativo pode ser encontrado no estudo coordenado por Haddad *et al.* (2000), que abordou o estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Nessa pesquisa temática, foram analisadas dissertações de mestrado e teses de doutorado de programas de pós-graduação das principais instituições universitárias brasileiras. Os temas abordados incluíram o papel do professor, o perfil dos alunos, concepções e práticas pedagógicas, políticas públicas de EJA e educação popular.

Nesse contexto, torna-se imprescindível aprofundar o conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, a fim de identificar caminhos para pesquisas futuras e fundamentar as políticas avaliativas. Argumenta-se que uma análise crítica das metodologias atuais, aliada à integração de abordagens inovadoras, pode transformar a EJA em uma ferramenta genuinamente emancipatória.

Ressalta-se, portanto, a importância de perscrutar a política educacional, especialmente no que diz respeito à EJA e à Educação Popular⁹, para garantir que as práticas educacionais estejam alinhadas com as realidades e experiências dos alunos. Ao aprofundar tal política, é possível desenvolver abordagens pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, que reconheçam e valorizem os conhecimentos prévios dos alunos, bem como suas realidades culturais.

Assim, pode-se contribuir mais para a promoção de uma educação significativa e relevante, que atenda às necessidades específicas dos estudantes da EJA, considerando suas vivências, desafios e aspirações. De acordo com Castro (1999) e Valadares (2008), merecem destaque as iniciativas como a "Escola Plural" em Belo Horizonte, a "Escola Sem Fronteira" em Blumenau, e a "Escola Candanga" em Brasília, entre outras. O ponto em comum dessas experiências é a proposição de políticas que visam assegurar o acesso à educação como um direito universal para todos.

Alguns estudos têm se dedicado especificamente à avaliação de políticas públicas da EJA. Costa e Linhares (2012), realizaram uma pesquisa sobre a implementação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) na cidade de Fortaleza, analisando os desafios e as possibilidades dessa política pública.

Já Santos e Silva (2018) avaliaram a efetividade do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) na cidade de Salvador, identificando os principais resultados alcançados e os desafios a serem enfrentados. Os estudos evidenciam a importância da avaliação de políticas públicas da EJA para a melhoria da qualidade da educação e para a promoção da inclusão social.

Segundo Silva (2015), os principais indicadores de avaliação da EJA são: taxa de matrícula, taxa de evasão, taxa de conclusão, desempenho dos alunos em avaliações externas,

⁹ A educação popular, é uma abordagem educacional originada na América Latina na década de 50, sendo uma das contribuições mais significativas da região ao pensamento pedagógico universal. Paulo Freire é destacado como um dos principais representantes dessa concepção, que busca unir conscientização e organização popular, nascendo no contexto das lutas populares. Essa abordagem se opõe à educação de adultos oficial e valoriza o senso comum dos setores populares, buscando incorporar um raciocínio mais rigoroso e científico (Mota Neto; Streck, 2019).

formação dos professores, infraestrutura das escolas e recursos didáticos. Desse modo, a taxa de matrícula é um indicador importante para avaliar o acesso à EJA.

Os indicadores de avaliação da EJA são utilizados pelos gestores públicos e pela sociedade civil para monitorar e avaliar a qualidade da educação de jovens e adultos. De acordo com Souza (2017), os gestores públicos utilizam os indicadores de avaliação para planejar e implementar políticas públicas educacionais que visam melhorar a qualidade da educação de jovens.

Dentre os principais indicadores de avaliação da EJA, destaca-se a taxa de escolarização que, conforme enfatizado por Amorim, Dantas e Aquino (2010), quantifica a proporção de indivíduos na faixa etária adequada que estão matriculados na EJA. No que diz respeito à taxa de conclusão, Ferreira e Santos (2017), explicam que este indicador avalia a proporção de alunos que concluíram o curso da EJA. Um outro indicador de desempenho escolar usado é o que mede o nível de aprendizagem dos alunos. Ele pode ser avaliado por meio de testes padronizados ou de avaliações internas e é importante para avaliar a qualidade da educação oferecida pela EJA (Ribeiro, 2009).

De acordo com Souza (2017), a qualificação dos professores é um aspecto significativo na avaliação da qualidade da educação prestada pela EJA uma vez que professores bem formados são capazes de proporcionar um ensino de alta qualidade e contribuir para o sucesso dos estudantes.

Além disso, o autor menciona ainda que os indicadores de avaliação da EJA são ferramentas essenciais utilizadas tanto pelos gestores públicos quanto pela sociedade civil para monitorar e avaliar a qualidade da educação de jovens e adultos. No entendimento do estudioso Gomes (2018), os gestores públicos, por exemplo, utilizam esses indicadores como um meio de avaliar a eficácia das políticas públicas educacionais da EJA, permitindo-lhes identificar áreas que necessitam de aprimoramento.

No âmbito da avaliação de políticas públicas, incluindo a EJA, a literatura enfatiza a essencialidade de indicadores sólidos e confiáveis (Santos, 2016; Oliveira, 2018). Por outro lado, a sociedade civil emprega esses indicadores como um instrumento de fiscalização do trabalho dos gestores públicos, exigindo a melhoria contínua da qualidade da educação oferecida pela EJA (Covey, 2008).

De acordo com a análise conduzida por Silva (2017), a avaliação ex-post do Programa ProJovem Urbano sugere que sua implementação pode não ter alcançado plenamente os objetivos de inclusão socioeducacional do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme inicialmente esperado.

Adstrito a isso, o estudo adicional examinou minuciosamente a implementação do ProJovem Urbano sob a perspectiva da educação direcionada aos jovens, refletindo a notável disparidade de gênero e raça nas taxas de alfabetização em nível nacional. O autor ainda abordou a necessidade de reconfigurar a EJA como uma política pública de ação afirmativa (Silva, 2017).

O termo "ação afirmativa" foi inicialmente empregado nos Estados Unidos durante a década de 1960, referindo-se a políticas governamentais destinadas a combater a desigualdade entre brancos e negros (Oliven, 2007). É importante notar que as ações afirmativas no Brasil surgiram na década de 1990, como parte da luta pela inclusão de negros na educação formal (Bertúlio, 2009 *apud* Cruz e Kran, 2012). O mesmo autor destaca que apenas dez anos depois surgiram as primeiras proposições de ações afirmativas com base na raça dos indivíduos em diversos setores das relações sociais.

Nessa perspectiva, as ações afirmativas podem ser consideradas como políticas públicas específicas direcionadas a grupos que enfrentam discriminação étnica, racial, de gênero e religiosa, com o objetivo de reduzir as desigualdades políticas, sociais e econômicas entre diferentes segmentos da sociedade.

Assim sendo, a literatura sugere que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser considerada uma política pública voltada para assegurar a inclusão social e educacional de jovens e adultos que não tiveram oportunidades no tempo adequado.

No entanto, a implementação dessa visão ainda enfrenta vários desafios, que incluem problemas que afetam o ensino de jovens e adultos, bem como a educação básica como um todo. Deste modo, a EJA como política de ação afirmativa se apresenta como ações afirmativas são políticas focais que destinam recursos para beneficiar indivíduos que pertencem a grupos que foram discriminados e vítimas de exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Essas medidas têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (Gemma, 2001).

De acordo com Vasques, Anjos e Souza (2009), no Brasil, as políticas educacionais voltadas para o público de jovens e adultos foram reafirmadas após um período de fracasso em seus intentos. Os autores argumentam que se deve ampliar a visão para repensar a importância da formulação de políticas públicas e educacionais que atendam a esses grupos como sujeitos concretos, considerando suas trajetórias humanas e reconhecendo-os como detentores de direitos à vida, ao afeto e à educação.

Paiva (1987) ressalta também que a Educação de Jovens e Adultos surgiu no contexto da sociedade civil, preenchendo as "lacunas" do Sistema Educacional Brasileiro. As ações governamentais em Educação de Jovens e Adultos foram caracterizadas por políticas assistencialistas, populistas e compensatórias.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por diferentes períodos, desde a colonização até os dias atuais, refletindo a evolução das políticas educacionais e sociais do país.

Para Silva Maurício, Silva Romildo e José Silva (2016, p.1440):

O universo das políticas públicas inclui inúmeras variáveis ideológico partidárias, institucionais e econômicas: problema; agenda; alternativas; propostas; decisões; interesses; conflitos; dados; estimativas; análises de custo-benefício; custo-eficiência e de risco; sustentação do crescimento econômico; restrições orçamentárias; agenda de fortalecimento do empreendedorismo; grau de investimento local; atuação de lobbies; atração de capital externo e exploração de parcerias; limites discricionários de gastos; limites constitucionais de gastos; qualificação de mão de obra e políticas de remuneração e por resultados; políticas de admissão e treinamento de pessoal; custos de proteção ambiental etc (Silva Maurício; Silva Romildo; José Silva, 2016, p. 1440).

Na publicação intitulada, "Análise e Avaliação de Políticas Públicas: Aspectos Conceituais", Silva Maurício, Silva Romildo e José Silva (2016) apresentam críticas contundentes ao processo de avaliação de políticas públicas. Os autores argumentam que, devido à inviabilidade prática, as avaliações não podem abranger integralmente o universo em questão, sendo realizadas como aproximações (proxies) desse universo.

Um exemplo relevante é fornecido ao analisar-se a política pública de educação no ensino fundamental, a qual é frequentemente avaliada por meio do IDEB/SAEB. Os autores ressaltam que esse indicador é derivado de dados relacionados à aprovação escolar e às médias de desempenho em avaliações (testes), tornando-o uma medida sintética.

No entanto, questionam se a avaliação não deveria também considerar fatores como as condições das escolas, a qualificação dos professores, a equipe administrativa, a qualidade da alimentação, a acessibilidade ao transporte, entre outros elementos. Dessa forma, os autores provocam uma reflexão sobre a capacidade do IDEB/SAEB em capturar de maneira abrangente a qualidade do ensino, destacando a necessidade de uma avaliação mais holística que leve em consideração a complexidade e a multifacetada natureza das políticas públicas educacionais.

Oliveira e Gussi (2017) argumentam que os aspectos identificados neste modelo de avaliação tendem a ser simplificados para se adequarem ao contexto econômico e político,

muitas vezes carregando um viés neoliberal. Conforme destacado por Andrade (2019), o neoliberalismo representa um conjunto de ideias políticas e econômicas que advoga pela redução da intervenção estatal na economia, fomenta a livre concorrência, propugna pela privatização de empresas estatais, preconiza a desregulamentação dos mercados e propõe a diminuição dos gastos públicos. Assim, sua doutrina enfatiza a importância do livre mercado como um mecanismo eficiente para a alocação de recursos e busca da eficiência econômica.

De acordo com Magalhães e Assis (2020), o neoliberalismo afeta a avaliação educacional ao promover a competição e a lógica de mercado, indo além do mercado tradicional e se estendendo para o campo educacional.

Por essa razão, os autores acreditam que essa abordagem gera uma subjetividade "contábil" ao promover uma competição constante entre as pessoas, algo típico do pensamento neoliberal. Assim, as ideias desses autores coincidem ao destacar a influência abrangente do neoliberalismo, não só na economia, mas também nas práticas e concepções ligadas à avaliação educacional.

A discussão empreendida por Bresser Pereira (1998) evidencia que a abordagem avaliativa no contexto brasileiro foi notadamente moldada por influências de organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), os quais advogam por políticas de financiamento alinhadas aos preceitos neoliberais. Essa influência se tornou patente durante a Reforma do Estado na década de 1990, quando se instituiu um paradigma de avaliação da gestão pública que se coaduna com as diretrizes preconizadas pelo Banco Mundial.

Alinhado a essa perspectiva, Mello *et al.* (2012) afirma que:

O Estado neoliberal é pautado pela: i) liberalização da economia e do livre comércio; ii) privatização das estruturas estatais lucrativas para valorização do mercado; iii) flexibilização das relações de trabalho; iv) austeridade fiscal via corte das despesas governamentais; v) desresponsabilização do Estado quanto à oferta das políticas sociais, substituída pelo estímulo à assimilação pela sociedade civil; vi) focalização do atendimento à população mais empobrecida; vii) individualização das atenções; viii) terceirização das prestações públicas; e ix) transformação das necessidades em bens de consumo, entre outros aspectos.

O propósito subjacente dessa abordagem é frequentemente associado ao desmonte das políticas públicas, o que ocorre porque, por meio da construção de indicadores, especialmente os de natureza estatística, destacam-se o aprimoramento da relação custo-benefício.

A otimização é previamente definida em relação aos investimentos realizados na execução das políticas públicas, como ilustrado a seguir:

A avaliação de políticas públicas pode ser, portanto, decidida e hierarquizada em função da quantidade de dinheiro e de informações disponíveis para sua execução, independentemente da importância estratégica. Na arena política da avaliação, os processos burocráticos inerentes ao processo avaliativo também são interdependentes da alocação de recursos uma vez que são financiados pelo mesmo orçamento, o que significa que, para um órgão da Administração Pública, projetos, programas e ações concorrem entre si, para “abocanhar” fatias maiores dos recursos orçamentários disponíveis, o que dá visibilidade aos conflitos. (Oliveira e Gussi; 2017 p. 90-91).

Os autores sugerem que a avaliação de políticas públicas pode ser influenciada pela quantidade de recursos financeiros e informações disponíveis para sua execução, independentemente de sua importância estratégica. Destaca-se também que os processos burocráticos envolvidos na avaliação são dependentes da alocação de recursos, pois são financiados pelo mesmo orçamento, o que implica que diferentes projetos, programas e ações dentro de uma administração pública competem entre si por uma maior parcela dos recursos disponíveis, o que pode gerar conflitos.

Em estudo anterior, Ribeiro *et al.* (2015) menciona que a educação de jovens e adultos, no Brasil e no mundo, é carente de pesquisas de caráter avaliativo que produzam evidências orientadoras para a tomada de decisões sobre políticas e práticas pedagógicas.

Haddad (2015) destaca a importância de coletar evidências empíricas que permitam uma avaliação comparativa dos resultados educacionais obtidos tanto pelos sistemas de ensino formal quanto por programas educacionais específicos, metodologias ou tecnologias. Esta necessidade se tornou evidente em muitas partes do mundo, incluindo o Brasil, à medida que os desafios relacionados à qualidade do ensino começaram a minar os esforços para expandir a cobertura dos serviços educacionais.

Ao examinarem os estudos sobre Política Pública em Maracanaú, notou-se que há poucas publicações sobre as políticas de EJA nos sites de busca e publicação dedicados ao município. Na busca, os trabalhos priorizam questões pedagógicas e a formação de professores, como mostrado no quadro abaixo:

Quadro 14 – Últimas publicações com referência a EJA em Maracanaú.

TÍTULO DO TRABALHO	AUTORES	ANO	DETALHES
>Ser professor da educação de jovens e adultos em busca da sua cultura profissional.	-Jefferson Falcão SALES	2007	A pesquisa analisa a cultura e formação continuada de professores no Centro de Educação de Jovens e Adultos em Maracanaú, enfatizando a integração dos professores com o perfil sociocultural dos alunos e a importância da instituição para a reintegração social. Destaca-se a necessidade de fortalecer a cooperação docente para melhorar a prática educativa.
>O Projeto Alfabetização Solidária e seu impacto na atuação dos professores e nas práticas de letramento de jovens e adultos de Maracanaú-CE	-Ana Luzia Cavalcante MEDEIROS.	2009	Investiga as práticas de letramento e o impacto da escolarização na vida dos sujeitos que passaram pela alfabetização e o letramento no Projeto Alfabetização Solidária – AlfaSol, em parceria com a Universidade Federal do Ceará - UFC e o Município de Maracanaú-CE, em 2006.
>Educação de jovens e adultos: a prática docente em Escola Pública Municipal de Maracanaú, Ceará	-Rita Carolina Gondim da Fonseca JERONIMO.	2016	Investigou a prática docente na EJA em uma escola pública, com foco na consideração dos conhecimentos revelados pelos alunos da EJA. Destacou a necessidade de formação docente que acompanhe as diversidades de saberes e experiências trazidas pelos educandos ao espaço escolar.
>Formação Docente, História, Teoria e Prática na Educação de Jovens e Adultos em Maracanaú	-Francisco Cleyton Lopes RODRIGUES; -Maria Ariadla Sousa FERREIRA.	2019	Abordou a história da EJA em Maracanaú e o processo de formação de professores no município. Para isso, buscou subsídios teóricos na história das políticas públicas para essa modalidade de ensino. Além disso, analisa as características da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil, apresenta os resultados do processo formativo no município e destaca a importância da formação dos educadores para a melhoria do ensino e aprendizagem nessa área.
>Limites e possibilidades do ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Maracanaú.	- Eisenhower Souza COSTA -Ana Lúcia Ferreira PITOMBEIRA -Michella Rita Santos FONSECA	2021	Este texto descreve a experiência dos professores no ensino remoto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a pandemia em Maracanaú. Busca-se entender os limites e possibilidades desse modelo para os alunos da EJA. Utilizando abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica, o intuito era refletir sobre a prática docente na EJA e seus impactos na aprendizagem dos alunos durante a pandemia.

Fonte: Busca na rede mundial de computadores; consolidado pelo autor (2023)

No âmbito dessa discussão, enfatiza-se, portanto, a significativa lacuna na literatura acadêmica, o que evidencia a urgência de se produzir estudos adicionais para uma avaliação mais abrangente e uma compreensão contextualizada das políticas públicas no contexto brasileiro, com especial atenção voltada para a EJA em Maracanaú (CE).

Assim, a proposta deste estudo é realizar uma avaliação embasada na experiência prática das políticas, levando em consideração as diversas perspectivas dos atores institucionais e dos beneficiários da política (Gussi e Oliveira, 2017). Nesse sentido, ao analisar a política de EJA, são exploradas as abordagens inovadoras de avaliação, conhecidas como "Outras Perspectivas de Avaliação".

Segundo os autores, é importante adotar enfoques avaliativos, que levem em conta as dimensões culturais e sociais inerentes a essas políticas. Eles argumentam que a avaliação deve ser fundamentada em uma perspectiva antropológica, que demanda a imersão na realidade cotidiana das políticas e a elaboração de uma descrição detalhada dos diversos significados e interpretações associados a elas.

Para Gussi e Oliveira (2017), tal perspectiva desafia os métodos convencionais de avaliação e promete oferecer uma compreensão mais abrangente e integrada das políticas públicas, enriquecendo, assim, o debate sobre o assunto.

Além disso, adota-se um paradigma de avaliação em profundidade, baseada nos seguintes pilares orientadores: o método experiencial defendido por Lejano (2012), que se embasa em preceitos e técnicas qualitativas; e o método desenvolvido por Rodrigues (2016), que enfatiza a interpretação das categorias de entendimento presentes nas políticas, nos discursos institucionais e nos depoimentos dos beneficiários das políticas;

4 PERSCRUTANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS: TRILHANDO OS EIXOS DA AVALIAÇÃO

Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nós afirmamos. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (Paulo Freire).

Nesta seção, explora-se o panorama analítico das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, com um foco especial nos eixos que permitem uma avaliação em profundidade dessas políticas (Rodrigues, 2008). A abordagem busca uma compreensão mais aprofundada e crítica das políticas públicas, tendo em consideração as dimensões epistemológicas, metodológicas e experiências práticas para uma nova perspectiva de avaliação.

Na primeira subseção, aborda-se o *Conteúdo da Política* da Educação de Jovens e Adultos: Este eixo abrange a análise minuciosa do conteúdo da política ou programa, examinam-se os objetivos e metas da EJA, bem como as estratégias utilizadas para alcançá-los.

Na segunda subseção, de forma resumida, introduz-se a *Análise de Contexto*, na qual exploramos o cenário político, social, econômico e cultural em que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi concebida e posta em prática, o que implica examinar as transformações, persistências e interrupções nas políticas/programas, além de identificar os elementos que moldaram tais mudanças.

Na terceira subseção, aborda-se a *Trajatória Institucional da Política* da EJA. Neste eixo concentra-se a história e o desenvolvimento da EJA ao longo do tempo, considerando suas mudanças nos objetivos e dinâmica à medida que se move por diferentes níveis hierárquicos e interage com os atores institucionais e receptores.

Na última subseção, apresenta-se de forma breve o *Espectro Territorial e Temporal*, visando compreender como as políticas públicas são influenciadas, considerando as demandas e as necessidades ao passar do tempo e a diversidade da realidade local, o que permite uma compreensão mais ampla e integrada das políticas, levando em conta as especificidades de cada território e a dinâmica temporal das ações governamentais.

4.1 Análise de conteúdo da política da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A EJA no Brasil é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade regular. Ao passar dos anos, a EJA foi regulamentada por diversos marcos legais que buscaram garantir o direito à educação para essa parcela da população. A Constituição Federal de 1988 é o primeiro desses marcos ao garantir o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, incluindo jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade apropriada (CF, 1988).

No entendimento de Haddad (2007), os marcos legais da EJA asseguram o direito à educação para jovens e adultos, estipulam a obrigatoriedade do ensino fundamental e médio para esse grupo e estabelecem metas e estratégias para aprimorar a qualidade da educação destinada a jovens e adultos.

Conforme destacado por Gilvanice e Jurandir (2022), a Constituição Federal de 1988 representou um marco para a EJA no Brasil, ao consagrar a educação como um direito universal e instituir a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, abrangendo a EJA para aqueles que não tiveram a oportunidade de acessá-lo na idade apropriada.

Antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos, também conhecido como EJA, já estabelecia a preocupação da formação escolar de pessoas que por algum motivo tiveram que abandonar o ritmo regular de ensino. Os programas antes dessa legislação estabeleciam uma ordem descontínua, que não certificaram como etapa da educação a ser cumprida. Assim, adotavam apenas um caráter formativo dos processos de alfabetização. Com a nova LDB e a reafirmação por meio do Parecer de número 11/2000 o EJA passou a ser uma modalidade de ensino da Educação Básica (Almeida, 2015).

Embora as legislações depois da Constituição Federal de 1988 tenham criado novos regramentos para a organização e promoção do Ensino de Jovens e Adultos no Brasil, existem um número elevado de analfabetos e analfabetos funcionais, como destacam Silva e Benedictis (2019). O percurso histórico da má condução da educação nacional, trouxe dívidas caras a serem superadas pela sociedade e Estado.

Por conseguinte, um marco legal importante para a EJA é a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e define a obrigatoriedade do ensino fundamental e médio para jovens e adultos. De acordo com Velis (2016), a Lei nº 9.394/96, conhecida como LDB, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Ela reconheceu a EJA como uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade regular.

A EJA é apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos termos do artigo 37, § 1º, que afirma:

[...] §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si [...] (Brasil, 1996).

Ao analisar o lugar do sujeito na legislação e normatização vigente, a LDB destaca a EJA como uma modalidade da educação básica. O Capítulo II do Título V trata da EJA como modalidade da Educação Básica, superando sua dimensão de ensino supletivo e regulamentando sua oferta para todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental (LDB, 1996).

No contexto da EJA, a política tem passado por mudanças ao longo do tempo, como destacado no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Essas diretrizes instituíram três funções para essa modalidade de ensino: função reparadora, equalizadora e qualificadora (Marques; Godoy, 2020).

Em outro estudioso da área, Silva (2011) destaca o papel atribuído à educação de jovens e adultos, nomeadamente as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme segue:

Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. **Equalizadora**, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. **Qualificadora**, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (Silva, 2011, p.4)

Junto às funções da EJA, pode-se argumentar que o ensino de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) busca proporcionar à população cuja faixa etária não se adequa ao ensino fundamental e Ensino Médio, a complementação de sua formação escolar, sob outra ótica, a EJA é um importante instrumento para a erradicação do analfabetismo no Brasil, fundamenta-

se tal afirmação na perspectiva reparadora da EJA, bem como é possível detectar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que, trata da educação de jovens e adultos no Título V, capítulo II como modalidade da educação básica, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e médio em tempo hábil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) estabelecem que a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos deve levar em consideração as situações, os perfis dos estudantes e as faixas etárias. Além disso, deve ser pautada pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (Brasil, 2000).

Quando se trata de idade apropriada para o nível de ensino específico, no Parecer nº 11/2000, consta que a expressão *idade própria*, além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei. De acordo com o mesmo parecer, a Lei de diretrizes e bases da educação estabelece uma faixa etária para a matrícula no ensino fundamental.

Sob a diferenciação legal entre menores e maiores, a Lei n. 8.069/90 (ECA) em seu art. 2º considera, *para efeitos desta lei*, a pessoa até 12 anos incompletos como **criança** e aquela entre 12 e 18 anos como **adolescente**. Por esta Lei, a definição de **jovem** se dá a partir de 18 anos. A mesma lei reconhece a idade de 14 anos como uma faixa etária componente da **adolescência**, segundo o art. 64 e 65. A LDB, nos §§ 1º e 2º do art. 87, estabelece a idade de 7 anos e, facultativamente a de 6 anos, como as adequadas para a matrícula inicial no ensino fundamental estendendo-se, por consequência, até 14 anos, dado seu caráter obrigatório de 8 anos. A mesma Lei assinala a faixa etária própria da Educação Infantil a que atinge as pessoas de 0 a 6 anos (PARECER 11/2000, p.4).

A fim de se refletir sobre o ensino de jovens e adultos, deve-se destacar o conceito do que seria uma pessoa na fase adulta. Juridicamente, aos 21 anos uma pessoa é classificada como adulta; no entanto, em se tratando do Ensino de Jovens e Adultos, considera-se o ingresso a partir dos 15 anos para o nível fundamental e 18 para o nível médio.

Conforme o Parecer 06/2010, Art. 5º, obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos. Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos. (Silva, 2018, p.5)

Ao refletirmos sobre a lei 9394/96, evidencia-se a necessidade de promover entre os sujeitos do EJA os aprendizados para a formação escolar e a formação de sujeitos sociais críticos aptos a lidar com as exigências de um mundo em transformação. Em vista ao que está escrito na lei, observa-se, na prática diária de convívio com os alunos assistidos nesta modalidade de ensino, o perfil de pessoas que voltam aos bancos das salas de aula em busca de uma certificação básica, a fim de estarem mais aptos ao mundo do trabalho.

A LDB 9394/96 possui vários artigos que fomentam e consolidam a Educação de Jovens e Adultos como exposto no Quadro 9.

Quadro 15 – A LDB e Menção sobre a EJA.

ART.	DESCRIÇÃO
Art. 4º	Dever do Estado VII - oferta de 1) educação escolar regular para jovens e adultos, 2) com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de 3) acesso e permanência na escola;
Art. 37º	A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.
Art. 38	. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
Art. 38	Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
Art. 38	§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames
Art. 37	§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames
Art. 87	§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; Ensino Noturno.
Art. 24	§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (...).
Art. 37	§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.
Art. 5º	I - Recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

Fonte: Sintetizado pelo autor (2023).

Em uma tentativa de conceituar a EJA, Souza (2003) diz que a EJA é um processo educativo escolar explicitamente vinculado às realidades e ações culturais, políticas e produtivas dos educandos jovens e adultos. Para Freire (2011), o conceito de Educação de Adultos se move na direção da Educação Popular na medida em que a realidade começa a

fazer algumas exigências quanto à sensibilidade e a competência científica dos educadores e das educadoras.

Segundo Araújo (2012), a EJA é uma modalidade específica da educação básica e destina-se aos sujeitos do campo e da cidade. A esses sujeitos foram negados ao longo de sua vida o direito ao acesso e permanência na educação escolar, decorrendo vários fatores que podem ser atribuídos para esta como os momentos históricos tiveram impacto para reforçar o compromisso de formação de jovens e adultos.

Haddad (2007) aponta que a EJA é uma conquista da sociedade brasileira e o seu reconhecimento como um direito humano aconteceu de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda de jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade pelo direito aos cursos regulares. Contudo, segundo o autor, apesar do reconhecimento de que toda a sociedade brasileira tem direito a uma escolarização, os fatos históricos posteriores limitaram a concretização legal, no contexto das reformas educacionais implementadas nos anos seguintes.

Atualmente, existem projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional que visam aprimorar a política da EJA no Brasil. Um exemplo é o Projeto de Lei nº 3.804/2019, que propõe a criação do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), com o objetivo de ampliar o acesso e a qualidade da educação para essa população. O projeto prevê ações como a oferta de cursos de formação continuada para professores da EJA, a criação de materiais didáticos específicos para essa modalidade de ensino e a ampliação da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes para jovens e adultos.

Leocádio (2016) ressalta uma mudança significativa no cenário nacional com a implementação do Programa Brasil Alfabetizado em 2003. O programa foi criado com o objetivo de diminuir as taxas de analfabetismo no país, oferecendo cursos de alfabetização para jovens e adultos. Com o passar dos anos, o projeto foi se expandindo e, em 2019, integrado ao Programa Nacional de Educação e Cultura do Ministério da Educação. A iniciativa visava promover a educação integral e a formação cidadã de crianças, jovens e adultos em todo o país. A integração representa um progresso na política de EJA no Brasil, pois permite uma maior coordenação entre as diferentes modalidades e níveis de ensino, além de fortalecer a oferta de educação para jovens e adultos em todo o território nacional.

No entanto, apesar dos avanços obtidos ao longo dos anos, a política da EJA ainda enfrenta desafios, como a falta de investimentos em infraestrutura, a falta de formação adequada para os professores (Di Pierro, 2003), e a falta de materiais didáticos específicos

para essa modalidade de ensino. Além disso, a pandemia de COVID-19 agravou ainda mais a situação da EJA no país, com a suspensão das aulas presenciais e a dificuldade de acesso à tecnologia para a realização de aulas remotas (Movimento Pela Base, 2022).

Para uma síntese mais compreensível neste percurso pela ‘análise de conteúdo’ (Rodrigues, 2008) desta política educacional de Educação de Adultos e Jovens (EJA), apresenta-se um enquadramento do Marco Regulatório da política de EJA:

Quadro 16 – Fundamentos Legais da Educação no Brasil: Políticas públicas (EJA)

MARCO REGULATÓRIO	DETALHAMENTO
Constituição Federal de 1988	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei Nº 8.069/1990)	O art. 54. diz que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;” O art.57. ressalta que o Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas a inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.
LDB (Brasil, 1996) (Artigo 37)	Determina que a educação de jovens e adultos se destina a pessoas que não concluíram os estudos fundamentais e médios na idade apropriada, servindo como uma ferramenta de aprendizado contínuo ao longo da vida. O §1º estabelece que os sistemas de ensino devem oferecer oportunidades educacionais gratuitas, adequadas às características, interesses, condições de vida e trabalho dos alunos, por meio de cursos e exames. O §2º requer que o Poder Público facilite e incentive a participação dos trabalhadores na escola por meio de ações coordenadas. Por fim, o §3º indica que a educação de jovens e adultos deve ser preferencialmente articulada com a educação profissional, de acordo com as regulamentações.
LDB (Brasil, 1996) (Art.38)	Os sistemas de ensino oferecerão cursos e exames supletivos, os quais abrangeram o currículo base nacional comum e permitirão a continuação de estudos de forma regular. Os exames mencionados serão realizados conforme o §1º, ocorrendo no término do ensino fundamental para indivíduos com mais de quinze anos e no término do ensino médio para aqueles com mais de dezoito anos. O §2º estabelece que os conhecimentos e habilidades adquiridos informalmente pelos estudantes serão avaliados e oficialmente reconhecidos por meio de exames.
Resolução Nº 01/2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, garantindo a sua especificidade e, portanto, flexibilizando a sua estrutura e organização quanto à definição de programas e currículos.
DCN de EJA - Parecer Nº 11/2000	Documento referencial para homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Estabelece as funções da EJA (reparadora, equalizadora e qualificadora); estabelece limites de idade; pôr fim, reafirma a necessidade de contextualização das propostas curriculares, destacando os princípios de proporção, equidade e diferença.

MARCO REGULATÓRIO	DETALHAMENTO
Plano Nacional de Educação - PNE - Lei Nº10.172/2001 (2001-2011) e Lei Nº13.005/2014 (2014-2024)	O Plano Nacional de Educação aprova objetivos e metas para todos os níveis de ensino, além de abordar formação de profissionais e financiamento da educação. Destaca-se a década da alfabetização e o desafio de erradicar o analfabetismo no país. A meta 9 visa alcançar 93,5% de alfabetização até 2015 e eliminar analfabetismo absoluto, reduzindo o analfabetismo funcional pela metade. A Meta 10 busca oferecer 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, integrando educação profissional à modalidade para indivíduos sem trajetórias escolares completas.
Lei nº 11.494/2007 FUNDEB	Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que inclui a EJA.
Lei nº 11.947/2009 PNAE	Amplia o Programa Nacional de Alimentação Escolar para toda a rede de educação básica, incluindo a EJA.
Resolução nº 18/2007	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos –PNLA
Lei nº 11.947/2009 2009	O PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) é estendido a toda a rede de educação básica, incluindo jovens e adultos. Além disso, há a obrigatoriedade de direcionar 30% dos repasses do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para aquisição de produtos provenientes da agricultura familiar.
PNLD EJA/2010 - Resolução MEC/FNDE Nº 51 DE 16 DE SETEMBRO DE 2009	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).
Decreto nº 7084/2010 - PNBE	O Programa Nacional Biblioteca na Escola inclui a EJA. O objetivo é prover as escolas públicas de acervos formados por obras de referência, de literatura, de pesquisa e de estímulo à leitura, visando contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.
Parecer nº 06/ 2010 e Resolução nº 03/2010	Diretrizes Operacionais de EJA. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA
Decreto nº 8.278/2014	Dispõe sobre a oferta da EJA no âmbito do Sistema Nacional de Educação, reafirmando a importância da modalidade para a promoção da equidade e inclusão educacional.
Parecer CNE/CEB nº 01/2017:	Este parecer trata da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Básica, abordando questões como a organização curricular, a formação de professores e a avaliação na modalidade
Parecer CNE/CP nº 9/2020: Parecer CNE/CP nº 11/2020:	Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre Educação à Distância (EAD) na EJA: Diante da pandemia de COVID-19, foram emitidos pareceres e resoluções para orientar a oferta de EAD na EJA, garantindo a continuidade do ensino
Parecer CNE/CEB nº 1/2021:	O objetivo de regulamentar as Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fonte: Sintetizado pelo autor (2023)

É importante ressaltar que, de fato, a existência de leis e marcos regulatórios na área da EJA é importante para estabelecer diretrizes, garantir direitos e promover avanços no sistema educacional. No entanto, como mencionado, apenas a existência da legislação não é suficiente para garantir uma efetiva execução e melhoria da qualidade da educação.

Além do quadro normativo, é essencial que haja um detalhamento claro e preciso das políticas educacionais, com a definição de estratégias, metas e ações concretas para a efetivação das diretrizes estabelecidas bem como a alocação de recursos adequados, a formação e valorização dos profissionais da educação, a promoção da participação da comunidade escolar, a avaliação constante dos resultados e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes.

Portanto, é necessário ir além do conjunto de normas e garantir que as políticas educacionais sejam implementadas de forma eficaz e que tragam impactos positivos reais na EJA. A articulação entre governo, sociedade civil, instituições de ensino e demais atores é fundamental para promover uma educação de qualidade, inclusiva e que atenda às demandas e realidades da população atendida pela EJA.

4.2 Análise de contexto da política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a Influência do Neoliberalismo

De acordo com Rodrigues (2008), a análise de contexto da política pública é essencial para compreender os desafios enfrentados e as condições socioeconômicas em que a política foi formulada e implementada, considerando o modelo político, econômico e social que a sustentou na época de sua concepção, tanto em nível nacional quanto institucional.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, impondo responsabilidades ao Estado em caso de falhas na oferta educacional. Essa influência tem levantado preocupações sobre a equidade no acesso à educação e na qualidade do ensino, especialmente para grupos vulneráveis e de baixa renda.

Nesse sentido, a discussão acerca da influência do neoliberalismo nas políticas sociais, especialmente no que concerne à educação como um direito fundamental, emerge como um ponto central e de extrema importância, demandando uma reflexão crítica e ação proativa para promover mudanças significativas e inclusivas no cenário educacional.

Para Bonifácio (2023), as políticas neoliberais exercem um impacto significativo na educação escolar, influenciam a formação integral dos indivíduos. Essas políticas tendem a

adotar uma abordagem utilitarista da educação, priorizam a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação mais ampla e humanística.

Além disso, o neoliberalismo é criticado por agravar a desigualdade econômica e social, ao permitir a concentração de riqueza e poder, o que pode impactar a capacidade do Estado em assegurar a educação como um direito subjetivo¹⁰.

Menchise, Ferreira e Fernandez (2023) enfatizam que a política neoliberal, caracterizada pela redução do gasto público e pela diminuição dos direitos trabalhistas e sociais, pode contribuir para o aumento da desigualdade social.

Em consonância, Andrade (2019), define o neoliberalismo como uma teoria político-econômica que defende a supremacia do mercado livre como guardião da liberdade individual de empreender, limitando a intervenção do Estado à preservação da ordem institucional necessária para o funcionamento desse mercado. Este autor destaca que essa doutrina se distingue por impor uma nova ordem ao trabalho e introduzir novos padrões de gestão, por meio de ferramentas como o livre comércio e a mobilidade irrestrita de capital (Andrade, 2019).

Para Morais (2023), podemos definir o neoliberalismo como:

Uma corrente de pensamento político e econômico que defende a redução da intervenção do Estado na economia, promovendo a livre iniciativa, a livre concorrência e a minimização de regulações governamentais. Surgiu como uma reação ao keynesianismo e ao *welfare state*, ganhando destaque a partir da década de 1970. O neoliberalismo enfatiza a importância do mercado como regulador das relações sociais e econômicas, defendendo a privatização de empresas estatais, a desregulamentação de setores econômicos e a redução dos gastos públicos. Além disso, promove a ideia de que a competição e a busca pelo lucro são motores essenciais para o desenvolvimento econômico e social (Morais, 2023).

O trecho sublinha a importância da compreensão do neoliberalismo como uma etapa do sistema capitalista, evidenciando a sua relação com a fase imperialista e a defesa dos interesses de grupos econômicos específicos em escala global.

A trajetória do neoliberalismo no mundo pode ser observada até o período pós-guerra, quando um grupo de intelectuais liberais, incluindo figuras proeminentes como Friedrich Hayek, Milton Friedman e Karl Popper, formulam essa doutrina como resposta ao que viam como o excesso de controle e intervenção do Estado na economia e na vida social.

¹⁰ O direito subjetivo é uma situação jurídica em que o titular possui o direito a um determinado ato face ao destinatário, conforme norma estabelecida. Pode ser entendido como o poder de atuar atribuído à vontade do sujeito e garantido pelo ordenamento jurídico. Este direito confere ao indivíduo a capacidade de exigir algo que lhe é garantido pela lei, sendo uma forma concreta de um direito determinado pela legislação e usufruído por uma pessoa (Márcio Klang, 2019).

A crítica era direcionada principalmente contra o *Welfare State*¹¹ e o socialismo real¹², que dominavam o cenário político e econômico da época (Silva, 2023).

O neoliberalismo, portanto, emergiu como uma argumentação teórica que defendia o mercado como a instância mediadora societal fundamental e propunha o Estado mínimo como a única alternativa viável para a democracia. Este movimento ganhou força durante as crises e a falência do Estado de bem-estar social e da União Soviética, marcando o início de sua expansão global.

Nos anos 1970 e 1980, o neoliberalismo começou a ser implementado de forma mais concreta, especialmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, sob as lideranças de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, respectivamente. Esses líderes adotaram políticas que enfatizavam a desregulamentação, a privatização de empresas estatais e a redução do papel do Estado na economia (Silva, 2023).

A força do neoliberalismo, expandido a partir desses países, e a decadência do mundo socialista, simbolizada pela desestruturação da União Soviética e a queda do Muro de Berlim, exerceram uma grande influência na reorganização da educação e de outras políticas públicas em vários países do mundo.

Branco (2012) contextualiza a ascensão do movimento neoliberal na Europa no final dos anos 1970, sendo implantada de maneira marcante durante os governos de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos. O autor observa que a interpretação do neoliberalismo pode abranger tanto um projeto utópico de reorganização do capitalismo internacional quanto um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação de capital e restauração do poder das elites econômicas, sendo que, na prática, o segundo objetivo tem predominado.

Corroborando com essa informação, Porto (2016) destaca que o ideário neoliberal ganhou força no Brasil em resposta à reestruturação global do capital nos anos 1980. Essa mudança, influenciada por transformações no sistema econômico internacional, impactou o país, resultando na adoção de princípios neoliberais. A crise do modelo intervencionista estatal no final dos anos 1980 e a ascensão do neoliberalismo nos governos de Fernando

¹¹ O *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social, refere-se a um modelo de organização política e econômica que visa garantir o bem-estar e a segurança social dos cidadãos por meio de políticas públicas de proteção social, como saúde, educação, previdência e assistência social. Esse modelo é caracterizado pela intervenção do Estado na economia e na promoção da igualdade social (Guerreiro, 2010 citado Bezerra, 2015, p. 8).

¹² O socialismo real refere-se aos regimes socialistas que existiram em diversos países durante o século XX, como a União Soviética, China, Cuba, entre outros. No socialismo real, o Estado detinha o controle dos meios de produção e a distribuição de recursos, buscando alcançar a igualdade social e a eliminação das desigualdades econômicas. No entanto, esses regimes frequentemente foram criticados por sua falta de liberdades individuais, repressão política e ineficiência econômica (Deo; Mazzeo; Del Roio, 2015, p. 65).

Collor e Fernando Henrique Cardoso refletiram a adaptação necessária às novas dinâmicas econômicas e aos padrões internacionais.

Em meio a esses acontecimentos, Mendes (2017) ressalta que o sistema educacional brasileiro sofreu um retrocesso em relação às suas perspectivas de progresso. Esse retrocesso ocorreu no período subsequente ao término do governo militar e durante a gestão de Itamar Franco, abrangendo um intervalo de apenas oito anos.

Para o autor, durante esse tempo, os pressupostos da lógica de mercado foram introduzidos no sistema educacional. Tal abordagem resultou em um dos mais significativos retrocessos na busca por uma educação de qualidade, pública, gratuita e universal.

De acordo com Luís (2013), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) no Brasil, foram implementadas diversas medidas neoliberais, algumas das quais incluem:

1. Abertura da economia para o capital internacional: FHC promoveu políticas de abertura econômica, facilitando a entrada de investimentos estrangeiros no país.
2. Desnacionalização via privatizações: Houve um processo significativo de privatização de grandes empresas estatais, transferindo o controle dessas empresas para o setor privado.
3. Desregulamentação das normas trabalhistas: Foram realizadas tentativas de flexibilização das leis trabalhistas, visando reduzir a intervenção do Estado nas relações de trabalho (Luiz, 2013, p. 26)

Tais medidas fazem parte do contexto mais amplo do neoliberalismo, que busca promover a liberalização econômica, a redução do papel do Estado na economia e a valorização do mercado como principal regulador das relações sociais e econômicas

Na visão de Sallum (2000), estas medidas neoliberais foram evidentes no governo de F.H.C, durante a década de 1990, como uma resposta à crise econômica persistente desde a década anterior, resultado da política desastrosa do milagre econômico durante a Ditadura Militar. Contudo, a política neoliberal recebeu críticas e gerou controvérsias, principalmente em relação aos seus impactos sociais, como o aumento do desemprego e da desigualdade social (Sallum, 2000).

Os anos 1990 foram marcados, no Brasil, por um clima de perplexidade e de aflição geral no que diz respeito à educação. Os governos Collor e Cardoso, de orientação neoliberal, caracterizaram-se por uma política educativa incoerente, combinando um “discurso sobre a importância da educação” e um “descompromisso do Estado” no setor, com um papel crescente da iniciativa privada e das organizações não-governamentais (ONGs) (Saviani, 1996 citado por Mariani, 2007).

Diante de todo o exposto, Mota *et al.* (2017) considera que o neoliberalismo pressiona os governos para a privatização dos setores públicos, cortes em saúde, educação e, sobretudo, não há interesse da formação que saia dos moldes apenas para o trabalho.

Ao se alinharem com as demandas do mercado financeiro, tais políticas comprometem a efetividade das iniciativas educacionais, ampliam as disparidades sociais e enfraquecem os princípios democráticos. No quadro a seguir, são apresentados os impactos dessa abordagem mercadológica na educação.

Quadro 17 – Síntese da influência neoliberal no sistema educacional

Privatização da Educação	Foco no Capital Humano	Hierarquização e Desigualdade Social	Controle e Dominação	Aumento do Papel do Estado
Aumento da privatização do ensino, com proliferação de escolas privadas e diminuição do investimento em instituições públicas.	Priorização da formação de capital humano em detrimento do desenvolvimento integral dos indivíduos.	Reforço da hierarquia e desigualdade social, favorecendo as classes privilegiadas e dificultando o acesso igualitário à educação.	Imposição de uma lógica de competição e eficiência, controlando diretrizes de produção cultural e reforçando ideologia da racionalidade e dominação.	Diminuição da atuação do Estado na garantia de igualdade na educação, permitindo interferência de interesses privados e internacionais nas políticas educacionais.

Fonte: Cardoso, Lôbo (2023). Compilado pelo autor (2023).

Em relação ao quadro, é possível destacar a forte influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, em sintonia com correntes de progresso e globalização. A referida política, conforme afirmado por Cardoso e Lobo (2023), favorece os interesses empresariais, impulsionam a privatização do sistema educacional. Em um contexto globalizado, as elites buscam preservar seus interesses, que moldam as políticas educacionais de acordo com a ideologia da racionalidade e da dominação.

Para os autores, isso se reflete na adoção de parâmetros educacionais voltados para eficiência, tecnologia e preparação do aluno como capital humano para o mercado de trabalho, o que contribui para aprofundar as desigualdades sociais. Essa análise reforça a urgência de uma revisão e reestruturação do sistema educacional em busca de maior inclusão e equidade.

Em meio a tudo isso, Mendes (2017) destaca que o sistema educacional brasileiro enfrentou um retrocesso em suas perspectivas de avanço. Esse retrocesso é situado no

contexto após o fim do governo militar e durante a gestão de Itamar Franco, abrangendo um período de apenas oito anos.

Segundo o autor, durante esse tempo, os pressupostos da lógica de mercado foram introduzidos no sistema educacional. Essa abordagem baseada na lógica de mercado resultou em um dos mais significativos retrocessos na busca por uma educação de qualidade, pública, gratuita e universal.

Deste modo, Libâneo (2012) assevera que, no contexto educacional, o neoliberalismo tem influenciado as políticas educacionais ao priorizar a formação de uma mão de obra mais qualificada para atender às demandas do mercado, enfatizando a competitividade e a eficiência, o que pode resultar em cortes de investimentos na educação pública, aumento da privatização do ensino, foco na avaliação de desempenho dos estudantes e professores, e uma visão da educação como um serviço a ser consumido.

Assim, as condições impostas sobre a produção de conhecimento nas instituições de ensino, segundo Laval (2003), retiram da escola o seu verdadeiro papel social e educacional. A formação de pessoas aos interesses de um contexto capitalista e de uma elite burguesa age como ferramenta de controle para a manutenção do poder e do fortalecimento econômico. Por muito tempo, a escola serviu às ideologias dominantes, delineando o desenvolvimento da aprendizagem sob a égide industrial e a preparação da mão de obra.

As discussões sobre a escola que foi influenciada por períodos de governo, de mudanças sociais e econômicas absorveu os interesses de poder na construção de uma sociedade refém das ações econômicas trazidas pelo capital. As correntes liberais que estariam impregnadas nas construções educacionais, colocam a escola como uma instituição ineficaz de produção própria de uma sociedade reflexiva e capaz de entender esses movimentos (Laval, 2003).

Libâneo e Freitas (2018) destacam a escola como uma ferramenta de manutenção do capital econômico. Sem trabalhadores formados pelas instituições no mundo laboral, ele poderia perder a sustentação. Por isso, a partir da década de 1990, o interesse neoliberal que tentaria sucatear as bases do pensamento crítico para potencializar um ensino limitado aos jovens e adolescentes se tornou visível nas políticas educacionais brasileiras.

De acordo com Filgueiras (2019), a partir de 1990, o país passou por um processo de abertura econômica e reformas estruturais que refletem os princípios neoliberais, como a privatização de empresas estatais, a redução do papel do Estado na economia e a busca pela estabilidade macroeconômica. Tais medidas visavam atrair investimentos estrangeiros e

promover o crescimento econômico, mas também geraram impactos sociais, como o aumento da desigualdade e a precarização do trabalho.

Por outro lado, quando o governo federal comunga com essas questões, alia-se aos interesses dos empresários, como salientam Libâneo e Freitas (2018). Deste modo, a educação segue nesse processo como uma figura comerciável. Se vende o sentido dela em fazer uma sociedade diferente, justa, democrática e igualitária para atender os fluxos da exacerbada ganância do capitalismo neoliberal. As correntes de resistência de tornar a escola um direito público, não conseguem frear essa questão. É complexa toda essa discussão. E as tentativas de quebrar os interesses hegemônicos do Estado provoca diversos conflitos.

De 1995 a 2002, o neoliberalismo influenciou as políticas do governo brasileiro com menor resistência, resultando em medidas alinhadas com essa ideologia, como privatizações e abertura comercial. No entanto, com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder em 2002, houve uma resistência maior e um fechamento dos interesses burgueses nas decisões governamentais, devido à ascensão de forças políticas e sociais mais progressistas (Diógenes; Silva, 2020).

Para Almeida (2009), embora o governo Lula tenha mantido algumas políticas econômicas de cunho neoliberal, como a manutenção da política de metas de inflação e a autonomia do Banco Central, também implementou medidas que se afastam desse modelo, como programas de transferência de renda (como o Bolsa Família) e políticas de incentivo ao consumo e ao crédito.

No ano de 2016, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, as sociedades conservadoras, de preceitos das liberdades econômicas individuais, tomam novamente os cenários de controle.

Durante o governo de Michel Temer (2016-2018), o Brasil continuou a seguir uma agenda neoliberal, com ênfase em medidas de ajuste fiscal e reformas estruturais. Autores como Filgueiras (2017) destacam que o governo Temer adotou políticas de corte de gastos públicos, reforma da previdência e trabalhista, além de privatizações e concessões, seguindo a linha neoliberal de redução do papel do Estado na economia.

Segundo Souza e Hoff (2019), essas medidas foram justificadas como necessárias para reequilibrar as contas públicas e estimular o crescimento econômico.

Deste modo, a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 fortaleceu o projeto de "neoliberalismo autoritário", ameaçando a democracia brasileira e promovendo reformas que reduziram direitos sociais. Essa disputa entre forças progressistas e conservadoras marcou a

governança das metrópoles brasileiras, evidenciando a complexidade do embate entre neoliberalismo e projetos de gestão participativa (Diógenes; Silva, 2020).

Nas concepções de Diógenes e Silva (2020) quando as políticas neoliberais retornam ao Brasil ainda nessa última década, o intuito é promover um conjunto de reformas de Estado que retirem diversos direitos sociais.

Conforme Queiroz (2022), há uma variedade de garantias essenciais para a promoção da igualdade e dignidade dos cidadãos. Entre esses direitos estão a saúde, a educação, a previdência social, o trabalho digno, a moradia, a assistência social, a segurança alimentar, a cultura e o meio ambiente equilibrado.

Para Diógenes e Silva (2020), na educação isso se consolida com a elaboração da Nova Base Curricular Comum (BNCC). Volta-se de muito claro o interesse do capital na formação e preparação dos cidadãos para a mão de obra. Se retira um passo importante de prosseguimento da educação intelectual e contínua para dar um prazo limitado aos estudantes na escola, o que vem ocorrendo em governos de direita e extrema direita em favor do neoliberalismo.

Tal como exposto por Diógenes e Silva (2020, p. 16)

Posto isto, o processo de elaboração da BNCC (2018) teve a influência dos agentes privados em articulação com órgãos públicos e organismos internacionais, visto que o engessamento das propostas curriculares para formar um sujeito com foco nas demandas do neoliberalismo, e para atender as necessidades impostas pelo mercado financeiro, vem ocorrendo em vários países, não sendo algo restrito ao Brasil. (Diógenes; Silva, 2020, p. 6).

No trecho supracitado, é visível que o neoliberalismo como tendência econômica tem feito parte da agenda de muitos governantes pelo mundo. As modificações das diretrizes educacionais para a formação para o trabalho são notórias não somente nas questões dos documentos já constituídos, mas nas condutas e discursos de agentes que fomentam a liberdade individual e promovem um desmantelamento dos direitos sociais (Diógenes; Silva, 2020).

Tudo isso está relacionado ao Banco Mundial que se fortaleceu com a globalização econômica já na década de 1980. Os países que mantêm relações econômicas com ele, criam dependências e deixam-se regular por medidas neoliberais em agendas de governo que impactam a construção, fomento e execução de políticas públicas em favor da igualdade e democracia. Com a BNCC as políticas públicas têm promovido as desigualdades

de classes. Ela amplia direitos às elites e dificulta uma escola pública, de qualidade e gratuita aos mais pobres (Alves *et al.*, 2020).

De acordo com Girón (2008, p. 3).

Entretanto, quando se fala em políticas públicas, deve-se ter em mente as estruturas de poder e de dominação presentes no tecido social; das quais derivam as políticas. As políticas públicas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos. (Giron, 2008, p. 3).

Para Giron (2008), quando se fala em políticas públicas em educação, é preciso compreender que a cada modelo de Estado, há configurações diferentes sobre elas. Quando se deixa o liberalismo com o seu discurso da propriedade privada e da liberdade individual criada por *Adam Smith* no século XVIII, tem com o neoliberalismo outro viés: a sociedade do consumo. A educação assume um papel estratégico nesse processo quando tem foco apenas de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho.

Baptista e Colares (2022) descrevem as políticas públicas educacionais em comum acordo com as políticas de consumo e de formação educacional para o trabalho. Quando nascem, seguem quatro pilares na formação dos sujeitos: a escolarização, trabalho, mercado e produtividade. Desse modo, estão alinhadas a discussões dadas por instituições neoliberais como a Declaração Mundial de Educação para Todos que não tem em sua essência a formação crítica do indivíduo. Basta que se tenham capacidades mínimas de leitura, escrita e cálculo para atender o mercado de trabalho.

Neste sentido, as políticas públicas educacionais ficam, portanto, ameaçadas em sua efetividade quando postos no interesse neoliberal, o que acontece porque o Estado perde força na construção orçamentária mais sólida para atender os interesses dos cidadãos. O comércio que tomou conta das escolas no Brasil é a desconstrução de um ensino de qualidade. O neoliberalismo desestimula a cidadania, o campo de direitos coletivos e suprime os mais frágeis na composição social (Rodrigues *et al.*, 2022).

Reforçam Rodrigues *et al.* (2022, p. 10)

É preciso garantir e devolver o sentimento de dignidade a estas pessoas que estão sendo privadas de seus direitos. No Brasil o neoliberalismo é excludente, desassistido os indivíduos da saúde, bem-estar social e educação de qualidade e muitos outros benefícios, para que todos possam contribuir com seu trabalho, assegurando sua cidadania e seu conhecimento para o crescimento do país. (Rodrigues *et al.*, 2022, p. 10).

Nessa visão posta por Rodrigues *et al.* (2022), é perceptível que as proposições do neoliberalismo tentam retirar do Estado o seu efeito da democracia, das buscas por equidade social e do ensino obrigatório. Ao maior ente federado cabe a construção de políticas públicas educacionais que possam ser capazes de resgatar a cidadania, a autonomia, a educação participativa e o cuidado com a educação nas modalidades obrigatórias ou não.

Silva e Santos Neto (2022) colocam que os ideários dos neoliberais não se interessam por uma ascensão social coletiva, mas sim destacam a meritocracia como ponto de valorização. Contudo, as escolas públicas brasileiras que vem perdendo espaços para as que estão em controle pelo setor privado, possuem dificuldades na competitividade por dar aos alunos a suposta e valorizada ascensão.

Para que as escolas pudessem criar um cenário emancipatório do aluno seria preciso uma ruptura brusca com os interesses do capital, colocam Silva e Santos Neto (2022). Contrapor a doutrinação econômica dada pelo capitalismo e pelas ideologias das classes dominantes, é algo que precisaria ser posto em debate. Um ponto positivo é que a miséria intelectual presentes nas políticas públicas educacionais neoliberais não conseguiram pôr à classe trabalhadora em total dominância.

Desse modo, consegue-se ter consciência dos interesses de um poder maior, só não se sabe como percorrer um caminho para driblar com efetividade tais interesses. Para Silva e Santos Neto (2022), é preciso entender que as políticas públicas educacionais precisam de financiamento robusto para efetivar a valorização do ensino e a formação humana. É preciso repensar as condições de comércio dentro da educação que tem dado a grandes instituições privadas de ensino como a Estácio, Kroton e a Anhanguera Educacional valorização de seus ativos.

Castro *et al.* (2021) disserta que o sistema neoliberal descreveu na letra fria das diretrizes educacionais brasileiras a necessidade de apenas de especialização da mão de obra, pois a classe mais pobre, sem dinheiro e sem perspectiva de futuro precisa ter essa formação para a sua própria subsistência. Por isso, quando alcançado abrem mão de uma formação intelectual que pode ser dada no ensino superior.

Considerando o exposto, Pierro e Haddad (2015) aludem que o neoliberalismo tem impactos significativos na EJA, podendo aprofundar as desigualdades sociais e dificultar a realização dos direitos educacionais dos educandos da EJA. Alguns dos impactos do neoliberalismo na EJA incluem:

1. **Desigualdades Sociais:** O neoliberalismo agrava desigualdades na EJA devido a cortes orçamentários, privatização e falta de investimento público, dificultando o acesso à educação de qualidade. 2. **Foco na Produtividade e Competitividade:** Políticas neoliberais priorizam a formação de mão de obra para o mercado, desviando a atenção da EJA como direito social e fortalecendo uma visão utilitarista da educação. 3. **Redução de Investimentos Públicos:** O neoliberalismo reduz investimentos na EJA, afetando a qualidade dos programas, formação de professores e infraestrutura escolar. 4. **Mercantilização da Educação:** O neoliberalismo transforma a educação em mercadoria, dificultando o acesso à educação de qualidade para educandos da EJA, sujeitando-a às leis do mercado. (Pierro; Haddad, 2015, p. 199).

Deste modo, sob influência neoliberal, a EJA passa a ser moldada por tendências de descentralização, focalização e parcerias, refletindo uma abordagem que busca se alinhar com os princípios mercantis e de eficiência. Essas mudanças indicam uma reconfiguração do sistema educacional, onde a lógica do mercado e a adaptação aos preceitos de qualidade e competição se tornam centrais, impactando diretamente a concepção e implementação da EJA no Brasil.

Neste contexto, destaca-se a análise de Gerbelli (2021), que ressalta como a norma neoliberal submete à EJA os ditames do capital, reafirmando o ciclo interminável dos processos de individualização que o neoliberalismo inculca cotidianamente, empurrando uma multidão para um ciclo infundável de precarização.

A avaliação minuciosa das políticas públicas, sob a influência do neoliberalismo, revela que as falhas na efetivação do direito à educação não podem ser atribuídas exclusivamente a essa corrente ideológica. Outros fatores, como a falta de investimentos públicos, a corrupção e a ineficácia de políticas coerentes, também são significativos nesses desafios (Oliveira *et al.*, 2017).

Entretanto, é preciso não cair no discurso da visão do Estado como inimigo das políticas públicas, propagando-se em alguns contextos, em que reflete mais as situações de corrupção, falta de transparência e negligência com as demandas sociais, minando a eficácia e a legitimidade das ações estatais. É fundamental uma análise crítica das práticas estatais e suas implicações nas políticas públicas, considerando tanto os benefícios potenciais quanto os obstáculos que o Estado pode representar nesse cenário.

Nesse sentido, Carvalho *et al.* (2009) ressalta a importância das políticas públicas se tornarem espaços de incorporação das lutas e demandas dos movimentos sociais, visando a ampliação do Estado para torná-lo mais receptivo aos interesses coletivos. Essa abordagem propõe uma refundação das políticas públicas, baseada em novos paradigmas de justiça e equidade, rompendo com a visão compensatória e ajustadora dos mínimos sociais.

Para os autores a transformação do Estado em um agente que promove a justiça social e a equidade requer uma atuação mais participativa e inclusiva, que considere as necessidades e aspirações da maioria da população (Carvalho *et al.*, 2009, p.22).

Diante disso, torna-se urgente repensar as políticas educacionais, priorizando um financiamento sólido e a valorização do ensino para garantir uma formação integral a todos os cidadãos. Resistir ao predomínio neoliberal na educação não é apenas uma questão de proteger as classes menos favorecidas, mas também de construir uma sociedade mais justa e igualitária, fundamentada em princípios democráticos e na valorização do conhecimento.

4.2.1 O contexto da EJA no Brasil e as tentativas de reconfigurar esta política ao longo dos anos

Nesta subseção, a proposta é analisar o contexto de formulação da política da EJA por meio do levantamento de dados relacionados ao cenário político e às condições socioeconômicas nas diferentes esferas de abrangência territorial envolvidas. Essa análise se estende também aos momentos de alterações na política e em sua regulamentação.

Na concepção de Santos e Vinha (2018), foram raras as vezes que o Brasil colocou a educação como prioridade e atrelada ao desenvolvimento social e econômico do país. Com um período muito grande em regime de campesinato, a questão fundiária foi a força que potencializaria um cenário desigual socialmente e distante para uma formação educacional mais consolidada das pessoas.

Após o avanço da industrialização do país na década de 1930, houve um significativo êxodo rural, com pessoas migrando do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho. Como medida para conter esse movimento, a elite agrária empreendeu a construção de escolas em suas fazendas, visando manter as pessoas em suas propriedades. No entanto, conforme ressaltado por Vieira Junior (2019), essa estratégia não se revelou suficiente para deter em larga escala a migração do campo para a cidade, que foi impulsionada por uma gama diversificada de fatores.

É importante salientar que, mesmo diante das exaustivas condições de trabalho e das grandes cidades, o grande contingente de migrantes persiste na busca por melhores condições de vida. Santos e Vinha (2018) acrescentam que, na época, o acesso à escola estava frequentemente vinculado à posse de recursos financeiros, privando muitas pessoas dessa

oportunidade. A complexidade desses desafios ressalta a necessidade de uma análise abrangente para compreender a dinâmica migratória e suas implicações socioeconômicas.

De forma intencional, mas não amparada por um conjunto de leis e qualquer forma de regulação orçamentária, pode-se dizer que os primeiros movimentos de educação de pessoas adultas foram ainda no processo colonial com os jesuítas. A igreja assumiu um posto educacional de cunho religioso e com a intenção de fazer com que os povos indígenas fossem ensinados a ter um novo viés cultural e religioso (Miranda *et al.*, 2016).

De acordo com Miranda *et al.* (2016) mesmo com intenção religiosa a EJA no Brasil acontecia. Contudo, com a chegada da família portuguesa no ano de 1808 ao Brasil, houve a expulsão dos Jesuítas e junto com eles as efêmeras iniciativas de alfabetizar os brasileiros que não sabiam ler e nem escrever. Foram séculos de exclusão do povo brasileiro pobre à escola. Com o passar dos séculos, o país já amargava um número assustador de analfabetos (Miranda *et al.*, 2016).

Com a queda do governo imperial em 1889, o país começaria a ter um novo processo de construção da economia. Mas ainda na República Velha que foi de 1889 até ao ano de 1930 não se falava muito de educação de jovens adultos. O país era voltado ao meio rural em maior parte. Mas com o fim da política do “Café com Leite”, fragilizando parte da elite brasileira, inicia um novo período da República. O Estado Novo ou a Era Vargas que compreendeu o período de 1930 a 1945 foi o momento em que o cenário das desigualdades sociais e dos problemas do analfabetismo no país seria colocado aos interesses do governo

Um dado importante que merece destaque é que no ano de 1920 o Brasil possuía 71,2% de sua população analfabeta e já no período de 1940 caiu para 56,2%, como aponta Gil (2022). As ações de Vargas no período de 1930 começaram a estruturar a educação nacional. Os esforços obtidos foram para a escolarização das pessoas no nível primário, o que fez com que o analfabetismo entre jovens e adultos diminuísse, mas não conseguiu impactar sobre os milhões de brasileiros vítimas da falta de escola.

Entretanto, a redução de analfabetos no Brasil na Era Vargas trazia dados importantes que impactam positivamente na consciência nacional. Foi um processo de construção políticas públicas em nível não somente de Estado, mas articulados com parcerias importantes entre Estados e Municípios, argumenta Gil (2022).

De acordo com Gil (2022, p. 4):

Em 1940, data do primeiro censo organizado pelo IBGE e passada uma década desde o início do Governo Vargas, as expectativas eram de que os esforços de expansão da escolarização primária empreendidos no período tivessem dado algum resultado em termos de diminuição do analfabetismo. Esse governo, que teve início em 1930, emvidou significativos esforços para a organização do aparato de administração do ensino público e tornou possível a criação de escolas e ampliação de vagas no ensino primário, representando efetiva – mas ainda muito insuficiente – expansão da escolarização. (Gil, 2022, p. 4).

O que se denota na citação supracitada é que, por mais que fossem articuladas as ações consolidadas a respeito da diminuição da alfabetização no Brasil, essas ações não foram suficientes para diminuir o número de brasileiros analfabetos. Até o ano de 1945 se percebeu que entre os mais jovens a escolarização se ampliou, mas a parcela da população que não teve como fazer parte de um processo escolar da Era Vargas foi composta por índices assombrosos sobre o descompasso do Estado na oferta da escola para a população brasileira. Porém, em específico sobre a EJA, pode-se afirmar que a década de 1940 foi onde tudo começou para a modalidade de ensino para os brasileiros analfabetos que não tinham escolarização (Gil, 2022).

Um ponto importante para as primeiras tratativas do Ensino de EJA no Brasil foi com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no ano de 1938. Esse instituto traria dados importantes ao Governo Federal que apontavam para o funcionamento da Educação Primária e para a inclusão do Ensino Supletivo para jovens e adultos analfabetos a necessidade de um fundo nacional com recursos próprios destinados ao financiamento (Keller; Becker, 2019).

Na década de 1950 começaria no Brasil um importante movimento de reformas de base na área da educação, da questão agrária, industrial, política, sindical e outros. Essa iniciativa não era do governo, mas de grupos da sociedade que pediam a implementação de políticas públicas em favor desses movimentos, principalmente as educacionais (Nani; Santos, 2016).

Os desafios eram grandes. Levar a educação a todos seria um dos grandes pontos. Esse movimento foi marcado por uma forte mobilização social e por reivindicações por mudanças estruturais em diferentes setores da sociedade brasileira.

Dentre esses movimentos, destaca-se a "Escola Nova", também conhecida como Escola Ativa ou Escola Progressiva. Segundo Saviani (2007), esse movimento educacional surgiu no final do século XIX e propôs uma renovação no ensino, colocando o aluno no

centro do processo de aprendizado. Esse modelo chegou ao Brasil em 1882 por meio de Rui Barbosa, ganhando destaque nas décadas de 1920 e 1930. O Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, delineou as diretrizes do ‘escolanovismo’, que tiveram impacto significativo na história da educação.

A *Escola Nova* acredita que somente a educação seria capaz de conduzir mudanças na formação humana, no desenvolvimento social e econômico do Brasil. Essa corrente promoveria uma mudança no investimento e na criação das políticas públicas na área educacional. Já nos anos 1960 foram fortalecidos movimentos importantes para a busca de equidade da educação nacional, o compromisso com a alfabetização de milhões de pessoas que não sabiam ler e escrever (Nanni; Santos Filho, 2016).

Dois movimentos importantes nasceram já na década de 1960. O Movimento pela Base da Educação com o objetivo de corrigir o alto índice de analfabetos no país, que foi encabeçada por muitos pensadores como Paulo Freire e o Movimento da Cultura Popular. Tais movimentos não tinham apenas o papel simples de fazer com que as pessoas fossem alfabetizadas, mas que ganhassem em todo o processo de formação consciência política. Neste período, a questão já estava muito forte nas discussões de governo, educadores e sociedade ainda na década de 1940, mas só foi em 1961 que elas ganharam ações na materialidade da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Montalvão, 2010; Lima *et al.*, 2021).

No Brasil, todas as condições pareciam alinhadas para estabelecer a Educação de Jovens como um instrumento eficaz na diminuição das disparidades sociais efetiva na redução das desigualdades sociais, e políticas públicas mais sólidas para a modalidade. Grandes nomes que construíram as políticas públicas nacionais para educação e diretrizes contra o analfabetismo como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Paschoal Leme, Lauro de Oliveira Lima, entre outros que inclusive foram os responsáveis pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 4024/1961). A mudança estaria no rompimento da república democrática para um governo ditatorial, instituído pelo golpe militar de 1964 (Keller; Becker, 2019).

De acordo com Keller e Becker (2019, p. 10):

Com o Golpe Militar no ano de 1964, todo o trabalho organizado pelos movimentos sociais foi desmantelado, inclusive com o exílio de Paulo Freire, sendo instalados novamente programas de cunho assistencialista e conservador para a alfabetização de adultos (Keller; Becker, 2019, p. 10).

Dentro do conceito da EJA, que é o resgate da formação educacional e cidadã a qual se cumpria os objetivos do Estado Novo até a consolidação da LDB 4024/1961, e a

perseguição de grandes pensadores da educação após o regime militar de 1964, aconteceu. que a intervenção ideológica militar corrobora novamente para o aumento de analfabetos no Brasil.

Com essa questão, que representa um incômodo, e devido a pressões internacionais que cobravam do governo um direcionamento mais concreto na redução do analfabetismo, surgiram alguns programas na Constituição Federal de 1967, que institui o ensino obrigatório de 14 anos no ensino primário. Surgiu também nessa época o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) instituído pelo Decreto 62.455 de 22 de março de 1968 com autorização da Lei 5379 de 15 de dezembro de 1967 (Belluzzo, Toniosso, 2015).

Apesar de um caráter instituído pela pressão popular e de fontes internacionais, o MOBRAL foi uma política pública contra o analfabetismo, mas como tantas outras não conseguiria efetivar o desejo da diminuição de cidadãos brasileiros que não tinham o domínio da escrita e da leitura. O analfabetismo se arrastou como problema social por muitas décadas. Essa condição fez com que governos em todo o Brasil instituíssem compromissos para que a oferta da EJA chegasse a um número maior de pessoas. Contudo, como apontado por Belluzzo e Toniosso (2015), esta é uma ação de desafios que precisam ser enfrentados. E, posteriormente, nasceram muitas legislações com programas e políticas educacionais importantes para o fortalecimento da EJA no Brasil.

Para Haddad (2007), o discurso da inclusão predominante na década de 1980 foi substituído pelo discurso da limitação desse direito, permanecendo o reconhecimento formal de direito, mas não sendo consignadas as condições para sua plena realização. O autor assinala que a nova LDB, apesar de trazer um significativo ganho à EJA, institucionalizando esta modalidade de ensino, deixou de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena desse direito, não dedicando nenhum artigo ao problema do analfabetismo.

Haddad (2007) destaca também a Emenda Constitucional n.º 14/96 que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), um sistema de financiamento que não contemplou a EJA. Portanto, nas concepções do autor, tanto a nova LDB quanto à Emenda Constitucional n.º 14/96 estabeleceram limitações à plena implementação do direito à EJA.

Para Pacheco (2013, p.6) a partir de 1995, surgiu no cenário da EJA nacional o Programa Alfabetização Solidária, iniciativa que busca parcerias com pessoas físicas e jurídicas.

Quando o Programa Alfabetização Solidária foi criado, a América Latina estava implementando políticas sociais acordes com o modelo de Estado que, na década de 1990, havia se consolidado na região. Os estados latino-americanos pós-reformas adotavam políticas sociais compensatórias, cujas principais marcas eram a focalização, a descentralização e a privatização, adaptadas às características de cada país (Barreyro, 2005 citado Di Pierro, 2001).

Essas políticas eram caracterizadas pela focalização, descentralização e privatização, sendo adaptadas às especificidades de cada país na região Iniciativa. Entretanto, para compreender algumas das características inovadoras do Programa, como as parcerias com empresas, a duração dos módulos, a troca de alfabetizadores após seis meses de desempenho e a utilização de alfabetizadores leigos, é necessário analisá-lo dentro do contexto histórico em que se insere (Barreyro, 2005).

Carvalho (2013) destaca que atualmente existem diversas iniciativas para a educação de jovens e adultas, o mesmo considera que ações como: Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e EJA; Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao MEC; e a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passa a abarcar a EJA destacam-se como principais meios de valorização e continuidade da EJA.

Strelhow (2010), afirma que, em 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, com ênfase no trabalho voluntário, que objetivava erradicar o analfabetismo em 4 anos, tendo uma atuação sobre 20 milhões de pessoas. O mesmo autor afirma que, em 2004, com a mudança do Ministro da Educação, o programa foi reformulado, e foi retirada a meta de erradicar o analfabetismo em 4 anos.

Colaborando com a discussão do contexto histórico, Fávero (2009) cita dois fatos importantes que ocorreram na história da EJA: o Parecer CNE 11/2000, que estabelece as Diretrizes para a EJA retomando o direito dos jovens e adultos a uma educação de qualidade; e a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), pela Lei 11.494/07, que contempla a EJA em relação ao financiamento.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a política da EJA no Brasil sofreu diversas modificações ao longo do tempo, incluindo a implementação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) em 2005. Este programa foi criado com o objetivo de proporcionar educação básica, qualificação profissional e participação cidadã para jovens entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O ProJovem desempenhou um

papel importante na expansão do acesso à educação e à qualificação profissional para este grupo, contribuindo para a diminuição da desigualdade social no país.

Outro marco importante é o Plano Nacional de Educação (PNE) proposto para o período de 2014 a 2024, consistindo de um dos documentos de maior importância para a EJA. Este plano estabelece metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, incluindo a EJA. Também define a obrigatoriedade da oferta de educação básica para jovens e adultos que não tiveram acesso a essa etapa da educação na idade adequada.

Ainda de acordo com o plano em vigor, o PNE é composto por 20 metas que devem ser cumpridas no prazo de dez anos. A meta 10 é específica para a EJA e estabelece a necessidade de ampliar a oferta de educação profissional técnica de nível médio integrado à EJA (PNE, 2014).

Com base nos documentos oficiais, pode-se sintetizar, como descrito na obra: “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas da EJA”, que apresenta uma análise sobre a educação básica de jovens e adultos no Brasil contemporâneo, e tem como objetivo estimular e subsidiar debates com representantes do Conselho Nacional de Educação, do CONSED, da UNDIME, com gestores educacionais e demais específicos em discutir caminhos políticos para a EJA, na perspectiva de fazer valer o direito à educação de qualidade para todos.

O documento traz uma análise minuciosa sobre as normativas atuais para essa modalidade da Educação Básica, em especial a Resolução CNE/CEB nº 1, de maio de 2021, e o documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais da EJA, elaborado pelo Ministério da Educação, esclarece que:

Os objetivos da Educação de Jovens e Adultos são proporcionar a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade adequada, bem como promover a formação integral desses indivíduos, contribuindo para sua inserção social. e não há mercado de trabalho (Ação Educativa, Cenpec, Instituto Paulo Freire, 2022).

No argumento acima, torna-se evidente que a EJA busca uma abordagem que visa assegurar educação de qualidade para todos, fomentando a igualdade de oportunidades e inclusão social. Adicionalmente, a EJA objetiva cultivar habilidades e competências tanto para a vida pessoal quanto profissional dos estudantes, visando a autonomia e cidadania.

No contexto das considerações das iniciativas das políticas públicas para a EJA, Timothy (2012) entende que:

[...] a política nacional de EJA está em transição de uma postura fortemente influenciada pela forma - alguns diriam equivocada - em que a educação para todos foi traduzida, para uma posição mais permeável a novas estratégias de aprendizagem. Não obstante, a análise dos dados do período 2004 a 2010 revela que, embora tenha havido avanços importantes nas formas de oferta de EJA, há resistência aos formatos mais tradicionais de alfabetização e educação escolar, possivelmente associada à dura realidade da desigualdade. Assim, argumentamos que a lenta queda dos índices de analfabetismo no período, a pouca articulação entre o Programa Brasil Alfabetizado e os programas de ensino fundamental ofertados pelos Estados, Distrito Federal e municípios, e a queda geral na matrícula na EJA exigem um repensar das atuais estratégias para jovens e adultos fora da escola. (Timothy, 2012, p. 8).

Portanto, a redução das desigualdades educacionais e sociais, sobretudo na EJA, só será possível pela continuidade da educação, pela valorização dos profissionais atuantes nesta modalidade e com o compromisso de uma educação que promova a equidade educativa e social. Deste modo, há a necessidade de atenção especial para a formação de professores especializados na EJA e também na melhoria das ações sociais para os assistidos por esta modalidade de ensino, visto que por algum motivo foi cerceado o direito constitucional da educação na idade certa.

Pode-se observar que o contexto histórico da EJA no Brasil tem apresentado variações ao longo dos tempos, avanços e recuos, e demonstrado estreita relação entre as transformações sociais, econômicas e políticas que definem os diferentes momentos históricos do País. A falta de continuidade e compromisso com o processo educativo, e principalmente com a EJA são reveladores de um descaso, que nos últimos anos também nos revela um discurso de reparação desse passado de negligência e que, elege um arcabouço legal em torno da EJA (Coutinho, 2002). Desse modo, a seguir, é apresentado um resumo cronológico dos eventos desta política ao passar do tempo:

Quadro 18 – Resumo da política e programas relacionados ao longo do tempo

ANO	POLÍTICA E PROGRAMAS	
1947	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)	Essa Campanha tomou forma de Campanha Nacional de Massa, porém recebeu diversas críticas, dividido em suas deficiências administrativas, financeiras, de orientação pedagógica e do conteúdo do material pedagógico.
1950	Curso para professores Coordenado por Lourenço Filho	Curso para professores realizado pelo Ministério da Educação e Saúde, coordenado por Lourenço Filho.
1952	Atividades das "Missões Rurais", dentro do CEAA	Tinha ligações com autoridades locais, igrejas, associações, escolas, etc. Outras Campanhas aconteceram neste mesmo período.
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	O trabalho realizado na Campanha anterior recebeu críticas e o MEC criou a CNEA para criar as orientações que iriam

ANO	POLÍTICA E PROGRAMAS	
	(CNEA)	modificar os trabalhos desenvolvidos na década de 60.
1961	Campanha de pé no chão também se aprende a ler. Movimentos de Educação Popular (CPCs)	- Aconteceu no município de Natal, que por meio do convênio feito pelo governo da União e a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), foi iniciado pelo Movimento de Educação de Base (MEB). - Início da utilização do método Paulo Freire nos CPCs (Centros Populares de Cultura), dirigidos pela União Nacional de Estudantes (UNE).
1967	Preparativos para o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)	O governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, agora com formato conservador e assistencialista. Começam os preparativos para o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).
1970	O MOBRAL é instituído.	Com recursos obtidos por meio da loteria e em opções livres esportivas de pagamento de 1% de impostos de renda oriundos, em pouco tempo de empresas, independência institucional e financeira. O mesmo teve seus trabalhos encerrados no governo Collor em 1990.
1991	O MEC declarou a "separação" da EJA	O MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA), declara a intenção de não mais atuar na Educação de Jovens e Adultos, favorecendo o analfabetismo entre os adultos.
1995	Lançamento da Campanha Alfabetização Solidária	Em 1995 é lançada a Campanha Alfabetização Solidária em moldes tradicionais. Primeiramente por meio da Presidência da República, depois em conjunto com a organização não-governamental. A primeira-dama, Ruth Cardoso, era a coordenadora da Campanha.
2000	Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos	Por meio do Parecer CNE/CEB 11/2000, passa a ser o documento normativo mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, buscando propor por meio de algumas funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.
2003	A SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) é criada.	A responsabilidade da União na EJA é assumida pelo MEC, no sentido de obrigar e auxiliar os governos locais a buscarem soluções e atenderem as atribuições educativas.
2005	Programa Brasil Alfabetizado (PBA) Criação do PROJOVEM (Programa de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária)	É criado o Programa Brasil Alfabetizado para alfabetização de jovens, adultos e idosos. Programa de Inclusão de Jovens, após o governo federal lançar a Política Nacional de Juventude. (faixa etária entre 18 e 24 anos).
2006	O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos)	O PROEJA é lançado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, para jovens maiores de 18 anos.
2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Plano estratégico de Educação no	O Governo Federal lança o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Amplia e qualifica a oferta de Educação nos estabelecimentos

ANO	POLÍTICA E PROGRAMAS	
	âmbito do Sistema Prisional	penais.
2014	Plano Nacional de Educação	Institui o PNE (2014 - 2024) para erradicação do analfabetismo.
2016	Extinção do PBA	Sem previsão de retorno, extinto pelo governo interino.
2020	EJA com atividades a distância	O Conselho Nacional de Educação (CNE/ N° 5 /2020) autoriza a EJA a realizar atividades a distância em substituição às aulas presenciais.

Fonte: Compilado pelo autor (2023)

Assim sendo, destaca-se que, nos últimos anos, os principais programas de apoio à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foram estabelecidos na última década, começaram a perder força a partir de 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos durante o governo de Michel Temer (Emenda Constitucional 95, Senado, 2017).

Essa tendência foi ainda mais acentuada no início de 2019 (abordaremos esse contexto na próxima subseção), quando uma das primeiras ações do presidente Jair Bolsonaro foi a extinção da Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), órgão que existia desde 2004 e desempenhava um papel fundamental na coordenação de programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa Nacional do Livro Didático para EJA, PNLD-EJA. (Jakimiu, 2021).

A essência da educação seria a formação universal das pessoas. Ela deveria servir o propósito de construir uma sociedade reflexiva que soubesse construir ações em benefício da coletividade, o que não aconteceu e talvez não tenha se consolidado em toda a história da educação no mundo e no Brasil. Sobre isso, Vasques *et al.* (2019) acredita que a educação era algo pertencente aos ricos, sendo os pobres afastados de uma instrução mais qualitativa.

Na vertente de exclusão, são citados os altos números de pessoas que foram abandonadas pela escola. Fala-se tanto em abandono escolar pelo aluno, mas não sobre o abandono do aluno pela escola. A escola também abandona, e não é capaz de consolidar as políticas públicas que lhe são direcionadas. Se isso era muito visível em diferentes épocas da história, é ainda na modernidade. Outras roupagens sobre a educação acabam por colocá-la como acesso limitado, formação restritiva, seletiva e para um grupo de posses financeiras altas (Vasques *et al.*, 2019).

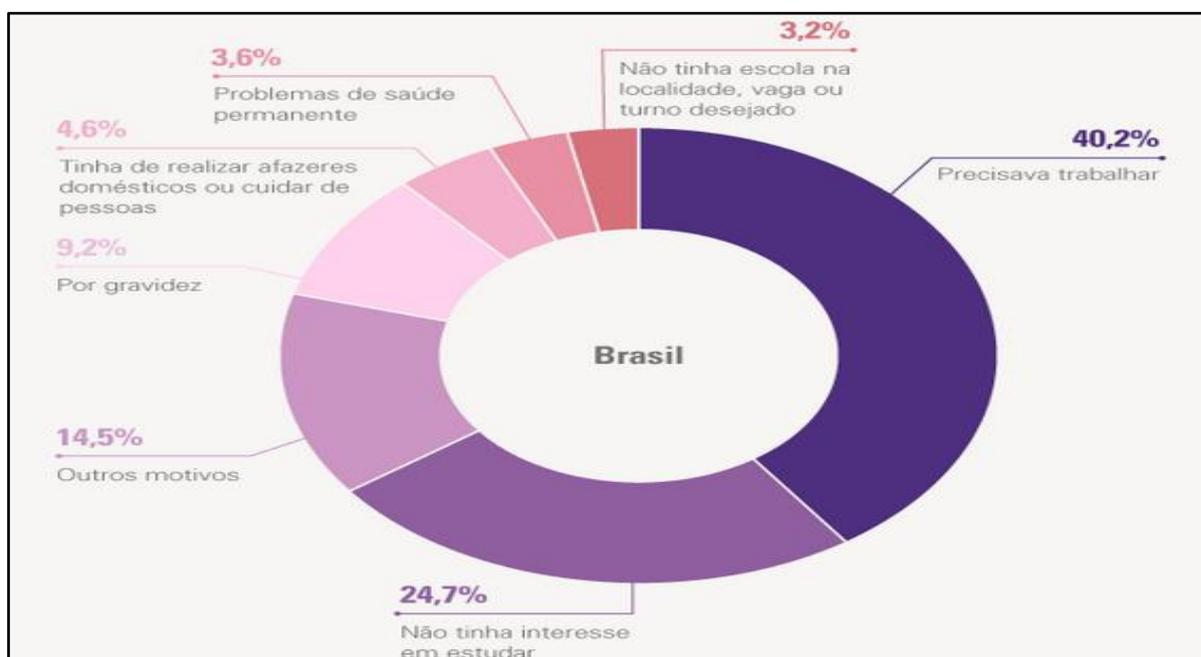
Para a pesquisa realizada por Freire (2014), sob título “Possíveis Causas de Evasão Escolar e de retorno na EJA”, convém meditar sobre as principais causas da evasão:

1. Dificuldade em conciliar estudo e trabalho; 2. Condições precárias de acesso e segurança; 3. Horários incompatíveis com responsabilidades; 4. Falta de recursos materiais e humanos; 5. Percepção de falta de relevância na formação recebida; 6. Necessidade de trabalhar para ingressar no mercado de trabalho: Muitos alunos buscam a EJA para concluir os estudos e atender às exigências do mercado de trabalho, tornando a educação uma condição essencial para sua sobrevivência (Freire, 2014)

A lista apresentada destaca diversos desafios enfrentados por alunos que buscam a EJA, oferecendo uma visão abrangente das dificuldades associadas à continuidade dos estudos. A dificuldade em conciliar estudo e trabalho, condições precárias de acesso e segurança, horários incompatíveis com responsabilidades, falta de recursos materiais e humanos, percepção de falta de relevância na formação recebida e a necessidade de trabalhar para ingressar no mercado de trabalho são fatores importantes a serem considerados.

No entanto, quase uma década após a realização da pesquisa, os dados trazidos pelo PNAID em 2022 continuam a evidenciar que nada mudou nessa perspectiva, como ilustrado no gráfico abaixo.

Figura 10 – Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos (%) por motivo de abandono



Fonte: (PNAD, 2022).

No gráfico apresentado, destaca-se como uma das principais razões para o abandono escolar nesta modalidade o comprometimento com o trabalho, representando 40%. Tal constatação é respaldada pelos dados da pesquisa que apontam que 24,7% dos

participantes indicam falta de interesse nos estudos, enquanto 14,5% abandonam por motivos diversos, e 9,2% enfrentam situações de gravidez como fator determinante para o abandono.

Deste modo, Cunha Júnior *et al.* (2020) e Cunha, Neves e Costa (2021), destacam a negligência estatal em relação à EJA, ressaltando sua invisibilidade exacerbada durante a pandemia.

Os autores enfatizam que, além dos desafios persistentes enfrentados pela EJA, a modalidade foi impactada por novos dilemas durante o ensino remoto. A falta de condições adequadas para acesso, permanência e conclusão do processo educacional tornou a EJA uma das modalidades mais suscetíveis à interrupção das práticas, evidenciando a vulnerabilidade exacerbada durante esse período.

Seguindo essa direção, Lima, Pires e Souza (2020) destacam que a pandemia da Covid-19 acentuou as adversidades enfrentadas pelos estudantes da EJA, amplificando significativamente o fenômeno da desmotivação.

É sumamente significativo frisar que:

A partir do dia 11 de março de 2020, data na qual a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo passava por uma pandemia causada pelo novo Coronavírus, a população em todas as partes do planeta começou a vivenciar mudanças de rotinas de grande impacto, as quais interferiram diretamente em todos os âmbitos da sociedade, entre eles o da educação. Diante desse cenário, o sistema educacional passou a caminhar junto com termos como “atípico”, se referindo ao momento vivido, e “incerteza”, relacionado às dúvidas impostas pela pandemia sobre como seria o funcionamento da educação desde então (Pinho e *et al.*, 2022, apresenta de forma, p. 2020).

O trecho destaca que a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a pandemia de COVID-19 em março de 2020 desencadeou mudanças significativas na rotina da população em todo o mundo, afetando diversos aspectos da sociedade, incluindo a educação, e com a EJA não foi diferente.

Neste contexto, evidencia-se um cenário complexo para a política de EJA no Brasil. Apoiando-se nos estudos de Di Pierro e Haddad (2015), em um balanço das transformações da EJA no Brasil nos primeiros lustros do milênio evidencia ao menos quatro linhas de força. Destacando que a primeira é o alargamento da declaração de direitos dos jovens e adultos, e declararam:

[...] convergem as agendas internacional e nacional recentes de políticas educativas, é o predomínio de uma leitura instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida que, visando à competitividade econômica, busca atender (inclusive mediante estratégias privatistas) exigências de qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral dos sujeitos, e sem compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem. O enfrentamento desta “onda” enseja o fortalecimento do debate de ideias e da capacidade de articulação política da sociedade civil para incidir nos fóruns nacionais e internacionais (De Pierro e Haddad, 2015, p. 214).

E com todo esse processo de construção de uma educação calcada por jogos de interesse do capital e do capitalismo, uma legião de cidadãos brasileiros não tiveram acesso a ela, ou quando tiveram, foram limitados na busca do conhecimento pleno. Entre todas as miríades de intenções já catalogadas pela história, a mais perversa é a exclusão e a falta de políticas públicas efetivas para mudar a realidade do país por meio da educação (Vasques *et al.*, 2019).

Seriam vários os cenários que poderiam servir de fundo para uma discussão crítica do contexto histórico da educação brasileira, mas como objeto de estudo pretende avaliar a política pública redistributivas para a EJA, destaca-se que, ao longo de mais de 500 anos, somente nos últimos 50 anos no Brasil, começou-se a olhar o público jovem e adultos como um fator preocupante no âmbito das desigualdades constituídas no Brasil (Vasques *et al.*, 2019).

Em suma, a EJA é uma modalidade de ensino fundamental e médio para a promoção da equidade e justiça social no Brasil, sendo necessário o estabelecimento das lutas sociais para mitigar os maiores problemas da EJA e garantir o direito à educação para todos.

Dessa forma, para Musial e Araújo (2022), nos últimos 20 anos (2000-2019), houve avanços significativos nas políticas públicas relacionadas à EJA, especialmente a partir dos anos 2000. No entanto, ressalta-se que, nos últimos anos, esses avanços têm enfrentado descontinuidades e rupturas.

Para avançar com a seguinte reflexão, tomar-se-á como foco na próxima subseção, este período em que ocorreram mudanças na política, avanços e retrocessos na regulamentação das políticas públicas da EJA.

4.2.2 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Reflexos das Mudanças Políticas ao Longo das Décadas

A EJA no Brasil tem sido influenciada por mudanças políticas ao longo das décadas. Esta subseção busca analisar o impacto dessas mudanças nas políticas educacionais voltadas para jovens e adultos, desde a década de 1930 até os dias atuais. Para isso, serão consideradas as fontes bibliográficas e documentais que abordam a trajetória histórica da EJA no país, destacando as políticas implementadas e seus reflexos na EJA.

A EJA no Brasil tem uma trajetória histórica que perpassa o próprio desenvolvimento da educação no país. Desde a catequização dos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa servindo como elemento de aculturação dos nativos, a EJA vem se institucionalizando ao longo dos anos.

A década de 1930 marcou um período de significativas transformações políticas e sociais no Brasil, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e a centralização do Estado. O foco do governo na educação durante este período ficou evidente na criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, refletindo o compromisso de usar a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento nacional (Machado, 2011).

Nesse contexto, destaca-se o trabalho de Veiga (1989), que ressalta um marco significativo em 1932 com o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Este manifesto visava à reconstrução social da escola em prol do povo.

Na década de 1940, o governo brasileiro continuou a investir em políticas educacionais, com o objetivo de ampliar o acesso à educação básica para jovens e adultos. A criação do Serviço de Educação de Adultos (SEADE) em 1942 exemplificou os esforços do governo para promover a alfabetização e a educação básica para trabalhadores e adultos que não receberam educação formal durante a infância (Friedrich *et al.*, 2010).

Conforme observado por Friedrich *et al.* (2010), é importante ressaltar que a primeira avaliação do significativo índice de analfabetismo no Brasil teve lugar em 1947, marcando o início das discussões sobre a EJA no país.

No final da Era Vargas e início do governo de Eurico Gaspar Dutra (1946 -1951), as primeiras "leis orgânicas" da educação foram promulgadas, conforme apontado por Ribeiro (1983, p.24). Essas leis estabeleceram as bases do novo sistema nacional de ensino, abordando ciclos, objetivos e currículos.

Neste período, percebeu-se uma distinta separação entre o ensino destinado às elites e às massas trabalhadoras foi introduzida, refletindo a ideologia trabalhista de Vargas,

que concebia dois tipos "complementares" de cidadãos: uma elite industrial, instruída e culta, e um trabalhador ordeiro e saudável. Essa "divisão social da educação", influenciada pelo ministro Gustavo Capanema durante o Estado Novo¹³ (1937-1945), perdurou ao longo das décadas subsequentes (Azevedo *et al.*, 2010, p. 55 e 56).

A década de 1950 assistiu a novos desenvolvimentos nas políticas educativas, com uma ênfase crescente nos programas de alfabetização de adultos e na expansão das oportunidades educativas para a população ativa. O foco do governo na educação de adultos refletiu um reconhecimento social mais amplo da importância de proporcionar oportunidades educativas a todos os segmentos da população, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico. (Friedrich *et al.*, 2010, p. 285).

Na década de 1960, surgiram os primeiros movimentos de alfabetização popular no Brasil, como o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Centro de Cultura Popular (CPC), que buscavam levar a educação para as camadas populares. No entanto, esses movimentos foram duramente reprimidos pelo regime militar, que considerava a educação uma ameaça aos seus objetivos (Gomes, 2023).

Além disso, conforme destacado pelo autor em 1963, o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira criou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com o objetivo de diminuir os índices de analfabetismo no país, mas que por motivos financeiros foi extinta em 1963 (Friedrich *et al.*, 2010). Em 1964, o programa do MCP foi extinto e alguns de seus integrantes foram presos e exilados.

Durante a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), a educação foi uma área de foco e controle por parte do regime militar. A Ditadura Militar realizou reformas voltadas à transformação da educação convencional em educação tecnicista, com base em uma nova ideologia política e econômica (FONSECA, 2019).

A década de 1970 marcou uma virada para a EJA no Brasil, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1970 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1971. Essas iniciativas sinalizaram uma mudança na visão da EJA como uma política estatal, com foco na alfabetização de adultos e na oferta de oportunidades educacionais para jovens e adultos que perderam a educação formal. (Gontijo, 2022).

¹³ O Estado Novo no Brasil foi uma ditadura instaurada por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, durando até 1945. Durante esse período, Vargas fechou o Congresso Nacional, diminuiu os poderes do Legislativo e Judiciário, centralizou-os no Executivo, outorgou uma Constituição baseada no fascismo, censurou a imprensa e artistas, proibiu manifestações e greves, e criou estatais de indústria pesada. Além disso, o Estado Novo foi marcado por um forte controle do governo sobre as instituições democráticas, com Vargas governando por decreto e sem eleições (Silva, 2022; Barreiros Neto, 2019).

Em 1970, o Brasil era governado pelo presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), que assumiu o cargo após o regime militar ter dado um golpe de estado em 1964. O período em que Médici governou o país, foi marcado por uma intensa repressão política por parte do Estado, sendo conhecido como "Anos de Chumbo" (Sousa, 2023).

Para Branco (2012), a EJA começou a ser vista como uma política de Estado apenas a partir da década de 1970, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1970 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1971.

Na década de 1980, o Brasil passava por um processo de democratização, levando a mudanças significativas nas políticas educacionais. O período foi caracterizado por uma ênfase renovada em práticas educativas inclusivas e pelo reconhecimento dos direitos dos alunos jovens e adultos ao acesso a uma educação de qualidade. O compromisso do governo em promover a equidade educacional e a justiça social (Nascimento, 2020).

Neste período, a EJA continuou a ser uma política de Estado, mas enfrentou desafios como a falta de investimentos e a evasão escolar. Em 1985, com a redemocratização do país, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos e promover a cidadania. Em 1988, a Constituição Federal estabeleceu o direito à educação como um direito social e universal, o que reforçou a importância da EJA como uma modalidade de ensino que deve ser garantida pelo Estado (Friedrich *et al.*, 2010).

O programa PNAC teve destaque no governo Collor como uma política de enfrentamento ao analfabetismo, conforme assevera Goriño (2022):

[...] o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac), na gestão de Carlos Alberto Gomes Chiarelli (22-8-1991 a 24-1-1992), no Ministério da Educação. Segundo o então presidente Fernando Collor de Mello, no discurso de lançamento do Programa, este não era “[...] um produto acabado que o governo entrega à sociedade”. Trata-se de um projeto de mobilização do país para a vitória nessa guerra que nunca fomos capazes de vencer”, ou seja, a “guerra contra o analfabetismo” (Brasil, 1990, p. 6, *apud* por Gontijo, 2022, p. 36)

Durante o governo Fernando Collor (1990-1992), o foco estava principalmente na estabilização e liberalização econômica, com menos ênfase em políticas sociais como a educação, disse Cunha (2000). Contudo, a política da EJA continuou a ser implementada, embora com recursos e apoio limitados.

Gontijo (2022) destaca que após o impeachment de Collor, o sucessor, Itamar Franco (1992-1995), teve um papel relevante ao participar de um Comitê Consultivo Nacional

para discutir o Plano Decenal de Educação. Nesse contexto político, houve uma mudança de foco da alfabetização para a elaboração desse plano, que estava alinhado com o compromisso do governo brasileiro assumido na Conferência de Educação para Todos em 1990, realizada em Jomtien, Tailândia. Essa conferência foi convocada por organizações como a Unesco, Unicef, PNUD e o Banco Mundial (Gontijo, 2022)

Já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a EJA foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que representou um avanço na garantia do direito à educação ao longo da vida. No entanto, a implementação da LDB foi marcada por desafios e contradições, como a falta de recursos e a precarização do trabalho docente (Di Pierro e Haddad, 2015).

De acordo com Sguissardi (2001), a administração de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) assistiu a uma mudança no sentido de uma abordagem mais neoliberal à educação, com ênfase na eficiência e nas reformas orientadas para o mercado. Apesar disso, a política da EJA foi mantida e até ampliada, com a introdução de novos programas que visavam melhorar o acesso à educação de adultos e jovens.

Em 1997, um marco nas políticas de EJA foi estabelecido com a transferência da responsabilidade desta modalidade educacional da União para os estados e municípios. Esse processo envolveu a implementação de ações educativas em colaboração com organizações não governamentais e a sociedade civil, resultando na criação de diversos programas (Barcelos e Dantas, 2015).

Para Julião, Beiral e Ferrari (2017), durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o esforço para estabelecer a EJA (Educação de Jovens Adultos) como política pública pode ser considerado tímido. A oferta era descontínua e diversificada, executada por diversas instituições da sociedade civil como organizações não governamentais, sindicatos, entidades empresariais e religiosas, minimizando assim a participação do Estado no seu funcionamento. A gestão e o financiamento de uma parte considerável da educação profissional foram transferidos para o Ministério do Trabalho.

Conforme apontado pelos autores, este período foi marcado por contradições. Apesar de elevar a posição da EJA como modalidade da Educação Básica, no mesmo ano (1996), foi feito um veto que impedia a contabilização das matrículas da EJA no repasse de recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Ensino (Fundef) - Lei nº 9.424/96 (Brasil, 1996). Além disso, o mesmo governo também suspendeu por meio da Emenda Constitucional nº 14/96, o compromisso constitucional de combate ao analfabetismo e ampliação da oferta do Ensino Médio:

Como referência principal, neste período de governo, destacam-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS), em 1996, de caráter aligeirado e assistencialista, não articulado com a continuidade do processo educativo, assim como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), criado pelo Ministério do Trabalho, em 1995 (p.20).

Neste sentido, ambos os programas, apesar de suas limitações, representaram esforços importantes do governo para melhorar a educação e a qualificação de jovens e adultos no Brasil. Refletem a crescente consciência da importância da educação para o desenvolvimento econômico e social do país

De acordo com Di Pierro e Haddad (2015), no ano de 2003, durante a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, a EJA foi incluída como uma das prioridades do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabeleceu metas para a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade da educação.

Nesse período, foram criados programas como o Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), que buscavam atender às demandas específicas dos sujeitos da EJA. No entanto, a implementação desses projetos enfrentou desafios, como a falta de recursos e a falta de articulação entre as diferentes esferas governamentais.

Conforme a análise de Julião, Beiral e Ferrari (2017), ao longo do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), observou-se uma transformação substancial na abordagem da educação destinada a jovens e trabalhadores. Nesse período, foi instituído o Programa Educação para Todos (EFA), com o propósito de ampliar o acesso à educação e aprimorar a qualidade do ensino para todos os cidadãos brasileiros, independentemente de idade ou posição social.

Os autores ressaltam, como ação crucial nesse período, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (ProEJA), cujo propósito era integrar a educação profissional com a educação básica destinada a jovens e trabalhadores.

Este programa representou um avanço notável na abordagem governamental em relação à educação dessa população, uma vez que reconheceu a necessidade de uma abordagem integrada que contemplasse as exigências tanto da educação básica quanto da formação profissional de jovens adultos e trabalhadores.

Em síntese, de acordo com Julião, Beiral e Ferrari (2017), o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes reformulações na implementação da política nacional de EJA no Brasil. Dentre elas, destacam-se:

Criação, em 2004, da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD); Aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef a partir de 2007, incluindo as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos – Lei nº 11.494/07 (Brasil, 2007); Instituição, em 2007, da proposta de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos; Implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) em 2010. (Julião, Beiral e Ferrari, 2017, p. 47 e 49).

Tais ações foram importantes para fortalecer a política de EJA no país, garantindo recursos, formação e materiais didáticos adequados para a oferta de uma educação de qualidade para jovens e adultos.

Desse modo, no governo de Dilma Rousseff, a EJA continuou sendo uma das prioridades do PDE, com a criação de programas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). No entanto, o governo enfrentou críticas em relação à falta de investimentos na educação e à precarização do trabalho docente, o que afetou diretamente a qualidade da EJA (Di Pierro e Haddad, 2015).

Di Pierro (2022), menciona que os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) marcaram uma mudança significativa na abordagem da política educacional no Brasil. Ambas as administrações deram forte ênfase à inclusão social e à igualdade, e isso se refletiu na política da EJA. Durante esses anos, a política de EJA foi significativamente ampliada e fortalecida, com aumento de financiamento e apoio a programas que visavam melhorar o acesso à educação de adultos e jovens.

No texto produzido pelo ‘‘Movimento pela Base (2022)’’, intitulado ‘‘Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA’’, é apresentado um panorama mais sóbrio em relação ao Brasil durante este período e menciona:

Em 2011, Dilma Rousseff assumiu a presidência em sucessão a Luiz Inácio Lula da Silva. Reeleita em 2014, seu governo se estendeu até 2016, quando foi retirada do cargo por um processo de impeachment orquestrado pelo vice-presidente em composição com setores conservadores (p. 22).

Neste texto, que explora o contexto político em que a EJA é desenvolvida no Brasil, menciona-se a pressão de grupos conservadores sobre o governo e a instalação de uma Comissão da Verdade para apurar os abusos cometidos por militares durante o período ditatorial. Além disso, o documento destaca a crise política, econômica e ética sem precedentes em sua história que o Brasil enfrentou em determinado período, o que afetou a credibilidade do setor educacional e resultou em cortes graduais em vários setores, incluindo a EJA.

Para enriquecer ainda mais o debate sobre o tema, o documento se apresenta como um "Dossiê da EJA", afirmar que, durante o período em que o governo de Michel Temer esteve no poder após o *impeachment*¹⁴, foi estabelecido um pacto conservador que resultou em cortes no investimento em EJA como descrito no documento supracitado:

[...] Com o impeachment, Michel Temer assumiu o governo e estabeleceu um pacto conservador, que permitiu criar o chamado teto de gastos, que buscava promover um ajuste fiscal que, na visão dos conservadores, seria a chave para o país voltar crescer, com maior presença do capital privado e menor presença do Estado, acelerando assim as reformas neoliberais (p. 23).

A administração Temer implementou medidas rigorosas, incluindo a aprovação da PEC 241/55 (PEC do teto de gastos públicos), a reforma trabalhista, a reforma da previdência e outras propostas que restringem os gastos sociais (Pinho, 2017, p. 22-23, citado por Andrade, 2019, p. 2011).

Para Miguel (2023), o golpe evidencia, mais uma vez, que em nosso regime político existe uma barreira, revelada quando grupos específicos, insatisfeitos, não hesitam em redefinir as regras do jogo. Para o autor, se a Constituição de 1988 não alcançou plenamente sua aspiração de consolidar a democracia e promover o bem-estar social para a maioria dos brasileiros, o impeachment de Dilma Rousseff encerra a ilusão de que é possível enfrentar a desigualdade social sem confrontar privilégios.

Nesse contexto, a política educacional foi objeto de transformações substanciais durante o governo Temer, incluindo a Reforma do Ensino Médio. A Medida Provisória nº 746, de 2016, posteriormente consolidada na Lei nº 13.415/17, implementou a reforma, que flexibilizou o currículo e ampliou as escolas com jornada de tempo integral (Araújo, 2018).

No entanto, críticos argumentam que o real objetivo da reforma foi relativizar conceitos importantes da educação nacional, como a educação básica, a educação pública, estatal e gratuita, e a profissionalização docente.

Segundo o Movimento pela Base (2022), as políticas educacionais do governo Temer (2016-2019) foram marcadas por um desmonte da educação pública, com a redução de investimentos e a implementação de reformas que não levaram em conta as necessidades da população mais vulnerável, como os jovens e adultos que buscam a EJA. Além disso, o

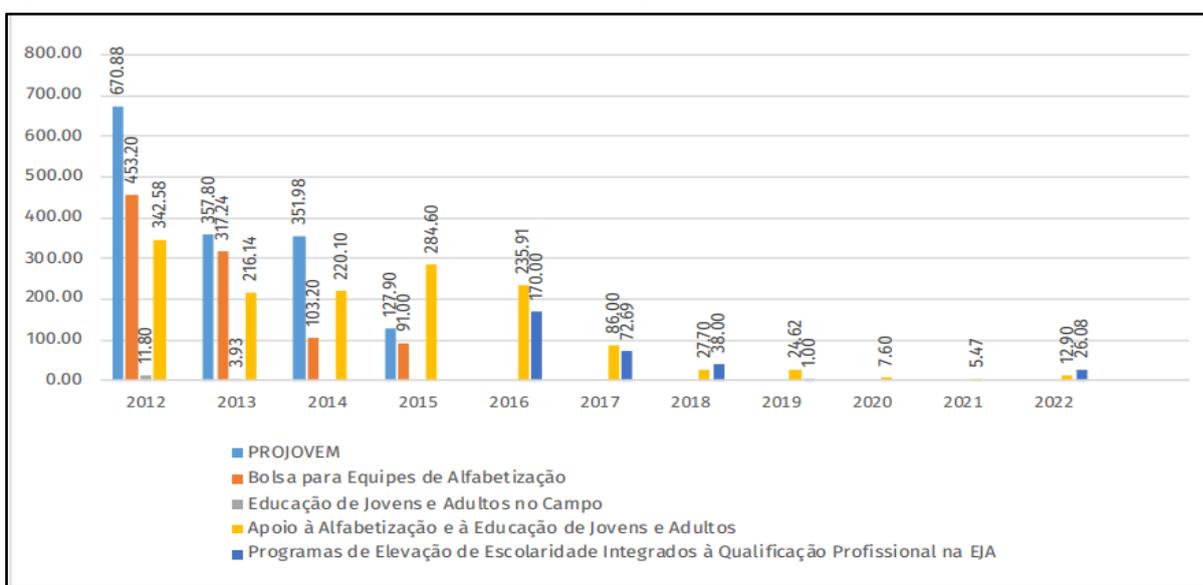
¹⁴ Termo inglês que significa impugnação de mandato. É a destituição legal, por meio de processo no Poder Legislativo, do cargo de presidente da República. O impeachment propriamente dito é de responsabilidade do Senado Federal, mas a Câmara dos Deputados precisa autorizar a instauração do processo (Agência Senado, 2023).

governo Temer não promoveu políticas públicas efetivas para a EJA, o que contribuiu para a exclusão educacional de muitos brasileiros.

Por conseguinte, durante o período em questão, a EJA experimentou um declínio significativo, o que foi evidenciado por cortes (ver gráfico 03) substanciais nos investimentos do governo federal e pela desestruturação das estruturas nos anos anteriores para promover a expansão das matrículas e melhorar a qualidade da educação para jovens e adultos.

Iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PLANEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) sofreram uma redução gradual de recursos ou foram completamente negligenciados pelo governo federal (DOSSIÊ DA EJA, 2022).

Figura 11 – Recursos federais destinados à EJA incluindo ações relativas à alfabetização (2021-2022)



Fonte: SIOP. Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento. Em dossiê da EJA, 2022.

O gráfico evidencia uma progressiva redução no orçamento alocado para a EJA durante o período do governo em análise (2016-2019), quando comparado ao montante investido durante a gestão de Dilma Rousseff (2011-2016). A partir de 2013, já se nota uma diminuição nos recursos destinados à EJA. Contudo, a partir de 2017, essa diminuição se torna mais pronunciada, culminando em níveis extraordinariamente baixos de investimento público até o ano de 2022.

No governo Bolsonaro (2018-2022), de acordo com o documento ‘‘Movimento pela Base (2022)’’, as políticas educacionais foram marcadas por um desmonte da educação pública, com a redução de investimentos e a imposição de reformas que não levaram em conta as necessidades da população mais vulnerável, como os jovens e adultos que buscam a EJA.

Além disso, o governo Bolsonaro não promoveu políticas públicas efetivas para a EJA, o que contribuiu para a exclusão educacional de muitos brasileiros.

Libâneo (2016), comenta as mudanças ideológicas mais conservadoras na educação, incluindo um impulso para a educação "moral e cívica", um foco na formação profissional em detrimento das artes liberais e um controverso projeto de lei "anti-doutrinação" que visa impedir os professores de promoverem suas posições políticas ou ideológicas na sala de aula.

Dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal do Brasil (SIOP) mostram os gastos com EJA em milhões de reais de 2012 a 2020. Houve forte queda no investimento na EJA a partir de 2015, e uma acentuada falta de financiamento durante o governo Bolsonaro (Movimento pela Base, 2022).

As políticas educacionais no governo de Jair Bolsonaro foram caracterizadas por uma série de controvérsias e desafios. Fomos alertados para o assunto por meio de reportagens, conforme trecho citado abaixo:

- a) *Cortes orçamentais*: Uma das questões mais significativas têm sido os cortes orçamentais substanciais para o sector da educação. Estes cortes afetaram todos os níveis de ensino, desde o ensino básico ao superior, provocando protestos e críticas de educadores, estudantes e pais (Reuters, 2019).
- b) *Mudanças ideológicas*: O governo de Bolsonaro também se caracterizou por uma mudança em direção a ideologias mais conservadoras na educação. Isto inclui um impulso para a educação "moral e cívica", um foco na formação profissional em detrimento das artes liberais, e um controverso projeto de lei "anti-doutrinação" que visa impedir os professores de promoverem as suas crenças políticas ou ideológicas na sala de aula (*Financial Times*, 2020).
- c) *Mudanças na liderança*: O Ministério da Educação tem visto mudanças frequentes na liderança sob o governo de Bolsonaro, o que levou à instabilidade e à falta de uma direção contundente nas políticas educacionais (O Guardião, 2020).
- d) *Resposta COVID-19*: A resposta do governo à pandemia COVID-19 em termos de educação também foi criticada. Tem havido falta de orientações precisas e de apoio à aprendizagem à distância, e o encerramento das escolas afeta desproporcionalmente os alunos desfavorecidos (BBC, 2020).

Logo, é de extrema relevância destacar que a SECADI, considerada um órgão fundamental para o fortalecimento de uma educação inclusiva e diversificada, foi estabelecida em 2004, mas lamentavelmente encerrada em 2019 durante o governo de Jair Bolsonaro. Este encerramento resultou na exclusão de todas as iniciativas previamente publicadas no portal do Ministério da Educação, representando uma perda incalculável não apenas de recursos materiais, mas também de uma política de grande importância para o aprimoramento de um sistema educacional inclusivo, abrangente e acessível a todas as faixas etárias (Jakimiu, 2021).

De acordo com Jakimiu (2021, p. 18 e 19):

A extinção da SECADI representa, portanto, um ataque à garantia dos direitos humanos e à diversidade uma vez que a garantia destes requer não apenas políticas públicas universalistas, mas sobretudo, políticas públicas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e indivisibilidade desses direitos, acrescidos do valor da diversidade. (Jakimiu, 2021, p. 18 e 19).

A avaliação do corte de políticas públicas educacionais, podem trazer a amplitude de problemas sociais já vividos de forma mais intensa no passado.

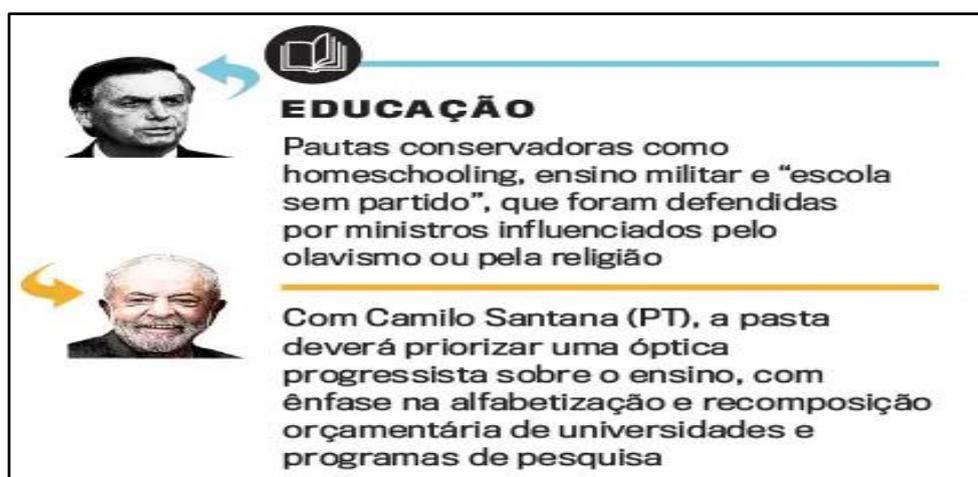
Por conseguinte, vive-se ainda este momento de recuperação da Educação como bem nos informam Gomide, Silva e Leopoldi (2023):

Os valores orçamentários planejados para 2020-2023, representam menos de um quinto dos valores liquidados no PPA anterior, e são inferiores a 1/2 do líquido entre 2012-2015. O grande foco do desmonte é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Apenas uma ação – 20RW apoio à formação profissional e tecnológica –, foi responsável pela execução de R\$ 9,8 bilhões no PPA 2012-2015, e apenas R\$ 1,8 bilhão no PPA seguinte, sendo que, no primeiro ano do governo Bolsonaro, executou cerca de 10% do valor referente ao ano anterior (p. 465 e 468).

Entretanto, observa-se que o contexto político no Brasil influenciou significativamente o desenvolvimento e a implementação da política de EJA. Cada gestão trouxe suas próprias perspectivas e prioridades, que moldaram a trajetória da política da EJA.

Em suma, as políticas educacionais sob o governo Bolsonaro enfrentaram desafios e críticas significativas. O impacto dessas políticas na qualidade e acessibilidade da educação no Brasil continua sendo um tema de debate contínuo:

Figura 12 – Cenário em Transformação: A Troca de Governo de Bolsonaro a Lula



Fonte: Publicado em VEJA de 4 de janeiro de 2023, edição nº 2822. Site: <https://veja.abril.com.br/politica/as-mudancas-radicaais-na-troca-do-governo-de-bolsonaro-pelo-de-lula>.

Contudo, é importante ressaltar que a luta pela EJA não se limita a um governo ou a uma gestão específica. A EJA é uma política educacional fundamental para a promoção da equidade e justiça social no Brasil, e são necessários que sejam estabelecidas lutas sociais para mitigar os maiores problemas da EJA e garantir o direito à educação para todos. Em resumo, apresenta-se a seguir um panorama abrangente dos acontecimentos que impactaram, de forma favorável ou desfavorável, a política de EJA no Brasil ao longo das décadas.

Quadro 19 – Síntese da avaliação dos períodos

Década	Eventos Principais
1930	- Ascensão de Getúlio Vargas e centralização do Estado.
	- Criação do Ministério da Educação e Saúde, refletindo o compromisso com o uso da educação para o desenvolvimento.
1940	- Criação do Serviço de Educação de Adultos (SEADE) para promover alfabetização e educação básica.
	- Primeira avaliação significativa do índice de analfabetismo em 1947.
Era Vargas e Dutra (1946-1951)	- Promulgação das primeiras "leis orgânicas" da educação.
	- Introdução da "divisão social da educação".
1950	- Crescente ênfase em programas de alfabetização de adultos e expansão das oportunidades educativas.
	- Reconhecimento social da importância da educação para todos.
1960	- Surgimento de movimentos de alfabetização popular reprimidos pelo regime militar.

Década	Eventos Principais
Ditadura Militar (1964-1985)	- Transformação da educação em modelo tecnicista.
	- Reformas na educação sob a nova ideologia política e econômica.
1970	- Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).
	- Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1971.
1980	- Democratização do Brasil e mudanças nas políticas educacionais.
	- Criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) em 1985.
1990	- Incorporação da EJA à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
	- Transferência da responsabilidade da EJA para estados e municípios em 1997.
Governo Lula (2003-2010)	- Priorização da EJA no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
	- Criação de programas como Brasil Alfabetizado e ProJovem.
Governo Dilma (2011-2016)	- Continuidade da priorização da EJA no PNE e Pronatec.
	- Críticas à falta de investimentos na educação e precarização do trabalho docente.
Governo Temer (2016-2019)	- Pacto conservador com cortes no investimento em educação.
	- Implementação da Reforma do Ensino Médio.
Governo Bolsonaro (2019-2022)	- Redução substancial nos investimentos em políticas educacionais, incluindo EJA.
	- Mudanças ideológicas e desafios na liderança do Ministério da Educação.
	- Continuidade de cortes orçamentais para a educação.
Atual: Governo Lula (2023 - 2026)	- Críticas às políticas educacionais, incluindo a resposta à pandemia COVID-19.
	- É importante ressaltar que as informações vêm de anúncios e projeções do governo, mas ainda não há dados para analisar a situação educacional em 2023 durante o mandato de Lula (2023 - 2026).
Atual: Governo Lula (2023 - 2026)	- Metas e iniciativas para melhorar a educação, como a implementação de educação em tempo integral em metade das escolas públicas, beneficiando 25% dos alunos do ensino fundamental.
	- Programa Educação na Idade Certa, que trata da alfabetização até os 7 anos.
	- Pacto nacional para retomar obras da educação básica e finalizar construções interrompidas. Além disso, o compromisso com a inclusão de grupos vulneráveis nas universidades e recuperação da aprendizagem pós-pandemia também são prioridades.
	- Reconhecimento dos professores, com aumento de salário e oportunidades de formação contínua.

Fonte: Compilado pelo autor (2023)

O quadro apresenta uma síntese cronológica dos principais eventos que moldaram a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil ao longo das décadas, destacando mudanças, desafios e transformações significativas. Embora alguns governos tenham promovido avanços e investimentos na EJA, outros enfrentam desafios como a escassez de recursos e a falta de priorização dessa modalidade de ensino.

Dadas essas considerações, será feita uma análise da política de Educação de Jovens e Adultos em nível nacional. Autores como Gussi (2008) ressaltam a relevância de acompanhar a trajetória institucional na avaliação¹⁵ de políticas, utilizando o conceito de trajetória de Pierre Bourdieu¹⁶.

4.3 Trajetória Institucional da política da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A análise do grau de coerência/dispersão da política ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais pode ser compreendida a partir da perspectiva de Souza (2006) e Bilhim (2014), que destacam a importância de compreender a relação entre Estado, política, economia e sociedade para a criação de políticas públicas.

A política de Educação de Jovens e Adultos tem sido uma parte significativa do cenário educacional do Brasil, e seu principal objetivo é proporcionar oportunidades educacionais para jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade adequada (Di Pierro, 2007).

Dessa forma, as políticas públicas são ações intencionais com objetivos a serem alcançados a longo ou curto prazo, que envolvem diversos atores e níveis de decisão, e não se limitam a leis e regras.

No entanto, a análise das mudanças da política e seus objetivos e dinâmica conforme vai adentrando nos diferentes espaços institucionais e descendo nas organizações organizacionais até sua base pode revelar dispersões e incoerências na implementação da política, o que pode ser explicado a partir da perspectiva de Secchi (2013), que destaca que as políticas públicas envolvem a definição da agenda, formulação, tomada de decisão, implementação e avaliação da política pública.

A execução da política de EJA no Brasil engloba uma série de instituições em diferentes níveis de governo e na sociedade civil, como descrito em Vasques, Anjos e Souza, (2019), que apontam as principais instituições participantes na execução da política de EJA que incluem:

¹⁵ No contexto da avaliação de políticas públicas, Bourdieu é citado por Gussi (2008) em relação à noção de trajetória institucional. Bourdieu argumenta que as instituições podem ser compreendidas por meio dos múltiplos trajetos e posições que ocupam no campo social ao longo do tempo, assim como uma trajetória de vida não é um processo linear e coerente, mas sim um conjunto de deslocamentos e posições (Rodrigues, 2006 p.109).

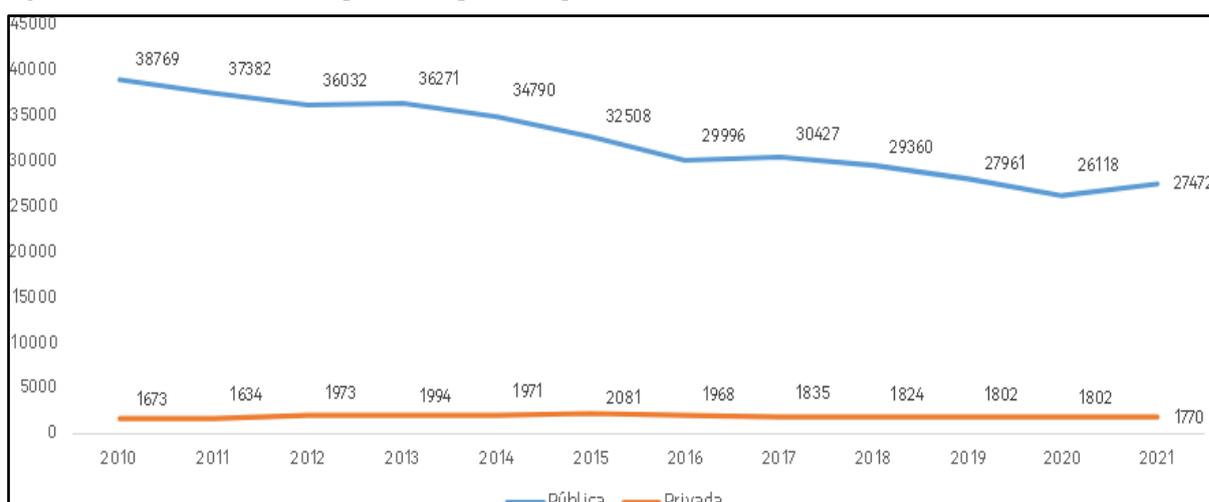
¹⁶ Pierre Bourdieu foi um renomado sociólogo francês conhecido por suas contribuições teóricas sobre a sociologia da cultura, da educação e das práticas sociais. Bourdieu desenvolveu conceitos fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais, como o de campo social, capital cultural, habitus e violência simbólica (Abreu, 2015).

- a) Ministério da Educação (MEC): O MEC é responsável pela formulação e implementação de políticas educacionais em nível nacional, incluindo a política de EJA;
- b) Secretarias Estaduais de Educação: As Secretarias Estaduais de Educação são responsáveis pelo monitoramento da política de EJA em nível estadual;
- c) Secretarias Municipais de Educação: As Secretarias Municipais de Educação são responsáveis pelo monitoramento da política de EJA em nível municipal;
- d) Organismos Internacionais: Organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial também desempenham um papel na política de EJA, fornecendo financiamento, assistência técnica e orientação política;
- e) Associações da Sociedade Civil: Associações da sociedade civil, como a Associação Brasileira de Educação de Adultos (ABEA), são importantes na promoção e defesa da política de EJA;
- f) Conselhos: Conselhos como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação operam ativamente na formulação e supervisão da política de EJA;
- g) ONGs: Organizações não governamentais, como a Ação Educativa, também desempenham um papel na promoção e defesa da política de EJA.

Assim, a execução da política de EJA no Brasil envolve uma variedade de instituições em diferentes níveis de governo e na sociedade civil, que trabalham juntas para garantir o acesso à educação para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada.

Adstrito a isso, um importante marco na trajetória da EJA, foi a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 do Relator Carlos Roberto Jamil Cury de 10 de maio de 2000, que elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Os atuais pareceres, normas e normativos da EJA estabelecem três funções dessa modalidade de ensino: *função de reparação*, *função de equilíbrio* e *função de limite*. A função de *restauração*, como o nome sugere, é reparar os direitos desprovidos de conhecimento desses sujeitos, principalmente relacionados à alfabetização. Refere-se à igualdade de acesso a escolas de qualidade.

Figura 13 – Número de escolas públicas e privadas que ofertam EJA (2010-2021)

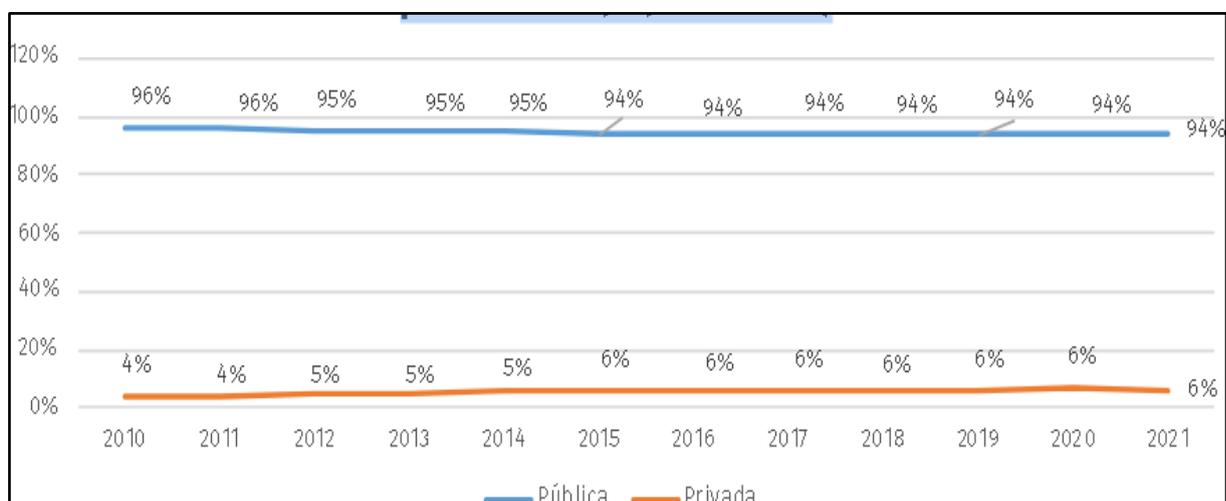


Fonte: INEP, Censo Escolar (2022).

A EJA não precisa apenas garantir o direito dessas pessoas de frequentar a escola, mas também considerá-la um modelo de ensino próprio para atender às necessidades de aprendizagem desses sujeitos (Sartori, 2011). É preciso, portanto, equalizar esses direitos, ou seja, proporcionar melhores condições de ingresso, permanência e sucesso escolar para as disciplinas menos populares e caracterizadas pela desigualdade social em nosso país.

A EJA tem função equalizadora, levando em consideração as circunstâncias específicas, garantindo uma redistribuição mais equitativa dos bens sociais. Portanto, os indivíduos que, por qualquer motivo são privados do direito de frequentar e permanecer na escola, devem ter proporcionalmente mais oportunidades do que os demais, permitindo igualdade de condições de convivência social (Brasil, 2000):

Figura 14 – Percentual de matriculados em escolas públicas e privadas na EJA (2010- 2021)



Fonte: INEP, Censo Escolar (2021)

A figura acima apresenta a trajetória da EJA entre os anos de 2010 a 2021, apontando quanto o fortalecimento das políticas educacionais voltadas para esse público são importantes, mas quando não efetivadas de forma correta, corroboram para o processo de estagnação. Tal “contextualidade” se apresenta diante das limitações impostas ao EJA.

A função limitada da EJA também tem um significado próprio: refere-se a tarefas que oferecem oportunidades para a renovação vitalícia do conhecimento. O ser humano é um ser incompleto, mas tem potencial para construir conhecimentos e valores e desenvolver competências e habilidades em todas as idades e fases da vida.

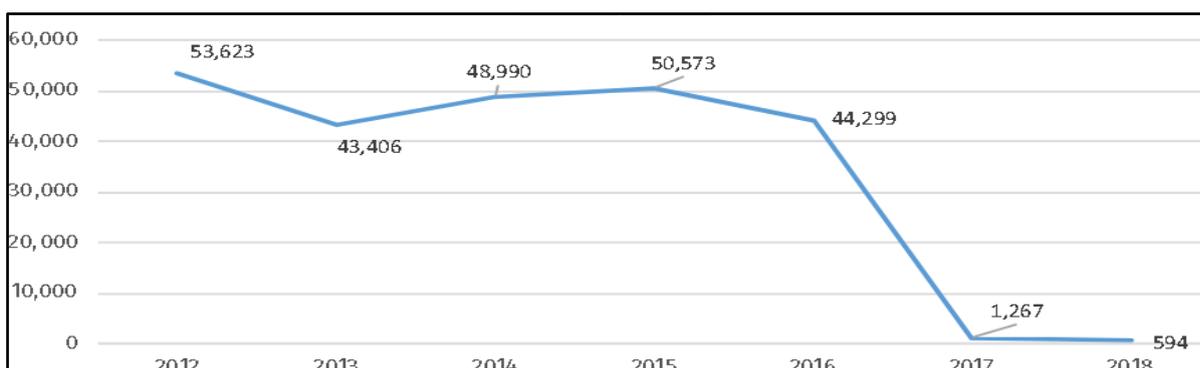
Essa limitação envolve a questão dos materiais didáticos. Logo, a produção de materiais didáticos adequados e modernos, com acompanhamento permanente e flexível dos conteúdos, é importante para garantir que as necessidades e especificidades desses jovens e adultos sejam atendidas diante das inovações do mundo atual (Brasil, 2000).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 apresenta-se como um vislumbre de uma política mais assertiva da EJA, ao identificar funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras. O documento reconhece o contributo do Governo para este grupo, tendo em conta as particularidades da forma como os jovens, adultos e/ou idosos aprendem a ler e escrever, e entendê-lo de forma mais ampla, como uma educação perpétua. Aborda também o limite de idade para participação em cursos EJA, que é de 14 anos para o ensino fundamental e de 17 anos para o ensino médio (Brasil, 2000).

Em 2001, o Governo Federal aprovou a Lei 10.172/2001 que orienta o Programa Nacional de Educação (PNE). O plano estabelece 26 metas a serem alcançadas de 2001 a 2011. Entre eles, o plano de alfabetização de dois terços da população em cinco anos e alfabetização plena até 2011 não garante os recursos financeiros para atingir essas metas porque o FUNDEF considera apenas o ensino fundamental (Brasil, 2001).

O fracasso das políticas públicas por falta de financiamento disponível é fato recorrente na história da EJA. Entre 2003 e 2008, vários programas de educação de jovens e adultos foram desenvolvidos, entre eles: Programa Brasileiro de Alfabetização de Analfabetos, Programa Nacional de Integração de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Básica e Educação (PROEJA), Programa Nacional para a Reforma Agrária (PRONERA) e para o Exame Nacional de Qualificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Figura 15 – Evolução da matrícula no ProJovem Urbano (2012-2018)



Fonte: INEP, Censo Escolar (2022).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) foi concebido com o propósito de apoiar jovens desempregados que estão estudando, mas que não concluíram o ensino fundamental, a aumentar seus estudos, a se manifestar e a engajar esses públicos em ações comunitárias.

Entretanto, uma análise do gráfico revela um declínio notório no período de 2016 a 2018, devido a falta de financiamento do processo de transição governamental, a exemplo do impeachment da Presidenta Dilma Vana Rousseff que, consubstanciou na tomada de poder pelo Vice-Presidente Michel Temer, cuja base de governo possuía o alicerce nas medidas neoliberais, conforme detalhado na subseção anterior (p. 106).

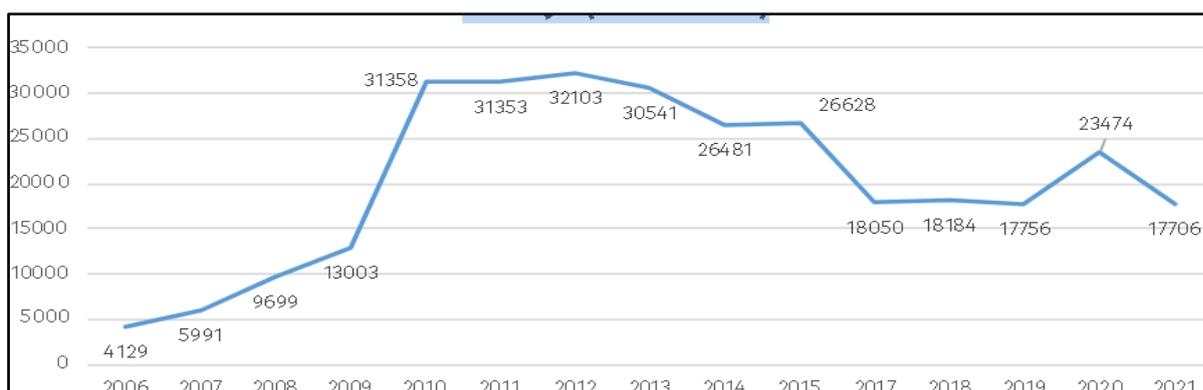
Para Araújo (2021), este período insistiu na retomada do tecnicismo, utilitarismo e reducionismo da educação como meio de capacitação dos sujeitos pobres para o mundo do trabalho. De acordo com Julião, Beiral e Ferrari (2017), o ENEM neste período deixou de conferir certificados para conclusão do Ensino Médio, retornando para o ENCCEJA a sua responsabilidade inicial.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é uma prova desenvolvida pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para medir o conhecimento e as habilidades de estudantes que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade considerada apropriada para cada etapa do ensino (Brasil, 2023).

Segundo Rummert (2007), os princípios estabelecidos nas diretrizes do programa não condizem com os esforços de mitigação identificados, sendo insuficientes para atingir os objetivos propostos. O ENCCEJA, portanto, buscou promover a inclusão exclusiva de pessoas físicas ao priorizar a certificação em detrimento do conhecimento, fragilizando ainda mais esse modelo.

Dessa forma, essas políticas não constituem uma oportunidade efetiva de promover a escolarização. Em contrapartida, o Proeja se mostrou um programa mais consistente e inclusivo. O programa busca integrar a educação de jovens e adultos à educação profissional, tendo como princípios norteadores atender às necessidades históricas dos trabalhadores e superar a dualidade do trabalho mental e físico para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática (Brasil, 2007).

Figura 16 – Evolução das matrículas na Rede Federal do PROEJA (2006-2021)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha/MEC; SIMEC/MEC

O resquício desse processo é perceptível na oferta de matrículas na Rede Federal de ensino, por intermédio do PROEJA (Gráfico 07) que, por sua vez, aponta que, desde a sua institucionalização, em 2006, ocorreu uma elevação na busca dos sujeitos pelo ensino básico – em horário divergente do trabalho formal e/ou informal -, como meio de adentrar no mercado de trabalho e/ou qualificar-se para angariar melhores condições de vida. Observa-se que, no ano de 2006, a priori, foram ofertadas cerca de 4.129 milhões vagas no PROEJA, atingindo o ápice de matrículas no ano de 2010, com 31.358 milhões de pessoas matriculadas.

Contudo, entre os anos de 2015 e 2016, a oferta de vagas passou a diminuir drasticamente, passando de 26.628 milhões para 17.706 milhões no ano de 2021. Além da insuficiente destinação de recursos orçamentários para a continuidade do EJA, ressalta-se que, o período da pandemia da Covid-19, contribuiu para a não oferta de novas vagas, bem como, as questões do *lockdown*¹⁷, das aulas remotas, dificultaram a continuidade do processo ensino-aprendizagem.

¹⁷ O termo "lockdown" refere-se a uma medida de restrição que pode ser aplicada em diferentes contextos, incluindo situações de risco à segurança pública ou de saúde, como a pandemia de COVID-19. No contexto brasileiro, o termo "lockdown" foi amplamente discutido durante a pandemia de COVID-19, com referência a medidas restritivas para conter a propagação do vírus (Agência Brasil, 2020).

O repasse orçamentário passou a ocorrer, desde o ano de 2007, devido a criação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e o Fundo de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF que se encontram em vigência até então. Ratifica-se que, com a criação do FUNDEB, a EJA passou a fazer parte da destinação dos recursos educacionais, embora o valor recebido por aluno fosse baixo se comparado ao valor destinado a outras modalidades da educação básica (Veiga; Moraes, 2017).

Vale ressaltar que os recursos financeiros para as políticas de EJA nunca foram uma prioridade dos governos neoliberais, a exemplo dos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, tendo em vista que a perspectiva é a permanência da população em níveis educacionais manobráveis, sem conhecimento e sabedoria, para que assim o opressor possa manipular e usá-lo como mão-de-obra barata para os anseios daqueles detentores do Estado (Becker, 2017).

Em sua obra "Pedagogia do oprimido", Freire (1987), destaca a importância da educação como ferramenta de libertação, a relação entre oprimidos e opressores, a necessidade de uma educação crítica e transformadora, entre outros temas.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se está, na "invasão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire 1987, p.12).

Para Freire (1987), vivemos em uma sociedade dividida em classes, onde as atribuições de alguns impedem que a maioria usufrua dos bens produzidos. Entre esses bens, a educação é destacada como um elemento essencial para a concretização da liberdade e da igualdade social.

Assim como Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, Ribeiro (1993) também defende que a educação deve ser usada como uma ferramenta para questionar e desafiar as estruturas de poder existentes e promover a justiça social.

No entanto, ao analisarmos a base de financiamento da política de educação especificamente para a EJA, percebemos que ela está longe de ser efetivada diante da necessidade populacional que se apresenta. Nesse sentido, os dados fornecidos pelo IBGE em 2022, mostram que 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas)

viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na Região Sudeste. (IBGE, 2022).

Segundo Marquez e Godoy (2020), os dados atuais sobre o analfabetismo no Brasil indicam que, apesar das várias ações inovadoras, incluindo uma grande quantidade de programas de educação para jovens e adultos e o apoio financeiro recebido por meio da participação no FUNDEB, não houve uma mudança significativa nas políticas públicas em relação à EJA e ao estímulo à continuidade dos estudos.

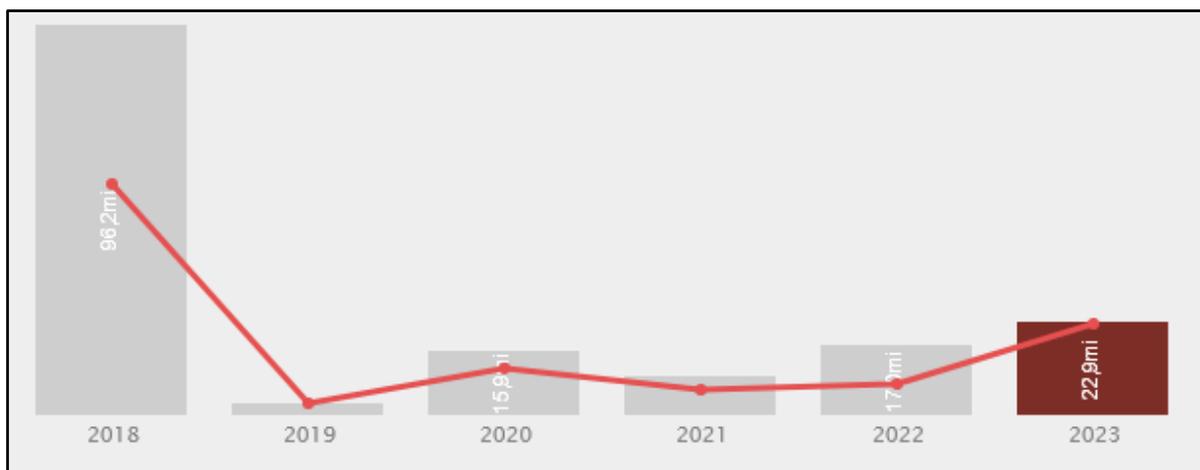
Dentro da dinâmica da formação continuada, percebe-se que, apesar das pesquisas no campo da formação de professores de EJA tenha aumentado nos últimos anos, ela continua sendo uma modalidade de ensino reprimida e em desuso, que exige uma formação específica para que os professores desenvolvam uma pedagogia que satisfaça o inerente de ofício (Vigano e Cabral, 2017).

Alicerçado aos anseios formativos dos sujeitos inseridos na EJA, no ano de 2014, foi implementado o Plano Decenal Nacional de Educação (2014-2024), integrando 20 objetivos e suas respectivas estratégias. O Plano direciona as metas de 08 aos 10 para o EJA, visando, na meta 08, aumentar a escolaridade dos jovens com idade entre 18 a 29 anos, com o objetivo de atingir pelo menos 12 anos de estudo até o fim da educação igualitária entre negros.

No que tange a meta 9, a perspectiva é a de aumentar a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais para 93,5%, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional e eliminar o analfabetismo absoluto até o final do período do PNE e; a meta 10 é oferecer pelo menos 25% das matrículas de EJA nas escolas de ensino fundamental e médio com educação profissional integrada (Brasil, 2014).

Apesar das metas estabelecidas no PNE (2014-2024), com a aprovação da Emenda Constitucional N°95/2016, que estabelece o Novo Regime Fiscal, e contingência por exercícios financeiros com base na inflação dos anos anteriores os recursos destinados para as políticas de Educação e Saúde, contribuiu para que a continuidade dos programas educacionais passasse a declinar (Alves, 2021), o reflexo da EC N° 95/2016 afetou veementemente os recursos destinados para o funcionamento da EJA em todo o território nacional (Figura 12).

Figura 17 – Trajetória Anual – Educação – Educação de Jovens e Adultos - 2023



Fonte: Portal Siga Brasil (2023). Valores Indexados no IPCA (2023)

Os dados disponibilizados na Figura 12 apontam a oscilação no repasse dos recursos destinados para a EJA, em que, no ano de 2018, o Governo de Michel Temer, ainda destinava recursos para a continuidade do programa educacional, totalizando cerca de R\$96,2 milhões, valor já ínfimo. Contudo, com a chegada do Governo Bolsonaro, baseado nas ideias “neo-liberalizantes”¹⁸, negacionistas e negligentes, suprimiu os recursos destinados ao EJA de forma alarmante em 2019, atingindo a média de R\$3,1 milhões, significando uma perda de 96,7% total dos recursos.

Entre os anos de 2020 e 2022, período pandêmico, os recursos continuaram a sofrer com as oscilações, sendo que em 2020 foram destinados R\$15,9 milhões, R\$9,5 milhões em 2021 e R\$17,0 milhões em 2022. Esses recursos foram destinados, contraditoriamente, para o funcionamento das aulas remotas, dentro de um ilógico processo educacional de alfabetização “sem alfabetizar”, não analisando as condições socioeconômicas e as questões de vulnerabilidade social da população.

Essa conjuntura se correlaciona com o argumento da Marilena Chauí (1999) pela defesa democrática do acesso à educação, tendo em vista que a EJA, encontra-se à mercê da descontinuidade das políticas públicas e dos recursos financeiros. É sabido como a EJA exige manter-se engajada em lutas que não se colocam no contexto das políticas públicas educacionais. Um exemplo recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem sofrido fortes críticas, em parte, devido à influência do setor privado em sua elaboração.

¹⁸ Nos estudos sobre "As influências do modelo neoliberal na educação", Lopes e Caprio (2008) enfatizam que o neoliberalismo aborda a instituição escolar sob a perspectiva do mercado e das estratégias de gestão. Nesse contexto, observa-se uma redução do conteúdo político associado à formação cidadã, sendo substituído pela ênfase nos direitos do consumidor. De acordo com essa visão, o neoliberalismo concebe alunos e pais de alunos primariamente como consumidores.

Laval (2019), argumenta que a escola está sendo transformada em uma empresa, com ênfase na formação de habilidades práticas e na atualização constante dos conhecimentos para atender às demandas do mercado. Ele critica essa visão utilitarista da educação, que coloca o serviço da economia, em vez de promover a formação cidadã e o acesso à cultura.

No contexto da EJA, nota-se que desde a primeira versão da BNCC, não houve consideração adequada. O Ministério da Educação (MEC) justifica isso ao defender que o conteúdo é pensado para todos os alunos em todos os níveis. Conhecer a especificidade desse modelo e a diversidade de temáticas da EJA permite ao menos alguma reflexão sobre essas questões. A ausência total reforça o status de invisibilidade e exclusão da EJA perante a política educacional.

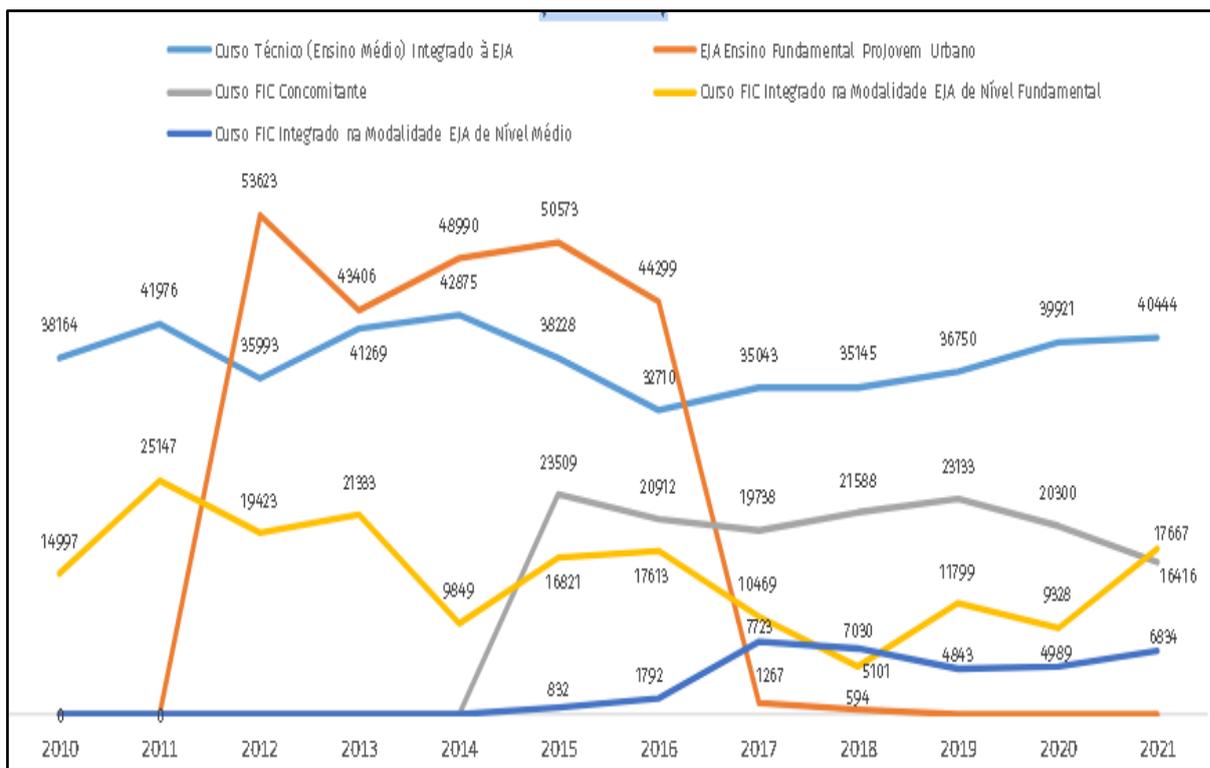
Na segunda edição da BNCC, para que se incluísse a EJA, a única alteração encontrada no documento foi o acréscimo de “jovens e adultos” à expressão “crianças e adolescentes”, o que agravou o problema porque tornou o currículo Qualitativo, ignorando completamente as características desta forma.

Na terceira e última versão do documento, publicada em 2017, o esquema ainda é ignorado e não contém diretrizes específicas para o desenvolvimento curricular. Entende-se que as propostas curriculares da EJA requerem pesquisa, debate e flexibilidade, considerando sua abrangência de diversidade social, étnica, cultural e econômica, a fim de garantir visibilidade, transparência e respeito aos saberes construídos.

Negar a inclusão dessas considerações em um documento destinado a promover equidade educacional e servir como referência para a construção curricular é, mais uma vez, marginalizar tais disciplinas e negligenciar o direito à educação. Outro aspecto preocupante na formulação da política pública para EJA é que, até 2018, o Ministério da Educação (MEC) possuía uma Secretaria específica para a EJA, denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Com as eleições de outubro de 2018, o governo eleito eliminou a Secretaria, juntamente com a Política Federal de EJA. Assim, a evolução das matrículas na Educação Profissional por tipo de oferta, notoriamente, foi afetada no período do Governo Temer e sendo agravada durante a pandemia da Covid-19, como apontado na figura abaixo:

Figura 18 – Evolução das matrículas na educação profissional por tipo de oferta (2010-2021).



Fonte: INEP, Censo Escolar

A figura anterior explana que, a partir do ano de 2017, a oferta no número de matrículas destinadas para o Ensino Fundamental – Projovem Urbano, declinou gravemente, com apenas 1.267 milhões de matrículas, comparada ao ano anterior (2016) que ofertou cerca de 44.299 milhões. O número de matrículas permaneceu estagnado entre os anos de 2018 e 2021, com a oferta de apenas 594 milhões para todo o território nacional.

No caso específico da política de EJA, é possível analisar a coerência/dispersão da política ao longo de seu trânsito pelas vias institucionais, considerando a ampliação do reconhecimento jurídico de direitos e a institucionalização da modalidade nas políticas de educação básica.

No entanto, como ressaltam Di Pierro e Haddad (2015), o resultado das políticas de EJA ficou distante dos direitos proclamados e das metas compromissadas, o que pode ser explicado pela falta de contato entre os agentes institucionais e os receptores da política. Tal fato traz à lume a necessidade de uma análise mais aprofundada da dinâmica da política de EJA, considerando as mudanças em seus objetivos e dinâmicos conforme vai adentrando nos diferentes espaços institucionais e descendo nas organizações organizacionais até sua base.

Além disso, é importante considerar que a política de EJA é influenciada por diferentes atores e interesses, o que pode levar a mudanças em seus objetivos e dinâmica ao

longo do tempo. De acordo com Di Pierro e Haddad (2015), a Declaração de Hamburgo, por exemplo, reafirmou compromissos para a EJA e estabeleceu novas estratégias para o seu desenvolvimento.

No entanto, é necessário avaliar se essas estratégias estão alinhadas com os objetivos de uma educação de qualidade e inclusiva para todos os sujeitos, ou se estão voltadas apenas para atender exigências de qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral dos sujeitos.

Segundo Laval (2019), uma preocupação latente reside na orientação exclusiva da formação para o mercado de trabalho, o que sinaliza uma transformação da educação sob a influência do neoliberalismo. Essa mudança prioriza as demandas econômicas em detrimento da promoção de uma formação integral e crítica dos indivíduos.

O autor ressalta ainda que essa abordagem reduz o propósito educacional a competências meramente úteis para as empresas, negligenciando o valor da cultura técnica e os aspectos sociais do conhecimento. Nesse contexto, a educação se torna meramente utilitária, desvalorizando o que não possui imediata rentabilidade no mercado de trabalho (Laval, 2019).

Dessa maneira, de acordo com Ribeiro; Catelli Júnior; Haddad (2015), existe a necessidade de se analisar as mudanças na política educacional e seus objetivos, bem como a dinâmica que ocorre à medida que essa política é implementada em diferentes espaços institucionais e hierarquias organizacionais, até chegar à base, onde ocorre o contato entre os agentes institucionais e os receptores da política. Essa análise é importante para compreender como a política é recebida e interpretada pelos diferentes atores envolvidos e como ela pode ser adaptada para atender às necessidades específicas de cada contexto.

Em suma, a política de EJA é uma política complexa, que envolve diferentes atores e demanda uma articulação entre as diferentes esferas de governo. Para que essa política seja efetiva e inclusiva, é essencial fazer uma apreensão do modelo político, econômico e social que sustentou a política à época de sua formulação, levantar outras políticas e programas correlacionados e articular as instâncias local, estadual, regional e nacional. Além disso, é fundamental considerar o papel dos diferentes atores envolvidos na política de EJA, para que sejam construídas práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas.

4.4 Espectro Territorial e Temporal da política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú

Esta seção dedica-se à análise dos aspectos temporais e territoriais da política de EJA no município de Maracanaú. O enfoque recai sobre objetivos específicos, examinando minuciosamente a proposta, os objetivos, a legislação, as iniciativas e os programas que compõem a política educacional local.

Adstrito a isso, é fundamental aprofundar a compreensão da política educacional, abordando aspectos específicos da EJA no município, desde sua proposta até suas legislações e programas. Todavia, dada a complexidade na sistematização de dados, optou-se por não adentrar na análise detalhada da dimensão analítica da rede municipal, conforme indicado por Rodrigues (2008, p. 12)¹⁹.

Assim, inaugura-se a próxima seção delineando a trajetória temporal da política de EJA no município, bem como os projetos e programas implementados ao longo dos anos. Este panorama inicial proporciona uma visão abrangente sobre a implementação da política pública de EJA em Maracanaú, realçando a importância desta seção para uma compreensão mais profunda do contexto deste campo de estudo.

4.4.1 Políticas de EJA no Município de Maracanaú: propostas/objetivos gerais da política e suas especificidades

A EJA em Maracanaú representa um caso ilustrativo de como políticas públicas podem ser moldadas e adaptadas ao longo do tempo, considerando as particularidades de um território específico e sua história educacional. A história da EJA no município é, portanto, marcada por trajetórias e adaptações que refletem justamente as mudanças nas políticas educacionais mais amplas, e as necessidades e características locais.

Antes de prosseguir, é fundamental contextualizar, neste momento, o panorama da política pública direcionada à educação no município como um todo. Segundo Lira e Braga (2018, p.5), o município implementa ações como formação continuada para professores e

¹⁹ Devido à complexidade e ao tempo necessário para uma análise mais aprofundada, a quarta dimensão analítica não será abordada detalhadamente nesta pesquisa. Conforme descrito por Rodrigues (2008, p. 12), essa etapa demanda uma sistematização mais avançada dos dados e recursos metodológicos adicionais para uma análise mais precisa. Portanto, os aspectos relacionados às questões locais, culturais e às relações de poder, identificados nos discursos dos entrevistados, serão apresentados e explorados de forma geral na quinta seção durante a análise dos resultados.

gestores, a Base Curricular de Maracanaú (BCM), o Programa de Autonomia Escolar (PAE)²⁰ e, como forma de valorização do magistério, o Plano de Cargos e Carreiras (PCC)²¹.

A versão impressa da BCM, compreende dezesseis volumes organizados para facilitar a compreensão e utilização pelos professores, com destaque para o primeiro volume, abordando conceitos fundamentais, a nova estrutura do currículo e a avaliação por competências.

O segundo volume é direcionado aos professores da educação infantil, contextualizando essa etapa, detalhando a estrutura curricular e objetivos de aprendizagem, com ênfase nos processos de transição vivenciados pelas crianças pequenas (Maracanaú, 2019).

Entretanto, é importante salientar que o documento não traz inovações em relação à política de EJA; pelo contrário, o seu conteúdo se limita a reproduzir o documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e assevera:

Cabe aos docentes dessa modalidade, com o suporte dos coordenadores pedagógicos de suas escolas, uma apropriação das competências gerais da educação básica, bem como das competências específicas de cada componente curricular, com fins de favorecer a transposição didática de cada objeto de aprendizagem, estratégia imprescindível para o desenvolvimento de atitudes, de valores e de habilidades necessárias para o exercício da cidadania (BCM, Maracanaú, 2019, p.71).

Embora o documento destaque a importância dos professores e da equipe pedagógica na formação de cidadãos ativos, enfatizar exclusivamente o papel do professor no sucesso de qualquer política educacional pode criar uma visão desproporcional, pois, neste sentido, a abordagem desconsidera outros fatores importantes que moldam o processo educacional e político no sistema em questão.

Deste modo, uma perspectiva mais equilibrada reconheceria a relevância de todos os participantes no sistema educacional, incluindo políticas educacionais bem planejadas e sólida, recursos disponíveis e apoio institucional. Essa visão holística visa criar um ambiente educacional mais produtivo e proporciona uma compreensão mais aprofundada das complexidades do ensino desta modalidade.

²⁰ O Programa de Autonomia Escolar (PAE) nas escolas municipais de Maracanaú busca aprimorar a gestão escolar, tornando-a mais eficiente e ajustada às demandas locais. Essa iniciativa foi formalizada e aprimorada pela recente Lei Municipal nº 3073/2021, a qual delinea as diretrizes e providências essenciais para o desenvolvimento desse programa educacional no município (MARACANAÚ, 2023).

²¹ O Plano de Cargos, Carreiras e Rendimentos (PCCR) em Maracanaú é um sistema que estabelece a estrutura de progressão na carreira e remuneração dos profissionais da educação, especialmente do magistério. O Sindicato dos Profissionais em Educação no Município de Maracanaú (Suprema), publicou um comunicado no qual afirma que o projeto de reforma do Plano de Cargos e Carreiras (PCC) dos magistrados, que foi aprovado pela Câmara Municipal, não foi implementado (Diário do Nordeste, 2022).

Assim, tais críticas destacam a importância de políticas educacionais que não apenas se baseiam em diretrizes teóricas, mas também levam em consideração as condições práticas e o suporte real indispensável para que os professores possam desempenhar suas funções de maneira eficaz e satisfatória. Ademais, é essencial que as políticas educacionais sejam implementadas considerando a realidade das salas de aula, a disponibilidade de recursos e o apoio institucional necessário para garantir um ambiente propício ao ensino de qualidade.

No mesmo documento, destaca-se que os estudantes matriculados nessa modalidade expressam a intenção e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Assim, o que se propõe é orientar o ensino de maneira a alinhar-se a essa perspectiva, auxiliando os alunos na definição de metas empreendedoras, o que implica fornecer habilidades e conhecimentos aplicáveis não apenas em suas carreiras, mas também em suas vidas profissionais e sociais (Maracanaú, 2019, p. 72).

Embora as ações mencionadas sejam importantes, a ausência de iniciativas direcionadas explicitamente para a EJA pode ser considerada uma lacuna na abordagem da política educacional municipal. A inclusão de estratégias específicas para atender às necessidades e desafios únicos enfrentados pelos alunos da EJA poderia enriquecer e fortalecer o sistema educacional como um todo.

Nesse sentido, de acordo com Rodrigues e Ferreira (2019), desde a década de 1980, quando as primeiras iniciativas educacionais na área da EJA foram implementadas em Maracanaú, houve um foco contínuo na formação e no aprimoramento dos professores.

Para os autores, uma dessas iniciativas foi a parceria inicial com a Fundação Educar, que marcou o começo de uma jornada que, ao longo dos anos, foi incorporando diferentes metodologias e abordagens pedagógicas, sobretudo aquelas inspiradas na pedagogia de Paulo Freire²².

Ainda de acordo com Rodrigues e Ferreira (2019), essas práticas eram centradas na metodologia dos Temas Geradores, que não apenas influenciaram o modo como os conteúdos eram ensinados, mas também como os professores eram preparados para interagir com um público muito diversificado, que na maioria das vezes era desprovido de experiências educacionais formais prévias,

²² A pedagogia de Paulo Freire, também chamada de pedagogia crítica, enfatiza a conscientização, emancipação e transformação social por meio da educação. Baseada no diálogo e na valorização da experiência dos educandos, sua abordagem visa capacitar os alunos a compreender criticamente o mundo, questionar estruturas de poder e buscar mudanças sociais. Freire rejeita a educação bancária, favorecendo uma abordagem participativa. Sua pedagogia influencia práticas educacionais em todo o mundo, promovendo consciência crítica, justiça social e cidadania ativa (Chiarella et al., 2015).

Dessa forma, com o passar dos anos, Maracanaú viu a EJA se transformar sob diferentes administrações municipais, que provocaram a extinção da Fundação Educar. A partir do fim da fundação, o Governo Municipal passou a assumir um papel mais ativo na gestão da EJA, incorporando professores que inicialmente faziam parte do projeto e dando continuidade às turmas já existentes. Um processo que refletiu não apenas uma mudança na estrutura administrativa, mas também um compromisso renovado com a educação de jovens e adultos, reconhecendo sua importância como um pilar para o desenvolvimento social e econômico local (Rodrigues; Ferreira, 2019).

Assim, de acordo com Rodrigues e Ferreira (2019) a formação continuada de professores se tornou um aspecto fundamental no processo de educação, havendo a incorporação de programas de formação em serviço, supervisão escolar e desenvolvimento de materiais didáticos, esforços que foram complementados por parcerias com instituições como a Fundação Banco do Brasil e a Secretaria de Educação do Estado, expandindo as oportunidades de formação e desenvolvimento do quadro profissional do município.

Além disso, o município promoveu a participação em eventos internacionais e a colaboração com entidades como o Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais afim de trazer novas perspectivas e práticas pedagógicas, com o intuito de enriquecer a abordagem educacional na cidade, especialmente a EJA (Maracanaú, 2023).

Pitombeira *et al.* (2020) ressaltam que a EJA em Maracanaú tem desempenhado um papel fundamental no atendimento das necessidades educacionais do município desde 1990, enfatizando que a adoção do modelo semipresencial e a capacidade dos centros educacionais de se adaptarem para auxiliar os estudantes que enfrentam dificuldades em frequentar a escola regularmente, oferecendo material de estudo para casa e suporte presencial.

Entretanto, deve-se questionar se o modelo semipresencial adotado realmente atende de forma eficaz às necessidades educacionais dos alunos. Pitombeira *et al.* (2020) esclarecem ainda que, desde 2015, os professores desses centros têm recebido formações específicas para atender às demandas do modelo de ensino semipresencial; e que, além disso, a formação continuada mensal dos professores abrange tanto o formato presencial quanto o semipresencial, subdividida por ciclos de ensino e áreas de conhecimento.

Conforme ressaltado por Rodrigues e Ferreira (2019), Pitombeira *et al.* (2020) também esclarecem que as práticas pedagógicas e as formações dos educadores são fundamentadas em teorias consolidadas, como a Teoria Freiriana e os princípios da

Andragogia²³. E que, além disso, indicam que o objetivo dessas formações é refletir sobre as práticas em sala de aula, confrontando-as com as teorias contemporâneas para aprimorar ou modificar tais práticas. A prática tem o intuito de garantir que a formação tenha um impacto direto nas salas de aula e promova a aprendizagem dos estudantes.

Não obstante, conforme explorado no trabalho de Pitombeira *et al.* (2020), a EJA em Maracanaú é constituída por um panorama complexo, cercado por diferentes práticas e percepções docentes, em um contexto educacional plural. Para os autores, o perfil dos professores de EJA em Maracanaú, todos com formação superior e especializações em diversas áreas, mostra como a construção de uma base sólida de conhecimento e competência pedagógica são fundamentais para que se obtenha resultados satisfatórios com a qualidade de ensino.

Pitombeira *et al.* (2020) esclarecem que a formação continuada oferecida pelo município, é uma prática consolidada e vista como um direito do professor, aspecto central na política educacional de Maracanaú. Essa formação é feita com a participação dos docentes em programas, tanto locais quanto oferecidos por instituições como a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Na pesquisa, Pitombeira *et al.* (2020) investigam as percepções dos professores sobre essas formações, trazendo resultados que variam. Nesse sentido, enquanto a maioria considera as formações satisfatórias, capazes de atingir os objetivos propostos, há também críticas quanto à relevância e aplicabilidade dessas formações na prática docente.

Para os autores, a influência dessas formações na prática docente é claramente perceptível. A maioria dos professores reconhece que tais formações oferecem embasamento teórico e prático aplicável em sala de aula, promovendo uma maior frequência no planejamento e na inovação das práticas pedagógicas. No entanto, também se observa a percepção de que algumas formações podem não estar alinhadas com a realidade vivenciada pelos professores, demandando uma análise mais específica e adaptada a cada contexto educacional. (Pitombeira *et al.*, 2020).

Assim, a análise reflete a complexidade do espectro temporal e territorial da EJA em Maracanaú. Afinal, enquanto as políticas e práticas educacionais evoluem, há uma

²³ A Andragogia é o campo de estudo que se dedica à educação de adultos. Diferentemente da Pedagogia, que se concentra na educação de crianças, a Andragogia foca nas necessidades, características e particularidades dos adultos como aprendizes. Alguns princípios fundamentais da Andragogia incluem a autonomia do aprendiz, a experiência de vida como recurso de aprendizagem, a motivação intrínseca e a participação ativa no processo educativo (Silva e Cardoso, 2019).

necessidade contínua de alinhamento e adaptação às realidades locais e aos desafios específicos enfrentados pelos educadores e alunos na EJA.

Dessa forma, a interação entre as políticas educacionais e as experiências locais demonstra como uma abordagem flexível e contextualizada é necessária para adequar, se não perfeitamente, o mais ideal possível a efetivação de políticas educacionais, isso especialmente em um campo tão dinâmico como a educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, a política deve englobar o fornecimento de uma educação de qualidade que satisfaça as necessidades de aprendizagem e promova habilidades para a empregabilidade e o empreendedorismo. E a EJA tem o potencial de ser esse veículo de justiça social e igualdade de oportunidades, o que torna essencial que seja acessível a todos, independentemente de barreiras como idade, gênero, etnia ou condição socioeconômica.

Não obstante, em 2009, com o fim do modelo de supervisão pedagógica, a Secretaria de Educação de Maracanaú passou por uma reestruturação importante. Formaram-se equipes de professores formadores, subdivididos por modalidades e níveis de ensino, incluindo a EJA. Essas equipes, especializadas em diferentes segmentos da EJA, foram responsáveis por promover formações mensais, abordando áreas específicas do conhecimento (Rodrigues; Ferreira, 2019).

Nessa fase, um foco particular foi dado à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, parte integrante do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do Governo Federal. A conformidade com a matriz de referência do FNDE/MEC era uma exigência, assegurando que a formação dos educadores estivesse alinhada com padrões nacionais (Rodrigues; Ferreira, 2019).

A atenção à EJA intensificou-se em 2014 com a criação de uma coordenação específica, refletindo um empenho renovado para abordar as questões pertinentes a esse segmento. Em 2016, a estrutura organizacional da EJA em Maracanaú passou por novas modificações, reordenando o tempo para a conclusão do Ensino Fundamental, passando de cinco para três anos. Contudo, nesse mesmo ano, o município enfrentou desafios com a não oferta do PBA²⁴ pelo Governo Federal e a falta de aderência ao perfil exigido em 2017 para participar do programa (Rodrigues; Ferreira, 2019).

Em 2016, foi apresentada uma regulamentação significativa, a Resolução CME N° 26/2016, que estabelece diretrizes para a oferta de cursos e exames na modalidade de

²⁴ O termo "PBA" designa o Programa Brasil Alfabetizado, uma iniciativa do governo federal brasileiro dedicada à alfabetização de jovens e adultos. Seu objetivo central consiste em mitigar o analfabetismo no país, proporcionando oportunidades de educação básica para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada (BRASIL, 2018).

Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú. O documento expressa sua visão sobre essa política no município nos artigos 2 e 3º:

I. tratar a inclusão social no contexto do desenvolvimento humano e dos direitos de cidadania, afirmando o estudante como sujeito de direitos; II. valorizar as expressões culturais dos estudantes, seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas; III. compreender os estudantes na perspectiva de geração, que necessariamente aponta para novas relações inter e intrageracionais e pressupõe um diálogo produtor de escutas e aprendizados mútuos; IV. desenvolver um currículo intercomponente e interdimensional, em que o estudante desta modalidade atue como sujeito, sendo protagonista de seu processo formativo. Art. 3º. O Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú deverá assegurar gratuitamente a essas pessoas oportunidades educacionais para conclusão do Ensino Fundamental de acordo com as normas vigentes. (Maracanaú, 2016).

Com base na resolução do Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú de 2016, podemos concluir que há uma tentativa em promover uma abordagem inclusiva e centrada no estudante na EJA no município.

Assim sendo, o Plano Municipal de Maracanaú (2012-2021) destaca o desafio do analfabetismo funcional²⁵ e a necessidade de ampliar as estratégias para garantir uma oferta efetiva de EJA. As metas do plano são a erradicação do analfabetismo e o desenvolvimento de um currículo personalizado, ambicioso, e que além disso, a Lei nº 1.865 revela que as estratégias para alcançar esses objetivos são insuficientes.

Ademais, a Resolução do CME nº 40/2021 trouxe mudanças significativas na estrutura da EJA, com a reorganização dos ciclos e a implementação de limites de turma e carga horária anual, visando melhorar a qualidade da educação oferecida. São modificações que indicam o esforço político para adaptar a educação de jovens e adultos às necessidades contemporâneas, garantindo que a oferta seja mais eficiente (Maracanaú, 2023).

A Lei Municipal nº 1448/2009, que estabelece o Programa Universidade Operária do Nordeste, aparentemente reconhece a relevância da educação direcionada ao mercado de trabalho. O Programa Universidade Operária do Nordeste²⁶, é um sistema integrado que combina Educação Profissional e Educação Básica, oferecido na modalidade de Educação de

²⁵ O termo “analfabetismo funcional” é definido como a incapacidade que algumas pessoas têm de entender o que acabara de ler, assim como, fazer uso da leitura e da escrita em situações do cotidiano, dificultando seu desenvolvimento pessoal e profissional (Araújo, 2022)

²⁶ O Programa Universidade Operária do Nordeste oferece educação para 650 alunos, unindo ensino fundamental e cursos profissionalizantes. Após a conclusão, os estudantes progridem para o ensino médio e um curso técnico. Eles podem escolher entre quatro opções de cursos profissionalizantes integrados ao ensino fundamental: Serviços de Costura, Serviços de Restaurante & Bar, Serviços de Beleza & Bem-Estar e Serviços de Alimentação e Restaurante. Os cursos técnicos são alinhados com a área de interesse escolhida durante o ensino fundamental e incluem Técnico em Estética, Técnico em Gastronomia ou Técnico em Vestuário (MARACANAÚ, 2023).

Jovens e Adultos. Abrangendo as etapas do ensino fundamental e médio, o programa adota um formato semipresencial (Maracanaú, 2023).

A legislação pertinente ressalta ainda que para participar desta modalidade educacional é necessário ter a partir 24 anos, residir no município e ter alcançado o nível educacional equivalente ao 5º ano, antigamente denominado 4º série, além de ser aprovado em um processo seletivo. De acordo com os termos do programa, os estudantes aprovados receberão uma bolsa-auxílio mensal no valor de R\$250,00, concedida ao longo de 14 meses, correspondendo à duração total do curso. É fundamental destacar que a concessão dessa bolsa está sujeita à frequência mínima mensal de 75% (Maracanaú, 2023).

Por outro lado, é importante sublinhar que existe escassez de estudos aprofundados sobre o Programa Universidade Operária do Nordeste, o que evidencia a urgência de uma avaliação contínua e minuciosa sobre o impacto,²⁷ eficiência²⁸ e eficácia²⁹. Consequentemente, o que se propõe é analisar para compreender de forma abrangente como essa política pode ser aprimorada e qual é o seu impacto atual na vida das pessoas. Dado que se trata de uma política recentemente executada efetivamente, ainda não foi possível ampliar nossa compreensão dessa iniciativa como política da EJA no município.

Portanto, a integração dos estudantes no mercado de trabalho seria um indicador chave da eficácia deste programa. Uma vez que os cursos de Qualificação Profissional inicial em Serviços de Beleza & Bem-Estar e Serviços de Restaurante & Bar estão incorporados nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, no contexto da modalidade de EJA, como parte do Programa Universidade Operária do Nordeste (Maracanaú, 2023).

Como resultado, compreender a eficácia das políticas públicas, como o Programa Universidade Operária do Nordeste, é de suma importância para garantir a sustentabilidade e proporcionar benefícios tangíveis à população. Conforme destacado por Lotta *et al.* (2019), a sustentabilidade de uma política pública está intimamente relacionada à sua capacidade de

²⁷ *Eficiência* refere-se à otimização dos recursos utilizados para alcançar os resultados desejados, ou seja, conseguir o melhor resultado possível com os recursos disponíveis. Este conceito está relacionado à capacidade de fazer mais com menos, considerando a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros de forma inteligente e econômica (Cavalcanti, 2006 p. 9)

²⁸ *Eficácia* diz respeito ao grau em que se alcançam os objetivos e metas estabelecidas por uma política pública. Está relacionada à capacidade de uma política ou programa de produzir um efeito determinado sobre a população beneficiária e o meio ambiente, avaliando se os resultados esperados foram de fato alcançados (Cavalcanti, 2006 p. 10)

²⁹ *Efetividade* envolve a correspondência entre os objetivos de uma política pública e os resultados alcançados, considerando o impacto mais amplo da política no contexto social e econômico. Este conceito vai além da mera obtenção de resultados, focando na avaliação de como as ações implementadas contribuem para a mudança ou melhoria de uma situação ou condição específica (Cavalcanti, 2006 p. 11)

gerar resultados positivos de maneira contínua e autônoma, sem depender indefinidamente de recursos adicionais ou intervenções emergenciais.

Como ilustração, cabe destacar também a Lei n.º 3.463/2023, como mais uma medida direcionada para ampliar e alcançar os objetivos do Plano Municipal de Educação (2012 - 2024), especialmente no que se refere à expansão da oferta e ao combate à evasão na educação de jovens e adultos no município.

A referida lei institui uma bolsa-auxílio destinada aos estudantes do Ensino Fundamental na modalidade EJA presencial. A medida prevê a presença integral do estudante ao longo de todo o período estipulado para o curso, visando facilitar a permanência desses alunos no sistema educacional. Essa iniciativa destaca o compromisso em superar barreiras que possam impactar a participação ativa e contínua dos estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como se evidencia na construção da lei:

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

Embora a iniciativa de oferecer bolsas de estudo represente um passo importante na direção de apoiar os estudantes, é fundamental reconhecer que, frequentemente, o valor dessas bolsas não é suficiente para superar os desafios econômicos enfrentados pelos alunos. Essa limitação pode resultar em uma solução temporária que não aborda as necessidades mais profundas dos estudantes, impedindo mudanças significativas que seriam necessárias para alcançar as metas e objetivos estabelecidos para essa modalidade de ensino.

Na pesquisa intitulada "Educação EJA: Insumos Processos e Resultados" realizada por Ribeiro; Catelli Junior e Haddad (2015), destacam que as iniciativas de " bolsa de incentivo" desempenha um papel importantes na atração e retenção de alunos em programas educacionais, como evidenciado pelo ProJovem Urbano, onde o auxílio financeiro é considerado importante pelos destinatários.

Contudo, na mesma pesquisa, foram registradas opiniões que apontam que, embora contribua, o auxílio não é considerado tão relevante, havendo reclamações sobre atrasos nos pagamentos e insatisfação com o valor considerado baixo. Adicionalmente, surgem preocupações de que o auxílio possa atrair jovens mais motivados pelo benefício financeiro do que pelo próprio estudo, como assevera Vera; Catelli Junior e Haddad (2015).

Portanto, enquanto a bolsa de incentivo é um componente valioso, não é a solução definitiva para os desafios enfrentados na educação, indicando que outras estratégias e abordagens também são necessárias para atender às necessidades educacionais de forma eficaz.

Logo, aponta-se, como exemplo, o que dispõe Pires *et al.* (2019), quando afirma que é importante que as legislações e resoluções sejam avaliadas quanto à sua aplicabilidade e efetividade na prática, considerando a perspectiva dos agentes implementadores e beneficiários da política. Essa avaliação pode ajudar a identificar possíveis lacunas e problemas na excursão da política, permitindo que sejam feitas correções e ajustes para melhorar sua efetividade.

A reflexão crítica sobre a adequação e eficácia das políticas educacionais em contextos particulares, como o de Maracanaú, é fundamental para assegurar que as estratégias incorporadas correspondam efetivamente às necessidades locais.

Embora Maracanaú tenha demonstrado uma notável capacidade de adaptação e inovação para responder às exigências de sua comunidade, é importante avaliar se as práticas em vigor estão efetivamente alinhadas com o objetivo de proporcionar uma educação inclusiva e de alta qualidade para todos os estudantes, reconhecidos como sujeitos de direitos.

Portanto, na seção subsequente, será apresentada uma análise detalhada das ações vinculadas à Política de EJA no município, em consonância com os objetivos delineados. Esta análise visa compreender os efeitos dessa política, abordando as adaptações e o impacto local que podem originar uma gama de resultados distintos.

4.4.2 Políticas Territoriais: Projeto e iniciativas para EJA.

No município de Maracanaú, Ceará, a EJA tem sido o palco de iniciativas inovadoras, destacando-se a promoção do empreendedorismo e a expressão artística como pilares fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, assim como projetos e programas voltados a esta modalidade. A Pedagogia Empreendedora³⁰ emerge, nesse caso, como uma alternativa ao ensino tradicional, que se concentra predominantemente na mera

³⁰ O termo "empreendedorismo" teve suas origens em meados do século XVII (Hisrich e Peters, 2004), sendo amplamente divulgado pelo economista Richard Cantillon, um proeminente banqueiro e capitalista. Em um de seus textos, Cantillon se revela como um indivíduo em constante busca por oportunidades de negócios, preocupado com a gestão inteligente e a otimização de seus rendimentos. Contribuindo para o embasamento teórico do empreendedorismo, suas ideias refletem uma mentalidade voltada para a inovação e a exploração de novas oportunidades.

transmissão de conhecimentos. Assim, espera-se que o professor assuma o papel de facilitador do processo de aprendizagem.

De acordo com Ulrich e Cole (*apud* Farias, 2018, p. 19), essa abordagem exige que o professor utilize estratégias pedagógicas diferentes, como a implementação de exercícios de aprendizagem. Essas atividades podem ser simulações de gestão, exercícios estruturados ou situações de autoavaliação em que os alunos têm um papel participativo. A importância está na participação ativa dos alunos no processo de ensino, com experiências práticas que vão além de apenas absorver informações.

Além disso, é necessária cautela ao considerar tal iniciativa como uma “panaceia”. Conforme destacado por Sabino (*apud* por Farias, 2018 p. 28), a introdução do empreendedorismo na educação propaga a ideia de que, se as pessoas não eram iguais anteriormente, agora poderiam ser, pois todos têm a capacidade de se tornarem empregadores, empreendedores, e possuírem suas próprias grandes empresas. Para alcançar esse sucesso pessoal, bastaria esforço, busca e determinação.

Contudo, é basilar reconhecer que alcançar objetivos individuais não se resume apenas ao mérito próprio, e essa crítica é fundamentada no materialismo histórico³¹. Para Antunes (2006), o empreendedorismo é um mito devido ao desemprego, ao enfraquecimento das políticas sociais e à introdução das tecnologias digitais, que deram origem a novas formas de trabalho autónomo e perigoso. O debate atual sobre o empreendedorismo ocorre numa sociedade como a brasileira, onde o desemprego é elevado e as recentes reformas laborais levaram o Estado e as empresas a contornar os direitos dos trabalhadores. Antonis também observou que tal retórica incentiva a informalização e transfere a responsabilidade pelas situações de desemprego do Estado para os cidadãos.

Embora esta crítica à iniciativa existente seja prematura neste campo, uma vez que o objetivo é avaliar a política na perspectiva de quem a implementa e de quem a recebe, a subseção explora os projetos e iniciativas para a EJA no município. Assim, analisa-se os projetos e iniciativas destinados à EJA no município, destacando-se, portanto, as ações empreendedoras durante a III Feira de Empreendedorismo e as expressões artísticas apresentadas no XVI Recital de Poesia e as Várias Linguagens da EJA.

³¹ A teoria do materialismo histórico, desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels durante a Revolução Industrial do século XIX, argumenta que a evolução e organização da sociedade são determinadas pela capacidade de produção e pelas relações sociais de produtividade. Esta abordagem enfatiza que os modos de produção materiais são essenciais para entender a realidade social. O método materialista histórico-dialético envolve a análise das leis fundamentais que moldam as estruturas sociais ao longo da história, explorando a materialidade da vida dos indivíduos em sociedade (Ramos, 2011).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú, a Expo Empreendedorismo EJA incentiva os alunos a participarem de atividades empreendedoras. Neste evento, os alunos podem aplicar conhecimentos aprendidos em sala de aula e desenvolver habilidades como vender arte e preparar comida. A exposição também visa incentivar o empreendedorismo estudantil, promover a cultura empreendedora e desenvolver cidadãos críticos e participativos (SEDUC, 2023).

Dessa forma, a realização da Expo Empreendedorismo EJA demonstra o compromisso da cidade em incentivar abordagens empreendedoras e destaca a importância desses eventos para o crescimento geral dos estudantes. Maracanaú oferece diversos programas e iniciativas para fortalecer o empreendedorismo, como o Programa Negócios Sustentáveis, a Semana Global de Empreendedorismo e o Ciclo de Conferências de Empreendedorismo 2023.

Estas medidas demonstram o compromisso da comunidade educativa em proporcionar oportunidades enriquecedoras a jovens e adultos que procuram melhorar os seus conhecimentos e competências. Uma das questões-chave nas discussões sobre a educação para o empreendedorismo diz respeito ao papel fundamental dos professores no processo de mudança de atitudes dos educandos. Segundo Severino e Pimenta (citado em Manfredi, 2002, p. 74), destaca-se que os professores desempenham um papel vital no contexto da transformação social.

Figura 19 – Registros do evento de empreendedorismo no Município



Fonte: Secretaria de Educação, 2022; compilado pelo autor (2023).

As ações são mais do que simples eventos: representam o esforço coordenado para proporcionar oportunidades que transcendem o ambiente acadêmico tradicional. Ao focar no empreendedorismo na EJA, Maracanaú visa não apenas enriquecer o aprendizado dos estudantes, mas também prepará-los para enfrentar desafios no mundo real, contribuindo assim para o desenvolvimento econômico local.

Para Koch *et al.* (2021), o empreendedorismo, nesse contexto, é visto como uma ferramenta para desenvolver nos estudantes o senso investigativo, crítico e empreendedor, incentivando-os a identificar problemas e buscar soluções de forma criativa e inovadora, algo particularmente relevante, pois o empreendedorismo pode ser um caminho para a geração de renda, a busca por emprego e a manutenção da qualidade de vida.

Além do empreendedorismo, a expressão artística assume papel de destaque na Educação de Jovens e Adultos em Maracanaú. O XVI Recital de Poesia e as Várias Linguagens, promovido pela Prefeitura por meio da Secretaria de Educação, representa uma iniciativa significativa. O evento proporciona um espaço para os estudantes compartilharem suas obras, experiências e conhecimentos, contribuindo para o enriquecimento cultural da comunidade.

Figura 20 – Registros reais do Recital de Poesia no Município



Fonte: Secretaria de Educação, 2022; compilado pelo autor (2023).

Dessa forma, o recital, realizado na Praça da Estação da Cidade e no teatro municipal, não apenas celebra a expressão artística, mas também reforça o compromisso do município em promover a cultura e a educação entre os jovens e adultos da EJA. Ao oferecer uma plataforma para que os estudantes expressem sua criatividade, o evento contribui para o desenvolvimento de habilidades artísticas e interpessoais, além de fortalecer os laços comunitários.

Para Silva (2019), trabalhar poemas na EJA emerge como estratégia essencial para a alfabetização e inclusão, capacitando os estudantes a desenvolverem habilidades de leitura e escrita de maneira significativa. Tal abordagem promove a reflexão sobre desigualdades sociais e viabiliza a inclusão na escola, valoriza os saberes dos educandos e enriquece as aulas de forma interessante e contextualizada, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Para Araujo e Oliveira (2015), a expressão artística assume papel de destaque na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que ela é uma forma de promover a construção do conhecimento e a inclusão social. A arte é uma área do saber que permite aos educandos desenvolverem habilidades e competências que vão além do conhecimento técnico, como a criatividade, a sensibilidade, a percepção e a capacidade de expressão.

A metodologia de projetos na EJA desempenha um papel importante ao gerar novos significados a partir das experiências educacionais. Diferentemente do ambiente restrito da sala de aula, essa abordagem instiga e promove processos de aprendizagem inovadores.

Em síntese, a política educacional de Maracanaú se adapta às necessidades locais, com ênfase na formação continuada dos professores e na valorização desses profissionais. Iniciativas como a Base Curricular de Maracanaú e o Plano de Cargos e Carreiras refletem investimentos em desenvolvimento profissional, supervisão escolar e parcerias com instituições renomadas. Além disso, a adoção de metodologias inovadoras, baseadas na Teoria Freireana³² e na Andragogia³³, visa fortalecer o corpo docente e promover uma aprendizagem eficaz.

³² Em resumo, a Teoria Freireana promove uma educação que vai além da mera transmissão de conteúdos, buscando a formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social (Nogueira; Albarado; Vasconcelos, 2020); (Freire, 1981; 1982; 1987; 1996; 1997).

³³ A andragogia é o termo utilizado para descrever a prática educativa voltada para adultos, em contraste com a pedagogia, que tradicionalmente se refere à educação de crianças. Segundo Knowles, um dos principais teóricos da andragogia, essa abordagem considera as características específicas dos adultos, como experiências de vida, autonomia, motivação intrínseca e necessidade de relevância no aprendizado. Diferentemente da pedagogia, que muitas vezes adota uma abordagem mais diretiva e centrada no professor, a andragogia valoriza a participação ativa do adulto no processo de aprendizagem, promovendo a autodireção e a colaboração (Barros, 2018 p.3).

A análise subsequente centra-se nas percepções dos executores e destinatários, a fim de compreender melhor essas experiências e percepções. Este processo destaca como a experiência direta das políticas públicas, a sua implementação e os resultados obtidos podem contribuir para a construção de abordagens mais eficazes e adaptadas às realidades locais. A experimentação de políticas públicas não é, portanto, simplesmente a implementação de diretrizes, mas um processo de aprendizagem contínua, adaptação e inovação baseado em lições aprendidas com práticas passadas.

5 AVALIANDO DE PERTO AS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTEXTOS ESCOLARES E AS EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. (Freire, 1987, p. 23).

Na seção anterior, foram explorados os aspectos temporais e territoriais da política de EJA em Maracanaú de forma geral, destacando sua adaptação às políticas públicas ao longo do tempo. São mencionadas iniciativas, como a formação de professores, parcerias com instituições educacionais e programas como o Programa Universidade Operária do Nordeste.

No entanto, críticas têm sido levantadas em relação à ausência de abordagens direcionadas especificamente para a EJA em determinadas políticas educacionais, havendo uma necessidade premente de realizar avaliações contínuas, com foco na análise da eficiência, eficácia e efetividade das ações públicas dessas iniciativas, conforme destacado por Cohen e Franco (1999).

Deste modo, procede-se com uma análise detalhada das políticas públicas em questão, incorporando as perspectivas de gestores, professores, alunos em curso, ex-alunos e importantes figuras políticas. O objetivo é não somente identificar os resultados alcançados, das políticas desta modalidade em Maracanaú, Ceará, mas também desvendar a lógica que orienta as ações governamentais, apresentando-se recomendações por meio destas perspectivas, nas quais o interesse primordial reside em entender como esses diferentes participantes percebem a efetividade das políticas públicas em termos de ampliação do acesso educacional e garantia dos direitos constitucionais.

Nas seções seguintes, por meio de observações participativas e registros em diários de campo, destacam-se elementos fundamentais, como o ambiente de aprendizagem, metodologias de ensino, envolvimento comunitário, processos de acesso e matrícula, gestão de recursos humanos, práticas de acompanhamento e avaliação, disponibilidade de recursos educacionais e a qualidade das interações sociais. Essas observações sublinham a necessidade de atenção à infraestrutura física, aos recursos disponíveis e aos obstáculos encontrados na execução das políticas de EJA, considerando tanto a dimensão institucional quanto as experiências dos estudantes.

Além disso, por meio de entrevistas semiestruturadas, investigou-se o fenômeno por meio das experiências dos participantes, oferecendo compreensões detalhadas sobre suas

vivências. Apesar do número limitado de entrevistas, foram reunidas narrativas ricas e significativas, suscetíveis de interpretação e compreensão em sua essência mais profunda.

Consequentemente, seguindo a abordagem da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), na leitura preliminar, destacam-se as categorias e subcategorias de análise organizadas em torno dos temas derivados da compreensão dos dados, incluindo: a) Formulação e implementação das políticas de EJA em Maracanaú; b) Fundamentos conceituais, objetivos e estratégias das políticas de EJA; c) Percepções de gestores, professores, alunos e egressos sobre as políticas de EJA; d) Impacto das políticas de EJA no desenvolvimento educacional e vida social; e) Potencialidades, limitações e desafios das políticas de EJA em Maracanaú.

5.1 Explorando o Ambiente Escolar: Uma Perspectiva Observacional

Em uma etapa inicial, é de suma importância adotar a observação participante como estratégia para compreender o contexto e identificar aspectos não verbalizados e espontâneos e, assim, a observação participante se insere como um recurso fundamental na área da Antropologia³⁴.

Segundo Gussi (2015), a relação entre o “eu” e o “outro” é fundamentalmente marcada pela alteridade, já que o “outro” não é apenas diferente de mim, mas também é moldado pelo meu olhar e pela forma como interpreto meus próprios pontos de vista, e, portanto, a alteridade não se limita à separação entre “eu” e “outro”, mas sim à conexão e interação entre essas duas perspectivas.

Segundo o autor, a "alteridade" é essencial nas ciências sociais, incluindo a Antropologia, e se refere à capacidade de reconhecer e respeitar a diversidade e singularidade do próximo. Na prática da antropologia, é importante entender e apreciar as diversas culturas e perspectivas de mundo, uma vez que interagir de forma altruísta com o outro implica em aceitá-lo em sua singularidade, sem preconceitos, colaborando para expandir a compreensão da natureza humana (Silva Filho; Martins, 2018).

Neste estudo, buscou-se seguir as recomendações de Azamor (2021) de observar sem influenciar, sem duvidar, e captar o que não era claramente mencionado, o que surgia naturalmente. Como pesquisador, usei meus sentidos para compreender completamente o ambiente, respeitando suas características e valores, mesmo considerando que algumas nuances e percepções tenham me tocado profundamente.

³⁴ A antropologia pode ser definida como a ciência social que se ocupa do conhecimento do “outro”, a ciência da alteridade (Gussi, 2015, p. 127 a 138).

Minha atuação como gestor educacional no município de Maracanaú facilitou o acesso ao campo de pesquisa. Esta posição permitiu o contato direto com escolas que oferecem a modalidade EJA, o que me levou a estabelecer relações de confiança com os atores envolvidos nesta política pública.

Permita-me apresentar-me como pesquisador. Estou gestor, sou professor e estudantes, afirmo ser um educador dedicado e experiente, respaldado por uma formação acadêmica sólida e uma paixão inabalável pelo ensino. Obtive minha graduação em Letras/Literatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e complementei minha trajetória acadêmica com especializações em Ensino da Língua Inglesa (Uniamérica), Gestão Escolar (UCB) e Alfabetização e Letramento (Barão de Mauá-SP). Minha jornada profissional inclui experiência como professor de Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e particulares no Estado do Ceará, e atuei como professor visitante em instituições de ensino superior, como Bolsistas na Universidade Federal do Estado do Ceará (UFC), e atuando na Faculdade Maciço de Baturité (FMB).

Particpei ativamente de projetos educacionais, como o Programa Aprendizagem na idade certa (PAIC+5), do Município de Fortaleza (SME) e o Projeto Professor Aprendiz da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Como palestrante, compartilho meu conhecimento nas áreas de ensino, aprendizado, alfabetização, letramento e gestão escolar. Atualmente, exerço a função de gestor na Escola Municipal de Maracanaú/CE, onde busco colaborar para uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Minha trajetória é marcada pelo comprometimento com a educação e pelo constante desejo de contribuir para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Ao unir minha experiência como gestor educacional com meu compromisso com a pesquisa acadêmica, busco me empenhar significativamente para a compreensão e melhoria das práticas educacionais na modalidade EJA.

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa” de 1996, ressalta que o papel do professor transcende a simples transmissão de conhecimento. O educador deve assumir o papel de pesquisador, participar ativamente da produção e construção coletiva do saber. Essa abordagem estimula a reflexão, a investigação e a prática crítica, promover uma educação mais significativa e transformadora:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador. (Freire, 1996, p. 32).

Segundo o autor, o professor-pesquisador atua na formação de indivíduos críticos e conscientes, contribuindo para a transformação da sociedade por meio da educação, ressaltando, portanto, a importância de os educadores serem engajados em processos de pesquisa, reflexão e inovação, ao buscarem constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas e promover um ensino de qualidade. Assim, o professor-pesquisador possui papel ativo na construção do conhecimento e no desenvolvimento de uma educação mais significativa e emancipadora.

Como pesquisador, gestor e professor, destaco que o maior desafio deste trabalho foi o gerenciamento do tempo. Embora para um observador externo possa parecer que o mestrado é um percurso simples, a realidade é que, para aqueles que não podem se dedicar integralmente à pesquisa, muitas vezes é necessário conciliar essa jornada com responsabilidades profissionais, o que torna o processo árduo e, por vezes, solitário.

Com experiência nessa política desde 2015, tenho acompanhado de perto a prática docente e os programas de formação, frequentemente percebendo uma desconexão com a realidade, por isso, ao investigar em um território familiar desde minha infância e reconhecido pela minha posição atual, admito que isso facilitou minha imersão no campo de estudo.

Relativamente às facilidades encontradas, destacou-se o fato de já ter uma rede de contatos estabelecida na área educativa. A referida experiência me deu segurança para acessar informantes e organizar entrevistas e observações. Além disso, minha trajetória anterior como gestor proporcionou uma compreensão mais profunda do funcionamento das escolas e das questões específicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De maneira concisa, apresento a seguir os resultados obtidos em cada uma das regiões que visitei durante minha jornada de estudo sobre as políticas de educação de jovens e adultos no município de Maracanaú:

Figura 21 – Divisão Político Administrativa de Maracanaú (Bairros).

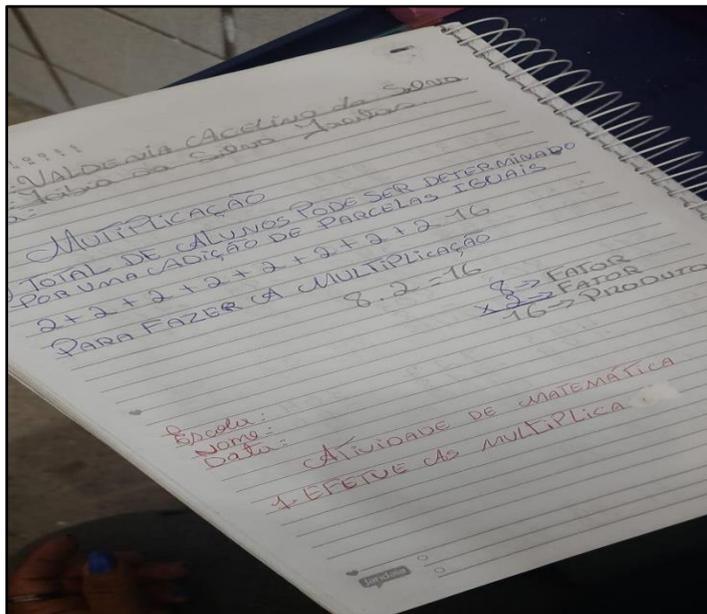
REGIÕES ADMINISTRATIVAS EM MARACANAÚ EM 2023						
REGIÕES	A	B	C	D	E	F
BAIROS	Jenipapeiro, Novo Maracanaú, Coqueiral, Piratininga, Centro, Alto da Mangueira, Boa Vista, Bela Vista, Picada, Escola de Menores, Horto, Olho d'Água e Santo Antônio do Pitaguari.	Jereissati e Timbó	Pajuçara, Jardim Bandeirante, Menino Jesus de Praga, Parque Progresso, Jardim Paraíso, Alto da Bonanza, Boa Esperança e Novo Mondubim I.	Novo Mondubim II, Planalto Cidade Nova, Esplanada do Mondubim, Industrial e Alto Alegre II	Alto Alegre I, Vila Buriti, Novo Oriente, Jardim Maravilha, Acaracuzinho e Santo Sáti ro.	Siqueira, Parque Nazaré, Jardim Jatobá, Parque São João, Parque Jari, Parque Santa Maria, Jaçanaú, Parque Tijuca, IVlucunã, Cágado, Luzardo Viana e Pau Serrado.

Fonte: Sousa (1996); adaptado pelo Autor (2023).

Na região A, foi possível observar que há outra modalidade ocorrendo paralelamente, como citado pelo gestor no diálogo transcrito na seção de coleta de dados.

No dia da visita, ocorreu uma aula da disciplina de matemática nas turmas finais de 6° e 7° ano. Os alunos estavam bem concentrados e observavam o professor defronte da lousa. A atividade foi registrada no caderno de uma aluna que participou atentamente da ação.

Figura 22 – Atividade realizada no dia da visita a campo na região A.



Fonte: Arquivo pessoal do Pesquisador (2023).

De forma geral, a escola da região A é bem conservada, sendo a escola mais próxima do centro da Cidade. Embora seja de fácil acesso, a região precisa de um cuidado melhor em relação a iluminação e segurança pública e saneamento básico, visto que é possível observar esgotos a céu aberto na frente da escola.

Durante a fase intermediária da pesquisa, um ponto notável surgiu: meu acesso à escola na *Região B*³⁵, que estava condicionado à presença do gestor, ocorreu em apenas dois momentos durante as observações participativas. Posteriormente, o Gestor informou-me que não estaria presente à noite, comprometendo-se a avisar quando estivesse disponível para minha visita ao campo, repetindo esse comportamento em cinco ocasiões distintas.

Em uma última tentativa de realizar a coleta de dados, busquei agendar uma entrevista com uma professora com quem já tinha uma relação prévia, originada de nossa colaboração em outro município, e, surpreendentemente, o Gestor solicitou o adiamento da entrevista, expressando o desejo de discutir previamente minha pesquisa com a professora. Essa situação me causou estranheza, pois, em todas as outras regiões, fui recebido por membros do núcleo gestor, incluindo coordenadores pedagógicos, financeiro, secretário escolar e apoios, na ausência do gestor principal. Na última tentativa, deparei-me com uma longa espera na esperança de restabelecer a conexão com essa região importante para o estudo, e, lamentavelmente, a espera não culminou no sucesso almejado.

A escola da Região C encontra-se no segundo quarteirão, sendo região um pouco deserta, sobretudo à noite, assim como não há pontos de ônibus visíveis nas proximidades da escola. Um fato que se mostrou preocupante e me chamou atenção sobre a política após a entrevista com a professora da Região C, foi quando ela trouxe uma ex-aluna que cursou a EJA naquela instituição, e que relatou que tentou se matricular no Ensino Médio e recebeu a informação dos funcionários da escola vizinha de que ela deveria procurar o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM) ou algo do tipo, e, segundo, a informante que aparentava ter mais de 50 anos, aquela escola não atendia aquele público. A ex-aluna chegou a se emocionar e pediu ajuda a mim e à gestora para realizar seu sonho de terminar os estudos na educação básica, o que me sensibilizou profundamente.

O episódio não apenas denuncia a relutância em reconhecer e esconder as falhas inerentes ao projeto educacional como um todo, desde sua concepção até sua trajetória

³⁵ *Na Região B, embora a escola estivesse inicialmente incluída nos critérios para avaliação em profundidade, enfrentou-se desafios significativos durante a tentativa de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com o gestor, professores e alunos. Apesar de realizarmos cinco tentativas de acesso ao campo, não conseguimos efetuar a coleta de dados, conforme foi detalhado na apresentação dos resultados posteriormente (Ver p. 156).

ao longo de décadas, conforme discutido nos “eixos de avaliação em profundidade”, mas também ilustra uma resistência em compreender as pessoas cujos direitos foram negados. Ademais, observa-se uma propensão em culpá-las e puni-las com base no envelhecimento, uma característica considerada desfavorável pelo mercado de trabalho, como destacado por Laval (2019).

Neste cenário, é importante destacar que a Constituição Federal, em seu artigo 208, traz pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos como parte essencial da garantia do ensino público fundamental obrigatório, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada: “Art. 208- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

Adicionalmente, é importante enfatizar que o Ministério da Educação não define uma idade mínima para o acesso ao ensino médio, estabelecendo apenas a idade mínima para entrada e conclusão do ensino fundamental, dos 6 aos 14 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) afirma que o ensino médio deve consolidar e aprofundar conhecimentos, preparar para o trabalho e cidadania, e desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico. Assim, não há idade mínima legal para cursar o ensino médio, mas uma expectativa que ingresse por volta dos 15 anos. Isso significa que a oferta educacional gratuita não se limita à faixa etária dos 4 aos 17 anos, mas se estende aos jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade adequada.

Por esse motivo, parece útil buscar apoio nos conceitos de Barroso (1996), sobre o princípio da razoabilidade. Ele enfatiza que a razoabilidade envolve equilíbrio, moderação e harmonia, evitando arbitrariedades e considerando o senso comum e os valores vigentes. Para Silva (2021), o princípio da razoabilidade é essencial no direito administrativo, assegurando que decisões sejam adequadas, proporcionais e sensatas. Ele evita arbitrariedades, promove segurança jurídica e garante justiça. Assim, protege os direitos dos cidadãos e contribui para a eficiência e legalidade na administração pública.

De maneira geral, é possível completar essa reflexão dizendo que, o princípio da razoabilidade reforça que o jovem deve ter o direito de concluir o ensino médio regular, mesmo que possua idade para se matricular na EJA (supletivo ou semipresencial). Assim, optar pelo ensino regular não apenas realiza um sonho, mas também traz benefícios a longo prazo para quem deseja continuar os estudos em diferentes etapas e com objetivos diversos.

Portanto, o direito subjetivo de concluir os estudos no ensino regular já faz parte de seu patrimônio jurídico e não deve ser negado pela instituição de ensino devido à idade ou circunstâncias, respeitando sua autonomia e aspirações educacionais.

Na *Região D*, fui muito bem recebido pela diretora e coordenadora pedagógica, que prontamente me conduziram às salas em que aconteciam aulas da EJA, onde fui apresentado aos alunos. Para minha surpresa, constatei que havia um número significativo de estudantes, com a professora confirmando que todos estavam presentes naquele dia. Ao caminhar pela escola foi possível notar que, simultaneamente, ocorria outro programa de EJA voltado para o Ensino Médio oferecido pela prefeitura municipal.

Na *Região E*, que se encontra mais distante do Centro da Cidade, fazendo limite com Fortaleza, a escola é de fácil acesso, porém é perceptível que a malha viária e a iluminação deixam um pouco a desejar. Apesar disso, a escola é acolhedora e as coisas acontecem naturalmente.

Assim como na região D, havia outro projeto de educação de jovens e adultos oferecido na mesma escola pela prefeitura de Maracanaú. A escola E, se mostrou bem-organizada, inaugurou novas salas. Nas visitas foram observadas inúmeras mudanças, desde a chegada de novos professores, como a troca de gestores. Nesta imersão foi possível registrar as quatro salas que oferecem esta modalidade de ensino nesta região:

Figura 23 – Sala de aula das turmas da EJA da Região E



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024)

Na figura acima, pode-se observar os alunos em salas de aula bem estruturadas, todas equipadas com ar-condicionado, enquanto no registro abaixo o professor autorizou a captura de uma foto com o celular enquanto fazia a chamada no Sistema de Gestão do Município (SGE). Durante essa experiência, percorri muitos caminhos e pude sentir a afetividade de todas as pessoas envolvidas na implementação dessa política, especialmente nesta região.

A maior dificuldade encontrada foi o acesso a algumas regiões para a observação participante, sendo que alguns territórios exigem aviso prévio para adentrar. Por recomendação dos colegas gestores, a Região Administrativa F foi posteriormente retirada, conforme mencionado nos detalhes da observação participante do ambiente escolar a seguir.

Além das visitas às escolas, observei o setor responsável por esta modalidade, que atualmente funciona no Centro de Línguas de Maracanaú (CLM), localizado no bairro chamado Piratininga, próximo ao centro da cidade. Na ocasião, fui recebido pela ‘chefe’ da pasta, uma professora acolhedora, entusiasta e com muita experiência. Durante a atividade em campo, que havia sido agendada previamente com a chefe, acompanhei a formação continuada dos professores da EJA, ficando evidente a alegria de estarem reunidos com seus pares.

Figura 24 – Formação continuada dos professores da EJA no Município.



Fonte: Arquivo pessoal do Pesquisador (2023)

Quanto às impressões iniciais do grupo sobre a política e os temas, é importante ressaltar que eu já estava ciente dos desafios enfrentados pela EJA, mas, ao ingressar no campo de estudo, foi possível aprofundar e contextualizar essas impressões, compreendendo melhor os aspectos específicos e obstáculos encontrados pelos envolvidos na implementação das políticas de EJA.

Enfrentei diversos desafios durante o trabalho de campo e, confesso, no início da pesquisa, subestimei a complexidade dessa experiência. Mesmo tendo consciência da natureza dinâmica da escola, gosto de compará-la a um “organismo vivo”, pois há ações constantemente de sujeitos em interação pulsantes no dia a dia. A ida à escola à noite, um ambiente até então desconhecido para mim, revelou-se ainda mais desafiador do que eu havia planejado e imaginado.

Assim, diante de tantos percalços e descobertas, foi necessário adaptar a metodologia de coleta de dados, priorizando técnicas alternativas, e optou-se por utilizar entrevistas semiestruturadas com profissionais da área, registros em diário de campo e observação direta de práticas educativas na modalidade EJA, sendo estratégias que permitiram a aquisição de informação qualitativa relevante, mesmo face à escassez de dados quantitativos por parte do sistema sob esta política e acesso aos processadores de implementação, como planejamento, reunião de demandas e outros.

As considerações preliminares sobre a inserção no campo proporcionaram um contexto essencial para compreender as fases subsequentes da investigação e as análises realizadas. De acordo com o roteiro metodológico preestabelecido, o ponto de partida envolve investigações abrangentes que abordam estruturas, recursos pedagógicos e outros fatores pertinentes.

Destaca-se que o critério adotado nesta avaliação de políticas públicas na área de EJA não deve ser encarado como um simples processo de julgamento que se encerra em si mesmo. Pelo contrário, essa abordagem contribui para uma avaliação mais holística e contextualizada das políticas públicas, favorece a identificação de ajustes necessários e aprimora a formulação e implementação de políticas futuras.

Dessa forma, as ideias aqui propostas coadunam-se com as de Gussi (2017), que destaca a inclusão da visão dos beneficiários, ou seja, aqueles diretamente afetados pelas políticas, como crucial para capturar a efetividade real das políticas no atendimento de suas necessidades e expectativas, o que permite potencialmente realizar uma avaliação mais participativa e democrática, que abrange a diversidade de interesses e promove a cidadania ao envolver os beneficiários no processo avaliativo.

Por isso, a avaliação de políticas públicas é um processo fundamental que vai além de simples julgamentos ou “caça às bruxas”, representando uma oportunidade para aprender, ajustar e aprimorar as políticas e práticas em andamento.

Sobrinho (2002) enfatiza que a avaliação desempenha um papel essencial no campo da política educacional, não apenas por medir resultados, mas também por servir de “farol” para corrigir orientações e ajustar estratégias e ações. Esta abordagem, que vê a avaliação como um processo construtivo e reflexivo, é essencial para evitar a percepção da avaliação como uma ferramenta punitiva ou acusatória e, em vez disso, promove um ambiente de aprendizagem e melhoria contínua.

Assim, adotamos uma abordagem que busca compreender e avaliar as políticas públicas, considerando as perspectivas de gestores, professores, alunos, ex-alunos e demais partes interessadas. O foco da análise está na avaliação da implementação, dos resultados alcançados, bem como nas potencialidades e dificuldades enfrentados por essas políticas. Essa análise foi realizada com o intuito de identificar áreas que necessitam de melhorias e subsidiar decisões embasadas em evidências, visando aprimorar as políticas públicas em benefício da sociedade como um todo.

A seguir, apresenta-se a jornada exploratória pelas Regiões Administrativas do Município em estudo, utilizando o método de "observação participante", também conhecido como pesquisa participante em estudos sociais, notando que, durante essas observações, confrontamos as informações coletadas com os dados do Censo Escolar (2022/2023).

a) **Escola da Região administrativa A**

A primeira escola desta jornada no município foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, localizada em Maracanaú, uma instituição pública municipal que oferece ensino básico com as etapas de formação do Ensino Fundamental e da Educação para Jovens e Adultos (EJA). O endereço da escola é Rua do Campo, SN, Piratininga, CEP 61905-220, Maracanaú, CE (CENSO ESCOLAR, 2022).

Na observação é notório que a estrutura da escola apresenta recursos básicos, incluindo abastecimento de água, energia elétrica e esgoto. Quanto à acessibilidade, a escola dispõe de corrimão e guarda-corpos, pisos táteis, portas com vão livre de, no mínimo, 80cm, rampas, sinalização tátil e visual.

Figura 25 – Imagem da fachada da Escola Rui Barbosa em Maracanaú.



Foto: Arquivo pessoal do pesquisador (2023).

Quanto a equipamentos, a instituição possui recursos como antena parabólica, computadores, copiadora, impressora, aparelho de som, aparelho de televisão, lousa digital, projetor multimídia, computadores de mesa, computadores portáteis, tablets e acesso à internet.

Figura 26 – Visão geral noturno do pátio da escola.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

As instalações da escola incluem almoxarifado, área verde, banheiros acessíveis, cozinha, despensa, banheiro ou vestiário com chuveiro, sala de leitura, sala de professores,

sala de Diretoria, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), pátio coberto e quadra de esportes coberta.

Entretanto, a infraestrutura da escola não difere muito das outras que visitei, considerando que a ausência de auditório, biblioteca, armários individualizados, laboratórios equipados e outras instalações é uma situação comum em outras unidades escolares do município.

É importante notar que esta análise se baseia em pesquisas anteriores focadas na infraestrutura escolar. Ressalta-se que Soares, Razo et Fariñas (2006), Espósito, Davis et Nunes (2000), Soares Neto *et al.* (2013), Castro e Fletcher (1986), Suarez (2004) e Franco, Stein e Ortega (2007) estudaram esta área nas escolas brasileiras.

Um estudo de caso realizado por Paulo Sérgio Garcia *apud* Fulano (2014) analisou a infraestrutura das escolas primárias e identificou lacunas e necessidades, como falta de laboratórios, bibliotecas adequadas e espaços esportivos. Tais informações podem orientar políticas públicas que visem à melhoria das condições escolares. De maneira semelhante, o objetivo deste trabalho é identificar tanto os pontos negativos quanto os positivos, visando subsidiar decisões que promovam um ambiente educacional mais adequado e eficiente.

b) Escola da Região administrativa B: NÃO CONSOLIDADA

Em minha pesquisa sobre a avaliação da política pública de EJA no município de Maracanaú, deparei-me com a falta de autorização para adentrar ao campo de estudo, uma situação que pode ocorrer por diversas razões, como restrições legais, falta de cooperação dos participantes ou outras circunstâncias.

Porém, opto por ser transparente e mencionar tal limitação em meu trabalho acadêmico, e explicar por que não tive acesso direto, bem como a procurava de alternativas para continuar minha investigação. Usei métodos como pesquisa documental, entrevistas remotas e estudos de caso para garantir que minha pesquisa mantivesse a integridade ética necessária, pois, mesmo sem entrar nesta área, respeito os princípios éticos.

Adicionalmente, obtive o consentimento informado dos participantes para cada interação, mesmo distal, e expliquei de forma evidente os objetivos do estudo.

Esta experiência reforçou a importância da flexibilidade e da ética na investigação científica, e, embora a falta de autorização tenha sido um desafio, acredito que as alternativas utilizadas enriqueceram meu trabalho e contribuíram para o conhecimento do tema.

c) Escola da Região administrativa C

Ao observar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Evandro Ayres de Moura, localizada na São Sebastião, 341, Jardim Bandeirantes, em Maracanaú, foi possível identificar diversos aspectos relevantes. A instituição atende às etapas do Ensino Fundamental, abrangendo os Anos Iniciais e Finais, além de oferecer modalidades de Ensino Regular e EJA, possuindo um total de 850 matrículas, um ambiente urbano e administração pela esfera municipal (CENSO, 2022).

Na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, os resultados foram de 6,2 para os Anos Iniciais e 5,1 para os Anos Finais, números que refletem um desempenho significativo na aprendizagem dos alunos, com percentuais notáveis de estudantes alcançando níveis adequados de aprendizado em disciplinas como português e Matemática (CENSO, 2022). Ao analisar o censo, foi possível notar que a infraestrutura da escola é completa, com instalações acessíveis, sanitários adequados, alimentação fornecida, água filtrada, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes, entre outros espaços essenciais.

Figura 27 – Visão geral noturno do pátio da escola



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2023).

Esses dados revelam um ambiente escolar propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos alunos, o que é indicado pelos resultados acadêmicos sólidos, e a estrutura física adequada da escola

Ao comparar a escola no passado com o cenário atual, percebe-se uma notável diferença. O governo municipal e, conseqüentemente, a instituição de ensino têm investido

significativamente na melhoria de sua infraestrutura, e, hoje, a escola está bem equipada, contando com uma biblioteca modelo e tendo realizado revisões elétricas.

No entanto, é importante ressaltar que, mesmo para a EJA, a escola ainda não disponibiliza livros, o que é um aspecto que merece atenção para garantir uma educação completa e inclusiva para todos os alunos.

Ainda que haja problemas com os recursos disponibilizados para a EJA, aspectos relacionados ao Ambiente de Aprendizagem, Metodologias de Ensino, Participação Comunitária, Acesso e Matrícula e Recursos Humanos se apresentam de forma positiva. Em adição a esta observação, durante a observação realizada ao longo de aproximadamente oito dias, foi possível constatar que a escola, seus gestores, professores e alunos convivem em harmonia e coerência.

No geral, foi possível identificar em algumas escolas bibliotecas padronizadas, resultado da cooperação de empresas privadas, que teve início na Região C, na escola EMEIEF Sinfrônio Peixoto de Moraes:

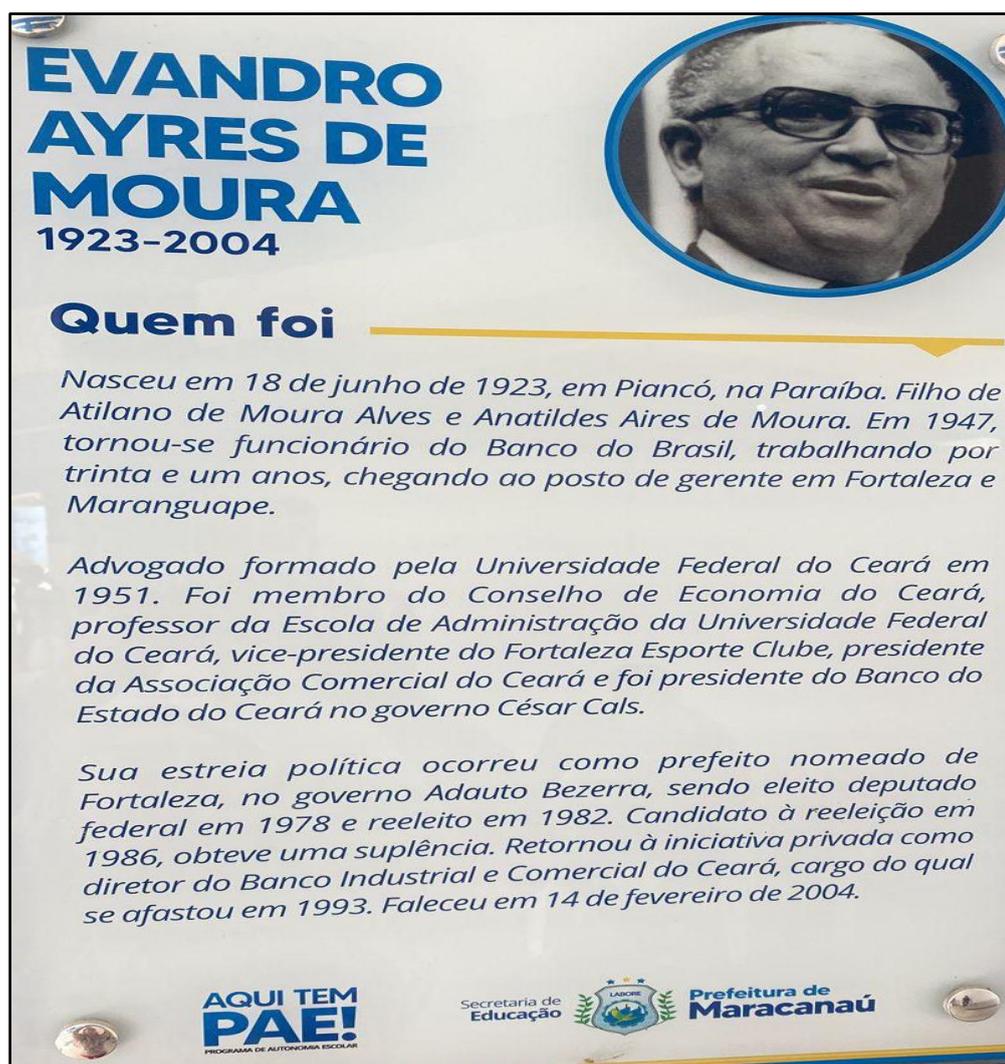
Figura 28 – A imagem das novas bibliotecas padrão, erguidas com o apoio da iniciativa privada



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador; Imagem capturada in loco à direita (2023).

Na observação participante além das questões, que remete a política de EJA, foi possível conhecer um pouco mais sobre a figura que dá nome a escola, como capturado na imagem abaixo:

Figura 29 – Placa do Plano da Escola da Região C.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador; Imagem capturada da parede da instituição (2023).

Foi notado durante a pesquisa que todas as escolas visitadas exibiam placas dedicadas aos seus respectivos patronos, prática significativa que reflete a identidade singular de cada instituição, além de estar alinhada com o seu projeto político-pedagógico.

d) **Escola da Região Administrativa D:**

A escola em questão, localizada em Maracanaú, apresenta uma estrutura que abrange desde a administração, até a oferta de modalidades como Ensino Regular e EJA. Com 624 matrículas, nenhum caso de reprovação, e 22 professores, a escola demonstra um ambiente favorável para o aprendizado.

Figura 30 – Visão externa diurna da escola Antônio Gondim.



Fonte: Arquivo público Google (2023).

Os percentuais de estudantes com aprendizado adequado são variados, destacando-se os desafios enfrentados em disciplinas como português e Matemática nos 9º e 5º anos. A classificação não oficial aponta para diferentes níveis de proficiência que demandam atenção e estratégias específicas para melhoria (CENSO, 2022).

As escolas destacadas na região pela condução da educação são fundamentais para inspirar práticas educacionais eficazes e ao facilitar a troca de experiências que podem beneficiar outras instituições, merecendo destaque a solidariedade demonstrada pelo núcleo gestor, que oferece orientações nítidas sobre como superar desafios.

Ainda nas visitas, foi perceptível ver a existência de acessibilidade, sanitários adequados, alimentação fornecida, água filtrada, laboratório de informática, entre outros recursos, evidencia um ambiente propício ao desenvolvimento educacional integral dos alunos.

e) **Escola da Região Administrativa E:**

Realizei a observação participante na Escola Municipal localizada na Rua Irineu Machado, que atende às etapas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), oferecendo ensino regular e EJA. Com base nos dados do IDEB 2021, os Anos Finais apresentaram um índice de qualidade de 5,8, sem dados para os Anos Iniciais (CENSO, 2022).

Figura 31 – Placa do Plano da Escola da Região E.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador; Imagem capturada da parede da instituição (2023).

A escola possui 592 matrículas, sem reprovações ou abandonos registrados, conta com 19 professores e é classificada como de dependência administrativa municipal. Em relação ao aprendizado dos alunos, destaca-se que, no 9º ano, 61% possuem aprendizado adequado, com 41% em português e mais de 70% em Matemática (CENSO, 2022).

Figura 32 – Placa do Plano da Escola da Região C



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2023); Registro feito a noite.

A escola em questão apresenta uma série de características positivas em sua infraestrutura, como a acessibilidade das instalações, fundamental para garantir que todos os estudantes possam se movimentar livremente e participar plenamente das atividades escolares, assim como a presença de sanitários adequados e o fornecimento de alimentação são aspectos essenciais para o bem-estar dos estudantes.

Figura 33 – Registro dos alunos na hora do lanche na escola



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2023).

A escola também oferece diversos espaços que enriquecem o ambiente de aprendizado, como a biblioteca, a cozinha, o laboratório de informática, a sala de leitura e a quadra de esportes, que proporcionam oportunidades para os estudantes explorarem diferentes áreas do conhecimento e desenvolverem habilidades variadas.

Um aspecto problemático que merece atenção é o formato e a condução das metodologias em sala de aula. Os estudantes solicitam mais materiais, aulas dinâmicas e um ordenamento diferente das cadeiras, uma vez que todos ficam em fila, pois acreditam a disposição em círculo seria a mais interessante por conta de haver variação significativa na altura dos alunos, o que prejudica aqueles que se sentam mais ao fundo, o que foi observado por vários estudantes. Sobre isso, Arends *apud* Teixeira e Reis (2012), destaca que a organização dos materiais, carteiras e discentes é um recurso fundamental que precisa ser planejado e gerido pelos professores, e os autores ainda argumentam que a maneira como o espaço é utilizado afeta o ambiente da sala de aula, impacta o diálogo e a comunicação, além de ter efeitos emocionais e cognitivos importantes nos estudantes.

Tal constatação tem extrema importância, pois a organização da sala e a abordagem pedagógica podem influenciar diretamente o engajamento dos estudantes e o processo de aprendizagem, contribuindo para um bom desempenho ou, quando insatisfatórias, impulsionando dificuldades que esses estudantes enfrentam no contexto acadêmico.

Conclui-se que a escola tem uma infraestrutura sólida, mas dispõe de problemas que contrariam as demandas dos estudantes, e solucioná-los é vital para aprimorar ainda mais o ambiente educacional e promover uma experiência de aprendizado enriquecedora e inclusiva.

5.2 Resultados da Observação Participante nos Territórios da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Maracanaú

Na análise da observação participante, os dados foram criteriosamente agrupados em indicadores, aspectos avaliados e pontos relevantes observados, sendo examinados inicialmente o Ambiente de Aprendizagem, Metodologias de Ensino, Participação Comunitária, Acesso e Matrícula, Recursos Humanos, Acesso a Recursos Educacionais e Interações Sociais. Posteriormente, direcionou-se a atenção para os desafios enfrentados pelos participantes, que variam desde a escassez de recursos até questões relacionadas à inclusão e diversidade.

Finalmente, explora-se as abordagens de ensino adotadas pelos educadores, incluindo métodos de ensino, avaliação e envolvimento dos alunos. A categorização destes dados proporciona uma visão holística do contexto educacional, destacando áreas de melhoria.

Além das classificações objetivas das entrevistas semiestruturadas que serão apresentadas nas seções seguintes, identifica-se padrões específicos que emergiram do material. Comparações frequentes permitem-nos analisar diferenças entre métodos de ensino, resultados e práticas e ajudam a identificar melhores práticas e áreas de melhoria.

Conforme destacado por Minayo *et al.* (2002), a relevância da ‘observação participante’ reside na capacidade de registrar uma variedade de situações e fenômenos que não estariam acessíveis somente por meio de questionamentos, uma vez que o pesquisador se integra ao cotidiano da cultura investigada. Por isso, consideramos também as impressões e distinções percebidas pelos participantes, que, embora não estejam explicitamente registradas nos dados, são essenciais para compreender a experiência real dos envolvidos.

Na obra “O trabalho do antropólogo: ver, ouvir, escrever” de Roberto Cardoso de Oliveira, ele sublinha a importância de ver, ouvir e escrever na prática antropológica como três momentos particularmente estratégicos do trabalho do antropólogo. Ele ressalta que ver e ouvir constituem a percepção da realidade focalizada, enquanto o ato de escrever, principalmente no escritório, é o momento mais fecundo de interpretação. Por meio do processo de escrita, a realidade sociocultural é textualizada, permitindo que o pensamento explore toda a sua criatividade.

Por outro lado, o autor destaca que o ato de escrever uma etnografia é a continuação do confronto intercultural entre o pesquisador e a investigação, caracterizado pela atitude relativista, essencial para evitar o etnocentrismo (Oliveira, 2006).

Para iniciar a nossa análise, foi fundamental comparar não só o que foi observado, mas também o que foi dito e ouvido, porque “ver e ouvir constituem a nossa percepção da realidade com base na investigação empírica” e “a escrita torna-se um elemento quase indissociável do pensamento. “já que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar” (Oliveira, 2006, p. 31 e 32).

Assim, é apresentado um resumo analítico, seguindo a mesma ordem do texto, conforme sugerido pelo autor, no quadro a seguir:

Quadro 20 – Efetividade das Políticas Educacionais nas Regiões Administrativas: Uma Análise das Categorias de Avaliação

Indicador	Aspectos Avaliados	Detalhamento
Ambiente de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Condições físicas das salas de aula. - Recursos disponíveis (materiais, tecnologia etc.) - Infraestrutura e acessibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - As salas nas regiões observadas têm padrões semelhantes e poucas diferenças, as salas são bem amplas e arejadas. - As escolas dispõem de material tecnológico, entretanto observou-se que os laboratórios de informática estavam fechados por falta de pessoal. - As escolas de forma geral apresentam boa acessibilidade. Todas havia inclinação para cadeirante e rampas. Algumas precisando de manutenção reparativa.
Metodologias de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagens pedagógicas - Materiais didáticos - Estratégias de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - No primeiro momento, os professores observados demonstraram conhecimento sobre a abordagem de ensino para o público em questão. Contudo, em apenas uma escola, foi possível observar a troca de material entre eles. Além disso, ficou evidente a insegurança do professor ao utilizar esse material, possivelmente influenciada pelo perfil individual do docente. - Não foi visto nas regiões uso de material ou livro; observou-se o uso do quadro branco e xerox solicitados aos gestores - Apenas em uma escola foi possível observar uma estratégia mais letrada pela professora. No geral observou-se práticas mais tradicionais. Aulas expositivas e atividades no caderno.
Participação Comunitária	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento da comunidade na gestão escolar - Apoio da comunidade às atividades da EJA 	<ul style="list-style-type: none"> - Na maioria das escolas visitadas visitas a várias escolas, pudemos observar a prática da gestão à vista, que consiste em exibir informações sobre as ações do conselho escolar. Os gestores relataram que o conselho é atuante na tomada de decisões e no acompanhamento das atividades da instituição. -Ao analisar a comunidade externa, não conseguiu-se obter informações precisas sobre esses aspectos. No entanto, identifica-se na fala da gestora que algumas igrejas na região desempenham um papel importante na divulgação de vagas para essa modalidade de ensino.
Acesso e Matrícula	<ul style="list-style-type: none"> - Acessibilidade aos programas de EJA - Taxas de matrícula e barreiras para inscrição. 	<ul style="list-style-type: none"> -Não capturado pelo pesquisador, no geral as secretarias das escolas estavam sempre abertas no turno noite, assim como algumas políticas contavam no site da prefeitura. Assim, como é relatado nas entrevistas que há falta de divulgação da modalidade regular na mesma proporção. - Durante o trajeto pelas regiões administrativas foi perceptível que na Região C havia mais alunos em sala. O perfil dos alunos também parecia mais velhos.
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitação e suporte aos professores da EJA - Condições de trabalho dos professores - Acompanhamento e Avaliação. - Processos de acompanhamento e avaliação do desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores participam mensalmente das formações, na visita a campo a formação da EJA acontece em um lugar central, a formação é oferecida pela própria secretaria de educação e os técnicos. - Em todas as regiões visitas os professores relataram um apoio fundamental, e aprovação da gestão escolar na condução da implementação desta política. Nas conversas na sala dos professores. -O acanhamento sobre a EJA enquanto política pública não foi mencionado em nenhum instrumento. O que demonstra que é preciso um planejamento mais sólido sobre esta política. é preciso debates construtivos sobre a modalidade no município. Ele precisa ser colocado na mesa e planejado como qualquer

Indicador	Aspectos Avaliados	Detalhamento
	- Uso de avaliações e monitoramento do progresso.	outra modalidade. -Em relação a avaliação dos estudantes foi possível observar que eles utilizam a mesma de notas e trabalho e etc, em uma perspectiva tradicional.
Acesso a Recursos Educacionais	- Disponibilidade de bibliotecas, laboratórios etc. - Acesso à tecnologia e recursos de aprendizado. - Opiniões de gestores, professores e alunos.	-Hoje nas visitas foi possível verificar que há bibliotecas na maioria das regiões, menos na região E, que há espaço mais não está de acordo com as outras. Entre os laboratórios de informática, apenas a região E (Esc. Valdenia), tinha uma pessoa coordenando este ambiente. - Como mencionado há recurso, mas nas falas dos gestores a falta de uma pessoa para este suporte seria essencial. Para os professores há recurso, mas também há muitas regras para o uso. -Os alunos gostariam de mais cursos que contemplem a tecnologia oferecida pela escola.
Interações Sociais	- Comunicação entre alunos, professores e gestores. - Criação de um ambiente inclusivo. - Recepção e condução do processo de acolhimento.	-Os alunos demonstraram uma boa sintonia com todos da comunidade escolar, todos eram acessíveis aos estudantes. -Na escola foi possível observar que há um olhar para que todos possam prosseguir em seus estudos, como detalhado - Nas escolas visitadas foi possível observar como na foto aqui acoplada no trabalho uma pessoa sempre faz a recepção dos alunos, esta prática foi perceptiva em quase todas as escolas.

Fonte: Arquivo pessoal do Pesquisador com base no diário de campo (2023).

Para ampliar a compreensão dos pontos abordados até o momento, procede-se agora à análise minuciosa e crítica de cada indicador e aspecto avaliado.

a) Ambiente de Aprendizagem

O índice apresenta as condições físicas das salas de aula e a infraestrutura, que, em geral, são adequadas, com salas amplas, arejadas e de boa acessibilidade, porém há uma carência de pessoal para operar os laboratórios de informática, o que limita o acesso dos alunos a recursos tecnológicos importantes para o aprendizado.

De acordo com Gautério e Rodrigues (2013), os Ambientes de Aprendizagem desempenham um papel fundamental na qualidade da educação, pois a criação de espaços que estimulam a participação ativa dos alunos, a criatividade, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento, nas instituições educacionais podem potencializar o processo de aprendizagem. Os autores também ressaltam que os ambientes são essenciais para promover uma educação eficaz, inovadora e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

Neste quesito, representa um espaço de transformação e renovação pedagógica, no qual tanto os alunos quanto os professores podem se desenvolver e crescer de forma integral.

b) Metodologia de Ensino

Foi observado certo conhecimento dos professores sobre abordagens pedagógicas adequadas ao público da EJA, mas há insegurança e limitações no uso de materiais didáticos, e predominam práticas tradicionais de ensino, como aulas expositivas, com pouca utilização de materiais inovadores ou estratégias de ensino mais engajadoras.

Essa informação é importante quando se observa que a metodologia na EJA tem um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois influencia diretamente a forma como os adultos aprendem e se desenvolvem, sendo que alguns dos pontos mais importantes sobre essa relevância são, de acordo com Sertori (2020):

1. Adaptação à realidade dos alunos: A metodologia utilizada na EJA deve ser sensível e adequada à realidade dos alunos adultos, levando em consideração suas experiências de vida, interesses e necessidades; **2.** Diversificação e afetividade: A EJA exige do profissional uma metodologia diversificada em comparação com outras modalidades de ensino, além de uma relação de afetividade entre aluno e professor, o que pode contribuir para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz (Negreiros *et al.*, 2018 citado por Sertori, 2020); **3.** Estímulo à motivação e autoestima: A metodologia adequada pode promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando interesses e entusiasmos nos alunos, além de contribuir para o resgate da autoestima, essencial para o processo de aprendizagem. **4.** Relação com a prática de vida dos sujeitos: A metodologia na EJA adquire significado quando se relaciona com a prática de vida dos alunos, permitindo uma melhor compreensão do espaço social e político, e contribuindo para o desenvolvimento de leitores críticos. (Sertori, 2020).

Mais uma vez, é necessário reafirmar que a escolha e aplicação de uma metodologia adequada na EJA são essenciais para atender às especificidades e necessidades dos alunos adultos para que haja um aprendizado eficaz, considerando que esse público apresenta uma gama de necessidades e objetivos de aprendizado diferente dos estudantes que frequentam a educação básica na idade ideal.

c) Participação Comunitária:

Quando analisada a *Participação Comunitária*, observou-se que há um envolvimento ativo da comunidade na gestão escolar, e que algumas instituições comunitárias, como igrejas, apoiam a divulgação da EJA, ainda que haja espaço para um maior engajamento da comunidade externa nas atividades da EJA por meio dos projetos propostos.

Com base no estudo de Garrido (2021), destaco que a prática educativa, reconhecida por Paulo Freire, é um pilar primordial na conscientização dos direitos e na participação social dentro do contexto da Educação Comunitária. Segundo a autora, Freire defendia uma abordagem educacional que transcendesse a mera transmissão de conhecimentos, ao mesmo tempo que estimulasse a reflexão crítica sobre a realidade e motivasse a ação transformadora.

Paulo Freire, renomado educador, filósofo e pedagogo brasileiro, desenvolveu sua teoria da educação problematizadora, e, em sua obra mais famosa, “Pedagogia do Oprimido” (1968), ele propôs uma abordagem revolucionária para a prática educativa. Nessa visão, o diálogo, a conscientização e a libertação são elementos centrais, acreditando Freire que a educação não é neutra, mas sim um ato político que pode tanto manter as estruturas de dominação quanto subvertê-las, e enfatizando diálogo horizontal entre educador e educando, no qual ambos são ativos no ensino-aprendizagem. Tal argumento ressalta que ter consciência crítica da sociedade permite que os alunos entendam as estruturas de poder e lutassem por sua liberdade.

d) *Acesso e matrícula:*

Já para *o acesso e matrícula*, quando observadas as informações sobre acessibilidade aos programas de EJA e as taxas de matrícula não foram amplamente captadas, mas nota-se uma abertura das secretarias das escolas. Ainda assim, há uma percepção de falta de divulgação adequada da modalidade por parte dos professores e gestores.

De acordo com os sujeitos incluídos nesta análise, existe uma acentuada apatia por parte de alguns atores e atrizes responsáveis pela concepção e gestão da implementação desta política a nível municipal. Esta desatenção não só reflete uma desconexão entre os decisores políticos e os contextos locais, mas também destaca uma possível desconexão cultural e de valores, onde as necessidades e expectativas dos atores locais parecem ser subestimadas ou mal interpretadas pelos decisores políticos.

Os pensamentos de Cruz vão na mesma direção; Sales e Almeida (2023), que defendem que esta política educacional está tão desacreditada pela sua associação histórica com a preparação de empregos para o mercado de trabalho, que atende principalmente trabalhadores que são vistos como 'e disfuncionais em relação às necessidades da economia desenvolvimento. Historicamente, a EJA era secundária como oportunidade de acesso à

educação, uma vez que o seu financiamento não era prioridade nas políticas educacionais, que muitas vezes priorizavam o ensino regular.

Para Carvalho (2014), a EJA é desvalorizada devido a baixos recursos e ponderações, desestimulando gestores públicos a investir nela, e o limite de matrículas, apenas 15% do Fundeb, também prejudica seu desenvolvimento, assim como a priorização do ensino regular e a disparidade de recursos entre classes sociais agravam a situação, resultando em oferta limitada e de baixa qualidade para essa população.

Ao ampliarmos essa análise para o âmbito nacional, a educação de jovens adultos no Ceará tem sido uma preocupação importante devido aos altos níveis de analfabetismo. Apesar dos esforços para resolver o problema, o estado ainda enfrenta obstáculos.

De acordo com informações recentes, o Ceará ocupa a 5ª posição entre os estados brasileiros com maior número de jovens analfabetos, representando 12% da população sem as habilidades de leitura e escrita.

O estado teve uma diminuição na quantidade de analfabetos entre 2010 e 2022, o que resultou em um aumento na taxa de alfabetização. Atualmente, é o 5º estado com maior melhoria na alfabetização no país. Ainda há aproximadamente 987 mil pessoas analfabetas no Ceará, o que equivale a 14,1% da população.

Na PNAD Contínua, cerca de 8,8 milhões de jovens de 18 a 29 anos estão fora da escola, não concluíram o ensino médio ou estão matriculados em alguma instituição de ensino básico. Tal fenômeno revela problemas sérios no acesso e na permanência na educação, mostrando desigualdades sociais e regionais que necessitam de atenção e ação.

Para os atores e atrizes, de forma geral em seus discursos, durante o período de inscrições seria positivo para aumentar o número de matrículas na EJA, utilizar estratégias abrangentes, como publicidade em locais movimentados e distribuição de panfletos, ao passo que a colaboração entre as Secretarias de Educação e Saúde pode identificar possíveis alunos durante visitas às residências.

Além disso, divulgar informações nas redes sociais e nos meios de comunicação convencionais, como televisão, rádio e *Instagram*, pode aumentar a visibilidade e estimular a adesão de mais pessoas à EJA, promovendo a inclusão e o avanço educacional na comunidade.

e) Recursos humanos:

Em relação aos *recursos humanos*, os professores da EJA recebem formação contínua e apoio da gestão escolar, o que é positivo, mas há uma necessidade de planejamento mais sólido e debates construtivos sobre a modalidade de EJA no município, indicando a necessidade de uma abordagem mais estratégica para o desenvolvimento profissional dos educadores e a implementação da política pública. Esta ação, de acordo com a fala dos implementadores (Gestores e professores), demanda um planejamento coletivo em que todos se sintam parte integrante deste processo.

Nos diálogos com os sujeitos em campo, os professores e gestores destacam a importância de lotar professores com o perfil que atendam a demanda do público-alvo, sobre o que Gomes (2017) afirma que:

Para tanto, os cursos de formação de professores – sejam cursos de educadores populares leigos, cursos de magistério ou cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas – devem desenvolver uma prática coerente com as características que se desejam para o educador de jovens e adultos. Uma prática que reconheça e utilize os saberes e as histórias de vida dos próprios educandos, que potencialize suas reflexões críticas e suas inserções sociais, que proporcione vivências capazes de aguçar a capacidade investigativa do educador e o seu compromisso com os grupos populares e que, acima de tudo, respeite-os como seres humanos: respeite suas ideias, seus posicionamentos, suas leituras de mundo, seus sentimentos. (Gomes, 2017).

No trecho acima, é abordada a importância do professor, bem preparado e atualizado. Assim como o professor da Educação Infantil e alfabetização, o profissional atuante na EJA não deve ser diferente, e, para Vieira (201), além da formação inicial, os professores da EJA necessitam de formação continuada, que compreende a capacitação em serviço por meio de cursos de suplência e atualização dos conteúdos curriculares voltados para a EJA, o que é essencial para que os professores dominem técnicas e metodologias adequadas, possibilitando uma abordagem sensível e eficaz no ensino para jovens e adultos.

f) Infraestrutura e recursos tecnológicos:

No que diz respeito à *Disponibilidade de Infraestrutura*, a presença de bibliotecas na maioria das regiões, com exceção da região E, aponta para uma distribuição desigual de recursos educacionais.

A ausência de um professor para o laboratório de informática e de um profissional para o ambiente da biblioteca³⁶ nessas regiões evidencia uma lacuna significativa no suporte ao acesso à tecnologia, que é essencial para um aprendizado moderno, inclusivo e para o acesso à leitura, sendo que sejam tomadas medidas para preencher essa lacuna e garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no acesso a recursos educacionais e tecnológicos.

Em relação ao *uso de Recursos*, a existência de materiais tecnológicos é positiva, mas as restrições mencionadas pelos professores para seu uso podem limitar a eficácia desses recursos no processo de ensino-aprendizagem. A demanda dos alunos por mais cursos que integrem a tecnologia disponível na escola sugere uma oportunidade para expandir e diversificar as ofertas educacionais, alinhando-as mais estreitamente com as necessidades e interesses dos estudantes.

Observa-se que trabalhar com tecnologia e educação na EJA no Brasil ainda é um desafio, pois a realidade educacional muitas vezes está baseada em metodologias educacionais do século passado, o que ocorre devido à falta de familiaridade dos profissionais e das instituições com as novas tecnologias, bem como à escassez de materiais e recursos tecnológicos adequados para integrar essas ferramentas de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Para Vale (2022), essa situação ressalta a necessidade de investimento na capacitação dos profissionais da EJA e na disponibilização de materiais de informática para os alunos, a fim de superar os desafios e promover uma educação mais alinhada com as demandas atuais da sociedade.

Adicionalmente, de acordo com as percepções dos participantes, seria fundamental ampliar a disponibilidade de recursos tecnológicos, contar com um professor capacitado para orientar tanto os docentes quanto os alunos no uso dos laboratórios e da biblioteca, e oferecer formação especializada para a integração eficaz da tecnologia nas práticas pedagógicas.

³⁶ Há uma legislação específica que trata da universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no Brasil, a Lei nº 12.244/2010. Contudo, essa lei ainda não foi implementada no município. Os sistemas de ensino do país devem realizar esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares seja efetivada em um prazo máximo de dez anos, o que implica que até 2020 todas as escolas deveriam contar com uma biblioteca sob a responsabilidade de um bibliotecário. Além disso, a profissão de bibliotecário é regulamentada pelas Leis nº 4.084/1962 e 9.674/1998, que delimitam as funções desses profissionais e estabelecem a obrigatoriedade de ter um bibliotecário formado na área para gerir as bibliotecas.

g) Comunicação e Inclusão:

Sobre a *Comunicação e Inclusão*, observou-se que a boa sintonia entre alunos, professores e gestores é um indicativo de um ambiente escolar positivo, que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento social. No entanto, a menção genérica a um "olhar para que todos possam prosseguir em seus estudos" sugere a necessidade de estratégias mais concretas e sistemáticas para promover a inclusão e o sucesso educacional de todos os alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

Durante uma conversa informal com uma professora da Região E, surgiu a preocupação de que as salas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas estão frequentemente fechadas, na qual levantou a questão se, nesse cenário, a inclusão dos alunos não estaria sendo negada duas vezes, tanto pela idade quanto pela diferença. Sobre isso, uma pesquisa conduzida por Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) que aborda a interseção entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos mostra que:

1 - Fragilidade na legislação em garantir o direito à educação de qualidade para alunos com deficiência na EJA. 2 - Necessidade de perceber os jovens e adultos com deficiência para além de suas condições orgânicas, reconhecendo-os como sujeitos com amplas e singulares possibilidades de viver e aprender. 3 - Não efetivação do direito à educação, trajetórias escolares descontínuas com retorno à EJA, falta de atendimento educacional especializado, precária formação docente e políticas públicas que não abordam os jovens e adultos público-alvo da EE na EJA (Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018)

As questões apontam para a necessidade urgente de investimento em políticas educacionais mais inclusivas, formação continuada de professores, estratégias de apoio individualizado e aprimoramento das práticas pedagógicas para garantir o pleno acesso e a permanência desses alunos no sistema educacional, promovendo assim uma educação de qualidade e equitativa para todos.

h) Acolhimento:

Para este indicador, destaca-se a fala de Freire (1996), de que, quanto mais solidariedade existe entre educador e educandos no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. A construção de relações baseadas na solidariedade promove um ambiente inclusivo, onde todos os envolvidos se sentem valorizados e motivados a participar ativamente do processo educacional, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais significativa e enriquecedora.

O acolhimento gera comprometimento e isso está relacionado com a afetividade, e também com respeito. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não faça menção explícita à EJA em seu documento, é relevante ressaltar que ela preconiza uma abordagem centrada na formação integral dos estudantes, enfatizando a importância dos saberes, conhecimentos, atitudes e valores na construção do conhecimento (Brasil, 2018).

Ademais, surgem questões relevantes quanto ao acolhimento desse público na EJA ao longo deste estudo, refletidas pelas perspectivas dos participantes: quem são os discentes que compõem a EJA? Quais são as características dos alunos que frequentam a sua escola? Quais são os seus objetivos e que impactos isso tem no perfil acadêmico dos educandos? Tais questionamentos são essenciais para compreender a permanência na EJA como uma responsabilidade compartilhada, incentivando conversas que promovam um ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

Ao analisar o contexto empírico deste estudo e considerar as perspectivas de diversos atores e atrizes durante essa investigação, no que diz respeito ao acolhimento, notou-se que a prática de recepcionar os alunos, observada em quase todas as escolas visitadas, é um aspecto positivo que contribui para a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo, e que pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento de políticas mais amplas de acolhimento e integração escolar, garantindo que todos os alunos se sintam bem-vindos.

Considerando as informações coletadas previamente, é evidente que a EJA enfrenta desafios e oportunidades em diversos aspectos, ainda que haja pontos positivos como o envolvimento da comunidade na gestão escolar e a formação continuada dos professores, pois existem lacunas significativas que precisam ser endereçadas para melhorar a qualidade e eficácia do ensino oferecido.

Logo, torna-se fundamental priorizar a capacitação dos professores em metodologias inovadoras e o uso efetivo de recursos tecnológicos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tal qual a promoção de uma comunicação mais eficaz e estratégias concretas para inclusão são essenciais para garantir que todos os educandos tenham igualdade de oportunidades educacionais.

A necessidade de um planejamento mais abrangente e participativo, envolvendo todos os atores educacionais, é fundamental para superar as limitações identificadas e promover um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes da EJA.

5.3 Avaliação da Política Educacional da EJA em Maracanaú: Perspectivas dos Atores, implementadores e destinatários

As questões que envolvem uma produção científica acerca de um problema social precisam de constantes reanálises, novas produções e comparação do que se produz na contemporaneidade sobre algum assunto. A dissertação buscou como seriam constituídas as políticas públicas educacionais no âmbito do planejamento, execução e resultados da aplicação a todos os agentes que estão envolvidos no processo da construção do conhecimento.

A análise do conteúdo dessa pesquisa se fortalece sobre as entrevistas realizadas com gestores, ex-secretários, alunos e professores que fazem parte da EJA em Maracanaú. Para concretizar uma análise do conteúdo foi necessário buscar os conceitos e instrumentos dados por Laurence Bardin (1977), que afirma que a análise do conteúdo se aplica a um universo macro de discursos, ou seja, são fontes de significados que produzem diversas inferências que podem, mesmo ao rigor de um processo metodológico, ser subjetivo.

Com base nesse argumento, as análises das entrevistas serão confrontadas com o que há dentro da pesquisa científica já produzida, seguindo um percurso que poderá comprovar e validar as inferências postas nesse processo de discussão. Assim, a pesquisa se construiu também pelas percepções dos agentes diretos na EJA, dos que exercem a função de planejamento, de execução e sobre a percepção dessas políticas públicas tidas pelos alunos.

Para isso, foi utilizada a Análise Temáticas, com as entrevistas sendo postas em grupos de categorias com seus respectivos códigos, processo que munuiu o pesquisador sobre o entendimento da comunicação dos agentes pesquisados que pelas palavras chaves dispõe um universo de conceitos.

A priori, a aplicação das políticas públicas da EJA em Maracanaú foi avaliada no contexto local, mas articuladas com as políticas em níveis Federais, Estaduais e Municipal. Abre-se um parêntese nessa discussão de análise, porque existem em nível de Estado as articulações educacionais como forma garantida na Constituição Federal de 1988 como garantia de abertura de vagas educacionais em todas as unidades da federação e na LDB 9394/96. Já as políticas de governo são o prolongamento de apoio ao que está estabelecido em uma norma maior.

Um indicador que pode sustentar as análises de construção do objeto de estudo, sob a análise do conteúdo, está interligado ao termo desigualdades educacionais. É histórico e cultural que no Brasil as regiões do Norte e Nordeste do Brasil têm desigualdades sociais

maiores do que as regiões mais ricas. Como a análise de Bardin (1977), busca entender de como acontece um objeto de comunicação social ou científica, é necessário buscar a comunicação entre os interlocutores que criam e sustentam a dialética do estudo da linguagem, dos signos e dos significados por meio da semiótica.

Em adição, a semiótica nas considerações de Lúcia Santaella (2002) é a teoria das representações, trazendo sob um conjunto de análise os resultados entre os signos e significados tanto na natureza quanto na cultura. E qual seria a composição de auxílio na análise do conteúdo com o uso da semiótica? Primeiramente, cabe dizer que os dois se complementam e necessitam de seus processos teóricos e técnicos para a compreensão do objeto ou objetos estudados.

A semiótica, apontada por Bardin (1977), é mal definida tanto no campo de análise da linguagem verbal quanto não verbal, podendo interromper o efetivo processo de compreensão das manifestações de toda a comunicação, e, por isso, é trazida para abordar a análise do conteúdo que prosseguirá da construção analítica das políticas públicas nacionais de Maracanaú, das abordagens e execução delas, seus pontos positivos e dificuldades e como os alunos geram as mais diversas perspectivas de mudança de vida por meio da formação na EJA.

Bardin (1977) interliga a análise do conteúdo com problematizações sociais, e a investigação da EJA é um caráter de investigação da sociedade na área da educação.

5.3.1 *Perspectiva dos gestores escolar sobre a EJA no município*

Quadro 21 – Categorização (1) - códigos encontrados na entrevista do gestor (Gênero: masculino)

CATEGORIZAÇÃO	CÓDIGOS
- Percepção nacional sobre a EJA	Desafios, Educação de Jovens e Adultos, Melhorias do Índice de Alfabetização, garantias, alfabetizar e aprimorar os conhecimentos, valorização dos alunos mais velhos, falta de política efetiva para impulsionar a EJA, livro didático específico, formação continuada
- Percepção em Maracanaú sobre a EJA	Vontade, limitação, falta de clareza e objetivos, falta de projetos definidos, falta de política nacional clara e evidente, políticas negligenciadas, falta de garantias, necessidades específicas, práticas relevantes, ausência de investimentos financeiros, alinhar a EJA com cursos profissionalizantes, melhoria da infraestrutura, sentimento de pertencimento, horário de aula e necessidade de trabalho,

Quadro 22 – Categorização (3) - códigos encontrados na entrevista do gestor (Gênero: feminino)

CATEGORIZAÇÃO	CÓDIGOS
- Percepção nacional sobre a EJA	Imposição de um programa de ensino, inclusão, a EJA já teve avanços importantes nos últimos anos, melhorar material e políticas de formação docente e do aluno, EJA como redução de desigualdades,
- Percepção em Maracanaú sobre a EJA	Ouvir a comunidade sobre as necessidades formativas em EJA, falta promover a inclusão social, qualificação dos docentes, aprimoramento do currículo, conciliar horário de trabalho com o estudo, Pandemia, readaptação de ensino, ausência de formação profissional na EJA, falta de parcerias entre a EJA e empresariado, potencializar a educação qualitativa, baixo número de matrículas, inserção das tecnologias, comunidade escolar e sociedade, consulta pública,

Quadro 23 – Categorização (4) - códigos encontrados na entrevista do gestor (Gênero: feminino)

CATEGORIZAÇÃO	CÓDIGOS
- Percepção nacional sobre a EJA	Falta de uma política social e educacional eficiente na EJA, apoio das três esferas de governo incipiente, Formação docente,
- Percepção em Maracanaú sobre a EJA	Alfabetizados Funcionais, esforço e vontade, subsídio e recurso, formadores dispõe de recurso financeiro para executar ações, trabalho e estudo, dificuldade da idade avançada para estudar, falta de interesse motivado pelo cansaço, perfil do professor em EJA, adaptação do livro didático, Faixa etária.

Quadro 24 – Categorização (5) - códigos encontrados na entrevista do gestor (Gênero: feminino)

CATEGORIZAÇÃO	CÓDIGOS
- Percepção nacional sobre a EJA;	EJA promoção da igualdade, reintegrar os indivíduos, política de dívida social e humanização, inclusão, política educacional, desenvolvimento da trajetória de vida.
- Percepção em Maracanaú sobre a EJA;	Ouvir a comunidade sobre as necessidades formativas em EJA, falta promover a inclusão social, qualificação dos docentes, aprimoramento do currículo, conciliar horário de trabalho com o estudo, Pandemia, readaptação de ensino, ausência de formação profissional na EJA, falta de parcerias entre a EJA e empresariado, potencializar a educação qualitativa, baixo número de matrículas, inserção das tecnologias, comunidade escolar e sociedade, consulta pública, humanização, Prima pobre da educação, falta de livro para alunos, carência e vulnerabilidade, política assistencialista.

Quantificadas e codificadas as palavras sobre a percepção das Políticas Públicas da EJA no cenário nacional e o que pensam os gestores da aplicação delas em Maracanaú, percebeu-se que há entre os quatro gestores o compartilhamento da preocupação da EJA no município, sendo muito distinto entre eles o entendimento de como estão postas as diretrizes nacionais por meio de instrumentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 do fomento educacional nessa modalidade de ensino.

Os códigos “igualdade”, “avanços”, “inclusão”, “dívida social”, “desigualdades”, e “livro didático” remetem a um contexto nacional, e podem ser compreendidos como uma ação educacional na EJA comprometida com o Estado e com aqueles que por razões próprias, e isso pode ter uma falta de ação de governo como abandono da formação de jovens e adultos durante a história do Brasil, deixaram de estudar na idade certa.

Por entender este fato como um problema social, o Estado materializou um campo de garantias a EJA importantes, incluindo instrumentos legais como a Carta Magna e a LDB, como é comentado por Gilvanice e Jurandir (2002), que consagraram essa modalidade de ensino como um direito universal. Sendo, portanto, por meio da LDB, que a EJA nasce como forma de apoio e de aporte educacional às pessoas que não tiveram tempo de terminar os estudos em tempo certo ou padronizado pelas normas educacionais do Brasil.

O problema social e econômico influenciou de modo avassalador a vida das pessoas mais vulneráveis, que tiveram que deixar o estudo para trabalhar, e, com isso, foi potencializada a exclusão. Flores (2017) já havia pontuado que o Estado deixou de lado uma parcela da população fora dos contextos educacionais, principalmente aqueles que têm acima de 15 anos, adultos e idosos.

Em face disso, os gestores pontuaram que, em Maracanaú, as políticas educacionais não se tornaram tão efetivas na modalidade da EJA, embora se tenha a percepção que o atendimento para jovens, adultos e idosos fora de idade escolar tenha avançado. Contudo, a EJA não pode ser apenas um programa de alfabetização, pois carrega valores sociais que devem ser trazidos para a discussão com alunos e comunidade escolar.

Uma ação importante é reintegrar diversos indivíduos à sociedade, o que não se pode tratar apenas de desigualdade no campo educacional, mas trazer a falta de formação prejudica, além do conhecimento científico, o ingresso no mundo do trabalho. Práticas como ouvir a comunidade escolar, os alunos e todos aqueles que se integram a EJA poderiam trazer benefícios para a própria formação dos alunos, pois a Educação deve ser comunitária (Garrido, 2021).

Assim, três elementos que são imprescindíveis para a execução da EJA foram citados pelos gestores: professores, livro didático e currículo. Os gestores acreditam que as políticas educacionais na EJA precisam de constantes avaliações, e não se poderia ter ações diretivas de cima para baixo. Para a efetividade dos objetivos da EJA, que é a formação não só científica, mas crítica e potencializadora do campo profissional, precisa-se de professores habilitados e que comunguem com a missão de ensinar.

Outro ponto é o currículo, que precisa ser revisto para que atenda um interesse maior dos alunos, cujos conteúdos, ou diretrizes, parecem seguir uma ordem apenas normativa e inflexível. Sobre o livro didático, que foi citado por todos os gestores, é perceptível que o material disponibilizado pelo Ministério da Educação foge da realidade educativa para jovens e adultos.

Ao entender a realidade sobre a questão da formação continuada, Lira e Braga (2005) apontam como um aspecto positivo que Maracanaú conseguiu montar foi uma boa Base Curricular. A Base Curricular de Maracanaú (BCM), apesar de orientada para a qualidade do ensino, não traz um volume específico para a EJA, ainda que no volume introdutório seja citada a Lei 13.415/2017, que cria a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional e Estadual de Educação que cria metas e diretrizes para essa modalidade.

A BCM, criada em 2019, destaca a importância da capacitação de professores, porém os gestores apontaram que essa meta ainda não foi alcançada. Os professores da EJA precisam de treinamento específico em todos os níveis de ensino. Quando a sociedade brasileira começou a se adaptar ao novo sistema governamental introduzido pela CF (1988), percebeu-se que era necessário reorganizar os locais de formação de professores para garantir uma educação de qualidade, como sublinham Rodrigues e Ferreira (2019).

Rodrigues e Ferreira (2019) entendem que a educação deve ser voltada para a formação cidadã, com ênfase na crítica e reflexão sobre todos os seus aspectos sociais e econômicos. Ao contrário do modelo educacional tecnicista e bancário que prevaleceu por muitos anos no período militar, é necessário adotar uma abordagem educacional que promova a inovação e a humanização do ensino.

Levando isso em consideração, é importante mencionar que os entrevistados notaram a escassez de livros didáticos e enfatizaram a importância dos livros didáticos como ferramentas de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que ajudam os alunos do último ano a adquirirem conhecimentos, desenvolverem habilidades e valorizar a conclusão do ensino básico. No entanto, a discussão sobre a política relacionada aos livros didáticos não foi abordada na seção devido à necessidade de instrumentos adicionais e de tempo para uma investigação mais aprofundada sobre esse importante recurso.

Para Santos e Martins (2011, p.30), um livro didático pode ser considerado uma porta aberta para uma pessoa porque lhe dá a possibilidade de ingressar na literatura e no mundo literário onde as diferenças sociais não importam e onde os indivíduos podem se estabelecer no mundo.

Dessa maneira, segundo Oliveira (2015), é essencial que o mediador do conhecimento tenha um papel de destaque na promoção de questões sociais e culturais importantes. A realidade precisa ser integrada ao ambiente educacional, examinando as vivências e interações dos estudantes no contexto local, levando em consideração seus interesses pessoais e em grupo.

Assim, os diretores ressaltaram a importância da tecnologia nos livros didáticos para melhorar o aprendizado dos estudantes. Todos concordam que é essencial melhorar a educação dos alunos e impulsionar suas carreiras. Embora as escolas tenham salas e equipamentos para o aprendizado digital, a falta de profissionais capacitados para usá-los é um desafio a ser enfrentado.

Baptista e Telles (2024) falam do universo digital na EJA como um processo necessário para a construção do sujeito crítico e ligado a esse meio. Na contemporaneidade, os desafios de um ensino digital são grandes, e as escolas em todo o Brasil possuem deficiências para articular um acesso digital. O mesmo acontece em Maracanaú, segundo relato dos gestores, uma vez que foi colocado que as unidades escolares possuem espaços e computadores, mas não um currículo que promova o ensino digital de modo aplicável e efetivo.

Durante a pandemia de COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, como referido pelos Gestores 3 e 5, as dificuldades foram imensas, uma vez que tanto os alunos quanto os professores se viram despreparados para lidar com o ensino digital e remoto. Segundo Baptista e Telles (2015), durante esse período, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidenciaram o quão excluídos se sentiam em relação ao processo de aprendizagem dentro desse contexto.

Por outro lado, nos relatos dos gestores sobre o ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em suas escolas em Maracanaú, é notável que todos possuem um amplo conhecimento legal acerca desse método de ensino. Eles ressaltam a importância de ampliar as discussões sobre políticas educacionais, principalmente em nível local.

Além disso, defendem com firmeza a necessidade de investir na capacitação de professores e demais profissionais de apoio, além de incentivar tanto o uso de livros didáticos quanto de tecnologias. Esses pontos destacam a urgência de integrar a EJA como uma política educacional nacional e local que deve ser implementada de forma a fomentar a formação crítica e profissional dos cidadãos.

5.3.2 *Percepção do Ex Secretário de Educação de Maracanaú (1993 – 2004) (2007-2020)*

Quadro 25 – Percepção do Ex Secretário de Educação de Maracanaú (1993 – 2004) (2007-2020).

Categorias	Códigos
-Base legal	Constituição Federal de 1988, Lei 9394/96
-Desafios	Não existe curso próprio para formação docente na EJA, Adaptação das políticas nacionais para as locais, formação docente, trabalho e falta de qualificação, falta de conteúdos práticos e relevantes, escolas sombrias e não atraentes, recursos limitados, educação comercial,
-Perspectivas	Melhorar a condição de vida, Formação na EJA, doutorado;

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Com larga experiência do ex-secretário de Educação na pasta, credibiliza-o a construir um discurso coerente sobre a EJA em suas políticas públicas e locais. E por pertencer há uma área de gestão e administração foi importante categorizar a base legal como a CF (88) e a Lei 9394/96. Elas são a base da construção das regras, orçamento e diretrizes da educação no país, absorvendo a EJA.

Está na Constituição Federal de 1988 que a EJA é uma ação de política pública de Estado como uma reparação social e com a criação da LDB se deixaria claro quais seriam as políticas de planejamento e de execução para a modalidade de ensino. Rocha (2021) deixa evidente que a CF trata a educação de jovens, adultos e idosos como um programa educacional e não como um caráter paternalista ou assistencial. O gestor que promove a educação em sua instituição, com um entendimento das leis e bases educacionais, está ciente dos desafios e metas desejadas na formação de alunos que retornam à escola.

Um código levanta a atenção e merece sua descrição: escolas sombrias e não atraentes. O ex-secretário de educação trouxe uma problemática que está presente em muitos espaços de ensino, que é o fato de que o aluno precisa ser acolhido não só pelo professor e pela comunidade escolar, mas pelo espaço que está inserido na construção do conhecimento.

Galtério e Rodrigues (2013) entendem que os ambientes escolares devem proporcionar aos alunos melhor aprendizagem. Quando ditos pelo ex-secretário os termos “sombrios” e “não atraentes”, percebe-se que ele comunga do conceito de Galtério e Rodrigues e indica que não haveria alegria e interesse por parte do aluno em construir uma dinâmica de ensino se o espaço é ruim. Entretanto, a narrativa do entrevistado fala do passado. As situações e os espaços de infraestrutura mudaram, ainda que longe do ideal, mas já são mais favoráveis na construção do conhecimento científico ou profissional.

Os alunos da EJA necessitam de espaços limpos, arejados e acolhedores para que possam ter vontade de estudar, pois dividem a rotina de estudos com o trabalho. O cansaço é um elemento que traz implicação no bom processo de aprendizagem. Na concepção de Sá (2014) consta que, quando o aluno tem a vontade de mudar a sua realidade, o cansaço é vencido, mas é preciso inserir novas metodologias para que o ensino se torne dinâmico e rompa com a barreira do desinteresse.

A análise do conteúdo fornecido pelo ex-secretário revela um exemplo de sucesso de um estudante da EJA que alcançou o doutorado ao longo de sua trajetória. O entrevistado menciona que o ex-aluno, assim como outros bem-sucedidos, agora reside em outro estado. No entanto, o ex-secretário ressalta que, nos últimos dez anos, devido à falta de avaliações, não foi possível acompanhar de perto as realizações desses alunos após a conclusão da EJA.

Abreu e Peixinho (2017) destacam que muitos estudantes buscam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não apenas com o objetivo de completar seus estudos, mas também com a intenção de reintegrarem-se à sociedade, ao mercado de trabalho e a outros aspectos fundamentais de suas vidas, conforme ressaltado por Leite, Abreu e Peixinho (2017, p. 8).

No campo individual, todavia, a luta não é menos intensa. Esses estudantes enfrentam seus padrões, seus cônjuges, as piadas dos colegas, a vergonha pela condição de adulto não alfabetizado ou alfabetizando, o cansaço físico e mental, a distância, a frustração e a sensação de incapacidade diante do progresso de alguns colegas a despeito da sua dificuldade de aprender, entre muitos outros inimigos que se interpõem diariamente no percurso de casa até a escola. Lutas que se dividem entre o desejo de permanecer estudando e a força que os impulsiona em sentido oposto. (Leite; Abreu; Peixinho, 2017, p. 8).

Diversas questões conferem à Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma multiplicidade de significados. A resiliência, o esforço, a vitória são elementos que estão presentes na vida de qualquer estudante que passa por essa fase de estudo. No entanto, Leite, Abreu e Peixinho (2017) destacam a elevada taxa de desistência dos alunos na EJA, ressaltando a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre os motivos que levam a essa decisão.

Por fim, ao mencionar os marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o ex-secretário de educação destaca a importância dos direitos no cenário educacional. Para ele, o direito à Educação está fundamentado nessas legislações, e é imprescindível, compreender que esse direito é resultado de um processo de conquista, consolidado por meio de lutas, superação de desafios e resiliência, como enfatizado pelos entrevistados nesta seção.

5.3.3 *Perspectivas da Técnica responsável pelo acompanhamento e implementação da EJA no município*

Quadro 26 – Análise sobre as narrativas da Técnica e Chefe da Educação.

Categoria	Código
-Percepção sobre a EJA	-Alunos diferentes, em idades diferentes, lacuna política, prática docente deve equalizar-se às novas realidades, política mais efetiva para a EJA em nível nacional
-Desafios	-Permanência, qualificação para o mercado formal, consolidar as matrículas, cursos extracurriculares oferecidos aos alunos para compreender as exigências do mercado de trabalho, devolver a dignidade, alinhamento dos interesses recíprocos das esferas de governo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A técnica e chefe do setor da Secretaria de Educação tem uma percepção consolidada da importância da EJA para a comunidade de Maracanaú. Professora por muito tempo em outras modalidades, fortaleceu novos princípios da educação para classes desfavorecidas quando faz parte das discussões e articulações políticas para jovens, adultos e idosos. Com vasta experiência, a profissional constrói uma narrativa de que é preciso ações articuladas entre União, Estado e Município para que a EJA cumpra não somente o seu papel de formação do ser humano no mundo letrado, mas que por meio da educação, seja capaz de resgatar a sua cidadania e dignidade, seja pelo simples fato de pegar um ônibus sozinho e chegar ao destino que deseja.

Em um projeto de intervenção com alunos da EJA realizado por Costacurta (2014), evidencia-se a EJA como um processo para conquista e fortalecimento dos direitos humanos, e que os cidadãos que deixaram a escola perderam esse direito universal e gratuito, mas impedidos por diversos fatores de ordem social ou econômica de participarem dessa etapa formal da educação.

A EJA é uma política pública e direito social, disserta Costacurta (2014), mas para concretizá-los precisa enfrentar muitos desafios, inclusive lacunas políticas que se preocupem com o grupo de pessoas da EJA, e somente a inclusão no objeto de lei ou das diretrizes educacionais como metas e etapas definidas para o sucesso educacional não garantem a permanência e tampouco a conclusão dos alunos. É preciso envolvimento e abandonar as fórmulas já conhecidas e que se arrastam a anos nos atos pedagógicos, de discurso e do trabalho docente.

E, aproveitando a reflexão da técnica e chefe, que destaca que os professores que tem uma caminhada gigante na educação, com muitos anos de trabalho, também precisam rever suas *práxis* metodológicas, aponta-se que a realidade social e educacional muda de acordo com as evoluções de todos os órgãos que compõem uma sociedade ou comunidade.

Freitas e Foster (2016), quando buscam conceitos sobre a formação do professor na EJA com base em Paulo Freire, acreditam que é preciso contrapor a abordagem tradicional de ensino, e, para isso, é preciso que o docente seja absorvido por importantes e efetivas ações de formação continuada. Essa prática poderá interromper um longo e vicioso ciclo de uma educação bancária. O ensino não pode ser afastado do aluno e tampouco do objeto crítico e reflexivo de formação escolar, e é preciso alinhamento e formação docente para que a EJA seja um instrumento efetivo na consolidação da aprendizagem e resistente na permanência daqueles procuram direitos e dignidade. Como observado pela técnica, o desafio não é ofertar a matrícula, mas ter um curso atrativo que não cause evasão.

Um ponto positivo é a Feira do Empreendedor que oferta um panorama de conhecimento para os alunos motivando tanto na formação da aprendizagem quanto vislumbrando o mercado de trabalho, sendo interessante reforçar que essas práticas são inovadoras e promovem um trabalho planejado e consistente na formação dos princípios da EJA e aos interesses dos alunos.

5.3.3 *Perspectivas dos Professores de Maracanaú sobre a EJA*

Quadro 27 – Professor (1): Gênero masculino.

Categoria	Código
Agentes fora da escola	Políticas desordenadas, decadência das políticas públicas, melhorias da infraestrutura e inserção da tecnologia,
O trabalho docente	Aumento de compromisso dos alunos, pressão sobre os professores e falta de material didático.

Quadro 28 – Professor (3): Gênero feminino.

Categoria	Código
Agentes fora da escola	Falta de investimento, dificuldade para prosseguimento dos estudos pelos alunos idosos, escola como refúgio, ampliar projetos motivadores, nem todo gestor acredita na EJA, Governos não implementam as políticas de Estado,
o trabalho docente	Essência de toda a política educacional, melhorou a formação continuada,

Quadro 29 – Professor (4): Gênero feminino.

Categoria	Código
Agentes fora da escola	Organização curricular como obstáculo, desconhecimento da própria realidade,
o trabalho docente	Essência de toda a política educacional, melhorou a formação continuada, projetos que venham ao interesse do estudante.

Quadro 30 – Professor (5): Gênero feminino.

Categoria	Código
Agentes fora da escola	EJA em declínio a nível de Brasil e em Maracanaú, programa de bolsas, EJA importante para comunidade, mas longe do propósito, políticas neoliberais, alunos com necessidades especiais,
o trabalho docente	Valorizar o conhecimento prévio dos alunos, projeto do empreendedorismo, feira do empreendedorismo, buscar parceiras, melhora na remuneração docente

Quadro 31 – Professor (6), Gênero feminino.

Categoria	Código
<i>Agentes fora da escola</i>	Falta de política pública na EJA como um todo, bolsas,
o trabalho docente	Professores ministrando conteúdo sem formação necessária, falta de opinião sobre a EJA por falta de formação

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Em início de discussão, se traz para a questão a decadência das políticas públicas e de financiamento da EJA nos últimos anos. Santos e Nunes (2021) esclarecem que as questões sobre a EJA em nível de governo sempre foram desafiadoras, mas as ações do governo Jair Bolsonaro a partir de 2019 provocaram perdas no orçamento dessa modalidade.

Santos e Nunes (2021) contam que, ao passar dos governos, desde Fernando Henrique Cardoso até Jair Bolsonaro, foram articuladas ações importantes para EJA como organização curricular, programas de financiamento e projetos políticos em favor da formação humana nessa pasta. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram criadas secretarias importantes para objetivar o fomento na EJA com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Em 2010, nasce o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), assim como tantos outros programas e políticas públicas. Com a queda do governo Dilma Rousseff, entra a era de um momento de governo neoliberal e isso afetou as importantes diretrizes de programas da EJA. A SECAD foi fechada, e um dos pontos que levaram à falta de continuidade das políticas públicas a nível de governo de 2019

em diante foi a troca constante de ministros na pasta de educação e grande parte dos representantes não tinham sequer ligação direta com a educação (Santos; Nunes, 2021).

Foi levantado por um dos entrevistados que há muita pressão sobre os professores, como se eles fossem obrigados a cumprir metas para ter melhor êxito nos índices de aprendizagem. Contudo, é preciso entender que, quanto maior for o afastamento da formação do professor da EJA, maiores serão as dificuldades para conduzir o ensino de acordo com os interesses do alunado.

O professor da EJA tem uma missão muito mais do que ensinar, asseveram Silva *et al.* (2015), sendo um agente de reflexão de tudo que cerca a modalidade de ensino. Além dos conteúdos programáticos, o docente tem o papel de resgatar a cidadania e mostrar caminhos para que o aluno tenha a inclusão social, e é preciso que ele conheça cada aluno para que possa descobrir as habilidades de cada um. A orientação para que o aluno para que conquiste direitos e saiba quais são eles são um projeto que o professor de EJA deve trazer para o seu plano pedagógico.

Para que isso venha acontecer, é preciso uma política educacional planejada e coordenada pela União e seus entes federados. Chama atenção a preocupação do professor 3 quando elenca que as políticas já passaram por um processo descontínuo com as diretrizes nacionais em Maracanaú. De acordo com Cerrati (2007), há uma descredibilização a nível nacional das políticas de formação da EJA, seja pelos gestores e sociedade, o que interrompe um importante processo de alfabetização e formação do ser humano.

É preciso compreender que a EJA é importante para a comunidade. Reichardt (2020) conceitua a EJA como uma ação educativa para oportunizar os cidadãos de uma comunidade que precisam ser resgatados pelo ensino em sua cidadania e direitos, e assim é imprescindível que se construa avaliações de todas as políticas da modalidade para que possam dar notoriedade ao seu objeto e ampliar a necessidade de resgatar suas intenções na formação humana.

5.3.4 Perspectivas dos Educandos da EJA

Quadro 32 – Aluno (1): Gênero feminino, 35 anos.

Categoria	Código
-A Representação da EJA	-EJA importante para as pessoas mais velhas, alunos da EJA não tem notoriedade pelas autoridades públicas
-Dificuldades	-Família e trabalho, distância da escola, não tem livro para todos,
-Expectativas	-Aprender a ler com fluência,

Quadro 33 – Aluno (3): Gênero Feminino, 52 anos.

Categoria	Código
-A Representação da EJA	Motivação para estudar, Continuidade,
-Dificuldades	Estudantes mais novos juntos com os mais velhos, bagunça,
-Expectativas	Faculdade

Quadro 34 – Aluno (4): Gênero Masculino, 34 anos.

Categoria	Código
A Representação da EJA	Estímulo para voltar a estudar, Professores com interação boa com os alunos,
Dificuldades	Perigo na Comunidade fora da escola, drogas,
Expectativas	Buscar qualificação profissional

Quadro 35 – Aluno (5): Gênero Feminino, 42 anos.

Categoria	Código
A Representação da EJA	Alegria e expectativas para terminar o ensino,
Dificuldades	Pai que não deixava estudar, Dificuldade para aprender, choro, barulho na sala de aula,
Expectativas	Curso profissionalizante para a EJA

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os olhares dos alunos sobre a EJA e a condução das políticas públicas em Maracanaú são marcantes uma vez que a EJA carrega sobre si um simbolismo de conquista ou uma nova chance para todos os alunos. São pessoas que passaram do tempo de estudar na idade padrão. Buscam realizações pessoais como o simples ato de ler a bíblia de modo mais efetivo ou como chegar a uma universidade.

Vejamos o que Reichardt (2020, p.7) pensa sobre a EJA

A construção do conhecimento do aluno da EJA acontece quando esse sujeito começa a compreender o seu próprio universo, o processo de criação, produção e cultura, se tornando o sujeito do processo, e assim realizando um aprendizado para a vida toda — onde possa expressar suas experiências socioculturais; desse modo, comprova-se que, por meio desta modalidade, o sujeito consegue conquistar a sua liberdade, o respeito e a transformação da sua vida em plenitude, quando este procedimento for contínuo. (Reichardt, 2020, p.7).

É justamente esse sentimento de conquista, de liberdade e da transformação da própria vida que é colocado pelos estudantes. Eles veem no programa da EJA a possibilidade de conquistar todos esses direitos. Contudo, o caminho é percebido para todos como um desafio. A falta de políticas públicas mais diretas aos interesses individuais pode fragilizar a caminhada para a conquista escolar.

Dois entrevistados citam a mistura de alunos mais jovens com os mais idosos como um ponto de preocupação. Os mais jovens fazem muito barulho em sala de aula, o que causa certa desconcentração nos alunos mais velhos. É preciso compreender que os alunos mais idosos ou com certa idade precisam de espaços adaptados à sua realidade.

Rebatendo essa questão, Silva (s.d) percebe que a mistura de alunos da EJA dos mais novos com os mais velhos traz trocas de experiências importantes, e cada grupo pode aprender com outro. O que acontece com os conflitos dentro da sala de aula é a falta de um projeto de ensino que se adeque a cada faixa de aluno, e faz-se necessário que o professor busque certo equilíbrio no conteúdo para que possa atingir de forma equitativa a todos os seus discentes.

Na literatura há uma variedade de estudos sobre as relações entre estudantes mais novos e mais velhos na Educação de Jovens e Adultos, incluindo questões de disciplina mencionadas por dois entrevistados. No estudo de Machado e Rodrigues (2013) sobre a diferença de idade entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi observado que cada aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui objetivos de realização pessoal variados. Os jovens e adultos têm a chance de concluir seus estudos e ingressar no mercado de trabalho. Os idosos estão em busca de concluir seus estudos e desenvolver habilidades para se integrarem em grupos e evitar a solidão.

E é nesse momento que a sala da EJA se torna variada. Os interesses não são compartilhados da mesma maneira. Os idosos buscam conhecimento de forma mais persistente do que os jovens. Têm conhecimento e calma. Machado e Rodrigues (2013) destacam a importância do professor da Educação de Jovens e Adultos realizar a avaliação individual de cada estudante. É um método que pode prepará-lo para ensinar de acordo com os princípios da Educação de Jovens e Adultos e os interesses dos estudantes.

Um dos desejos de um entrevistado é melhorar sua leitura para poder ler a bíblia de forma mais fluente. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos é significativa para cada aluno. Os sonhos são variados. No entanto, é importante perceber que, mesmo durante o simples processo de ensino da leitura e escrita, o professor pode ajudar os alunos a se tornarem cidadãos pensantes e críticos. De acordo com Silva (2013, p. 36):

Pessoas adultas que ainda estão procurando adquirir sua identidade pessoal ditada pela sociedade, onde só é gente quem sabe ler as letras. foi tentado buscar ao máximo o que essas pessoas pensavam sobre a leitura das letras e todas acreditam que não sabem nada sobre leitura. Acham-se incapazes diante do mundo letrado. Todas com um mesmo pensamento negativo sobre quando se referem ao ambiente ao qual a rodeiam. Incapazes de ser alguém, incapazes de conseguir, incapazes de

buscar conhecimento. Mas ainda há esperança, pois os mesmos sentimentos que todas têm de fracasso tem de um futuro melhor, onde sonha ser alguém, ter uma profissão digna, realizar o sonho de uma faculdade e até de perder os medos. (Silva, 2013, p. 8).

O que não pode existir no espaço educacional da EJA é um trabalho que não atenda às expectativas dos alunos. O fracasso acadêmico tira seus sonhos. Os idosos da EJA vivenciam sentimentos diversos, inclusive o medo. A crescente consciência destas questões pode dar à educação de jovens e adultos um novo contexto para o processo de aprendizagem, a formação de pessoas e uma sociedade inclusiva.

5.3.5 *Perspectivas dos ex-educandos (egressos): a experiência da EJA nas histórias de vida*

Quadro 36 – Perspectivas do ex-educando (01) : Gênero masculino, 52 anos.

Categoria	Código
Motivação para o retorno aos estudos	Incentivo divino, apoio da amiga diretora, busca por recomeço e qualificação profissional.
Desafios enfrentados no retorno aos estudos	Dificuldades na infância, ameaças na escola, conciliação entre estudo e responsabilidades familiares.
Experiência na EJA	Valorização da qualidade do ensino, apoio dos professores, obstáculos superados, impacto positivo na autoestima.
Impacto das políticas de EJA em sua vida	Oportunidade de recomeço, visão de futuro melhor para si e para os filhos, inspiração para valorização da educação.
Agradecimento e determinação	Reconhecimento pela oportunidade de educação, determinação em enfrentar novos desafios, gratidão pelo apoio recebido.

Quadro 37 – Perspectivas do ex-educando (02): Gênero feminino, 21 anos.

Categoria	Código
Motivação para o retorno aos estudos	Incentivo divino, apoio da amiga diretora, busca por recomeço e qualificação profissional.
Desafios enfrentados no retorno aos estudos	Dificuldades na infância, ameaças na escola, conciliação entre estudo e responsabilidades familiares.
Experiência na EJA	Valorização da qualidade do ensino, apoio dos professores, obstáculos superados, impacto positivo na autoestima.
Impacto das políticas de EJA em sua vida	Oportunidade de recomeço, visão de futuro melhor para si e para os filhos, inspiração para valorização da educação.
Agradecimento e determinação	Reconhecimento pela oportunidade de educação, determinação em enfrentar novos desafios, gratidão pelo apoio recebido.

Quadro 38 – Perspectivas do ex-educando (03): Gênero feminino, 72 anos.

Categoria	Código
Motivação para o retorno aos estudos	Incentivo de colega, desejo de aprender e desenvolver habilidades, oportunidade de mudança e crescimento pessoal.
Desafios enfrentados no retorno aos estudos	Responsabilidade de cuidar do irmão, preocupação com deixá-lo sozinho, dificuldade de locomoção até a escola.
Experiência na EJA	Aprendizado significativo, desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, acolhimento e amizades na escola.
Impacto das políticas de EJA em sua vida	Mudança positiva na mente e na vida, aumento da alegria e disposição, gratidão pela oportunidade de aprendizado.
Agradecimento e avaliação da experiência na EJA	Reconhecimento pela oportunidade de aprendizado, avaliação positiva da experiência na EJA, gratidão pela acolhida e educação dos professores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na análise das trajetórias de vida dos ex-educandos envolvidos na modalidade de EJA, emerge claramente a percepção de que está se configura como uma política pública de vital importância, que atua não apenas como um mecanismo de combate à exclusão educacional, mas também como um promotor de oportunidades para indivíduos que, por uma multiplicidade de razões sociais, econômicas ou culturais, foram impedidos de concluir seus estudos na fase considerada normativa.

A EJA, portanto, transcende a sua função educativa básica, posicionando-se como um instrumento de justiça social, ao oferecer uma segunda chance para aqueles que foram marginalizados pelo sistema educacional tradicional.

Na narrativa do primeiro egresso, observamos um exemplar caso de resiliência e aspiração à superação pessoal. Sua trajetória educacional foi marcada por interrupções prematuras durante o ensino fundamental, motivadas pela necessidade de contribuir com o sustento doméstico. Contudo, sua determinação em transcender as circunstâncias adversas, aliada ao desejo de se tornar um modelo inspirador para suas filhas, o conduziu de volta ao caminho da educação por meio da EJA.

Esta etapa de sua vida simboliza a reconquista de sonhos antes postergados, e também sublinha a valorização da educação como um pilar fundamental no seio familiar. A história deste indivíduo ressalta o papel importante da EJA não apenas como uma segunda chance educacional, mas como um meio de fortalecimento dos laços familiares e da transmissão de valores educacionais entre gerações.

De acordo com Bitkul *et al.* (2016), a autoestima e a motivação são pilares importantes do sucesso acadêmico dos estudantes da EJA. A autoestima elevada aumenta a confiança nas habilidades acadêmicas e incentiva a participação nas atividades escolares, enquanto a baixa autoestima pode criar inseguranças e falta de motivação, o que impacta negativamente o desempenho acadêmico e cria um ciclo de falta de confiança na aprendizagem.

Ainda de acordo com o autor, a motivação é essencial para o sucesso dos alunos, refletindo-se no interesse em aprender, na disposição para participar das atividades escolares e no empenho para atingir metas educacionais. Esses aspectos influenciam diretamente o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância dos educadores em promover um ambiente favorável ao desenvolvimento da autoestima e motivação dos estudantes.

Moacir Gadotti *apud* Silva, Santos e Silva (2018), ressalta que:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade da EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adultos analfabetos é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego (Moacir Gadotti, citado por Silva, Santos e Silva, 2018).

Nesse contexto, destaca-se a relevância das políticas públicas como instrumento de transformação social, evidenciando a urgência de estratégias educacionais e sociais que abordem as necessidades particulares desse grupo, com o objetivo não apenas de promover a alfabetização, mas também de aprimorar as condições de vida e fomentar a inclusão social e econômica.

Pensando nisso, outra categoria relevante para a compreensão das perspectivas dos egressos da EJA é “impacto na vida pessoal e profissional”. Dentro desta categoria, os padrões relacionados à melhoria das condições de vida após a conclusão da EJA refletem a importância da educação para a transformação pessoal dos estudantes que vivenciaram essa opção no município.

Sob essa perspectiva, verifica-se que a EJA desempenha um papel fundamental na vida desses beneficiários, ao proporcionar não apenas a abertura de novas oportunidades de emprego, mas também ao exercer uma influência positiva nas dinâmicas familiares, promovendo a valorização da educação entre os filhos.

Quando se perscruta a trajetória da segunda beneficiária, observa-se um relato profundamente marcado por adversidades desde a infância, caracterizadas por frequentes mudanças de residência e experiências de ameaças no ambiente escolar, que culminaram na necessidade de mudança de instituição educacional. Este cenário complexo de instabilidade e insegurança ilustra as barreiras significativas ao acesso e à continuidade da educação formal.

No entanto, sua jornada na EJA emerge como um marco de transformação, proporcionando-lhe a conclusão de seus estudos e a possibilidade de vislumbrar um futuro promissor para si e para seus filhos. A resiliência e a determinação desta beneficiária em transcender os desafios impostos por seu contexto e buscar uma melhoria de vida por meio da educação ressaltam o papel valorativo da EJA como uma plataforma de oportunidades e segundas chances. Este caso evidencia a importância da EJA como uma política educacional e como um instrumento de justiça social, capaz de reverter trajetórias de exclusão e abrir caminhos para a realização pessoal e profissional.

Conforme observado por Silva *et al.* (2020), a interação entre professor e aluno na EJA é importante para promover a motivação, o diálogo e a disciplina em sala de aula, possibilitando a inserção dos alunos na sociedade, a construção de um conhecimento compartilhado e o desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, contribuindo para o sucesso educacional e a integração dos estudantes na comunidade.

Reichardt e Silva (2020) enfatizam que a EJA contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos, promove o desenvolvimento de novas competências, estimula a reflexão e o questionamento, respeita a diversidade e as experiências de vida dos estudantes e os prepara para ingressar no mercado de trabalho. Garantir a equidade e a qualidade da educação.

Para as autoras, por meio de uma abordagem baseada no diálogo, na educação libertadora de Paulo Freire e no respeito aos direitos e deveres, a EJA contribui para uma sociedade mais justa e democrática, capacitando os alunos a serem agentes de transformação em suas comunidades.

A narrativa final analisada oferece uma perspectiva singular sobre a educação de adultos, enraizada em um contexto de limitações educacionais profundamente vinculadas às estruturas socioeconômicas rurais. A protagonista desta história, crescida em um ambiente onde o acesso à educação formal era escasso, percebeu na EJA uma oportunidade para transcender o ciclo de trabalho agrícola que dominou sua infância e juventude.

Embora as circunstâncias familiares tenham dificultado seu progresso no ensino médio, sua trajetória até a EJA reflete um desejo inabalável de aprendizado e

desenvolvimento pessoal, mostrando que a aspiração ao conhecimento e ao aperfeiçoamento pessoal não conhece barreira de idade. Assim, a beneficiária compartilha uma reflexão que ilumina um aspecto frequentemente negligenciado da educação de adultos, revelando uma transformação pessoal profunda, marcada por uma conquista notável. Ela observa: "Eu não consigo ler a Bíblia porque as palavras são bem pequenas, mas antes eu não sabia o que estava escrito na conta de água e energia. Agora eu sei quanto é cada conta".

A declaração evidencia o desenvolvimento de habilidades de leitura e sinaliza um aumento significativo na autonomia pessoal e na capacidade de gerenciar aspectos cruciais da vida cotidiana. Por meio desta lente, a narrativa da beneficiária relata uma jornada educacional e sublinha o papel emancipatório da EJA, ao conferir aos indivíduos as ferramentas necessárias para navegar e transformar suas realidades com maior confiança e independência.

Considerando o exposto, Duarte (2007) expõe que:

O Estado deve aparelhar-se para fornecer a todos, progressivamente, os serviços educacionais mínimos, o que significa reconhecer que o direito à educação só se efetiva mediante o planejamento e a implementação de políticas públicas. Em outras palavras, a satisfação do direito não se esgota na realização do seu aspecto meramente individual (garantia de uma vaga na escola, por exemplo), mas abrange a realização de prestações positivas de natureza diversa por parte do poder público, num processo que se sucede no tempo (Duarte, 2007, p.770).

Portanto, a implementação eficaz de políticas públicas é essencial para assegurar a concretização dos direitos fundamentais e viabilizar a justiça social. É por meio dessas políticas que os direitos sociais, como educação, saúde, moradia, entre outros, podem ser efetivamente garantidos à população. A educação, por exemplo, é vista como um direito social essencial que contribui para a autonomia humana, a autoconfiança e a participação no mercado de trabalho.

Deste modo foi possível observar que a percepção dos sujeitos envolvidos na EJA é predominantemente positiva, refletindo os efeitos benéficos e transformadores que essa modalidade de ensino exerce sobre suas trajetórias de vida. Os depoimentos coletados revelam a EJA como um espaço de aquisição de conhecimento formal e um ambiente de significativa relevância social e cultural, onde ocorrem processos de aprendizado, crescimento pessoal e transformação. Por meio da EJA, os indivíduos encontram um caminho para reconfigurar suas identidades e papéis sociais, reafirmando a educação como um direito fundamental e um meio de emancipação.

Portanto, pode-se afirmar que a EJA desempenha um papel essencial na promoção de uma sociedade mais inclusiva e justa, ao possibilitar que jovens e adultos reescrevam suas histórias de vida, superando barreiras e expandindo horizontes.

Em seu livro "Pedagogia do Oprimido"(1968), Freire argumentou que a educação deveria ser um processo transformador que capacita os indivíduos a refletir criticamente sobre suas próprias experiências e a se envolver na mudança social. Como bem assevera o autor:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (Freire, 1968, p. 8).

O trecho destaca a necessidade de uma educação libertadora, na qual os oprimidos não só aprendem, mas também adquirem consciência crítica de sua realidade e se tornam agentes ativos na transformação de sua condição. O autor ressalta que a educação não deve ser imposta, mas sim um diálogo horizontal que promove a autonomia, participação e emancipação dos educandos.

Em suma, a importância da EJA reside na sua capacidade de promover a educação como um direito fundamental, de possibilitar a reinserção de pessoas no sistema educacional, de estimular o desenvolvimento pessoal e profissional, e de fomentar a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida de seus destinatários. A EJA representa uma oportunidade de aprendizado e crescimento para aqueles que buscam uma segunda chance na educação, demonstrando seu valor como instrumento de transformação e empoderamento.

Feitas essas considerações, passa-se, na próxima seção, a discorrer sobre os resultados obtidos ao longo da avaliação das políticas educacionais para a EJA em Maracanaú, buscando uma integração entre os eixos de avaliação em profundidade propostos por Rodrigues (2008). Neste cenário, serão discutidos desafios, limitações e potencialidades para criar propostas e estratégias visando uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para jovens e adultos na região.

6 ENTRE CONTEÚDO, CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

A importância de se compreender o papel das políticas públicas na melhoria da vida das pessoas vem crescendo exponencialmente, em particular, por ser compreendida como a ação governamental que tem por objetivo a concretização dos direitos sociais, vistos como instrumentos capazes de potencializar o pleno desenvolvimento humano. (Amartya Sen).

Na penúltima seção "Entre Conteúdo, Contextos e Trajetórias da Política de Educação de Jovens e Adultos: Avaliação em Profundidade" proposta Rodrigues (2008), perscruta-se nos resultados das análises das políticas de Educação desta modalidade, considerando os dados coletados e as reflexões teóricas desenvolvidas ao longo desta tessitura avaliativa.

A avaliação em profundidade de políticas públicas é um paradigma que vai além da simples mensuração de resultados, buscando compreender as dinâmicas complexas, os contextos e os processos subjacentes à implementação e ao impacto de uma política. Esta prática não segue modelos pré-definidos *a priori*, mas é construída de forma processual pelo avaliador-pesquisador, que faz escolhas metodológicas ao longo do processo avaliativo, o que exige do avaliador uma reflexão constante sobre seu lugar sociopolítico, mantendo uma vigilância para evitar as armadilhas da subjetividade e dos interesses próprios, bem como da sua vinculação institucional com a política pública avaliada, o que poderia levar a vieses na avaliação (Cavalho; Gussi, 2011).

A avaliação em profundidade envolve a análise de diversos eixos, como o conteúdo da política, o contexto de sua formulação e incorporação, a trajetória institucional que percorreu, entre outros aspectos relevantes que permitem uma compreensão mais rica e detalhada da política pública em questão. Este tipo de avaliação é orientado por uma perspectiva hermenêutica de Lejano (2012), reconhecendo que a avaliação é um processo que contempla não apenas a dimensão econômica, mas também dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e territoriais, buscando compreender como a política foi vivida, experienciada e efetivada pelos seus atores institucionais (Rodrigues, 2008).

Portanto, o estudo buscou avaliar a implementação de políticas educacionais e compreender como estas são vivenciadas e redefinidas no âmbito municipal, permitindo uma análise profunda e contextual, que transcende a simples quantificação, alinhando-se aos propósitos desta pesquisa. A partir dos resultados, foi possível resumir no quadro a seguir, os eixos analíticos, indicadores e resultados:

Quadro 39 – Síntese: avaliação em profundidade da Política da EJA

EIXOS ANALÍTICOS DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE	INDICADORES	RESULTADOS
1-Conteúdo	Análise da política educacional voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordando seus principais objetivos, metas, estratégias e mecanismos de implementação. A análise busca determinar se a política atende adequadamente às necessidades e expectativas dos alunos da EJA e se está integrada de forma coerente com o espectro mais amplo das políticas educacionais.	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecimento da EJA como modalidade educacional para jovens e adultos sem acesso à educação regular, conforme a LDB. -Marcos legais como a Constituição de 1988 e a LDB garantem direitos educacionais e estabelecem metas para a qualidade. -Propostas como o Projeto de Lei nº 3.804/2019 visam ampliar acesso e qualidade da EJA, incluindo formação de professores e materiais específicos. -Legislação não basta; sendo importante detalhar políticas educacionais com estratégias claras, recursos adequados e valorização dos profissionais. -Desafios persistem, como o alto índice de analfabetismo, exigindo aprimoramento na educação de jovens e adultos. -Implementação efetiva requer participação da comunidade, avaliação contínua e adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.
2- Contexto	Análise do contexto socio-econômico e político em que se insere a política educacional da EJA. Observa-se como fatores externos, como mudanças na economia, na política e na sociedade, afetam a implementação da política. Assim como uma breve discussão acerca do papel do Estado brasileiro nesta política.	<ul style="list-style-type: none"> - O reconhecimento da importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como meio de promover a inclusão social e a equidade educativa. - A implementação de políticas públicas, como o Programa Brasil Alfabetizado e o ProJovem, que visam ampliar o acesso à educação para jovens e adultos. - O estabelecimento de metas e estratégias no Plano Nacional de Educação para melhorar a qualidade da educação, incluindo a EJA. - Limitações conceituais e metodológicas que ainda persistem nas políticas públicas relacionadas à EJA, dificultando a efetividade das ações. - Descontinuidades e rupturas nos avanços das políticas educacionais da EJA nos últimos anos, o que pode comprometer a qualidade e a continuidade dos programas. - A falta de investimentos adequados e de valorização do ensino e da formação humana na EJA, o que pode impactar negativamente a qualidade da educação oferecida. - A presença de interesses do capital e do neoliberalismo na educação, que podem dificultar a promoção de políticas redistributivas e a garantia do direito à educação para todos os cidadãos, especialmente os jovens e adultos.

EIXOS ANALÍTICOS DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE	INDICADORES	RESULTADOS
3-Trajectoria	Análise da história da política educacional da EJA, desde sua criação até os dias atuais. Serão analisadas as mudanças ocorridas ao longo do tempo, bem como as diferentes visões e perspectivas que influenciaram a política.	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão da EJA no Fundeb como marco para financiamento contínuo, apesar da redução de matrículas. -Investimentos Governamentais: Trajetória dos recursos federais destinados à EJA, incluindo cortes substanciais afetando expansão das matrículas e qualidade da educação. -Desempenho Acadêmico: Médias de desempenho em português e matemática indicam resultados inferiores ao ensino regular e estagnação ao longo do tempo. -Perfil dos Estudantes: Características demográficas e socioeconômicas dos alunos, como idade, participação no mercado de trabalho e acesso ao Bolsa Família, ajudam a compreender o público-alvo e as barreiras enfrentadas. - Reconhecimento jurídico de direitos na EJA. -Identificação de funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras na EJA. -Declínio nas matrículas destinadas para o Ensino Fundamental - Projovem Urbano a partir de 2017. -Diminuição drástica na oferta de vagas do PROEJA entre 2015 e 2021. - Descontinuidade das políticas públicas e recursos financeiros para a EJA nos últimos anos.
4-Territorialidade temporalidade	Análise da implementação da política educacional da EJA em diferentes regiões e ao longo do tempo. É importante avaliar se a política é implementada de forma consistente nestas regiões, bem como se há diferenças regionais na implementação e nos resultados da política na visão dos autores neste território.	<ul style="list-style-type: none"> -Ajuste da política educacional para atender às necessidades específicas de Maracanaú, considerando suas características territoriais e temporais. -Introdução de iniciativas inovadoras, como programas de empreendedorismo e expressão artística, para enriquecer a educação. -Foco na formação e aprimoramento dos professores, especialmente alfabetizadores, para garantir qualidade na EJA. -Desafios na garantia de uma educação equitativa e de qualidade em Maracanaú, refletidos em disparidades nos resultados educacionais e altas taxas de evasão escolar. -Resultados insatisfatórios em avaliações educacionais apontam para a necessidade de melhorias na qualidade do ensino na EJA. -Obstáculos na promoção da inclusão e na garantia de aprendizagem efetiva para todos os alunos da EJA devido a dificuldades na retenção e engajamento dos alunos. - A ausência de avaliação abrangente e sistemática dos impactos das políticas educacionais da EJA em Maracanaú dificulta a mensuração dos resultados e identificação de áreas para intervenções específicas.

Fonte: Consolidado pelo pesquisador por meio dos instrumentos de coleta de dados (2023;2024).

A análise de conteúdo da política em questão, destaca-se por meio da importância de marcos legais, como a Constituição, que consagra o direito à educação e estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, abrindo caminho para políticas educacionais inclusivas. Além disso, a LDB e os pareceres do CNE representam avanços significativos na

ampliação do acesso à educação para jovens e adultos, na melhoria da oferta de materiais didáticos e na adaptação pedagógica.

Por sua vez, os resultados da *análise de contexto* da política da EJA no Brasil, sob a influência do neoliberalismo revelam a submissão dessa modalidade de ensino aos interesses do capital, resultando em processos de individualização e precarização, o que tem impactado a formulação e implementação das políticas educacionais voltadas para a EJA, evidenciando a necessidade de repensar as estratégias para garantir uma formação integral e de qualidade para todos os cidadãos.

Sobre a interferência do neoliberalismo na educação, sabe-se que depois da década de 1980, houve um movimento forte na construção das diretrizes políticas e orçamentárias. Galvão (1997) destaca que a educação nessa concepção promove um trabalho para o interesse da indústria e de suporte ao capitalismo, que é a sociedade do consumo. Desse modo, os estudantes começaram a ser preparados para o interesse exclusivo do mercado, do comércio livre, da ideologia dominante e, sobretudo, da formação da força de trabalho qualificada.

Nas palavras de Laval:

A educação, na época neoliberal, visa, ao contrário, à formação do assalariado ou, mais geralmente, do 'trabalhador' cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil. (Laval, 2019, p.42).

O trecho evidencia que a interferência do neoliberalismo na educação, direcionando-a para atender às necessidades do mercado e da economia, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica dos estudantes. A política neoliberal na EJA tende a priorizar a formação técnica e profissional, focando na preparação para o mercado de trabalho, em vez de promover uma educação que visa à emancipação e ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, refletindo uma visão de educação como serviço alinhado às necessidades econômicas.

Quando as estruturas do governo pretendiam ajustar seu campo econômico e social às ordens neoliberais, as contrarreformas feitas no Brasil a partir da década de 1990 excluíram a EJA como um espaço de reconhecimento de justiça social, para conotar uma modalidade de ensino que geraria muito custo aos cofres públicos, como fomenta (Frigotto, 2010). Para consolidar a modalidade de ensino na EJA nas políticas do Banco Mundial, era preciso ajustar os alunos a um novo cenário de trabalho, e a valorização individual e a busca de reparação social já não estariam em primeiro ou segundo plano.

Em 2018, a onda conservadora do fundamentalismo religioso começou a fazer planos para o governo do presidente Jair Bolsonaro, o que daria início à construção de uma política educacional indiferente à diversidade, à cultura e à individualidade, e, dentre todas as modalidades de ensino no Brasil, a EJA tem sido uma das mais afetadas pela descontinuidade das políticas públicas e orçamentárias (Frigotto; Ferreira, 2019).

Fica evidente que a trajetória histórica da EJA no Brasil está ligada às transformações sociais, econômicas e políticas do país, o que ressalta a necessidade de considerar esses eventos e condições socioeconômicas para compreender as desigualdades e promover a igualdade educacional e social, o que fornece dados importantes para a criação de políticas mais eficazes e inclusivas. A *análise da trajetória política*, para Rodrigues (2008), é essencial para entender como as diretrizes políticas são interpretadas e adaptadas localmente, especialmente com descentralização e autonomia regional posto que se revelam divergências entre concepções na formulação e execução das políticas, além de mudanças ao longo do percurso político.

Deste modo, os resultados da análise da *trajetória institucional da EJA* evidenciam a importância da política na oferta de oportunidades educacionais a jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade adequada, destacando o compromisso do país com a educação inclusiva.

A introdução de vários programas entre 2003 e 2008, como o Programa Brasileiro de Alfabetização de Analfabetos e o Programa Nacional de Integração de Jovens (PROJOVEM), demonstra a abordagem abrangente do governo para abordar diferentes aspectos da educação e alfabetização de adultos, assim como o reconhecimento das funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras da EJA, conforme delineado no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ressalta os esforços do governo para atender às necessidades únicas de aprendizagem de jovens, adultos e idosos, promovendo a ideia de educação perpétua.

Contudo, os retrocessos, como a falta de financiamento disponível para políticas públicas, a queda no número de matrículas em programas específicos como o Projovem Urbano e a eliminação da Política Federal de EJA pelo governo eleito em outubro de 2018, evidenciam desafios na eficiência, eficácia e efetividade e sustentabilidade da política, destacando a necessidade de apoio contínuo para garantir o alcance de seus objetivos educacionais.

Ribas e Soares *apud* Gomes (2017) esclarecem que essa situação tem sido agravada pelo acúmulo insuficiente, no campo da avaliação, no sentido da legitimação dos resultados de muitas experiências até hoje desenvolvidas, e, dessa forma, a trajetória da EJA

em nosso país, ao longo do tempo, sugere que os jovens e adultos dessa modalidade de ensino estão condenados a uma espécie de castigo que significa a sua entrada no sistema escolar, a sua não permanência e, conseqüentemente, a sua expulsão do sistema via reprovação ou evasão escolar.

Por fim, perscruta-se o espectro *temporal e territorial* para uma compreensão mais profunda da dinâmica política, como ressaltado por Rodrigues (2008), em uma análise que possibilita examinar a progressão da política em diversos contextos para além das esferas federal, estadual e municipal, sendo argumentando pela autora que a diversidade de espaços políticos torna a política suscetível a múltiplas interpretações e influências locais, revelando desafios na concepção e implementação das políticas devido às particularidades socioculturais regionais.

A análise começa com a consideração dos aspectos temporais e territoriais da política de EJA em Maracanaú, enfocando os objetivos específicos, propostas, legislação, iniciativas e programas que compõem a política educacional local, e seus resultados contribuíram para compreender a complexidade e a trajetória das políticas educacionais no município, destacando-se o desenvolvimento das iniciativas, programas e parcerias ao longo do tempo. Ao considerar esses aspectos, é possível realizar uma análise abrangente das potencialidades e limitações das políticas públicas de EJA em Maracanaú, identificando áreas de melhoria e oportunidades de fortalecimento para promover uma educação de qualidade e inclusiva para jovens e adultos no município.

Neste panorama, destacam-se a formação continuada de professores, a adoção de metodologias inovadoras fundamentadas na Teoria Freireana e na Andragogia, e a execução de programas como o Programa Universidade Operária do Nordeste são pontos centrais que estão sendo fortalecido no município, e que, na visão dos implementadores, têm como objetivo promover a inclusão social, valorizar a cultura de cada educando e garantir que todos tenham oportunidades educacionais.

Embora, o trecho acima esteja fundamentado nas escassas publicações existentes no campo investigado, é importante destacar que, segundo as perspectivas dos atores e atrizes envolvidos na política de formação continuada neste território, nos últimos doze meses as formações têm adquirido um significado mais profundo e relevante.

Reforçando tais ideias, segundo André *et al.* (2016, p. 77), podemos propor três princípios para orientar a formação de professores: o papel do ambiente escolar na consolidação e construção do conhecimento prático, sem esquecer que o conhecimento prático depende do conhecimento teórico, pois ainda existem grandes lacunas entre os

conhecimentos fornecidos nas universidades e como difere dos desafios que os professores enfrentam na prática.

Para os autores a prática pedagógica deveria ser o núcleo da formação escolar e a escola seria o local privilegiado para a construção do conhecimento prático, sem esquecer que todos estes movimentos levam tempo e são processuais.

Tendo em vista esses pressupostos, os professores poderiam assim adaptar rapidamente suas práticas às realidades dos seus públicos educativos específicos. À medida que aprendemos a ver o mundo real da escola, também nos equipamos para nos comportarmos de forma competente, compreendermos e nos envolvemos no nosso desenvolvimento profissional (Mizukami, 2013, p. 27).

Em referência a essas constatações, ressalta-se o comprometimento dos gestores locais em fomentar a EJA, a integração com a comunidade local para fortalecer o ensino e a aprendizagem, e a possibilidade de adaptação das políticas conforme as necessidades dos educandos.

Neste contexto, o município implementa iniciativas e programas, como o apoio ao empreendedorismo, à expressão artística e a diversos incentivos. No entanto, as bolsas de estudo, por si só, não são suficientes para superar todos os desafios enfrentados pelos estudantes. É necessário criar ações e estabelecer parcerias com outras políticas e secretarias para ampliar as oportunidades para esse público.

Ademais, as limitações aparentes envolvem a falta de investimento financeiro suficiente, a carência de formação adequada para os professores da EJA, a dificuldade de acesso dos alunos a materiais didáticos e tecnológicos, e possíveis desafios na articulação entre as diferentes esferas governamentais para garantir a continuidade e efetividade das políticas educacionais voltadas para a EJA em Maracanaú.

Deste ponto de vista, importa sublinhar a necessidade de uma avaliação abrangente da política em questão no município, a fim de garantir sua efetividade, e assegurar que esteja alinhada com os objetivos estabelecidos e atenda às necessidades e interesses da comunidade.

Assim, a proposta segue as ideias de Sousa e Loreto (2021), que destacam que a avaliação serve para verificar se os objetivos das políticas foram atingidos e se os recursos foram utilizados de maneira eficaz, orientando de forma mais informada e estratégica as futuras políticas e ações do governo, o que permite identificar áreas que podem ser ajustadas ou melhoradas, auxiliando na tomada de decisões com base em dados relevantes.

Dentro desse mesmo enfoque de avaliação, para evitar a prática de julgar ou procurar culpados, é importante sublinhar o que afirma Sobrinho (2003), que enfatiza que o esforço para controlar os gastos e acompanhar o sucesso das políticas e as avaliações oficiais resultam em uma avaliação que dá prioridade à eficiência, semelhante à exigida pelas empresas privadas com fins lucrativos.

Para o autor, a transição do Estado-providência para o Estado-interventor faz com que a avaliação se configure como predominantemente controladora e organizadora das políticas de distribuição de recursos do Estado, e ele ainda destaca que “em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame de resultados, realizadas ex-post e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas” (Sobrinho, 2003, p. 60).

Portanto, ao avaliar a política de EJA considerando as perspectivas dos diversos atores envolvidos em sua implementação e efetivação, é possível enriquecer o debate e incorporar uma variedade de visões que podem contribuir para reformular aspectos que não estejam funcionando adequadamente, e esse processo permite o cumprimento das diretrizes legais ao passo que também fomenta novas abordagens e práticas, com o objetivo de impactar positivamente tanto os indivíduos quanto a sociedade como um todo.

Soares (2011, p. 283) apresenta um posicionamento interessante, quando reflete que a promoção do diálogo e o compartilhamento das experiências individuais são indispensáveis na formulação de políticas públicas que buscam garantir o direito à educação e aprimorar a eficácia da EJA.

Ao analisar a política de EJA no município, percebe-se a existência de legislação, resoluções e diretrizes que visam promover uma EJA abrangente, contemplando a formação integral dos estudantes. No entanto, é evidente que, de maneira geral, a concretização dessa política no local ainda apresenta deficiências. Destaca-se, especialmente, a falta de articulação entre os diferentes níveis de governo, o que compromete a efetividade e a abrangência das ações voltadas para a EJA.

Embora as percepções encontradas na presente investigação já estejam fundamentadas na legislação, conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996), como destacado por Gomes (2017):

Em seu §2º, o artigo afirma que o poder público “viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si”. Já o §3º preconiza que a Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se preferencialmente com a Educação Profissional, na forma do regulamento. Em seu Art. 38, a LDBEN assinala que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (Gomes, 2017).

Um olhar atento voltado para as complexas esferas da realidade em que vivemos, a crítica reside na importância de não apenas estabelecer diretrizes e normas, mas também em garantir mecanismos eficazes de monitoramento, avaliação e implementação das políticas educacionais, a fim de assegurar que os objetivos propostos sejam alcançados e que a educação de jovens e adultos seja verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade.

Conforme destacado por Capuchu (2012), embora existam documentos que reconheçam a EJA como uma modalidade de ensino, estabeleçam diretrizes curriculares e garantam financiamento público, tais avanços legais não foram capazes de proporcionar à EJA uma integração plena e efetiva no sistema educacional brasileiro.

Neste sentido, Rezende (2014), destaca que a lei não deve ser apenas uma imposição teórica, mas sim ser efetivamente implementada e aplicada na prática para cumprir seu propósito é garantir a ordem jurídica, e sua efetividade fundamental para assegurar a justiça, a segurança jurídica e a proteção dos direitos dos cidadãos. Portanto, é essencial que as leis sejam colocadas em prática e que haja mecanismos de fiscalização e cumprimento para garantir sua eficácia.

Para Soares *et al.* (2011), nos diálogos acerca da EJA no Brasil, é comum os educadores se depararem com sentimentos contraditórios. Inicialmente, surge uma sensação de frustração ao observar que, de governo a governo, persistem campanhas esporádicas e iniciativas voluntárias, sem que a educação das pessoas que não tiveram acesso à escolarização no tempo apropriado seja priorizada na agenda.

No entanto, na busca por uma resposta adequada sobre os obstáculos enfrentados por professores, gestores, técnicos e ex-secretários na execução das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú são complexos e abrangem desde questões de segurança pública até desafios estruturais no sistema educacional. Para estes partícipes da política educacional, um dos principais desafios é a violência e a presença de facções, que dificultam significativamente a locomoção das pessoas, afetando tanto a segurança dos alunos quanto a dos próprios educadores.

Além disso, identifica-se uma falta de preparo do sistema educacional formal, especialmente das escolas, para lidar especificamente com a educação de jovens e adultos, e

há falta de sensibilidade e preparo específico de alguns educadores para atender às demandas da EJA, o que pode ser um desafio significativo que contribui para a dificuldade em manter os alunos engajados e em reduzir as taxas de desistência.

Essa situação é exacerbada pela ausência de estratégias eficazes e de apoio além do ambiente escolar, necessários para motivar os alunos e desenvolver projetos especiais que atendam às suas necessidades e expectativas. No cenário já descrito, os professores enfrentam obstáculos como a evasão escolar, que é um problema significativo, sem que as causas sejam completamente compreendidas ou abordadas, assim como também há dificuldades com matrículas, especialmente entre os jovens que, após deixarem a escola durante o dia, muitas vezes não querem mais estudar à noite, como destacados por estes atores e atrizes.

Sobre a percepção da falta de formação qualificada dos professores para o trabalho na EJA é percebido como ponto de debate também por Oliveira *et al.* (2011), que afirmam que, como não há formação específica para docentes nessa modalidade de ensino, seria importante construir cursos de formação contínua que instrumentalize o docente sobre o que a EJA representa no campo legal, de interesse social e, o mais importante, no que os alunos esperam dessa modalidade educacional para a construção deles como cidadãos, da inclusão e de seus sonhos mais singulares.

Na direção do que mencionam Oliveira *et al.* (2011), Gomes (2017) aponta que a utilização dos mesmos métodos da educação regular na prática educacional da EJA, juntamente com a escassez de pesquisas e debates sobre a educação de adultos, tanto em relação à formação dos profissionais da EJA quanto à produção de conhecimento científico e espaços de discussão acadêmica específicos para essa modalidade de ensino nos cursos de licenciatura, são fatores que ainda dificultam a preparação adequada dos professores para atuarem com os alunos da EJA.

Nesse contexto, o papel do professor e a qualidade da formação docente são reconhecidos como fatores fundamentais que podem influenciar a relação dos alunos com a instituição de ensino. Desta forma, é evidente a necessidade de uma formação específica para os educadores que atuam na EJA, conforme apontado por Silva e Senna *apud* Lima (2019, p. 58), que destacam a formação contínua como uma exigência essencial para essa modalidade de ensino, devendo ser tratada como uma prioridade.

Para o ex-secretário de Educação, a insensibilidade de certos dirigentes educacionais quanto ao direito fundamental à educação emerge como um obstáculo significativo. Além disso, sublinha-se a importância de um maior comprometimento por parte das instituições responsáveis pela formação de recursos humanos, enfatizando a necessidade

de preparar adequadamente os profissionais para atuarem na política em questão. O ex-titular da pasta ainda destaca a necessidade de maior rigor na implementação das políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a EJA.

Na materialidade em análise também estão os educandos que experienciam esta política, e destacam que os obstáculos incluem a falta de material didático adequado, a necessidade de conciliar os estudos com responsabilidades familiares e o trabalho, além da rotatividade de professores que pode dificultar um contato mais próximo e um apoio pedagógico consistente, e desafios como a mobilidade e a segurança pública também são citados como barreiras para a frequentar as aulas.

Apesar de alguns atores, sujeitos implementadores no campo pesquisado questionarem a eficácia ou a efetividade dessa modalidade na vida do público-alvo da política em questão, os relatos dos ex-alunos indicam que a EJA tem o potencial de transformar vidas, mudando a perspectiva dos alunos sobre educação e melhorando sua autoestima e capacidade de participar ativamente na sociedade, e esses depoimentos ressaltam a importância da EJA não apenas como uma política de acesso à educação, mas como um meio de promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Reichardt e Silva (2020), refletem que a EJA não apenas atua como um meio de alfabetização e escolarização, mas também como um instrumento de empoderamento, emancipação e promoção da cidadania, possibilitando que os alunos se tornem agentes de transformação em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Conforme observado por Soares, Giovanetti e Gomes (2011), a necessidade premente de inovação na esfera da EJA se manifesta na transcendência das estruturas e paradigmas tradicionais, caracterizados por uma rigidez hierárquica, seletiva e disciplinar no acesso e na gestão dos direitos ao conhecimento e à cultura. Esta evolução torna-se não apenas desejável, mas imperativa, demandando a exploração de novos parâmetros para reconstruir a narrativa histórica da EJA.

As histórias compartilhadas pelos entrevistados, destacam a resiliência e a determinação necessárias para superar barreiras pessoais e sociais e retornar aos estudos. Essas narrativas evidenciam a luta contra obstáculos como a necessidade de trabalhar para sustentar a família, a falta de estímulo e a crença de que era tarde demais para aprender. A resiliência dos alunos da EJA, conforme discutido por Masten (2001) e Luthar e Cicchetti (2000), resalta a importância do apoio emocional e educacional na promoção do desenvolvimento educacional e pessoal, enfatizando a relevância do suporte social para o sucesso acadêmico de adultos que decidem retornar aos estudos.

Os sonhos dos alunos da EJA incorporam além de aprender a ler e escrever outras coisas como a inclusão social, a interação e o senso de fazer parte de algo. Freire (2005) destaca que o professor da EJA deve acreditar na formação das pessoas como um ponto de mudança a ser fortalecido. É preciso que o professor traga em seu olhar a esperança e que o aluno veja no professor um exemplo e se espelha em suas atitudes e pensamentos.

Conforme destacado por Soares *et al.* (2011, p. 82), além da busca por políticas públicas sociais que abordem as necessidades desses grupos, é imperativo que os agentes envolvidos – educadores, gestores, jovens e adultos – explorem e fortaleçam os elementos identificados em diversas experiências da EJA, bem como em programas e projetos destinados a esses sujeitos vulneráveis. Esses esforços são direcionados para atender a essas necessidades de maneira eficaz. Contudo, embora haja o reconhecimento dos esforços para promover a educação de jovens e adultos em Maracanaú e dos impactos positivos que essas políticas podem trazer, os desafios destacados pelos entrevistados indicam a necessidade de melhorias significativas.

Outrossim, é importante ressaltar que ainda há um longo caminho a percorrer, uma vez que, no Brasil, há aproximadamente 11,4 milhões de indivíduos com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever, o que representa 7% da população nessa faixa etária (IBGE, 2024). No estado do Ceará, a proporção é ainda mais elevada, chegando a 14,1%, equivalente a cerca de 987 mil pessoas. Isso coloca o estado entre os cinco com os maiores índices de analfabetismo do país. Já no município de Maracanaú, a taxa de analfabetismo afeta 7,2% da população, conforme dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2024).

Assim, diante deste contexto, conforme discutido em "Políticas Públicas: conceitos e práticas" (Lopes, Amaral, Caldas, 2008), é imprescindível considerar a importância do envolvimento de toda a sociedade para garantir a eficácia das políticas públicas. Quando os diversos atores sociais - cidadãos, organizações da sociedade civil, setor privado e instâncias governamentais - participam ativamente e se engajam, as políticas públicas têm mais chances de sucesso e conseguem melhor atender às demandas da população de forma abrangente.

Tendo como base o que foi exposto até aqui, dentre as análises qualitativas realizadas, algumas recomendações práticas que podem ser consideradas incluem:

- a) Implementar programas de formação continuada para professores da EJA, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva e de qualidade.

- b) Desenvolver estratégias de acompanhamento e avaliação mais eficazes para monitorar o progresso dos alunos na EJA e identificar possíveis áreas de melhoria.
- c) Incentivar parcerias entre escolas, comunidades e órgãos governamentais ou não para fortalecer o apoio e a integração dos alunos da EJA na sociedade.
- d) Investir em recursos educacionais adequados e acessíveis para atender às necessidades específicas dos alunos da EJA, considerando suas realidades socioeconômicas e culturais.
- e) Promover a participação ativa dos alunos da EJA no processo educacional, incentivando a autonomia, a criatividade e o protagonismo em sua aprendizagem.

Assim sendo, os participantes do estudo ressaltam que a personalização do ensino, a valoração das experiências de vida dos educandos e o apoio socioemocional são fatores essenciais para o êxito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além disso, os avaliadores destacam a importância do comprometimento e investimento dos governos, com recursos adequados, políticas educacionais equitativas e estratégias de implementação bem planejadas. Ademais, destaca-se a importância da integração da comunidade na educação, parcerias locais e investimentos contínuos na formação dos professores como elementos essenciais para impulsionar e garantir a eficácia e efetividade da EJA, tornando-a verdadeiramente transformadora e inclusiva.

Neste momento de análise, é relevante destacar a importância das perspectivas dos avaliadores ao discutir um dos principais obstáculos na implementação da política de EJA: a “vontade política”. Conforme Wu *et al.* (2014), a vontade política é imprescindível para a elaboração e execução de políticas públicas, pois representa o comprometimento dos líderes políticos em lidar com questões coletivas, alocar recursos estrategicamente e garantir a implementação efetiva das políticas. Para eles, é primordial que os tomadores de decisão das políticas revisem e adaptem suas abordagens para assegurar o compromisso necessário para promover melhorias significativas e sustentáveis.

Com base no exposto, pode-se afirmar que as diversas visões e experiências dos indivíduos na avaliação das políticas públicas foram fundamentais, pois permitiram uma análise mais abrangente e minuciosa. Em contraste com as visões institucionalizadas, essas perspectivas favoreceram interpretações baseadas na realidade vivida.

Lotta (2019) destaca a importância da diversidade de perspectivas dos implementadores de políticas públicas, ressaltando a complexidade inerente ao processo de

implementação, que são relevantes para compreender os desafios e oportunidades na execução de políticas, especialmente em contextos que requerem adaptações locais ou setoriais. A interação entre os atores responsáveis pela implementação e formulação é fundamental para reavaliar e ajustar os instrumentos legais e normativos necessários para uma implementação eficaz das políticas públicas.

O que se sobressai nessas observações está fundamentado na abordagem de Gussi e Oliveira (2016), que enfatizam a importância da experiência dos indivíduos em relação à política em análise:

O que podemos afirmar, por ora, é que a proposta de avaliação sob a perspectiva antropológica, aqui apresentada, implica no afastamento dos modelos formais universais de avaliação ao defender que aspectos invisíveis sobre atores, seus contextos e as políticas, advindos do trabalho de campo, sejam trazidos à tona durante o processo avaliativo e, no momento da apresentação dos resultados, sejam a eles incorporados. (Gussi; Oliveira, 2016, p. 98).

Desta forma, ao levar em conta as vivências e visões dos participantes, é possível obter apreensões valiosas que enriquecem a avaliação, contribuindo para aprimorar as políticas públicas, por conseguinte, revelar novas abordagens e promover a implementação de políticas mais eficazes. Por isso, defende-se as metodologias contra-hegemônicas de avaliação de políticas públicas, como a avaliação pós-constructivista experiencial como aqui defendida ao longo da densa literatura apresentada nesta investigação.

Esta abordagem, baseada na obra de Raul Lejano (2012), enfatiza a importância de integrar interpretações, concepções e experiências na avaliação de políticas públicas. Ao aplicar essa metodologia a EJA, os avaliadores podem considerar não apenas os resultados quantitativos, mas também os impactos subjetivos e experiências vivenciadas pelos participantes, como empoderamento, pertencimento, reconhecimento, reflexão, aprendizado e engajamento cívico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nada parece ajudar, eu vou e olho o cortador de pedras martelando sua rocha talvez cem vezes sem que nem uma só rachadura apareça. No entanto, na centésima primeira martelada, a pedra se abre em duas e eu sei que não foi aquela martelada a que conseguiu, mas todas as que vieram antes. (Jacob Riis).

Este estudo teve como objetivo avaliar as políticas públicas educacionais voltadas para a modalidade de EJA, utilizou um quadro analítico abrangente que considerou o conteúdo da política e/ou do programa, incluiu sua formulação, objetivos, diretrizes e estratégias, bem como o contexto da elaboração da política, que englobou aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Também analisou a trajetória institucional da política, incluiu sua implementação, gestão e arranjos institucionais, além do espectro temporal e territorial da política, levou em conta sua abrangência e alcance

A avaliação das políticas públicas educacionais é um processo complexo que requer uma análise detalhada do contexto escolar e dos sujeitos que são impactados por essas políticas. A trajetória da EJA no Brasil, por exemplo, é marcada por políticas descontínuas e fragmentadas, que não foram historicamente priorizadas pelos governos, resultando em profundas marcas sobre essa modalidade de ensino e seus educandos.

A qualidade da educação, influenciada por políticas públicas e movimentos sociais, reflete diferentes significados que vão desde princípios humanistas de cidadania e emancipação até a preparação de indivíduos para o mercado. Ao ponto que a sociedade constituída tem a necessidade de suprir suas necessidades, nascem as políticas públicas. Elas, em ordem de governo, são compromissos que precisam de ações, vontade e orçamento bem delineados.

A EJA já foi um interesse de formação ainda no Brasil Colônia com os Jesuítas e com o passar dos tempos políticas mais consolidadas em forma de legislação nasceram. Percebeu-se no estudo bibliográfico que as legislações mais concisas para a EJA vieram com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Entretanto, a política pública em favor da formação escolar de jovens e adultos, na modalidade EJA, sofre interferências de políticas ideológicas, que rompem com programas importantes.

Esta tessitura contribui para o campo acadêmico ao trazer à tona as percepções e desafios enfrentados no contexto da EJA em Maracanaú, destacando a importância de políticas educacionais efetivas e alinhadas com as necessidades dos alunos adultos e idosos.

Os resultados obtidos podem subsidiar discussões e ações para aprimorar a qualidade do ensino na EJA e promover a inclusão social e educacional verdadeiramente.

Por meio deste enfoque, foi possível compreender a estrutura e o conteúdo das políticas, como elas interagem com as realidades locais e regionais e como são percebidas e vivenciadas pelos sujeitos a quem se destinam, destacando a necessidade de políticas. A EJA em particular, enfrenta o desafio de avançar rumo a uma qualidade que valorize a diversidade e combata às desigualdades, não apenas de renda, mas também de gênero, região, campo/cidade, idade, orientação sexual, deficiências, entre outras.

As descobertas deste estudo têm implicações práticas significativas para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais na EJA no município e em contextos semelhantes uma vez que os resultados podem orientar a tomada de decisões dos gestores educacionais, visando melhorias na infraestrutura, formação docente, investimentos financeiros e alinhamento com cursos profissionalizantes.

Durante este estudo, foi possível identificar as percepções dos gestores, ex-secretários, técnicos da educação, professores, alunos, egressos, e outros envolvidos na implementação e promoção da EJA em Maracanaú, em relação às políticas públicas educacionais. Os resultados apontaram para desafios na efetividade das políticas educacionais na modalidade da EJA, a necessidade de maior clareza e objetivos nas políticas locais, a importância de alinhar a EJA com cursos profissionalizantes, a valorização dos alunos mais velhos, entre outros aspectos relevantes.

É importante reconhecer que este estudo apresenta algumas limitações, como a amostra restrita de entrevistados e a abordagem adotada, que podem influenciar a generalização dos resultados e a interpretação das percepções dos participantes. Por isso, sugere-se a realização de novos estudos que possam investigar, por exemplo, as condições de trabalho dos professores que atuam na EJA, a infraestrutura e o material pedagógico disponível neste campo, a formação dos docentes, a participação da comunidade no processo educativo, entre outros aspectos.

Adicionalmente, para futuras pesquisas, sugere-se a ampliação da amostra de entrevistados, a realização de estudos longitudinais para acompanhar a trajetória das políticas educacionais na EJA, e a investigação de outros aspectos relevantes, como o impacto das políticas na aprendizagem dos alunos e na sua inserção no mercado de trabalho, principalmente na percepção dos ex-alunos (egressos). Além disso, é importante ressaltar que a proposição de políticas públicas não deve ser vista como uma panaceia, ou seja, uma solução única e definitiva para todos os problemas. É necessário considerar a complexidade

do contexto educacional e buscar soluções que sejam adequadas e efetivas para cada realidade.

Dessa forma, a análise dos dados apresentados pode ser um ponto de partida para a realização de novos estudos e para a proposição de políticas públicas que visem a melhoria da qualidade do ensino na modalidade de EJA em Maracanaú.

Assim, durante o processo de construção da investigação, vários foram os desafios metodológicos e conceituais. Contudo, a riqueza de experiências e percepções compartilhadas pelos entrevistados tornou o estudo altamente prazeroso. Este trabalho proporcionou uma visão mais ampla sobre a importância das políticas educacionais na promoção da inclusão e do desenvolvimento educacional, principalmente da política em questão.

Além disso, é pertinente afirmar que a política pública destinada à EJA deve fomentar a integração harmoniosa entre os diversos níveis e modalidades de ensino. Ademais, é imprescindível estabelecer mecanismos de avaliação e acompanhamento que permitam a identificação precisa dos avanços conquistados e dos desafios a serem superados. Nesse contexto, o respaldo financeiro e técnico por parte do poder público desempenha um papel fundamental para fortalecer as iniciativas direcionadas à EJA e assegurar a consecução das metas estabelecidas.

No transcorrer desta investigação, destacam-se inúmeras sensações e aprendizagens tanto na busca de material, leitura, execução do referencial teórico, visitas nas escolas e entrevistas. Cada fase mostrou que a EJA não pode ser considerada apenas como uma política social, mas sim de desenvolvimento econômico, político e cultural da nação, do estado e das regiões onde estão instaladas cada escola.

É certo dizer, e a literatura comprovou, que a preocupação com a classe de analfabetos no Brasil nunca tomou um campo de preocupação maior do Estado em diversas fases de sua história. Quando o governo voltou sua atenção para a formação da população, seu objetivo primordial era atender exclusivamente aos interesses do desenvolvimento industrial. As políticas liberais e neoliberais corromperam o interesse da formação cidadã de cunho reflexivo e crítico.

O adverso interesse e construção das políticas públicas nacionais com o viés de recuperação social, de busca da formação cidadã só ganha maior efetividade em 1988, salvo o período da Escola Nova, onde importantes educadores e pensadores políticos deixaram suas marcas que se estendem até hoje como Anísio Teixeira, Paulo Freire e tantos outros.

Passado da fase da construção teórica, o que me subsidiou de elementos importantes para entender sobre os interesses das políticas públicas educacionais na EJA. Nas

visitas realizadas nas unidades escolares, pode-se comprovar que houve ganho significativo na melhoria das estruturas pedagógicas como escolas bem cuidadas, sala de informática, boas bibliotecas e uma relação de recursos humanos mais bem instrumentalizados em conhecimento técnico e pedagógico. Destarte, dizer, que ainda não se chegou a um patamar ideal, como relatado por gestores, professores e demais entrevistados.

O ambiente físico e o plantel de formação de recursos humanos tem melhorado se buscarmos na história todo o interesse de investimento. Contudo, a percepção tida nas entrevistas é de que isso precisa de melhor efetividade, equidade e qualidade. Foi comprovado que as políticas nacionais precisam resgatar um compromisso maior dos demais entes federados. No decorrer da discussão e da implementação delas muita coisa se perde. Cita-se a falta de conhecimento e comprometimento maior do que significa a EJA para as pessoas mais vulneráveis da sociedade. A modalidade de ensino não pode ser considerada como um ensino formal, mas sim como uma proposição educacional de compromisso social e político. E isso deve fazer parte da formação docente.

Durante as entrevistas, os atores e atrizes envolvidos na implementação de políticas municipais ressaltaram a importância de fortalecer a EJA com abordagens mais humanizadas, que atendam integralmente às necessidades dos alunos, promovendo direitos, inclusão educacional e social. Neste contexto, apesar de estar inserida na lógica capitalista, a Feira do Empreendedor é vista por esses sujeitos como significativa e relevante, necessitando de uma remodelação e ampliação para melhor atender às demandas da comunidade.

Na perspectiva de problematização enunciada, uma análise abrangente dos indicadores de avaliação das políticas públicas para a EJA constatou que há pouca divergência com a legislação pertinente, em geral há avanços e retrocessos ao longo do tempo quando analisada a área de estudo neste campo.

Nesse tocante, é imprescindível destacar os princípios essenciais para melhorar a qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA): garantir a equidade, oferecer acesso igualitário às oportunidades educacionais e criar um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos. O envolvimento da comunidade e a capacitação constante dos professores são fundamentais para uma educação de qualidade. Além disso, um currículo flexível e relevante, ajustado às necessidades dos alunos, é essencial para promover a aprendizagem significativa e mais humanista.

Em relação aos objetivos específicos, é importante ressaltar que este estudo logrou êxito em sua consecução. As investigações iniciais visando compreender a situação atual da implementação das normas educacionais e dos orçamentos destinados à EJA revelaram que,

no contexto brasileiro, elas são consistentes, o que quer dizer que temos boas leis, bons regramentos jurídicos para a modalidade da EJA. No entanto, o problema reside na execução e na forma como essas leis são aplicadas, o que impede que seus objetivos sejam plenamente alcançados.

No que se refere ao universo das entrevistas e das análises pode-se dizer que elas foram fundamentais para compreender na prática a implementação e direcionamento delas na modalidade escolar e seus ganhos nas conquistas da aprendizagem. As análises mostram um campo racional e sentimental. Racional por deduzir os dados e narrativas de acordo com a letra fria da literatura científica. Emocional pela comoção de ver o que a EJA representa para os alunos como sonhos, conquistas, liberdade e direito, o que é tão emblemático que nos puxa para um campo de pertencimento dessas políticas em favor do ser humano esquecido pelo Estado e sociedade.

A pergunta problema, mostra que a limitação da EJA no município de Maracanaú é uma realidade nacional. É preciso vencer desafios. Eles são muitos e foi por meio desse questionamento que se percebeu quais são e seus impactos na formação dos alunos da EJA, dos professores e gestores. Mostrou-se que a EJA no Brasil e em qualquer outro lugar do país, assume uma imagem de resgate do ser humano para dar-lhe oportunidades iguais.

É por meio da indagação geradora que se resultam em resultados importantes. Manter as políticas públicas educacionais com níveis de esclarecimento e comum acordo de execução entre os entes federados é fundamental. Dialogar com a comunidade e debater sobre as políticas já existentes sobre a EJA, inclusive de orçamento, traz aos envolvidos maiores pertencimentos à causa de educação e formação de jovens, adultos e idosos.

Os sonhos dos alunos são muitos. E mesmo o desejo da prática de ler com fluência a bíblia não pode ser considerado como uma meta simples. Ela entre tantos desejos faz parte de uma política pública educacional que deve ser relacionada para a formação da sociedade inclusiva e com oportunidades para todos.

Apontar a relevância desse estudo torna-se uma ação que justifica toda a causa empregada na conclusão dele. Ele não só traz ganho no campo científico, mas mostra a essência da sociedade em seus desejos e projeções para a vida individual ou coletiva.

As narrativas expostas por cada agente que participou dessa dissertação mostram que a EJA não é uma política e modalidade de ensino que cumpre um dever de reparação social. É muito mais que isso. Mostra que a sociedade precisa rever seus processos de integração com o outro, de resgatar sonhos e materializar as narrativas em políticas exigíveis.

No contexto deste estudo, a dissertação se destaca por sua abordagem multidisciplinar, o que permitiu a integração de diversas áreas de conhecimento para a criação de novas metodologias de avaliação. Por conseguinte, destaco a agenda de avaliação construída no âmbito do MAPP que visa proporcionar uma compreensão mais abrangente do objeto de estudo, as políticas públicas, indo além das análises objetivadas de dados coletados e buscando sentidos e significados construídos pelos próprios sujeitos que experienciam o programa ou política pública.

Como investigador e professor ao longo das diferentes etapas de ensino, é imperativo destacar o papel imensurável desempenhado pelo (MAPP-UFC) na construção do conhecimento aqui apresentado, especialmente no âmbito da educação de jovens e adultos (EJA). Por meio de uma formação em que há integração das disciplinas, proposta pelo MAPP, foi possível realizar uma análise crítica, aprofundada das políticas públicas e identificar lacunas no conhecimento avaliativo já existente sobre a EJA, o que possibilitou propor outras soluções inovadoras para os desafios enfrentados.

Ao longo do processo de pesquisa, tive a oportunidade de aprimorar meu olhar e reconfigurar minhas concepções sobre o tema, que foram sendo reconstruídas à medida que novas evidências e compreensões surgiam.

Ademais, o desenvolvimento da pesquisa avançada me proporcionou construir uma perspectiva qualitativa e antropológica, o que favoreceu o entendimento sobre a eficácia e a efetividade das políticas de EJA no contexto educacional brasileiro e específico em Maracanaú. É importante ressaltar que tal proposição baseou-se no diálogo com as perspectivas dos atores e atrizes que vivenciam essa política, gerando novos indicadores e uma compreensão mais completa das necessidades específicas desse campo.

Por fim, este estudo se ancora na imperatividade de promover novas pesquisas e discussões que perpetuem a relevância do tema e a perspectiva adotada. É essencial que esse movimento ocorra para manter a temática em constante efervescência intelectual. Tal abordagem estimula a emergência de novas questões e a busca por compreender a necessidade de um amplo debate em torno de uma política pública para Educação de Jovens e Adultos, podendo também refletir um interesse individual e acadêmico em promovê-lo ativamente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Cesaltina. A lógica da distinção em Pierre Bourdieu, vista por meio de uma obra excepcional. **Mulemba: Revista Angola de Ciências Sociais**, Angola, v. 5, n. 10, p. 841-964, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/mulemba/2195>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- ABREU, Celia Barbosa; LEITE, Fábio Carvalho; PEIXINHO, Manoel Messias. Debates sobre Direitos Humanos Fundamentais - **vol.1**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgwpvM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 51, n. 4, p. 5-60, 24 fev. 2014. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/334>. Acesso em: 24 mai. 2023.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 34, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfdLystcfKXNSPTLpsCnZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- ANDRIGHETTO, Marcos José; MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na EJA EPT: considerações com base em estudo de uma realidade. **Roteiro**, Santa Catarina, SC, v. 47, n. 1, p. 1-24, 4 fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v47.27385>. Acesso em: 06 jul. 2023.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. coleção pesquisa qualitativa. Tradução José Fonseca. São Paulo: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).
- ANTUNES, Ricardo (Org). Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006, 528 p. **Coleção Mundo do Trabalho**.
- ARAÚJO, Luciene. Na teoria, modernização; na prática, regressão: política educacional no governo Temer. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 27, Brasília, 30 mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35696>. Acesso em: 06 jul. 2023.
- ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. Desvendando o perfil dos gastos educacionais dos municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 121, p. 1215-1233, out./dez.2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/x9Z8V7rhXnzBVP785mjzjyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2023.

ARAÚJO, Tânia Bacelar. As políticas públicas no Brasil. In: ARAÚJO, Tânia Bacelar. **Ensaios sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências**. 1. ed. Parte 3. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2000.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 41, n. 3, p. 679-694, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4MBN46G4pZTZHjBgKybtrzG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

AZAMORW, Cristiany Rocha. Pesquisa participante, representações sociais e psicossociologia: diálogos possíveis na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 33, n. 2, p. 137-142, Mai/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/9shns6XkVTW4TChrPKvhgXB/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BAPTISTA, Anderson José Lisboa; TELES, Jorge Luiz. Educação de jovens e adultos no mundo híbrido: desafios da inclusão digital humanizada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, n. 76, jan./mar.2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/79029>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kJHhSgXgjKC3zx3jWZ6vqQP/?format=pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 44, e173244, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TdjFHK3NrJdKQ5SrZbBwjF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BITENCOURT, Gleice Helainede Carvalho; BITENCOURT, Katia Helena Vaz OLIVEIRA. Autoestima e motivação na aprendizagem dos alunos do eja. 2010. 14 f. **tese** (doutorado) - curso de pedagogia, licenciatura em pedagogia, faculdade gamaliel, tucuru, 2010. disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/autoestima_e_motivacao_na_aprendizagem_dos_alunos_do_eja.pdf. acesso em: 15 abr. 2020.

BELLUZZO, Maria Ferreira; TOMIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023

BONIFÁCIO, Welberg Vinicius Gomes. A educação escolar como direito fundamental no contexto da diversidade e das políticas neoliberais. **Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, TO, v. 10, n. 2, 2023. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/11986>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, Suplemento, p. 1, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, edição extra, p. 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. **Portal do MEC - Programa e Ações**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa e Ações. 2018. Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. **Portal MEC**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n.º: 11/2000, 10 maio de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, p. 15, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 09 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2023.

BRITO, Célia Maria Machado de; PEREIRA, Sônia. As políticas públicas de educação de jovens e adultos no Ceará e o discurso controverso do direito à educação. **XX ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE**, v. III: p. 1-14. **Anais...**, Manaus, 23 a 26 de agosto de 2011. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/557>. Acesso em: 15 mai. 2023.

CABRAL, Paula; VIGANÓ, Samira de M. M. Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, Paraíba, PB, v. 2, n. 1, p. 201-220, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/issue/view/1883/125>. Acesso em: 11 out. 2022.

CABRAL, Rosângela Martins *et al.* Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção?. **Revista Educação Especial**, [S.L.]México, v. 31, n. 62, p. 407-426, 14 ago. 2018. Anual. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x30841>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841>. Acesso em: 10 maio 2023.

CAMPOS, Ana Cristina. Taxa de analfabetismo no país, na faixa de 15 anos ou mais, foi de 7,2% em 2016. **Agência Brasil – Educação**, Rio de Janeiro, RJ, 21 dez. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/taxa-de-analfabetismo-no-pais-na-faixa-de-15-anos-ou-mais-foi-de-72-em-2016>. Acesso em: 05 set. 2020.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARDOSO, Janete Cassimiro; LÔBO, Daniella Couto. O Neoliberalismo na Educação: Uma Abordagem de Controle Ideológico Permissível. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, [S.l.], v.12, n. 2, p. 123-138, outubro de 2023.

CARLA, Maria. Governo reduz investimento na EJA e deixa modalidade com dias contados. **SINPRODF**, 15 jan. 2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/>. Acesso em: 20 out. 2021.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico Editado pela Anpae*, [s.l.], v. 30, n. 3, p. 635-655, dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/57618>. Acesso em: 02 jun. 2020.

CAVALCANTI, Everton Willian de Oliveira; BARBOSA, Márcia Regina; TAVARES, Nayana Pinheiro; LIMA, Pedro Vinícius Lins Oliveira. O lugar da velhice na formação de professores da EJA: um estado da arte. **Peer Review**, [S.l.], v. 5, n. 5, p. 20-32, 2023. Disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/view/269>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais - uma abordagem conceitual. **Interfaces de Saberes**, Caruaru, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.socialiris.org/antigo/imagem/boletim/arq48975df171def.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CEARÁ (Estado). Conselho Estadual Do Ceará. **Resolução n.º 438, de 25 de abril de 2012**. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2012/10/resoluo-n-438.2012.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

CEARÁ (Estado). Governo do Estado do Ceará. **Documento Base do Plano Estadual de Educação do Ceará. Eixo Temático – Inclusão, Diversidades e EJ**. Ceará, p. 15, 2015. Disponível em: https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/images/urbanismo-e-meio-ambiente/infocidade/lei_n%C2%BA_14.892-2011_%E2%80%93politica_estadual_de_educacao_ambiental.pdf. Acesso em: 31 fev. 2023.

CEARÁ (Estado). Lei n.º 16.025, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 01 jun. de 2016. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organiza-caotematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16>. Acesso em: 03 jan. 2024.

CEARÁ (Estado). Prefeitura Municipal de Maracanaú. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME n.º 26, de 2016. Estabelece diretrizes para oferta de cursos e exames na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú. Maracanaú, 2016.

CEARÁ (Estado). Meu Município Maracanaú/CE. **Meu Município**, 2021. Disponível em: <https://meumunicipio.org.br/eficiencia-gastos/2307650-Maracanau-CE?exercicio=2021>. Acesso em: 01 jan. 2023.

CEARÁ (Estado). Prefeitura de Maracanaú. Secretário George Valentim homologa Resoluções do Conselho Municipal de Educação. Resoluções do Conselho Municipal de Educação (CME) n.º 39/2021 sobre Educação Especial e n.º 40/2021 que estabelece diretrizes para oferta de cursos e exames na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú/CE. **Portal da Prefeitura de Maracanaú – Educação**, 08 fev. 2021. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/secretario-george-valentim-homologa-resolucoes-do-conselho-municipal-de-educacao/>. 15 mai. 2023.

CEARÁ (Estado). Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Diretrizes para o Ano Letivo de 2022. **SEDUC**, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2022/01/diretrizes_para_o_ano_letivo2022.pdf. Acesso em: 9 out. 2022.

CERATTI, Marcia Rodrigues Neves. Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos. **Gestão Escolar**, Maringá, PR, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

CHAUÍ, Marilena. Universidade em liquidação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 jul. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs11079903.htm>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CHIARELLA, Tatiana; BIVANCO-LIMA, Danielle; MOURA, Juliana de Carvalho; MARQUES, Maria Cristina da Costa; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. A pedagogia de Paulo Freire e o processo ensino aprendizagem na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, RJ, v. 39, n. 3, p. 418-425, set. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/jg9jPgnZRrqBy7WTDdrpFcn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHFfVgmkP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

COSTA, Elisangela André da Silva; ASSIS, Ana Cláudia Lima de; FREITAS, Bruno Miranda. Os centros de educação de jovens e adultos no Ceará: caminhada em tempos de crise e defesa do direito à educação. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 26, n. esp. 4, p. e022107, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17121>. Acesso em: 02 ago. 2023.

COSTACURTA, Jaisson Rodrigues. **Educação em Direitos Humanos na EJA:** incorporando a Educação em Direitos Humanos no Projeto Político Pedagógico da Escola. 2014. 29f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Educação de Jovens e Adultos) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7768/1/2014_JaissonRodrigoCostacurta.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

CRELIER, Cristiane. Necessidade de trabalhar e desinteresse são os principais motivos para abandono escolar. **Agência IBGE Notícias**, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CRESWELL, John W. Métodos Qualitativos. In: CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 9. p. 206-237.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de. O financiamento da eja no fundeb: a política que reiterou a negação do direito. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 39, n. 1, p. 1-22, jul. 2023. FapUNIFESP (SciELO); Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revista/article/view/32398>. Acesso em: 30 out. 2022.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza; SANTOS, Arlete Ramos; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva. Educação no contexto da pandemia. O ensino remoto: percepção de docentes baianos no contexto da pandemia de Covid-19. **Relatório Técnico Parcial**. Itapetinga-Ba: UESB; Ilhéus-BA: UESC; 2021. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2023/11/Relat%C3%B3rio-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Contexto-da-Pandemia.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL. 1948 Declaração Universal dos Direitos Humanos: declaração. **Declaração Universal**, 2023. Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=EAIaIQobChMI_fXpqYDP7wIViwWRCh3nxwHwEAAYASAAEgJCwPD_BwE. Acesso em: 26 mar. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. A invisibilidade da Alfabetização da EJA na Agenda do Governo Bolsonaro. **Carta Capital – Opinião**, 16 mai. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinia0/a-invisibilidade-da-alfabetizacao-e-eja-na-agenda-do-governo-bolsonaro/>. Acesso em 11 de out. de 2022.

DIÁRIO DO NORDESTE. Professores de Maracanaú em greve pedem reajuste maior e diálogo; prefeitura vai analisar pedidos. **Diário do Nordeste**, 17 fev. 2022. Disponível em: <https://diarionordeste.verdesmares.com.br/ceara/professores-de-maracanau-em-greve-pedem-reajuste-maior-e-dialogo-prefeitura-vai-analisar-pedidos-1.3193974>. Acesso em: 8 mar. 2023.

DUBOIS, Carl-ardy; CHAMPAGNE, François; BILODEAU, Henriette. Histórico da avaliação. In: BROUSSELLE, Astrid; CHAMPAGNE, François; CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre; HARTZ, Zulmira. (Org.). **Avaliação: conceitos e métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007.

FALSARELLA, Ana Maria. O lugar da pesquisa qualitativa na avaliação de políticas e programas sociais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 703-715, nov. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yVQPfPsjW8zLB3HQK3DrBhD/?format=pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). **Acta Scientiarum. Education**, [S.l.], v. 38, n. 2, p. 109-120, 11 mai. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26897>. Acesso em: 30 out. 2021.

FLORENZANO, Rafaela Almeida. Análise da meta 10 Educação de Jovens e Adultos do Plano Nacional de Educação 2014-2024 no MATOPIBA. In: XXVIII CONGRESSO VIRTUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP. **Anais...**, Campina, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2020P17580A3006704878.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.

FLORES, Tânia Maria Dantas. Avaliação ex post da política pública projetada no IFBA; campus Santo Amaro (BA). **Holos**, [S.l.], v. 03, p. 75-89, 06 set. 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5756?articlesBySimilarityPage=9>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FONSECA, BiancaTrindade da. Reflexões Acerca da Educação Durante a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985). **Monografias Brasil Escola, Educação**, 2001. Disponível em:

<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/reflexoes-acerca-educacao-durante-ditadura-militar.htm>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Rose Héliida Astolfo. **Possíveis Causas de Evasão Escolar e de retorno na Educação de Jovens e Adultos**. 2014. 38 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Polo UAB do Município de Paranavaí, Modalidade de Ensino a Distância, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 61, p. 55-69, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hxLYPVz4MpNyWffdh8QjFwy/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2023.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 61, p. 55-69, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hxLYPVz4MpNyWffdh8QjFwy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2023.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VcPg4T5KBvNkfdXj5ShtZG/>. Acesso em: 5 dez. 2023.

FRIGOTO, Gaudêncio; FERREIRA, Sonia Maria. **Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico da Educação básica pública**. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 32, p. 88-113, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28304/16435>. Acesso em: 1 de maio de 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

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

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta**, Rio de Janeiro, v.31, n.113, p.21-27, jul./set. 2007.

GALVÃO, Antônio Mesquita. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA, Paulo Sérgio. Estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, PR, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_23/art_7.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. Comunitária e seu desenvolvimento na EJA Fumec de Campinas. In: **II COLÓQUIOS DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**, n. 2, p. 179-190. **Anais**, São Carlos, São Paulo, 2021.

GAUTÉRIO, Vanda Leci Bueno. RODRIGUES, Sheyla Costa. Os Ambientes de Aprendizagem possibilitando transformações no ensinar e no aprender. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 603-618, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/mKD5LYmJVG5Sx5FBjVytY3w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2024.

GERBELLI, Caio Vinicius de Castro. A Educação de Jovens e Adultos do Precariado e o Paradigma da Dignidade Provisória. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [S.l.], v. 19, n. 40, p. 124-147, set./dez. 2021.

GIL, Natália. O Analfabetismo da população brasileira nas análises de Giorgio Mortara sobre o censo de 1940. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Minas Gerais, v. 39, p. 1-15, e2013, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/yLwbwzLcNBGRXsScPHmGTCm/?format=pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

GOMES, Manoel Messias. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto social dos alunos dessa modalidade**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, RJ, v. 23, n. 17, 09 mai. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/17/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-e-o-contexto-social-dos-alunos-dessa-modalidade>. Acesso em: 25 nov. 2023.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; SILVA, Michelle Moraes de Sá e; LEOPOLDI, Maria Antonieta (Ed.). **Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)**. Brasília: IPEA; INCT/PPED, 2023.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Políticas públicas de alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização, ABALF**, Vitória, ES, n. 16 (Edição Especial), p. 33-43, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/download/586/392>. Acesso em: 09 fev. 2022.

GOOGLE. Google Maps. **Google**, 2023. Disponível em: <https://www.google.com/maps>. Acesso em: 31 fev. 2023.

GUSSI, Alcides Fernando. Avaliação de políticas públicas sob uma perspectiva antropológica. VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte; PRADOS Rosália Maria Netto;

SCHMIDT, Cristina. (Org.). **A música como negócio: políticas públicas e direitos do autor**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

GUSSI, Alcides Fernando. Outras epistemologias e metodologias: a experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, CE, v. 2, n. 16, p. 168-183, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/aval/article/view/42843>. Acesso em: 21 jan. 2024.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas Públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, RJ, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016. Disponível em: https://inctpped.ie.ufrj.br/desenvolvimentoemdebate/pdf/dd_v_4_1_Gussi_Oliveira.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ABALF, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Conheça o Brasil: população educação. **IBGE - Educação**, 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua: Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua. **IBGE – Estatísticas**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-con-tinua.html?=&t=notas-tecnicas>. Acesso em: 14 abr. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Produto Interno Bruto - PIB: o que é o PIB. **IBGE**, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php#:~:texto%20%20C3%A9%20%20PIB,R%24%208%2C9%20trilh%3%20B5es>. Acesso em: 13 jan. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. Evasão escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos. **Instituto Unibanco – Em Debate**, 2023. Disponível em: <https://observatorio.deeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>. Acesso em: 22 nov. 2023.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da Secadi: anegação do direito à educação para e com a diversidade. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, BA, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>. Acesso em: 21 jan. 2024.

KELLER, Lenir Keller; BECKER, Elsbeth Léia Spode. A Trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Seção: Políticas públicas – Ensaio dissertativo**, [S.l.], v. 9, n. 15, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777>. Acesso em: 20 nov. 2023.

KOCH, Cleber; COUTINHO, Claudia Haas; VIANA FILHO, Marco Antônio; FACIOCHI, Patricia; MATOS, Sheila Parnoff de. O empreendedorismo e o mundo do trabalho: representações sociais da EJA. **Saberes em Foco Revista**, Novo Hamburgo, RS, v. 4, n. 1, p. 222-233, 2021. Disponível em: <https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/146>. Acesso em: 20 nov. 2023.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Análise de conteúdo**: uma introdução à sua metodologia. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2004.

LARA, Ângela Maria de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, Cèzar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (Org.). Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas. Maringá: Eduem, 2011, v. 01, p. 121-172.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

LIMA, Erika Roberta Silva de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Lenina Lopes Soares. Ensino Médio e Educação Profissional: Perspectivas no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Revista Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso**, MT, v. 24, n. 2, p. 63-78, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3952>. Acesso em: 9 out. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, SC, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos: implicações para a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPG/UFES** 59, Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 59-78, jan./jun. 2013.

MACHADO, Valéria Floriano. Intelectuais e o sistema educacional na década de 1950: a educação como técnica social. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA– ANPUH. **Anais...** São Paulo, jul. 2011.

MAGALHÃES, Wesley Brito; ASSIS, Lúcia Maria de. Neoliberalismo, teoria do capital humano e avaliação: contribuições para o debate das políticas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 14, n. 57, out. 2020.

MARACANAÚ. Secretaria de Educação. Proposta de base curricular de Maracanaú. Maracanaú: Prefeitura de Maracanaú, 2018.

MARACANAÚ. Prefeitura de Maracanaú. Secretaria Municipal de Comunicação. História de Maracanaú. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/historia-de-maracanau/>. Acesso em: 20 out. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5.ed.2.reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUES, Poliana de Oliveira. **História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: breves reflexões**. 2018, 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018.

MOTA NETO, João Colares da *et al.* Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, 10 nov. 2019. Disponível em: <https://acesse.dev/eSDDDe>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista Espaço** (INES), Rio de Janeiro, RJ, n. 16, p. 53-58, jul. /dez. 2001.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Abordagem antropológica para avaliação de políticas sociais. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, SP, v. 3, n. 25, p. 223-238, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/KdjFt86bzjcxQdbBBnfcVMp/?format=pdf>. Acesso em: 01 jan. 2023.

MIRANDA, Leila Conceição de Paula; SOUZA, Leonardo Tavares de; PEREIRA, Isabella Rodrigues Diamantino. A Trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 5, **Anais...**, Montes Claros, 2016.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/62786>. Acesso em: 9 out. 2022.

MORORÓ, Leila Pio. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 36-51, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122>. Acesso em: 14 fev. 2024.

NANNI, Giovanni; SANTOS FILHO, José Camilo dos. Importância da Avaliação das Políticas Públicas Educacionais. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 18, n. 1, p. 127-138, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18966>. Acesso em: 20 nov. 2023.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de GUSSI, Alcides Fernando. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. In: CONGRESO INTERNACIONAL EN GOBIERNO, ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS, 8, 2017, Madrid. **Anais...**, Madrid, 2017.

OLIVEIRA, Elizabete Duarte de. **O livro didático na EJA**: possibilidade para a (re)invenção das práticas culturais no/do/com o cotidiano dos estudantes. 2015. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

OLIVEIRA, Gilmar Antônio de. A Educação de Jovens e Adultos: avanços e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, SP, ano 04, edição 08, v. 03, p. 126-138, ago. 2019.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 70-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059/730>. Acesso em: 25 nov. 2015.

OLIVEIRA, Rita de Cássia; SCORTEGAGNA Andressa Paola. **Fundamentos teórico metodológicos na Educação de Jovens e Adultos**. Ponta Grossa-PR: UEPG/NUTEAD, 2011. Disponível em: www.seer.furg.br/momento/article/download/2440/2202. Acesso em: 01 mai. 2024.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**: olhar, ouvir, escrever. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2006.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, PR, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul./dez.1999. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

POUPART, Jean; POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionei-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAMOS, Fábio Pestana. Marx e o materialismo histórico. **Fábio Pestana Ramos Blog**, 4 abr. 2011. Disponível em: <http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/04/marx-eo-materialismo-historico.html>. Acesso em: 15 mai. 2020.

REICHARDT, Mirian; SILVA, Caroline (2020). A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação de sujeitos críticos e democráticos. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, PR, v. 9, n. 23, p. 65-73, 2020. Disponível em: <https://www.uninter.com/cadernos-intersaberes/edicao-023-2020/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, v. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: propostas curriculares para 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa Brasília/MEC, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JÚNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio. (Org.). **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <https://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4081>. Acesso em: 23 dez. 2023.

RODRIGUES, Francisco Cleyton Lopes; FERREIRA, Maria Ariadla Sousa. (Eds.). Formação docente, história, teoria e prática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Maracanaú – CE. CONEDU: IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...**, Ceará, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA12_ID6314_03102019192419.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, RJ, v. 4, n. 1, p. 102-155, jan. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31893>. Acesso em: 25 jun. 2022.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o novo reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, [S.l.], v. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SÁ, Franklin Vieira de. **Alunos da Modalidade da EJA: a dupla jornada e sua condição física e psicológica para os estudos**. CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Campina Grande, Paraíba, 18 a 20 de setembro, 2014. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_08_08_2014_16_54_13_idinscrito_5387_dc3d5a733d0b651ba2a2271af12ef594.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021.

SANTOS, Patrícia; VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. **Educação do/no Campo: uma trajetória da educação brasileira**. Araraquara, Uniara, 2018. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf. Acesso em: 7 out. 2022.

SANTOS, Selma dos; NUNES, Eduardo José Fernandes. Avanços e Impasses da Política de Educação após Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **E-**

Mosaicos, [S.l.], v. 10 n. 24, p. 113-129, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57601>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. (Org.). Educação de jovens e adultos e educação na diversidade. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. p. 14-125.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, [S.l.], v. 1, n. 1, jan./jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 7 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas,: Autores Associados, 2007.

MARACANAÚ. Secretaria de Educação. **Proposta de base curricular de Maracanaú**. Maracanaú: Prefeitura de Maracanaú, 2018.

MARACANAÚ. Prefeitura de Maracanaú. Secretaria Municipal de Comunicação. História de Maracanaú. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/historia-de-maracanau/>. Acesso em: 20 out. 2023.

SERAPIONI, Mauro. Conceitos e métodos para a avaliação de programas sociais e políticas públicas. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, Portugal, v. 31, p. 59-80, jun. 2016. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1461>. Acesso em: Acesso em: 01 ago. 2023.

SERTORI, Natália Maria. **Reflexões sobre a metodologia EJA: estratégias para a modalidade**. Gama, DF: UNICEPLAC, 2020.

SILVA FILHO, Francisco Airton Bastos; MARTINS, Sílvia. O Eu e o Outro: estudo teórico contemporâneo acerca da alteridade como campo dinâmico do ser e fazer antropológicos. In: 31ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, de 09 a 12 de dezembro de 2018, Brasília, DF. p. 01-16.

SILVA, Adriana Nascimento da. **A leitura dos alunos da EJA**. 2013. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3844/1/ANS14102013.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Helbert Eustáquio Cardoso da; GOTTEMS, Leila Bernarda Donato. Interface entre a Atenção Primária e a Secundária em odontologia no Sistema Único de Saúde: uma revisão sistemática integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 8, p. 2645-

2657, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CQ8tFrFmXDJGTssvYLXZv5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SILVA, Luciano Ferreira da; RUSSO, Rosário de Fátima Segger Macri. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 1-6, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/gep/article/view/13285>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SILVA, Maria Eduarda Alves da. Poemas na Educação de Jovens e Adultos: uma possibilidade de alfabetizar e promover a inclusão. *Revista Semana Pedagógica*, Pernambuco, PE, v. 1, n. 1, p. 179-182, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistasemanapedagogica/issue/view/2859/221>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SILVA, Marluce Pereira da; GARCIA, Renata Monteiro (Org.). **EJA, diversidade e inclusão: reflexões (im) pertinentes**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum e; MATHIAS, Mércia Santana. A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa. **Ensaios Pedagógicos**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 54-61, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/65>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SILVA, Rosi Margarete Dranka de Paula. A Diversidade de Idade Entre Alunos na mesma Sala de Aula do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA de Canoinhas. **Repositório Institucional**: Instituto Federal Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/463>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA, Simone Pereira da; QUEIROZ, Adriana Matias; MONTEIRO, Vitória Barreto. O Papel dos professores da EJA: perspectivas e desafios. V ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. **Anais..**, Paraíba, 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA13_ID1700_30072015131818.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

SILVA, Mayra Leticia Nascimento; SANTOS, Stefane Ferreira dos. Entre o Trabalho e a escola: desafios enfrentados pelos alunos da EJA. 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47273>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SILVA, simone pereira da *et al.* o papel dos professores da eja: perspectivas e desafios. perspectivas e desafios. disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/trabalho_ev043_md1_sa13_id1700_30072015131818.pdf. acesso em: 27 abr. 2020.

SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza: Imeph, 2007.

SÍVERES, Luiz; LUCENA, José Ivaldo Araújo de; SILVA, Joaquim Alberto Andrade. **Diálogos com Paulo Freire**: reflexão e ação. Caxias do Sul: Educs, 2021.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibepx, 2007.

THOENIG, Jean-claude. A avaliação como conhecimento utilizável para reformas de gestão pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 2, n. 51, p. 54-71, 2000. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/325>. Acesso em: 8 mar. 2023.

TOKARNIA, Mariana. Necessidade de trabalhar é o principal motivo para abandonar a escola. 2020. **Agência Brasil – Educação**, Rio de Janeiro, RJ, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola>. Acesso em: 22 nov. 2023.

VALE, Rodrigo Magno dos Santos, Tecnologia educacional para a EJA é possível? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 22, p. 1-14 e13556, Dez. 2022.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 19, n. 16, 13 ago. 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>. Acesso em: 12 dez. 2022.

VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura: observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 121-132.

VIDAL, Eloísa Maria; VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; MORAES, Maria Cecília Sousa de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8321>. Acesso em: 25 nov. 2023.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. 1. ed. São Paulo: Editora Todavia, 2019.

VIEIRA, Dalmon da Silva. A formação inicial e continuada de professores para a EJA no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 35, 20 set. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/35/formacao-inicial-e-continuada-de-professores-para-a-eja-no-brasil-uma-revisao-de-literatura>. Acesso em: 21 mar. 2024.

**APÊNDICE A - MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO ELABORADO PELOS
PESQUISADORES**

DIÁRIO DE CAMPO N° _____	
1. IDENTIFICAÇÃO:	
NOME DO OBSERVADOR:	ADERLAN SILVA
LUGAR:	
DATA:	
HORA:	
TIPO DE ATIVIDADE:	
0. DESCRIÇÃO	
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Descrição detalhada da situação observada, incluindo as ações, comportamentos, palavras e outros elementos relevantes. ● Anotações sobre as impressões e reações ao ambiente e às interações sociais. ● Registro das perguntas e questões que surgiram durante a observação e que precisam ser investigadas posteriormente. <p>Entrevistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nome da pessoa entrevistada: _____ ● Contexto da entrevista (local, hora, motivo etc.): _____ ● Perguntas feitas e respostas obtidas, registradas de forma detalhada. ● Anotações sobre a linguagem corporal, expressões faciais e outros elementos não-verbais relevantes. <p>Reflexões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise crítica das informações coletadas e reflexões sobre sua importância para a pesquisa. ● Considerações sobre como as informações coletadas até o momento contribuem para o entendimento do tema de pesquisa. ● Identificação de pontos que precisam ser aprofundados ou esclarecidos na pesquisa futura. <p>Conclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Resumo das atividades realizadas durante o dia de campo. ● Considerações finais sobre as descobertas, desafios e aprendizados do dia. ● Planejamento das atividades para o próximo dia de campo ou fase da pesquisa. 	

**Modelo criado pelo autor da pesquisa (2024)*

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO ATORES
IMPLEMENTADORES DA POLÍTICA**

1. **(Marcos, trajetória, desafios gerais, influência)** Quais foram os principais marcos na implementação e evolução das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú ao longo do tempo? Poderia compartilhar detalhes sobre a trajetória institucional, destacando os desafios enfrentados na gestão (docência), no monitoramento e nas condições socioeconômicas que influenciam essa implementação?
.....
2. **(Impacto da EJA, Avaliação, Desenvolvimento, Resultados)** Até que ponto a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú tem influenciado o desenvolvimento educacional local, considerando a interação com a comunidade e os resultados evidenciados na vida dos alunos, como ascensão social e mudanças significativas?
.....
3. **(Desafios específicos na EJA: Exemplos e Estratégias)** Com base na sua vivência, quais são os principais desafios enfrentados por gestores, professores e técnicos durante a implementação das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú? Seria possível compartilhar exemplos específicos que ilustrem esses obstáculos e as estratégias adotadas para superá-los?
.....
4. **(Avaliação das ações estratégicas da EJA)** Na qualidade de gestor, professor ou técnico envolvido na execução da política de Educação de Jovens e Adultos em Maracanaú, poderia descrever sua experiência quanto à implementação e ao acompanhamento dessa política? Existem evidências de negligência ou desafios específicos que tenham comprometido a eficácia dessa implementação em sua perspectiva?
.....
5. **(Recomendações para fortalecer políticas educacionais)** Ao ponderar sobre as potencialidades e limitações das políticas de Educação de Jovens e Adultos em Maracanaú, quais recomendações você sugere como fundamentais para fortalecer e aprimorar a efetividade dessas políticas, considerando tanto o âmbito local quanto o nacional?
.....
6. **(Avaliação das ações estratégicas da EJA)** Na qualidade de gestor, professor ou técnico envolvido na execução da política de Educação de Jovens e Adultos em Maracanaú, poderia descrever sua experiência quanto à implementação e ao acompanhamento dessa política? Você poderia descrever situações concretas de negligência ou desafios específicos que possam ter prejudicado a eficácia ou a efetividade da implementação dessa modalidade no município?
.....
7. **(Recomendações para fortalecer políticas educacionais)** Ao ponderar sobre as potencialidades e limitações das políticas de Educação de Jovens e Adultos em Maracanaú, quais recomendações você sugere como fundamentais para fortalecer e aprimorar a efetividade dessas políticas, considerando tanto o âmbito local quanto o nacional?
.....

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO DO ATORES
BENEFICIÁRIOS DA POLÍTICA**

1. Gostaria de conhecê-lo um pouco melhor. Poderia compartilhar seu nome, idade e local de origem? Além disso, se sentir confortável, poderia compartilhar o que o motivou a interromper seus estudos anteriormente?

.....

2. Quais desafios específicos você e seus colegas enfrentam diariamente como alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú, buscando manter a continuidade nos estudos e comparecer regularmente à escola?

.....

3. Como você avalia a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú, incluindo a estrutura, os materiais, os professores, os gestores e os aspectos pedagógicos?

.....

4. Como estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), você percebe alguma diferença em comparação com outras modalidades educacionais na escola? Além disso, como se sente no ambiente escolar?

.....

5. Quais são suas expectativas e objetivos ao concluir o ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú?

.....

6. Que melhorias específicas você sugere para aprimorar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú?

.....

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(TCLE)**

Título da Pesquisa: **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS.**

Nome do Pesquisador: _____

Instituição: **Universidade Federal do Ceará**

Eu, _____, portador(a) do RG _____, cuja atividade/função exercida/cargo é [sua atividade/função/cargo], na escola [nome da escola] do município de Maracanaú/CE, aceito, pelo presente Termo, participar da pesquisa intitulada "Avaliação da Antropologia no Ensino da EJA no município de Maracanaú: Uma Avaliação em Profundidade", desenvolvida pelo estudante de Mestrado/MAPP Aderlan Silva e sob a orientação do professor Alcides Gussi, do Departamento de Estudos Interdisciplinares, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, linha de pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Pelo presente termo, fico ciente de que:

1. A pesquisa supracitada tem por objetivo realizar uma Avaliação em Profundidade da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob a perspectiva dos envolvidos, tanto aqueles que atuam quanto os que recebem essa modalidade educacional.
2. As entrevistas serão conduzidas utilizando uma abordagem de análise de conteúdo, que possibilita uma descrição sistemática, objetiva e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações. Para registro e transcrição, serão utilizados papel, caneta e recursos modernos, como aplicativos especializados em gravação e transcrição de áudio.
3. As entrevistas serão conduzidas com profissionais que atuam dentro do contexto escolar e que estejam trabalhando com a Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA).
4. Tenho o direito de pedir esclarecimentos sobre quaisquer aspectos da atividade antes e durante o seu desenvolvimento.
5. Posso abandonar a pesquisa antes e durante o seu curso, sem sofrer quaisquer prejuízos.
6. Não terei nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, nem serei remunerado pela minha participação no estudo.

Após esses esclarecimentos, solicito o seu consentimento livre e esclarecido para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem. Consentimento Livre e Esclarecido.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, portador(a) do RG _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa, assim como a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

(Assinatura do Participante da Pesquisa)

(Assinatura do Pesquisador)