



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

**RENATA RAYLA MONTEIRO FARIAS**

**DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS PARA O INGRESSO DE DISCENTES NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma análise a partir da Escola Municipal  
de Ensino Fundamental Mariinha Borborema, Campina Grande-PB.**

**CAMPINA GRANDE  
2022**

RENATA RAYLA MONTEIRO FARIAS

**DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS PARA O INGRESSO DE DISCENTES NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma análise a partir da Escola Municipal  
de Ensino Fundamental Mariinha Borborema, Campina Grande-PB.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Serviço Social.

**Orientador:** Prof. Ma. Alcione Ferreira da Silva

**CAMPINA GRANDE  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F224d Farias, Renata Rayla Monteiro.

Determinantes sócio-históricas para o ingresso de discentes na educação de jovens e adultos [manuscrito] : uma análise a partir da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariinha Borborema, Campina Grande-PB. / Renata Rayla Monteiro Farias. - 2022.

32 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2022.

"Orientação : Profa. Ma. Alcione Ferreira da Silva, Departamento de Serviço Social - CCSA."

1. Escola. 2. Serviço Social. 3. Educação de Jovens e Adultos. I. Título

21. ed. CDD 374

RENATA RAYLA MONTEIRO FARIAS

**DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS PARA O INGRESSO DE DISCENTES NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma análise a partir da Escola Municipal  
de Ensino Fundamental Mariinha Borborema, Campina Grande-PB.**

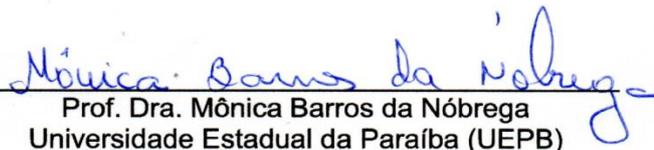
Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado a Coordenação  
/Departamento do Curso de Serviço Social  
da Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito parcial à obtenção do título  
de bacharela em Serviço Social.

Aprovada em: 22/07/2022.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Ma. Alcione Ferreira da Silva (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Mônica Barros da Nóbrega  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Bárbara da Rocha Figueiredo Chagas  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Ao meus pais, familiares e amigos pelo  
apoio e companheirismo, DEDICO.*

*“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas. Pessoas  
transformam o mundo.”(Paulo Freire)*

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	7
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SOCIABILIDADE DO CAPITAL .....	8
2.1 O processo de construção sócio-histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	9
3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988: AVANÇOS E RETROCESSOS.....	14
4. A INSERÇÃO DE DISCENTES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIINHA BORBOREMA: DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS. ....	20
4.1 Perfil socioeconômico dos discentes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariinha Borborema.....	21
4.2 Os determinantes socioeconômicos para a inserção dos discentes na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariinha Borborema .....	25
5. CONCLUSÃO.....	29
REFERÊNCIAS .....	29
AGRADECIMENTOS .....	32

## **DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS PARA O INGRESSO DE DISCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma análise a partir da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariinha Borborema, Campina Grande-PB.**

Renata Rayla Monteiro Farias<sup>1</sup>

### **RESUMO**

A formação de jovens e adultos é um campo de prática e reflexão que compõe inevitavelmente o quadro da educação brasileira. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que contribui para o desenvolvimento social do nosso país. O presente artigo tem como objetivo geral analisar os determinantes sócio-históricos que levam os alunos a ingressar em Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Mariinha Borborema localizada na cidade de Campina Grande/PB. A presente pesquisa se caracterizou enquanto um estudo bibliográfico e documental, ancorado na abordagem qualitativa. O método da pesquisa e análise utilizado foi o crítico dialético, partindo da perspectiva da totalidade. A coleta de dados foi realizada mediante realização de entrevistas estruturadas. Após a coleta dos dados, os mesmos foram analisados segundo a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Identificamos que os principais determinantes para o abandono escolar na idade própria e reingresso na modalidade da Educação de Jovens e Adultos são: inserção precoce no mercado de trabalho, gravidez na adolescência e tarefas domésticas; ausência de acesso ao transporte para frequentar a escola, entre outros.

**Palavras-chave:** Escola. Serviço Social. Educação de Jovens e Adultos.

### **ABSTRACT**

The Education for the Youths and Adults (EJA, in Portuguese) is a practical and reflexive field that inevitably makes the framework of Brazilian education. EJA is a teaching modality that concurs with the social development of our country. This article aims to analyse the social and historical determinants that lead the students to enrol on EJA at Marinha Borborema Municipal School in the city of Campina Grande/PB. This is a documentary and bibliographic qualitative research. The method applied for the analysis was critical dialectical from the perspective of totality. We carried out the collection of data through structured interviews. After data collection, we analysed them according to the perspective of content analysis, as pointed out by Bardin (2011). We identified these as the main determinants for dropping out of school at the proper age and re-enrolling on EJA modality: early entry into the labour market, teenage pregnancy, and household chores; lack of access/transportation to attend school, among others.

**Keywords:** School. Social Service. Education for the Youths and Adults.

---

<sup>1</sup>\* Discente do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: renatarayla20@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação é um direito fundamental que está assegurado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, dentre outros aportes legais, se configurando como dever do Estado oferecê-la no nível básico de forma gratuita e obrigatória a todos, inclusive para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar em sua idade própria “consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

O presente artigo tem como objetivo geral analisar os determinantes sócio-históricos que levam os alunos a ingressar em Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Mariinha Borborema localizada na cidade de Campina Grande/PB. Objetivo construído por compreendermos que a abordagem acerca da EJA no Serviço Social torna-se necessária na busca do fortalecimento da atuação da categoria profissional na educação.

A aproximação com a temática em tela se deu mediante a realização de estágio supervisionado obrigatório na Escola Municipal Mariinha Borborema na cidade Campina Grande, Paraíba (PB), onde pudemos vivenciar o cotidiano dos alunos participantes da EJA. Esse fato nos colocou diante do seguinte questionamento: quais os determinantes que levam os alunos a ingressar na Educação de Jovens e Adultos, na referida instituição de ensino?

Para nos aproximar de tais determinantes e identifica-los, realizamos esta pesquisa que se caracteriza como um estudo bibliográfico e documental ancorado na abordagem qualitativa. O método adotado foi o crítico dialético e o instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista estruturada realizada com 09 discentes durante o mês de junho de 2022.

Tomamos como aportes teóricos, especialmente, os autores Ferreira Jr. (2010), Quaresmo e Ferreira (2013), Vieira e Farias (2003), Strelhow (2010), Almeida e Corso (2015) e Beluzo e Toniosso (2018), a partir dos quais debatemos a história da educação brasileira e aspectos históricos e sociais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para debate e compreensão acerca da política educacional nos marcos da sociabilidade capitalista, nos respaldamos, sobretudo, em Mézáros (2008) e Gramsci (2000).

Por fim, a Constituição Federal (1998), a Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDB (1996) e o Decreto 9.759/2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização foram os principais documentos utilizados para debatermos sobre a legislação atual da Educação de Jovens e Adultos.

No tocante à estrutura, o presente artigo encontra-se dividido em 3 sessões. Inicialmente, apresenta-se algumas reflexões acerca da educação na sociabilidade capitalista, desvelando sua funcionalidade, seus limites e possibilidades frente essa sociedade e as classes sociais. Ainda nessa contextualização apresentamos elementos sobre o processo de construção sócio-histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, partindo do contexto da colonização até o momento pré-constitucional. Na sessão seguinte, serão salientadas notas acerca da Educação de Jovens e Adultos após a Constituição Federal de 1988, ressaltando os avanços e os retrocessos dessa nova conjuntura.

Por fim, nos aproximaremos dos resultados da pesquisa empírica, visando nos aproximar dos determinantes sócio-históricos que marcam a inserção dos discentes da Escola Municipal Mariinha Borborema na Educação de Jovens e Adultos. Nesse eixo, iremos inicialmente apresentar alguns dados socioeconômicos do público da

pesquisa, entendendo que esses também revelam aspectos importantes para compreensão da temática em debate.

## 2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SOCIABILIDADE DO CAPITAL

Para compreender a Educação em uma perspectiva de totalidade, é fundamental analisar dentro do contexto das relações sociais capitalistas, processo que condiciona e confere características particulares. A Educação de Jovens e Adultos, objeto do presente estudo, não pode ser pensada deslocada da trama do modo de produção capitalista.

Na atualidade, vários estudos são desenvolvidos no sentido de desvendar o papel e a importância da educação e da escola na sociedade capitalista. A educação consiste no processo de formação do homem no capitalismo, essa se faz no processo social e não somente na escola, e possui uma funcionalidade para a manutenção desse sistema, sendo uma peça importante para o processo de acumulação do capital.

Gramsci (2000) interpreta a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, através do qual setores dominantes tentam exercer seu poder hegemônico. Neste sentido, o sistema educacional é visto como uma forma de transmitir a ideologia dominante e a escola como um meio de fazer com que os indivíduos interiorizem passivamente as formas de produção e reprodução do sistema.

Entretanto, Gramsci aponta também que a escola e outras instituições civis, podem ser espaços tensionados por grupos progressistas e revolucionários, estabelecendo um confronto ideológico. A escola pode desenvolver o papel de disseminar a ideologia<sup>2</sup> dominante, mas também pode constituir-se um espaço de oportunidades para as camadas subalternas da sociedade desenvolverem condições fundamentais para a formação da cidadania, pode produzir um efeito democratizante, e também desenvolver nos indivíduos um comportamento crítico. Neste sentido, a escola pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos e na transformação social.

Mészáros (2008) traz importantes elementos para compreender o caráter contraditório da educação, que serve ao capital, mas que pode ser desenvolvida na perspectiva da luta emancipatória. Primeiro, o autor destaca a relação entre educação e trabalho.

[...] educação significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los a sua aceitação passiva. Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre outras coisas, a alienação(MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

Nesse sentido, Mészáros (2008) ressalta que uma reformulação significativa da educação não pode, de modo algum, ocorrer sem uma transformação, ou uma ruptura, no quadro social em que as práticas educacionais serão desenvolvidas.

---

<sup>2</sup> Segundo Ferrusi (2015) “a ideologia seria o campo ideativo e axiológico da sociedade, e, ao mesmo tempo, estaria fundamentada nas posições de classe. A ideologia, nesse sentido, seria um instrumento privilegiado para a classe dominante assegurar a coesão social e, também, uma forma de as classes subalternas tomarem consciência de sua existência coletiva e da própria realidade da sua subordinação”. (PERRUSI, 2015, p. 418).

Compreendendo que o capitalismo se apresenta como um sistema irreformável e incorrigível, uma educação emancipatória só é possível em uma forma de sociabilidade distinta da do capital.

Sobre as funcionalidades da educação institucionalizada ao processo de expansão do capitalismo, Mészáros (2008) tece algumas reflexões importantes:

A educação institucionalizada [...] serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Nesse sentido, podemos notar que a educação, desde o início do capitalismo, possui uma dupla funcionalidade. Primeiro, destaca-se a função de qualificar tecnicamente o trabalhador para o desempenho do trabalho, ou seja, produzir mão de obra a ser explorada pelo capital. Segundo, destaca-se a função de internalizar nos indivíduos valores que legitimam a sociedade do capital, de modo a produzir o consenso e a conformação.

Ao analisar a função das instituições formais de educação, Mészáros (2008) aponta que sim, elas são de fato uma parte muito importante do processo de internalização, mas que são apenas uma parte, ou seja, mesmo que os indivíduos não participem de instituições formais, eles sempre são induzidos à aceitação dos princípios reprodutivos de uma determinada sociedade.

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não escapa dos determinantes discutidos acima. Uma análise do processo sócio-histórico dessa forma particular de educação no Brasil denota o modo como essa modalidade também é determinada pelos interesses gerais do capital, ao passo em que denota também, contraditoriamente, algumas possibilidades e avanços na perspectiva dos direitos da classe trabalhadora.

## **2.10 processo de construção sócio-histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Antes de apresentar o processo sócio-histórico da construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é interessante que haja um recorte conceitual, com a finalidade de estabelecer um ponto inicial para esta discussão. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, a EJA é entendida como

uma modalidade de ensino destinada aos jovens, aos adultos e aos idosos que não tiveram acesso ao sistema educacional dentro do prazo estabelecido como “regular”, ou seja, é uma modalidade de ensino voltada para alunos a partir dos 15 anos, quando ingressante do Ensino Fundamental, e a partir dos 18 anos para o Ensino Médio.

Todavia, a educação destinada aos jovens e adultos não inicia a partir desse marco. Alguns autores, como, por exemplo, Vieira e Farias (2003), defendem que o início desta ação de forma institucionalizada se dá com a colonização, pois com a chegada dos padres jesuítas em 1549, no território nacional, foi iniciada a catequização dos povos indígenas com o objetivo de promover a sua conversão e assimilação da língua e cultura portuguesa. Fato esse que, como será percebido, deu monopólio de todas as modalidades da educação formal às instituições católicas.

Vale salientar que esse conceito e esse modelo de educação formal possui um caráter excludente para com os povos indígenas, uma vez que esses já tinham seus mecanismos próprios de transmissão de suas culturas e seus conhecimentos. A educação indígena já existia e foi desconsiderada pelos colonizadores, a institucionalização da educação se apresenta como a imposição de um modelo de educação e uma realidade completamente desconhecida. No contexto acima, a implementação de uma educação formal para os povos indígenas, foi posto para essas comunidades como algo historicamente aniquilador.

A imposição de modelos educacionais alheios à filosofia educativa dos povos indígenas seria uma estratégia para acabar com a diversidade linguística e cultural em terras brasileiras. Na escola para indígenas, transmitiam-se os conhecimentos valorizados pela cultura europeia, ensinava-se exclusivamente a língua portuguesa e se usava a língua indígena apenas para traduzir vocabulários da língua portuguesa, facilitando o processo de aprendizagem (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 241).

Diante disso, observamos que a Igreja Católica tomou para si a função de educadora, ao passo que também se encarregou de ensinar aos filhos dos europeus as primeiras letras, a música, a filosofia, o latim, o grego etc. Isto significa dizer que nesse momento havia a distinção entre a educação destinada aos povos nativos e aos portugueses. Todavia, nem todos os filhos dos brancos eram escolarizados, apenas aqueles que possuíam algum prestígio ante a corte de Portugal e, geralmente, eram aqueles que desempenhavam papéis administrativos em terras brasileiras. (VIEIRA; FARIAS, 2003).

Essa distinção educacional perdurou oficialmente por mais de dois séculos, não havendo uma sistematização de uma política educacional voltada exclusivamente para jovens e adultos sem viés religioso. Apenas em 1759, quando os jesuítas foram expulsos do país, a responsabilidade do ensino e educação passou a ser oficialmente do Estado (FERREIRA JR, 2010).

Outro ponto de mudança na trajetória da EJA foi a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, porque iniciaram-se debates acerca da educação brasileira como um todo. Dois anos depois, com a promulgação da Constituição Imperial em 1824, houve uma tentativa de garantir “educação básica” para todos os cidadãos brasileiros. Deu-se início às discussões sobre a inclusão de homens e mulheres pobres, escravizados e outros grupos marginalizados no processo educacional. No entanto, não houve progresso nessas discussões, no sentido da inclusão desses grupos.

Conforme aponta Strelhow (2010), em 1834 o governo imperial transferiu às províncias a responsabilidade da educação primária, por meio de Ato Constitucional. Apesar de esse ato administrativo possuir um aspecto com tendências liberais, a

Educação de Jovens e Adultos ainda não foi de fato contemplada como política de Estado. Isto significou, além da expansão lenta do ensino básico, o mantimento da educação como elemento de distinção entre classes sociais em todo o território nacional. O autor aponta que,

[...] a partir da constituição Imperial de 1824 procurou-se dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária. No entanto, essa lei infelizmente ficou só no papel. [...] a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 261). A alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade (STRELHOW, 2010, p. 51).

Mesmo após a Proclamação da República, fato ocorrido em 1889, esse cenário social de exclusão não mudou substancialmente (FERREIRA JR, 2010). Devido à falta de ações administrativas em prol da universalização da educação, assim como a grande extensão territorial brasileira, que dificultava a propagação dos ideais de igualdade, a segregação educacional das camadas populares permaneceu constante. Outra característica dessa época que se manteve foi a forte presença da Igreja Católica na educação e o acesso quase exclusivo ao ensino pelas elites brasileiras (FERREIRA JR, 2010).

Quando se iniciou o século XX, começaram as mobilizações nos principais centros urbanos contra o analfabetismo, pois as pessoas analfabetas eram tidas como culpadas pela situação de “subdesenvolvimento” do Brasil. Era o começo da Primeira República (1889-1930) e havia, nesse período, uma nova maneira de discriminação: quem não fosse alfabetizado e possuidor de bens não podia votar. E como a população aumentava constantemente, o contingente de analfabetos também cresceu. (STRELHOW, 2010).

No ano de 1915, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Apesar de ter em seu seio uma proposta desenvolvimentista e social, tratou-se de uma decisão política para afirmar a estabilização das instituições republicanas e produzir novos eleitores, conforme Strelhow (2010), visto que aos analfabetos estava proibido o direito ao voto.

Strelhow (2010) aponta que nesse período, mais especificamente em 1943, estabeleceu-se que a criação do Plano Nacional de Educação, no qual a educação de adultos foi reconhecida como um dever do Estado Brasileiro. Anos depois, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo foi extinta, em 1940, quando Getúlio Vargas realizou suas ações em relação à educação nacional. Essas respostas traçadas pelo Estado Novo, conforme nos demonstra Almeida e Corso (2015), possuem relação intrínseca com o desenvolvimento do capitalismo no país, visto que:

O período de 1930 é marcado pela estruturação do Brasil urbano-industrial que, sobrepondo-se às elites rurais, firmou uma nova configuração da acumulação capitalista no país. Esse processo alterou, significativamente, as exigências referentes à formação, qualificação e diversificação da força de trabalho. Em especial, adaptou-se psíquica e fisicamente às técnicas e à disciplina da fábrica, para difundir uma concepção favorável a uma concepção de mundo atrelada às novas exigências da acumulação do capital. Desse modo, cabia à elite brasileira, permitir os patamares mínimos de educação a todos, entretanto, sem colocar em risco o controle ideológico e o

nível de exploração exercido sobre a classe trabalhadora (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1285).

As décadas seguintes foram marcadas por agitações sociais em torno da educação, de um modo geral, não apenas aquela voltada aos jovens e adultos. Nesse período surgiram as primeiras políticas públicas para educação dos adultos: criação do Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP, ano de 1942; e lançamento da primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos – CEEA, em 1947 (STRELHOW, 2010).

Nas décadas de 1950-60, as reivindicações sociais em relação à luta pelos direitos educacionais passaram a ter como influência o pensamento do educador Paulo Freire, que chamava atenção por suas experiências de alfabetização de adultos (ALMEIDA; CORSO, 2015), que sempre partiam do conhecimento prévio do aluno.

Scocuglia (2018) apresenta uma análise da política de educação de adultos a partir da segunda metade da década de 1950. Nesse contexto, o Brasil estava marcado por um intensa efervescência político-cultural, que refletiu também no âmbito da educação. No tocante à educação de adultos, a sua alfabetização estava muito ligada a formação de novos eleitores. Estudantes, militantes políticos e intelectuais discutiam a proposta do nacional-desenvolvimentismo, nessa discussão incluía-se o papel fundamental da educação como base da conquista da soberania nacional. Já nas eleições de 1960 foram sentidos os efeitos da difusão da educação dos adultos.

Foi durante o governo Goulart que as iniciativas e a efetivação da educação de adultos constituíram máxima prioridade. A mobilização de contingentes de adultos para alfabetização (e para a “conscientização” da realidade nacional) tornou-se investimento tanto no aspecto socioeconômico (do nacional-desenvolvimentismo), como no âmbito político (na própria sustentação do populismo janguista – inclinado para a “esquerda”) (SCOCUGLIA, 2018, p. 39).

Como forma de buscar romper com o fracasso até então consumado na educação dos adultos no Brasil, Scocuglia (2018) aponta que novas preocupações foram suscitadas. Essas preocupações, segundo o autor, foram alvo de discussões no II Congresso Nacional de educação de adultos. Tais discussões giravam em torno de duas tendências principais. Primeiro, aqueles que queriam que o objetivo da educação dos adultos fosse prevenir uma possível “subversão” e agir de modo a evitar possíveis “perturbações” sociais; segundo, aqueles que viam a educação dos adultos como uma possibilidade de alçar uma verdadeira democracia, onde cada indivíduo, devidamente alfabetizado, tenha capacidade de ler, avaliar e escolher o seu candidato.

No referido congresso, também foram discutidas e esboçadas ideias político-pedagógicas que concorreram para elaboração, no começo dos anos 1960, do que se convencionou chamar de “Método Paulo Freire”. Entre outras propostas e afirmações, Scocuglia (2018) destaca:

- a “conscientização” a respeito do “desenvolvimento nacional” por parte do “povo” e a intensa participação deste nas decisões da vida pública do país; -
- o fim dos “transplantes educacionais”, perpetuadores da colonização, e a elaboração de cursos e materiais didáticos que correspondessem à realidade existencial dos alfabetizandos-educandos adultos; -
- a viabilização de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem; -
- a formação de um “novo” educador, participante (não-diretor) do processo alfabetizador, enquanto construtor de um “novo” país; -
- a substituição do discurso do professor pelo debate no grupo e a utilização de técnicas modernas de

trabalho em grupos (depois chamados de “círculos de cultura”) com auxílio de recursos audiovisuais. (SCOCUGLIA, 2018, p. 40)

Em suma, o método Paulo Freire almeja a formação integral do indivíduo, desenvolvendo sua autonomia através da formação de uma consciência crítica. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído de forma prazerosa e ativa, colocando o próprio alfabetizando como protagonista do processo. A pedagogia freiriana valoriza o contexto social do educando e toma ele como ponto de partida. Sobre Paulo Freire, Arruda (2019) aponta que:

Para ele, a educação precisava ser um instrumento de conscientização do educando, especialmente aquele desfavorecido socioeconomicamente, de modo que a educação o libertasse de sua condição de ‘oprimido’. O pensador combateu com veemência as ‘escolas burguesas’ e a chamada ‘educação bancária’, caracterizada pela recepção automática de conhecimentos em detrimento do pensar criticamente (ARRUDA, 2019, p. 19).

O educador Paulo Freire defendia que o analfabetismo não era resultado da situação econômica do indivíduo, antes, resultava diretamente das desigualdades sociais de uma sociedade injusta. Essa nova pedagogia rompia com todas as anteriores, e essas ideias concorreram para que no ano de 1963 o Ministério da Educação extinguisse a Campanha Nacional de Educação de Adultos, criada em 1947, e convidasse Paulo Freire para atuar na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

A década de 1960 foi palco de diversos movimentos de alfabetização e culturas populares, alguns estabeleciam como proposta não apenas uma alfabetização em massa para acabar com a “doença do analfabetismo”, mas que visava alfabetizar adultos em outra perspectiva, na da valorização da cultura e da educação popular.

[...] esses movimentos necessitavam de uma proposta pedagógica que servisse de instrumento e veículo de suas posições políticas. É nesse contexto que se destacam as proposições metodológicas de Paulo Freire. Suas ideias galvanizaram praticamente todos os movimentos e campanhas “progressistas” e, até os “conservadores” que diziam usá-la (depois de 1964), em termos técnico-metodológicos, sem sua politização. Pode-se dizer que a alfabetização de jovens e adultos na década de sessenta foi marcada em toda a sua extensão pelo “Método Paulo Freire”. Nele, alfabetização e “conscientização” não se dissociavam (SCOCUGLIA, 2018, p. 48).

O golpe militar de 1964, no entanto, não permitiu que a educação pautada no Método Paulo Freire seguisse adiante. Duas semanas após o golpe, foi extinto o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), dirigido por Paulo Freire, considerado um dos mais perigosos planos subversivos em marcha (SCOCUGLIA, 2018).

No período da Ditadura militar houve a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que foi uma campanha de alfabetização com a regulamentação do Ensino Supletivo, criado para substituir o modelo de alfabetização defendido pelos movimentos sociais pré-golpe.

O MOBRAL foi criado na década de 70, sendo baseado em ações e propostas organizadas em torno do objetivo de alfabetizar uma grande parcela da população brasileira que estava à margem do sistema educacional. Segundo Scocuglia (2018), o MOBRAL afirmava utilizar parte das técnicas e metodologias do método Paulo Freire, mas descartava veementemente o conteúdo político desse método.

O MOBRAL restabelece a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas, eram culpadas por sua situação de analfabetismo, bem como eram responsáveis pelo

não desenvolvimento do Brasil. Além dessa ideia, o MOBRAL também recrutou alfabetizadores sem muitos critérios. Para a missão de alfabetizar um adulto, bastava ser alfabetizado, não precisava compreender os métodos pedagógicos. A proposta do MOBRAL era completamente diferente da proposta do PNA e focava numa alfabetização funcional, cuja preocupação era que os adultos aprendessem a ler, escrever e fazer cálculos sem, contudo, exercer sua criticidade (SCOCUGLIA, 2018).

Por fim, o MOBRAL foi extinto em 1985, com a chegada da Nova República, e seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de Investigação). Muitas pessoas que se alfabetizaram pelo Mobral acabaram desaprendendo a ler e escrever (SCOCUGLIA, 2018).

Beluzo e Toniosso (2015) ressaltam que a educação no período da ditadura militar possuía caráter eminentemente tecnicista e voltada para qualificação da força de trabalho. Por isso, “visava o aprendizado, interesse e adaptação do alfabetizando ao meio profissional, copiando assim o modelo existente nas fábricas e indústrias, fazendo da educação um processo de burocratização” (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 199).

Como a realidade é dinâmica e está em constante mudança, a redemocratização da sociedade brasileira trouxe novos determinantes para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A conjuntura aberta nas décadas seguintes é marcada por avanços e retrocessos nas políticas públicas, e, portanto, também na política de educação e na EJA.

### **3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988: AVANÇOS E RETROCESSOS**

Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, as políticas educacionais sofreram um redimensionamento. A Constituição Federal de 1988 garante, no Título dos Direitos Individuais e Coletivos, o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros. Em seu artigo 208, a Carta Magna estabelece que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Nesse artigo, a Constituição demonstra preocupação com aqueles indivíduos que por algum motivo não tiveram acesso à educação na idade própria, colocando como dever estatal garantir ensino para esses.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996, caracteriza a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. No seu artigo 37, a LDB aponta:

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

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996).

Como podemos observar, o dever do poder público consiste em não somente assegurar gratuitamente os estudos para aqueles que não puderam concluir na idade regular, mas também fornecer um ensino coerente com as particularidades desse público específico. Além disso, também é responsabilidade estatal viabilizar ao educando trabalhador, formas de acessar e permanecer na escola. Não se trata tão somente de ofertar o ensino, trata-se de ofertar também as condições para acesso e permanência nesse ensino.

A Resolução CNE/CEB n. 1, de 05 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No parágrafo único de Art. 5 a referida resolução prevê:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Diante do exposto, observamos que as Diretrizes reafirmam a necessidade de a EJA levar em consideração e ser desenvolvida a partir das particularidades daqueles que são seu público alvo, estes possuem necessidades e responsabilidades específicas. Portanto, apesar das particularidades desse ensino, o mesmo não pode ser desigual e inferior às demais modalidades. O ensino deve ser ofertado com qualidade e com os componentes curriculares devidamente distribuídos, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas garantam aos educandos as mesmas condições daqueles inseridos nas outras modalidades da educação básica.

Essa nova configuração da Educação de Jovens e Adultos se constitui enquanto um avanço, fruto da mobilização e luta de diversos setores da sociedade. No entanto, a partir dos anos 90, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Os ataques e desafios postos, tanto à política de Educação quanto à EJA, integram um processo maior de contrarreforma do Estado e das políticas sociais, que se inicia na década de 1990 de que se reproduz enquanto uma resposta à crise estrutural do capital.

Em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR, que substituiu o antigo MOBREAL, foi extinta, e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade. Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios (LOPES; SOUZA, 2005).

A Fundação EDUCAR tinha, junto ao MEC, um papel importante na tarefa de erradicar o analfabetismo do país. Segundo Machado (1998):

A Fundação Educar era a principal responsável pela coordenação da execução desta tarefa, levando-a, juntamente com o MEC, em 1989, a convocar uma comissão composta por especialistas que desenvolveram, ou vinham desenvolvendo trabalhos/pesquisas no campo da EJA, para que discutissem a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO (MACHADO, 1998, p. 2).

Essa comissão foi desarticulada com a extinção da Fundação, o que se constituiu enquanto mais um passo no descontínuo processo das políticas em EJA, ainda mais penalizada com o tom e o rigor das orientações dos órgãos financistas internacionais para educação brasileira: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada (leia-se aqui: empresas e Organizações Não-Governamentais) as responsabilidades sobre EJA, utilizando-se do discurso da parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos da EJA ao atendimento exclusivo das exigências do mercado (MACHADO, 1998).

Ainda no Governo Collor, no ano de 1990, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que tinha como objetivo reduzir, em 70%, o número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes. Nesse contexto, foi criada uma Comissão composta “de diversas organizações e ‘personalidades de notório conhecimento em programas de alfabetização’” (MACHADO, 1998, p. 3).

Meses depois do lançamento do PNAC foi possível verificar que esse se desviou do seu objetivo principal, e se desvinculou da comissão anteriormente citada. Nesse desvio, Machado (1998) destaca que vários recursos que deveriam ser liberados para as instituições vinculadas ao objetivo da alfabetização, foram desviados para outras instituições e empresas que não possuíam nenhuma preocupação com essa área. Acerca do PNAC, Haddad (1998) aponta:

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam (HADDAD, 1994, p. 97).

Com o Impeachment do Presidente Collor (1992), o seu vice, Itamar Franco, assume a presidência. Nos seus anos de mandato (1992-1995), no tocante à EJA, há um fortalecimento das discussões acerca da implementação de um programa sistemático, não só de alfabetização, mas de garantia do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos. Nesse sentido, foi realizada uma nova composição da Comissão Nacional, que abarcou educadores comprometidos com os debates acerca da temática da EJA. Nesse contexto, já vinham sendo realizados debates em torno do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É deste esforço que, no ano de 1994, é publicado o documento: Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, anteriormente apresentado. (MACHADO, 1998).

Esse documento revela o reconhecimento da mobilização que foi feita pelos setores oficiais e da sociedade civil que atuam na EJA, mas na prática, o governo desconsiderou os princípios expostos nele e seguiu com uma política de educação centrada quase que exclusivamente na escolarização de crianças e, portanto, excludente no que diz respeito aos jovens e adultos (MACHADO, 1998).

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) mantém o caráter descontínuo da política de educação no país. Nesse governo, Machado (1998) dá destaque ao Programa Alfabetização Solidária, que segundo a autora, caminha na contramão das reflexões na EJA. Para sustentar essa tese, a autora apresenta um quadro comparativo entre o Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos e as diretrizes do Programa Alfabetização Solidária, apontando que:

[...] as divergências nos remetem a duas concepções de atuação em Educação de Jovens e Adultos. Uma expressa no seminário, e que revela uma preocupação com políticas que ultrapassem o nível de erradicação do analfabetismo, na tentativa de constituição de programas de Educação de Jovens e Adultos, expressamente vinculados às redes públicas de ensino, para garantir continuidade, formação continuada dos professores, resgate da dívida política do Estado para com estes alunos excluídos do sistema de ensino. Outra, no Programa Alfabetização Solidária, que se propõe a uma mobilização de parceiros em torno de cinco meses de “alfabetização”, onde a estrutura local de ensino, as secretarias municipais de educação, não passam de espectadoras do processo; os alfabetizadores sequer podem atuar nas turmas mais de um módulo; as universidades acabam por fazer um precário acompanhamento à distância, pelas condições de comunicação com os municípios, pela impossibilidade de conhecimento aprofundado da realidade regional e pela falta de articulação geral do programa a uma proposta mais conseqüente de Educação de Jovens e Adultos (MACHADO, 1998, p. 8).

Essa conjuntura posta para a EJA coaduna com as rigorosas orientações dos Organismos Internacionais de Financiamento, como é o caso do Banco Mundial, e integra um conjunto de propostas neoliberais nesse contexto de crise do capital, que não está presente somente no Brasil. Ceratti (2007) apresenta uma síntese da EJA na década de 1990:

Apesar dos compromissos assumidos, principalmente desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e de ter ocorrido, ao longo dos anos 1990, uma série de encontros nacionais e internacionais, estimulados ou convocados pela UNESCO e pela Organização das Nações Unidas (ONU) em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em nome do governo brasileiro, firmou acordos e compromissos para a ampliação da oferta do ensino fundamental para toda a população, na prática têm-se verificado o descumprimento desses acordos e o incentivo a programas compensatórios, no campo da filantropia ou a cargo, predominantemente, de entidades empresariais (CERATTI, 2007, p. 7).

A Eleição de Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2002 trouxe consigo a esperança de que a EJA pudesse ser valorizada, sendo tratada de forma adequada e com a urgência necessária. Dentre as principais iniciativas para a área, nesse governo, podemos citar: o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao Ministério da Educação (MEC); e a implantação do Fundeb, que passa a abarcar a EJA. No entanto, essas iniciativas, a despeito das particularidades, também apresentam desafios e problemas.

Quanto ao PBA, implantado em 2003, Carvalho (2012) aponta algumas críticas pertinentes: “1) conceito restrito de alfabetização; 2) primar pela reduzida duração; 3) falta de garantia da continuidade de seus egressos; 4) estrutura precária; 5) ausência

de formação continuada e bolsas com valores muito baixos para os educadores” (CARVALHO, 2012, p. 4).

O ProJovem, implantado em 2005, é parte de um rol de ações que objetivavam a conformação de uma Política Nacional de Juventude. A meta era realizar a integração entre o aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), a formação inicial ligada à qualificação profissional e a ação comunitária. Tinha também como expectativa propiciar a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação. Acerca desse Programa, Carvalho (2012) também tece algumas considerações, apontando que esse:

[...] pode ser criticado devido ao seu caráter assistencialista, bem como por ser um curso focado, aligeirado e com ênfase na certificação, aspectos presentes em muitas políticas adotadas para a EJA na História brasileira. [...] o ProJovem Urbano, em geral, não possibilitou o acesso e a permanência em cursos de qualidade, que pudessem contribuir para a construção de percursos educacionais e/ou profissionais efetivos. Outras vicissitudes: a padronização do currículo, que não considerava as diferenças dos jovens nas regiões/locais; a falta de uma perspectiva mais abrangente de entendimento sobre quem são esses jovens que o programa buscava atender; a concepção restrita do conhecimento ofertado para os agrupamentos juvenis; e os poucos resultados obtidos pelo programa (CARVALHO, 2012, p. 5).

A formação e a profissionalização dos educadores que trabalhavam nos diversos programas de EJA adotados pelo governo federal foram pontos negativos das políticas. Por exemplo, os valores das bolsas pagas aos educadores do PBA eram muito baixos, cerca de meio salário mínimo. Em síntese acerca desse período, Carvalho (2012) aponta que:

Apesar dos avanços e do breve incremento simbólico do lugar ocupado pela EJA na agenda política do governo, a gestão Lula não conseguiu, de fato, romper com a concepção de EJA elaborada no âmago das reformas neoliberais do Estado e da educação, que perpassaram a década de 1990. A repercussão disso pode ser identificada na fragmentação, sobreposição e pulverização de ações, projetos ou programas para a EJA, que continuaram regidos pela lógica da parceria “conciliatória”, cujos resultados não serviram para constituir uma política pública de Estado com efetividade social, para reverter o cenário de marginalização (CARVALHO, 2012, p. 6).

Carvalho (2012) aponta que, de fato, o governo Lula aumentou os investimentos federais na EJA e buscou criar programas específicos na área. Isso demonstrou uma tentativa de retomar o papel da união na implementação das políticas de EJA, mas não obteve resultados satisfatórios. Os programas e ações desenvolvidas não foram ao centro da questão: “a construção de uma política pública para a EJA de qualidade social, com a infraestrutura adequada, com profissionais bem formados e remunerados” (CARVALHO, 2012, p. 7).

No governo Dilma, que se estendeu de 2011 a 2016, Julião, Beiral e Ferrari (2017) apontam que há uma continuidade das ações desenvolvidas no governo anterior. Os autores ressaltam, no entanto, que houve um elemento significativo: a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Esse programa foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Segundo Julião, Beiral e Ferrari (2017) esses cursos de curta duração ou cursos técnicos, não estão relacionados à EJA inicialmente e encontram-se

desvinculados com as propostas de elevação de escolaridade, de formação integral e de continuidade do processo de escolarização. Esse programa:

[...] também apresenta uma concepção política que incorpora – ou prioriza – a lógica de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Esse sombreamento do PROEJA diante do Pronatec [...] pode comprometer as conquistas que o primeiro trouxe ao público da EJA, tanto no que se refere ao acesso quanto à qualidade da formação profissional integrada à Educação Básica; também a sua continuidade no âmbito das instituições federais (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 51).

Com o golpe parlamentar/midiático, que culminou no impeachment da presidenta Dilma, o cenário das políticas sociais ficou mais obscuro e a efetivação dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora ficou ainda mais difícil. O Golpe inicia um contexto caracterizado pelo recrudescimento do conservadorismo econômico, político, social e cultural, que se consolida e adquire suas características mais desfavoráveis no atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. Em suma, após o golpe de 2016, retoma-se a ortodoxia neoliberal e, com ela, os projetos de ajuste fiscal e de arrocho econômico dirigidos às classes populares.

Alegando a necessidade de reduzir os “gastos” públicos, o Governo Michel Temer ataca os direitos sociais. Dentre esses ataques, destaca-se a Emenda Constitucional n. 95/2016, que institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e, na prática, congela os gastos públicos por vinte anos. Em contrapartida, esse governo garante ao capital financeiro-rentista as condições estruturais necessárias para o aprofundamento do processo de acumulação.

No tocante à EJA, no governo de Michel Temer, observamos: a suspensão de recursos para o Programa Brasil Alfabetizado; o desmantelamento da estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; a redução drástica de recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). (TATEMOTO, 2018 apud BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020).

O atual governo de Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, não só dá prosseguimento à política conservadora neoliberal, como coloca em execução o projeto de ultra conservadorismo político e cultural, no qual a educação e os demais direitos humanos têm sido fortemente confrontados.

Dentre os ataques do atual governo à política de Educação e a EJA especificamente, podemos destacar que esse continuou com os drásticos cortes orçamentários do governo anterior e extinguiu políticas e programas federais destinados aos jovens, adultos e idosos, políticas essas que desde o governo anterior já não vinham sendo desenvolvidas como necessário. A EJA foi deixada completamente de lado pelo governo Bolsonaro. Por meio do Decreto 9.759/2019, Bolsonaro extinguiu, ainda, a Secadi e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA, dando fim a todos os setores responsáveis pela política de EJA no MEC.

O Decreto 9.759/2019 institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que se estende, inclusive, à alfabetização de jovens e adultos.

No entanto, além de não mencionar a especificidade da alfabetização na EJA e nem problematizar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelos sujeitos da modalidade, nenhuma ação foi feita até o momento, o que desvela a total invisibilidade da EJA na agenda política do Governo Bolsonaro e total descaso com a enorme dívida ao direito à educação de amplo segmento da população brasileira (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020, p. 10).

Diante do exposto, podemos observar que muitos são os desafios a serem enfrentados para a consolidação da EJA enquanto direito social e subjetivo, o que provoca violações de tantos outros direitos. Esse fato revela uma necessidade imperiosa de refletir sobre novas estratégias para a consolidação da educação como direito de todos, a redução das desigualdades sociais e educacionais e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

É nesse cenário que, no tópico a seguir, apresentamos e refletimos sobre as particularidades que levam os discentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariinha Borborema terem se inserido na EJA, indicando a importância dessa modalidade de ensino, bem como as urgentes necessidades de que a mesma tenha investimento adequado para respeitar o direito de público ao qual ela atende à educação.

#### **4. A INSERÇÃO DE DISCENTES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIINHA BORBOREMA: DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS.**

Diante do panorama histórico e contemporâneo anteriormente apresentado, sobre a educação e em especial a EJA, e a partir da nossa inserção no campo de estágio supervisionado obrigatório na Escola Municipal Mariinha Borborema na cidade Campina Grande – PB<sup>3</sup>. A referida escola está localizada na Rua João Tamanduá, s/n, Bairro Três Irmãs na periferia da cidade de Campina Grande, foi fundada em julho de 1985 na administração do Sr. Prefeito Ronaldo Cunha Lima. Os alunos são provenientes do Bairro Três Irmãs e adjacentes, no horário diurno com faixa etária de 05 anos a 14 anos, e no horário noturno a partir de 15 anos.

A Escola pertence à Rede Municipal de Ensino, sendo mantida e conservada pela Prefeitura dessa cidade.

Durante o período de estágio pudemos vivenciar o cotidiano dos alunos participantes da EJA. Esse fato nos suscitou o seguinte questionamento: Quais os determinantes que levam os alunos a ingressar na Educação de Jovens e Adultos, na referida instituição de ensino?

Com o intuito de responder à referida questão, realizamos esta pesquisa que se caracterizou como um estudo bibliográfico e documental ancorado na abordagem qualitativa. O método da pesquisa que embasou o presente estudo foi método crítico dialético, partindo da perspectiva da totalidade, que considera os determinantes postos na realidade para a vida dos indivíduos. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista estruturada.

Na referida escola encontram-se matriculados 50 discentes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No entanto, por questões de viabilidade da pesquisa, foram selecionados aleatoriamente 10 discentes<sup>4</sup>. Na ocasião das entrevistas, compareceram 9 estudantes, sendo esse o número total de participantes da presente pesquisa.

---

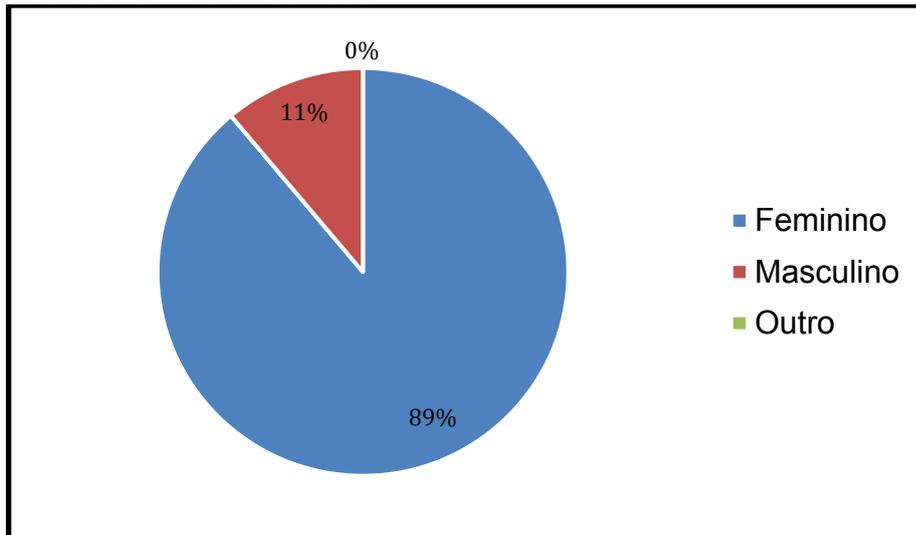
<sup>3</sup> O estágio teve início no mês setembro de 2019, mas no mês de março de 2020 foi interrompido devido à Pandemia da COVID 19 e a necessidade de isolamento social. As atividades de estágio foram retomadas somente em dezembro de 2021.

<sup>4</sup> Os 10 participantes foram selecionados devido ao fato de demonstrarem interesse e concordarem em participar da presente pesquisa. Não foram utilizados outros critérios para delimitação da quantidade de participantes.

#### 4.1 Perfil socioeconômico dos discentes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariinha Borborema

No tocante ao perfil socioeconômico dos participantes, foram questionados os seguintes aspectos: sexo/gênero, idade, raça/etnia, estado civil, ocupação, situação da moradia, número de pessoas que moram na residência e renda familiar mensal. Quanto ao sexo/gênero dos discentes, a maioria afirmou pertencer ao sexo feminino (8 pessoas).

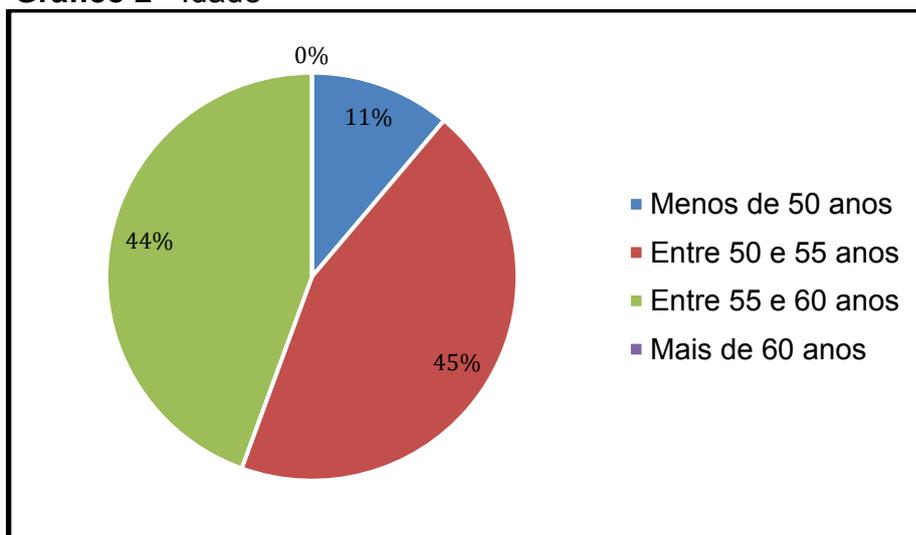
**Gráfico 1 – Sexo/Gênero**



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A idade dos participantes da pesquisa também esteve dentre os questionamentos, identificamos que: um participante possui menos de 50 anos, quatro possuem entre 50 e 55 anos e 4 possuem entre 55 e 60 anos. Nenhum dos discentes entrevistados possui mais de 60 anos.

**Gráfico 2 - Idade**

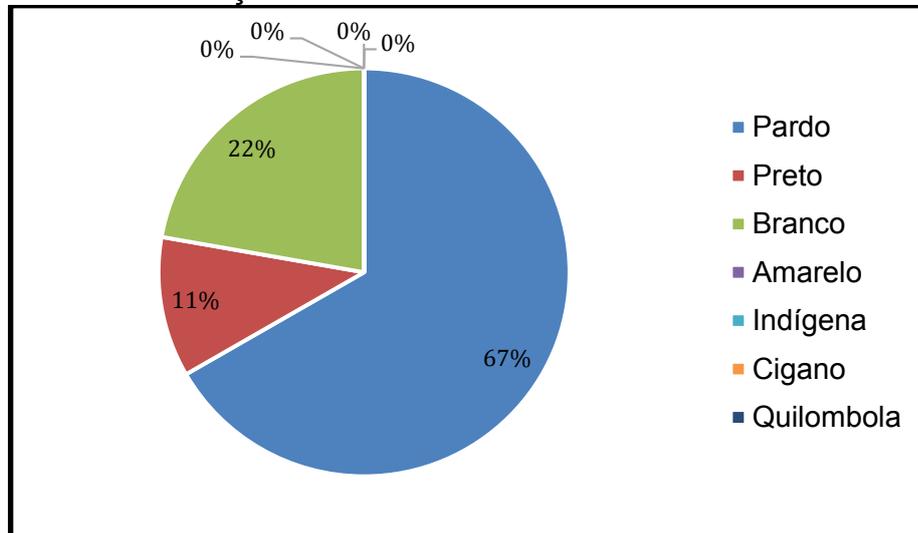


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No tocante à raça/etnia, 67% dos entrevistados afirmam ser pardos, o que equivale à 6 entrevistados. Um dos entrevistados se declara como preto, totalizando

78% de estudantes negros(as), e dois como brancos. No total das entrevistas realizadas, como pode-se observar no gráfico abaixo, não foram identificados estudantes amarelos, indígenas, ciganos ou quilombolas.

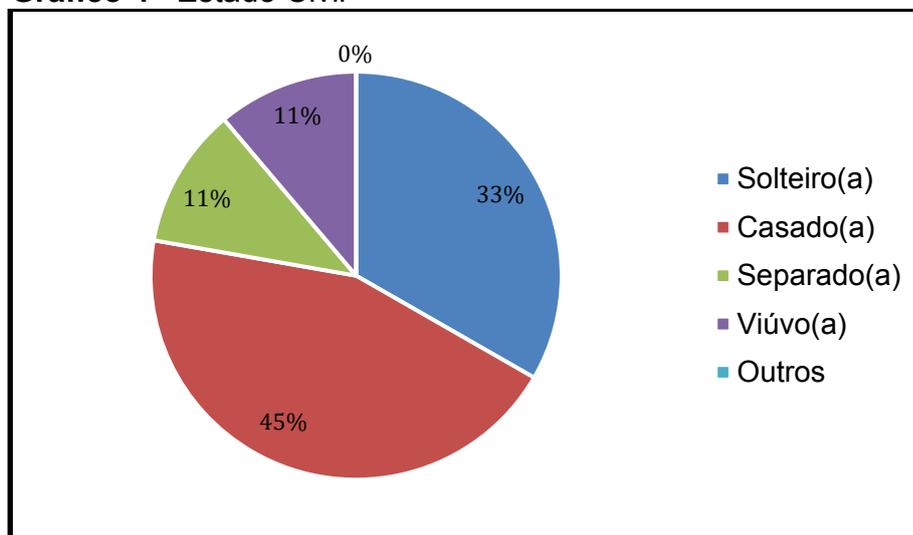
**Gráfico 3 – Raça/etnia**



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No que diz respeito ao estado civil dos participantes, 45% são casados, o que equivale a 4 pessoas. Enquanto 33% são solteiros, 11% são separados e 11% são viúvos, correspondendo respectivamente a três, um e um participantes.

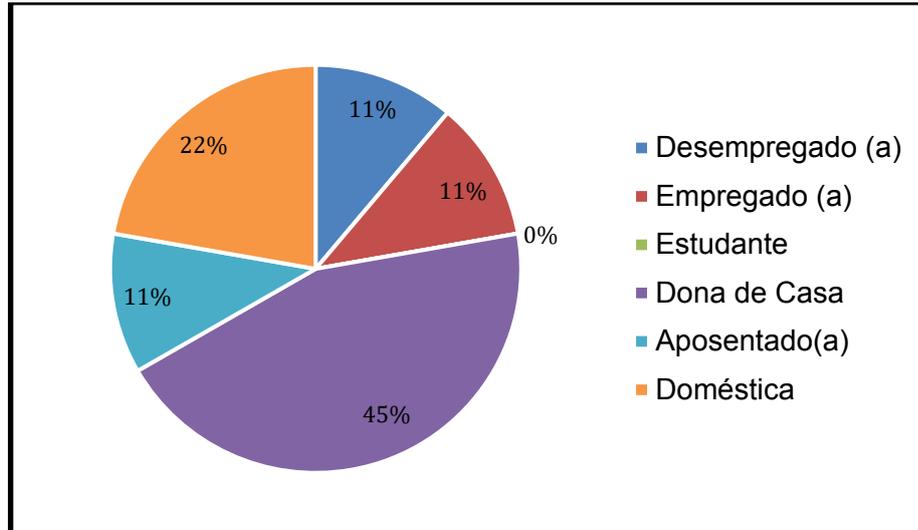
**Gráfico 4 – Estado Civil**



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Do total dos participantes da pesquisa, 45% são donas de casa, o equivalente a 4 pessoas. Duas discentes atuam como domésticas/faxineiras e duas estão desempregadas. Um participante está empregado e uma é aposentada. O único participante que se encontra empregado formalmente exerce a profissão de auxiliar de serviços gerais.

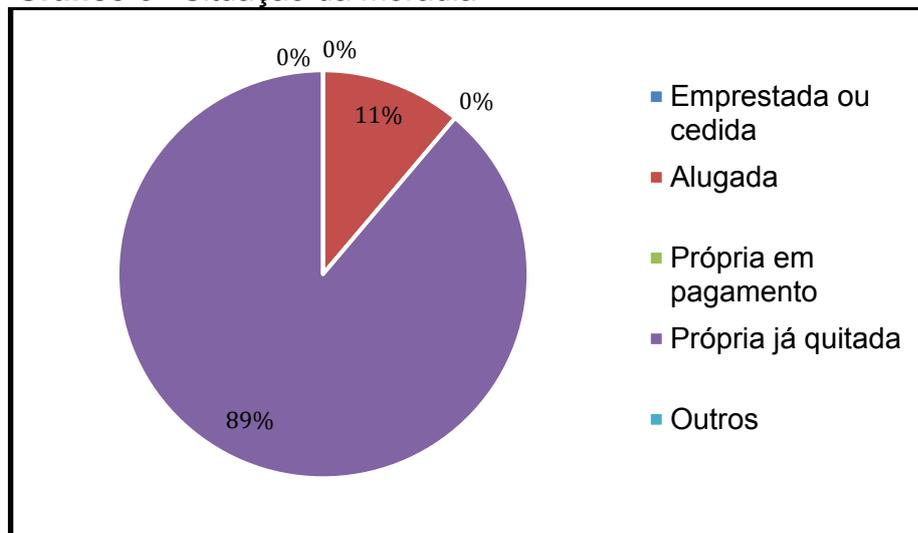
**Gráfico 5 – Ocupação**



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quanto à situação da moradia, a grande maioria dos participantes residem em casas próprias, devidamente quitadas. Apenas uma participante reside em residência alugada.

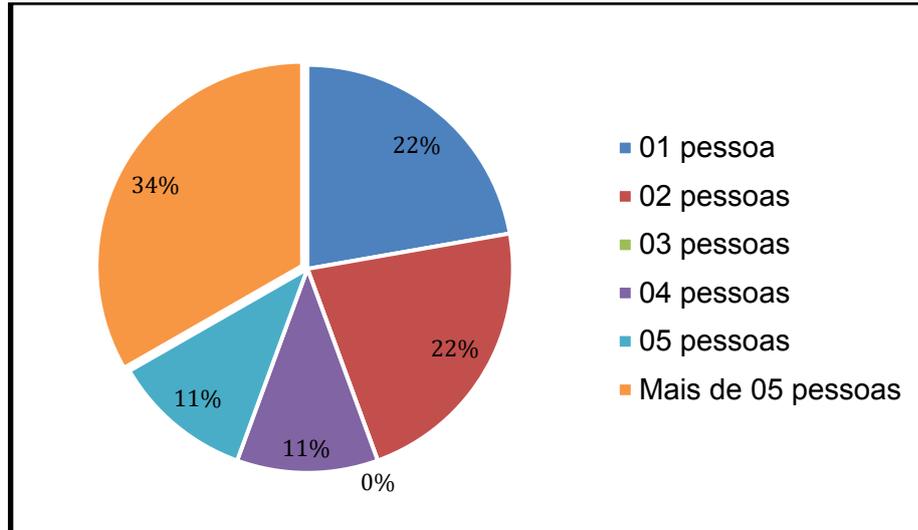
**Gráfico 6**– Situação da moradia



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quando questionados sobre o número de pessoas que residem nas suas residências: dois afirmaram que residem sozinhos, dois disseram que residem 2 pessoas, um apontou que residem quatro pessoas e quatro afirmaram que residem mais de 5 pessoas no mesmo local que o estudante.

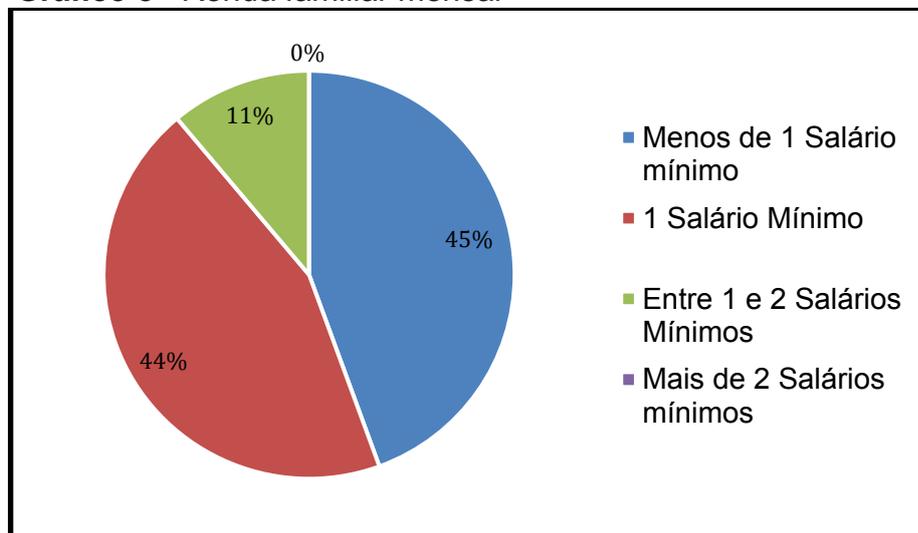
**Gráfico 7**– Número de pessoas que moram na residência



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A renda familiar mensal também foi questionada aos participantes. Seguindo a tendência de precarização da vida, em que se encontra a classe trabalhadora na atualidade, observamos que as faixas salariais foram extremamente baixas. Não houve na pesquisa nenhuma renda que ultrapassasse dois salários. Apenas um participante recebia acima de um salário mínimo. Dos 8 participantes restantes, quatro recebiam menos de um salário mínimo e quatro recebiam o equivalente a um salário mínimo.

**Gráfico 8– Renda familiar mensal**



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dos 9 participantes, 4 são responsáveis pelo sustento familiar, 2 não possuem renda e 3 dependem de outras pessoas, como filhos ou cônjuges.

A partir da análise desses dados, podemos observar que a EJA atende sobretudo a um público específico, marcado por estudantes periféricos, de expressiva maioria negra, mulheres, desempregados, com vínculos trabalhistas precários ou na informalidade. Os estudantes da EJA, excluídos do processo escolar regular, muitos idosos que estavam longe da escola há alguns anos, a partir do desmonte que essa

modalidade vem sofrendo nos últimos anos, tem o seu direito à educação novamente ameaçado ou inviabilizado. A Educação de Jovens e Adultos responde a uma dívida social para com aqueles que não obtiveram, por diversas razões, acesso à educação na idade própria. Podemos notar, portanto, que o desmonte da EJA afeta esse público, que já tem diversos direitos negligenciados, atingindo duramente a classe trabalhadora.

#### **4.2 Os determinantes socioeconômicos para a inserção dos discentes na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariinha Borborema**

Atualmente, depois de muitas conquistas, lutas e desafios anteriormente salientados, a discussão encontra-se em torno da consolidação do modelo pedagógico da EJA como aquele que deve ser uma modalidade diferente do ensino regular, pois a realidade social dos alunos é diferente. Para isso, é discutido o reconhecimento de um projeto pedagógico que aborde ações reparadoras, as quais são baseadas na superação da negação do direito educacional; é necessária a realização de ações que busquem a equalização e deem condições para que o aluno permaneça instigado a continuar a busca pelo conhecimento (SOARES, 2003).

Com base no exposto, buscamos identificar nos discentes da EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariinha Borborema, os aspectos que determinaram a sua inserção nessa modalidade de ensino que lança luz para o fortalecimento da referida modalidade de ensino, na instituição supracitada.

As dificuldades de acesso à educação na idade própria se deram, em boa parte das respostas, vinculadas a necessidade de inserção precoce no trabalho, sobretudo no trabalho rural.<sup>5</sup> Observamos no conteúdo das entrevistas o quanto é grave a relação entre trabalho infantil e evasão escolar, bem como observamos também que esse não é um problema recente e que apesar da tendência de declínio nas últimas décadas, ainda se configura enquanto um problema social de grande relevância no Brasil e no mundo.

Por definição, trabalho infantil compreende toda e qualquer forma de trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima permitida por lei. Dentre os determinantes para a ocorrência deste tipo de trabalho destacam-se a pobreza, a baixa escolaridade e a estrutura familiar na qual essas crianças e adolescentes estão inseridos. Em geral, esse tipo de atividade tem como finalidade prover o sustento próprio ou complementar o rendimento familiar. (MOTA; JORGE; CAMPOS, 2017, p. 100)

Na fala a seguir, podemos observar alguns aspectos: 1) a necessidade de inserção precoce no trabalho em decorrência da escassez de recursos financeiro; 2) o trabalho doméstico enquanto outro determinante para a evasão escolar das meninas adolescentes; 3) a ausência de estrutura familiar que viabilize a continuidade dos estudos.

Foi porque na época na minha adolescência já tinha responsabilidade que era de criar um sobrinho meu, que a mãe dele foi embora abandonou dois, aí eu me vi no beco sem cachorro não tinha ninguém pra dar, o pai dele não

---

<sup>5</sup> A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. As respostas apresentadas configuram-se também como uma denúncia sobre o histórico abandono do Estado frente à educação do campo e às populações de áreas rurais.

assumiu a criança, meu pai ganhava pouco na época aí tive que desistir de estudar pra trabalhar pra manter ele, eu que criei até hoje. [...] nas casas que eu trabalhava eu tinha que antes passar na creche deixá-lo e ir trabalhar, aí na volta, quando terminava 4 ou 4:30, passar de volta pra pegar ele pra poder trazer pra minha casa, eu criei ele trabalhando nas cozinhas dos outros, aí pai nem registrou tive que desistir tinha como não, ou eu trabalhava, ou estudava ou abandonava uma criança. E não tinha renda dentro de casa na época porque meu pai sempre foi um alcoólatra. (Participante 8)<sup>6</sup>

Para os indivíduos que residiam em áreas rurais, além da necessidade de inserção precoce nos processos de trabalho, o acesso à escola era ainda mais difícil, devido, dentre outras coisas, a distância entre a escola e as suas residências.

Olha eu morava no sítio lá era muito difícil aí tinha uma pessoa que era quem ensinava a gente foi aonde [sic] eu aprendi fazer meu nome, aprendi alguma coisa... então a gente não tinha condições de estudar numa escola melhor, a gente é de agricultura aí a gente se dedicava muito ao roçado. Por isso que não concluir nem primeiro e nem segundo. Tou [sic] retornando ao terceiro ano que confio em Deus que vou terminar. (Participante 1).

[...] quando meu pai faleceu ficou 4 filhos tudo [sic] pré-adolescente, eu tinha 13, a outra minha irmã parece que tinha 10 e outro tinha 17. Minha mãe foi e disse, pronto agora vocês vão ter que parar de estudar e vão ter que trabalhar pra poder comer [...] não tinha como estudar a noite, porque de qualquer maneira a gente morava no sítio e era longe pra ir a escola de noite, não tinha como, hoje é fácil né estudar a noite mas na época não tinha como (Participante 4).

Eu nunca estudei não, só depois de velha que comecei a estudar, que meus pais morava [sic] no sítio e era muito difícil pra chegar aonde [sic] tinha escola e minha mãe também não se interessava em botar em colégio. (Participante 9).

Porque meu pai era muito pobre e gente não tinha como estudar que era muito longe a escola, a gente morava no cariri brabo, não tinha como ir para cidade né, nem tinha escola perto, não tinha acesso morava na zona rural muito longe era muito difícil as coisas naquela época, e meu pai não tinha como botar nós que nós era pequeno [sic] não tinha como ir pra cidade longe, não tinha carro, não tinha nada (Participante 3).

Também identificamos nas respostas algumas questões relacionadas ao gênero, como o fato de participantes que não concluíram os estudos na idade própria devido à gravidez. Uma das entrevistadas aponta a gravidez, associada à necessidade de inserção no mundo do trabalho, como um fator determinante para a interrupção dos seus estudos na idade própria:

Porque eu engravidei, aí na época era jovem aí o primeiro companheiro faleceu aí não deu mais pra mim porque tive que trabalhar aí não tinha como eu estudar, porque tava grávida precisava trabalhar pra me sustentar aí não dava pra mim (Participante 2).

A entrevistada afirma que interrompeu os seus estudos na adolescência. Vale salientar que essa é uma realidade ainda bastante presente e preocupante na contemporaneidade. Um estudo sobre mães adolescentes mostrou como a gravidez precoce pode provocar resultados desastrosos na educação. O estudo feito pela Fundação Abrinq mostrou que, em 2018, quase 30% das mães adolescentes, com até

---

<sup>6</sup> Foi garantido aos entrevistados o direito ao anonimato, motivo pelo qual as citações nesse trabalho não estarão devidamente identificadas pelos nomes dos participantes.

19 anos, não concluíram o ensino fundamental, ou seja, estudaram menos de sete anos. A situação ainda é mais dramática nas regiões Norte e Nordeste. O percentual de mães adolescentes que não concluíram o Ensino Fundamental passa dos 35%.

A gravidez na adolescência é um exemplo clássico de distanciamento da mulher da sociedade. A clássica religiosa que cobra posturas morais de uma mulher grávida, como o casamento ou minimamente um compromisso firmado, retira de meninas o direito a adolescência saudável e plena. Negar o conhecimento, deixar de inserir políticas de combate a gravidez na adolescência ou políticas estruturais para que essas mães jovens possam continuar frequentando a escola, é uma forma de negar o direito constitucional a educação, consagrado em 1988 (RAMOS, L. S. et. AL., 2020, p. 3).

Além de a gravidez ser um determinante para a interrupção dos estudos das mulheres, também foram identificadas outras questões relacionadas ao gênero, como por exemplo, as relações abusivas e os cônjuges machistas, que negavam esse direito às mulheres, proibindo-as. Esse fato pode ser identificado no relato da participante 4:

[...] com 22 anos casei, marido daqueles machista [sic], é tanto que ele me tirou do emprego quando a gente casou, ele não quis eu trabalhar [sic], ficava só dentro de casa, daqueles homens que mulher tem que ficar dentro de casa aí pronto eu casei aí depois com dois anos comecei a ter filhos, parei geral (Participante 4).

Também identificamos, a partir da fala de uma participante, que essa realidade persiste. Apesar da educação se constituir enquanto um direito das mulheres, conquistado arduamente, alguns cônjuges ainda insistem, tendo como base a estrutura machista da nossa sociedade, em proibir, ou mesmo desestimular o acesso à educação. A participante 8 aponta:

Algumas vezes eu não vim por conta das piadinhas dele [cônjuge] aí me aborreci que ele ficava com chateação “já vai a doutora, advogada vai pra lá aprender a chutar jaca”, dizia essas coisas, aí me aborreci e não vinha. Mas como lhe disse eu me libertei nesse sentido de que se ele falar eu nem ligo, eu pego a bolsinha e venho quero saber não, as vezes eu nem venho porque tou [sic] trabalhando que ao contrário né, às vezes tou [sic] fazendo faxina às vezes engomando, e não pelo fato de alguém lá de casa me proibir.

Outro aspecto interessante levantado nas entrevistas encontra-se relacionado à Pandemia da COVID/19, instaurada em março de 2020. O momento da pandemia induziu alguns participantes ao retorno aos estudos. A inserção na escola, o convívio e a interação com os colegas e professores foram vistas como positivas na busca pela amenização dos impactos negativos da pandemia na saúde mental desses estudantes. Quando questionadas sobre as motivações para retornar aos estudos, duas participantes salientaram:

Porque nessa pandemia a pessoa dentro de casa se estressa, então disse assim vou é ocupar minha mente de noite (Participante 1).  
[...] é assim pra mim como se fosse uma terapia porque essa pandemia trouxe muita dor, muita tristeza, tive perda [sic] na família, minha filha adoeceu, foi internada e foi muito agonia pra mim como se fosse uma terapia. Passei muito tempo assim aflita e com problema da minha filha da minha neta, aí foi muito problema (Participante 2).

No entanto, nesse ponto, são necessárias algumas considerações. Esses adultos e idosos não vivenciaram o contexto de aulas remotas, ingressando na escola após a retomada das aulas presenciais. Podemos observar que a EJA é formada por uma população de trabalhadores estudantes composta por jovens, adultos e, sobretudo idosos, maioria negra e com histórico de vulnerabilização social, que precisou interromper os estudos para trabalhar, cuidar da família, exercer a maternidade, ajudar no sustento da casa, dentre inúmeras outras situações que impõe obstáculos.

A pandemia vem se somar à essa desigualdade social que perpassa os sujeitos da EJA, traçando um quadro que os deixa ainda mais invisíveis. Grande parte desses sujeitos é composta por idosos, o que contribui para as dificuldades com o acesso às aulas online pela falta de equipamentos e habilidade em manejá-los, além da dificuldade de aquisição de internet que dá acesso às aulas, o que demanda tempo e depender da ajuda de terceiros. Essas dificuldades impostas pela pandemia podem ser sentidas na fala de uma das participantes:

eu fui pra essa classe nesse período dessa doença só que nunca estudei pelo celular fiquei sem estudo, quando foi agora me passaram pra essa sala, só que não tou [sic] muito acompanhando muito não o estudo dele não.  
(Participante 6).

Dentre as dificuldades de acesso, permanência e aprendizagem desse público na escola, encontra-se a necessidade de compatibilizar os estudos e a rotina de trabalho. Esse aspecto fica nítido na fala do participante 3, quando ele afirma: “é difícil ler porque gente trabalha eu me levanto 3 horas da manhã é difícil entrar na mente é muito complicado, cabeça cheia e não é só eu, tem as donas de casa também” (Participante 3).

As dificuldades de aprendizagem também estão presentes nas falas de alguns outros participantes, como é o caso da entrevistada 9, que aponta: “sempre tentei estudar, depois que eu entrei numa sala de aula nunca quis desistir porque a vontade é grande de aprender, meu sonho é aprender, mas até agora nada”(Participante 9). Esse é um grande desafio para a Educação de Jovens e Adultos, criar estratégias e desenvolver metodologias que se adequem e que viabilizem a aprendizagem do seu público-alvo, que possui diversas particularidades.

Nesse ponto, podemos refletir como a exclusão do método Paulo Freire, de Educação de Jovens e Adultos, influencia nessa dificuldade de apreensão e construção do conhecimento por parte dos (as) alunos(as). Paulo Freire deixou contribuições valiosas para o processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Uma das contribuições mais importantes, seria retirar do professor o papel de detentor único do saber e reconhecer nos discentes o papel de construtor e modificador de seus conhecimentos. Paulo Freire aponta que os discentes não são apenas copiadores e decoradores de palavras. Uma Educação de Jovens e Adultos efetiva, deve considerar o universo do educando, entendê-lo como um ser ativo, que possui conhecimentos prévios que devem ser valorizados.

Dos nove participantes, três revelam que retornaram aos estudos para romper com um sentimento de inferioridade que possuíam por não terem tido acesso à educação na idade própria e não disporem de habilidades de leitura e escrita:

Teve motivo demais, pra os outros não querer me desmoralizar e nem porque quando gente não sabe ler e escrever os outros tira [sic] a gente como otário, só quer tirar proveito [sic], porque botar dedo hoje em dia não é nada mais né, e a maior coisa que me chamou atenção pra eu estudar foi pra tirar minha

habilitação. Era meu maior sonho, meu direito próprio de dirigir e chegar nos cantos e assinar, saber ler, olhar as coisas, que a gente olha com outros olhos, não olha mais como era antes (Participante 3).

Eu me sentia muito como uma pessoa inutilizada assim se eu não tivesse nada da minha vida, aquele tempo todinho que eu vivi pra [sic] mim tinha sido perdido, totalmente perdido, porque me arrependi de não ter esforçado mais, achado assim que fiquei sentindo uma pessoa totalmente inútil [...] (Participante 5).

Eu acho que quando para de estudar na adolescência ou mesmo na idade de adulto jovem eu acho que a pessoa passa a se desconhecer [sic], deixar a identidade pra trás, eu acho que minha identidade tava [sic] apagada (Participante 8).

Oliveira (1996), investigando os processos de alfabetização de jovens e adultos, considera que o retorno escolar é um marco decisivo na retomada dos vínculos do conhecimento, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade.

## 5. CONCLUSÃO

O contexto da realidade pesquisada possibilitou a identificação dos fatores determinantes para a inserção dos discentes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariinha Borborema. Identificamos que os principais determinantes para o abandono escolar na idade própria e reingresso na educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos são: inserção precoce no mercado de trabalho, gravidez na adolescência e tarefas domésticas; ausência de acesso ao transporte para frequentar a escola, entre outros.

Esses determinantes que, de certo modo, impediram o acesso à escola na idade própria, não podem ser compreendidos isoladamente, uma vez que estão intrinsecamente interligados com os aspectos estruturais da sociedade brasileira, que não propiciou para esses as condições de acesso à educação escolar e que, apesar dos avanços, continua impondo obstáculos para o acesso de diversas crianças e adolescentes. Esses aspectos denotam a necessidade imediata de mudanças e melhorias que afetem a estrutura do sistema educacional brasileiro, o que certamente será complicado tendo em vista os limites impostos pela própria sociabilidade capitalista.

Compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos, tal como preconizada na legislação federal, é um direito. Direito esse arduamente conquistados e construído coletivamente. Em tempo de recrudescimento da barbárie e crise capitalista, tal direito também é posto sob ameaça. A pesquisa pode ressaltar o quanto essa modalidade de Educação é importante e deve ser bravamente defendida. Defender a Educação de Jovens e Adultos é defender o direito universal à educação, pauta que sempre deve estar presente na agenda de lutas do Serviço Social e da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. **A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais**. Paraná: PUCPR, 2015.

ARRUDA, A. C. S. **O mobral e a Educação de Jovens e Adultos**: uma representação ideológica da ditadura militar. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 68, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28607/1/MOBRAL.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

BARBOSA, C. S.; SILVA, J. L.; SOUZA, J. C. L. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. In: **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-14146, jan./dez.2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14146>. Acesso em: 12 de junho de 2022.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. In: *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, v. 2, n. 1, p: 196-209, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2022.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, M. P. As Políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010). In: **III Congresso Ibero Americano de política e Administração da Educação**, 22., 2012, Zaragoza - Espanha. Anais do III Congresso Ibero Americano de política e Administração da Educação. Zaragoza: ANPAE, 2012, p. 1-15. Disponível em: [https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho\\_res\\_int\\_GT1.pdf](https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf). Acesso em: 7 de junho de 2022.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**, SEED/PR, 2007. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_marcia\\_rodrigues\\_neves\\_ceratti.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf). Acesso em 3 de junho de 2018.

FERREIRA JR, A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX** / Amálio Ferreira Jr. -- São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).

FUNDAÇÃO ABRINQ. Cenário da infância e adolescência no Brasil. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2019-02/cenario-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 30. maio. 2021.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo. In: *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2000.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, n. 21, Caxambu, São Paulo: ANPED, 1998. Disponível em: [http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf\\_2\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf). Acesso em: 4 de junho de 2022.

OLIVEIRA, M. C. **Metamorfose na construção do alfabetizador-pessoa.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS. 1996

PERRUSI, A. Sobre a noção de ideologia em Gramsci: análise e contraponto. *Estudos de Sociologia, Recife*, v. 2 n. 21, p. 415-442, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/download/235663/28566>. Acesso em: 03 de agosto de 2022.

QUARESMA, F. J. P.; FERREIRA, M. N. O. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%93246-Os-povos-ind%C3%ADgenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

RAMOS, L. S. [et. Al.]. A gravidez na adolescência produzindo evasão escolar: um exame bibliográfico. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, vol. Sup., n. 52, e3621, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/download/3621/2247/>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

SCOCUGLIA, F. C. A educação popular nos arquivos da ditadura militar: o método Paulo Freire, a justiça fardada e as reações conservadoras. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

SOARES, M. Alfabetização: a resignificação do conceito. In: **Alfabetização e Cidadania**, nº 16, p 9-17, jul. 2003.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 4 maio. 2022.

VIEIRA, S. L e FREITAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço eternamente a Deus, que esteve ao meu lado me dando força e ânimo para nunca desisti do meu sonho que é a conclusão deste curso. A Ele, minha eterna gratidão.

Aos meus pais, Milton (in memoriam) e Vanusa, sou imensamente grata a minha mãe por todo amor e carinho, que sempre me acompanhava todas as noites na parada de ônibus na vinda da UEPB, fazendo todo possível para que continuasse estudando mesmo diante das diversas dificuldades. Ao meu pai, que não está presente fisicamente, mas sei que está muito orgulhoso pela minha conquista.

Ao meu Amor Felipe pela parceria e companheirismo, que manteve sempre ao meu lado nos meus momentos de tristeza e alegria, me apoiando e incentivando para não desistir.

Aos meus familiares, obrigada a todos pelo apoio emocional e espiritual que foi dado.

Às melhores companheiras e amigas do curso, Samara, Edna e Michele, que de forma impar compartilharam momentos tantos difíceis como de alegria. Sou grata por toda ajuda, vocês foram essenciais em minha trajetória acadêmica.

À minha orientadora Alcione, por não desistir de mim, mesmo com as dificuldades encontradas, não me negou sua ajuda.

Às professoras Bárbara e Mônica por aceitarem ser integrantes da minha banca examinadora.

A todos da Escola Mariinha Borborema, por ter me acolhido com tanto afeto, em especial a Assistente Social e supervisora de campo Maria José, pela sua dedicação e ensino durante todo estágio.

A todos os docentes do curso de Serviço Social da UEPB, pelos ensinamentos transmitidos, que contribuíram no meu processo de construção de conhecimento. E aos meus colegas de classe pelos momentos de amizade, divertimento e apoio.

Muito obrigada!