

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DIEGO RODRIGO PEREIRA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO
MARANHÃO: o abandono e a evasão escolar em questão

São Luís
2024

DIEGO RODRIGO PEREIRA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO
MARANHÃO: o abandono e a evasão escolar em questão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração em Políticas e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima.

Coorientadora: Profa. Dra. Lucinete Marques Lima.

São Luís
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pereira, Diego Rodrigo.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO
ESTADO DO MARANHÃO: o abandono e a evasão escolar em questão /
Diego Rodrigo Pereira. - 2024.
176 f.

Coorientador(a) 1: Lucinete Marques Lima.

Orientador(a): Francisca das Chagas Silva Lima.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Abandono escolar. 2. Educação de jovens e adultos.
3. Ensino médio. 4. Evasão escolar. I. Lima, Francisca
das Chagas Silva. II. Lima, Lucinete Marques. III. Título.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores e outros meios eletrônicos.

DIEGO RODRIGO PEREIRA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO
MARANHÃO: o abandono e a evasão escolar em questão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração em Políticas e Práticas Educativas.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima (Orientadora)
Doutora em Educação Brasileira
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Lucinete Marques Lima (Coorientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo
Doutora em Educação Brasileira
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Eliane Maria Pinto Pedrosa
Doutora em Educação em Ciências e Matemática
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
Doutora em Educação
Universidade Federal do Piauí

DEDICATÓRIA

À minha mãe pelo incentivo e compreensão em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela minha vida, saúde, alimento e pelo conhecimento que me ajudou a prosseguir nos estudos acadêmicos.

À minha mãe Maria Vitalina Pereira e toda minha família que sempre me incentivaram a continuar os estudos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima, pela orientação neste trabalho de tese e toda a dedicação, compreensão e incentivo durante o curso.

À Universidade Federal do Maranhão, que me oportunizou pela 3.^a vez (graduação, mestrado e doutorado), acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade, que contribuiu para minha inserção no mercado de trabalho e na realização de sonhos e conquistas em minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, em especial aos seus professores e coordenação que contribuíram de maneira relevante para a realização do curso de doutorado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema), pela concessão de bolsa de doutorado.

À Secretaria de Estado da Educação do Maranhão que por meio das escolas, setores e informantes da pesquisa, contribuiu para a coleta de dados que subsidiaram a construção deste trabalho de tese.

RESUMO

Este estudo foi realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, por meio do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana, na linha de investigação História e Políticas da Educação, para explicar a seguinte problemática: como o abandono e a evasão escolar se materializam e são enfrentados na Educação de Jovens e Adultos? O objetivo consiste em analisar o abandono e a evasão na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio e as estratégias para enfrentar esses fenômenos no Maranhão. Como procedimentos metodológicos utilizou-se abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, documental e de campo em setores e escolas ligadas à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, em que gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e supervisor responderam questionários e entrevistas. Os resultados da pesquisa apontaram que os aspectos socioeconômicos se confirmam como fatores cruciais ao abandono e a evasão na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, por interferirem diretamente nas condições de permanência e continuidade do estudante na escola. No entanto, outros fatores estão vinculados a estes, como a falta de suporte físico e pedagógico, de acolhimento e da garantia de direitos por parte do governo, das gestões locais e da própria escola. Concluiu-se que para enfrentar esses fenômenos, é necessário o compromisso dos governantes e gestores com políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades socioeconômicas, o enriquecimento da qualidade do ensino, a construção e reforma de escolas, a criação de programas de formação docente e a construção do currículo da modalidade a partir de práticas diferenciadas que considerem as identidades e diversidades dos estudantes, reconfigurando a escola como agência de acolhimento e transformação social.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; ensino médio; abandono escolar; evasão escolar.

ABSTRACT

This study was carried out in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Maranhão, through the Research Group on Policies, Educational Management and Human Training, in the line of investigation History and Policies of Education, to explain the following problem: how Do school dropouts and dropouts materialize and are they addressed in Youth and Adult Education? The objective is to analyze dropout and dropout in Youth and Adult Education in High School and strategies to combat these phenomena in Maranhão. As methodological procedures, a qualitative approach, bibliographical, documentary and field research was used in sectors and schools linked to the State Department of Education of Maranhão, in which school managers, pedagogical coordinators, teachers, students and supervisors answered questionnaires and interviews. The research results showed that socioeconomic aspects are confirmed as crucial factors in abandonment and dropout in Youth and Adult Education in High School, as they directly interfere with the student's conditions of permanence and continuity at school. However, other factors are linked to these, such as the lack of physical and pedagogical support, reception and guarantee of rights from the government, local management and the school itself. It was concluded that to face these phenomena, it is necessary for governments and managers to commit to public policies aimed at reducing socioeconomic inequalities, enriching the quality of education, building and renovating schools, creating teacher training programs and the construction of the modality's curriculum based on differentiated practices that consider the identities and diversities of students, reconfiguring the school as an agency of reception and social transformation.

Keywords: young and adult education; high school; school dropout; school evasion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Taxas de transição e de rendimento escolar.....	16
Quadro 1	- Descrição das escolas pesquisadas.....	26
Gráfico 1	- Demonstrativo do sexo de nascimento dos estudantes	33
Gráfico 2	- Demonstrativo das etapas da EJA cursadas pelos estudantes.....	35
Quadro 2	- Ações de educação de adultos durante a Ditadura Militar Brasileira.....	54
Quadro 3	- Legislação Estadual da EJA.....	74
Gráfico 3	- Evolução da matrícula na EJA no Brasil (2018-2022)	107
Quadro 4	- Propostas da Seduc-MA para enfrentar o abandono/evasão na EJA	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Demonstrativo dos professores segundo seus componentes curriculares.....	31
Tabela 2	- Demonstrativo dos professores em relação à discussão das especificidades da EJA durante a graduação.....	32
Tabela 3	- Demonstrativo da faixa etária dos estudantes.....	32
Tabela 4	- Pessoas de 14 anos ou mais por nível de instrução (2022).....	110
Tabela 5	- Estudantes do Ensino Médio na modalidade EJA por grupo de idade (2022).....	111
Tabela 6	- Número de matrículas e das taxas de rendimento na EJA no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Maranhão (2022).....	114
Tabela 7	- Demonstrativo dos motivos do abandono/evasão ocorridos entre os estudantes.....	115
Tabela 8	- Demonstrativo dos possíveis motivos caso haja recorrência do abandono escolar.....	116
Tabela 9	- Demonstrativo das principais dificuldades dos estudantes referentes às aulas remotas na pandemia da Covid-19	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	- Associação Brasileira de Educação a Distância
AEJA	- Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos
ALFASOL	- Alfabetização Solidária
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CADÚNICO	- Cadastro Único Para Programas Sociais do Governo Federal
CAQ/CAQI	- Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial
CEAA	- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE-MA	- Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEJA	- Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEMA	- Centro Educativo do Maranhão
CEPLAR	- Campanha de Educação Popular
CES	- Centro de Estudos Supletivos
CRFB	- Constituição da República Federativa do Brasil
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNEA	- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	- Centro Popular de Cultura
DCNEJA	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
DISUP	- Divisão de Ensino Supletivo
EAD	- Educação a Distância
EEJA	- Exames de Educação de Jovens e Adultos
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EJAI	- Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EJATEC	- Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ESPIN	- Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional

FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDH	- Gerência de Desenvolvimento Humano
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IEMA	- Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPER	- Instituto de Ensino e Pesquisa
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	- Movimento de Cultura Popular
MEB	- Movimento da Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	- Organização não-governamental
PBA	- Programa Brasil Alfabetizado
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	- Proposta de Emenda à Constituição
PEE-MA	- Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão
PEJA	- Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos
PEJA	- Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PNA	- Plano Nacional de Alfabetização / Política Nacional de Alfabetização
PNAC	- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PNLD-EJA	- Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP	- Projeto Político Pedagógico
PSE	- Programa Saúde na Escola
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	- Serviço de Educação de Adultos
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-MA	- Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	- Serviço Social da Indústria
SUPEJA	- Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
SUPMODE	- Supervisão de Modalidade e Diversidades Educacionais
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
URE	- Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	39
2.1 O percurso da educação de adultos no Brasil.....	46
2.2 Educação de Jovens e Adultos do Maranhão: da Lei n.º 9.394/1996 à atualidade.....	71
2.3 Educação de Jovens e Adultos e a relação com o mundo do trabalho.....	81
3 IDENTIDADES, EXPECTATIVAS, ABANDONO E EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	90
3.1 Identidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.....	92
3.2 Expectativas em relação a Educação de Jovens e Adultos.....	97
3.3 Contextos e fatores de abandono e evasão na Educação de Jovens e Adultos	101
4 ABANDONO E EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIAS PARA O ENFRENTAMENTO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO MARANHÃO.....	110
4.1 Abandono e evasão nas escolas do Maranhão na perspectiva dos estudantes.....	113
4.2 Estratégias para enfrentar o abandono e a evasão escolar	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICE A – Questionário aplicado a(o) gestor(a)	159
APÊNDICE B – Questionário aplicado a(o) estudante.....	162
APÊNDICE C – Questionário aplicado a(o) professor(a).....	163
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista aplicado a(o) coordenador(a) pedagógico(a)...	164
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista aplicado ao supervisor.....	165
APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	166
ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	169

1 INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, foram garantidos direitos fundamentais para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, assegurando interesses e necessidades da população do país. A CRFB de 1988, estabeleceu a educação como direito social de todos, a ser promovida pelo Estado e a família, em colaboração com a sociedade, preparando as pessoas no seu pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, com o direito à gratuidade do ensino público, a garantia do padrão de qualidade, a educação e aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988). Portanto, a educação é um direito fundamental e um processo formativo do ser humano para a promoção de uma sociedade democrática, para a redução das desigualdades sociais, o fortalecimento da cidadania e da justiça social (Silva, 2023).

No sentido de corroborar com a definição de educação como um direito e garantias fundamentais, minimizar as desigualdades educacionais e aprimorar a qualidade de vida da população, a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, organizou a educação escolar em níveis, etapas e modalidades¹, com base nos fundamentos da CRFB de 1988 em relação ao direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo a escolarização de jovens e adultos com características e modalidade adequadas às suas necessidades e disponibilidades, possibilitando condições de acesso e permanência aos estudantes trabalhadores (Brasil, 1996).

Desse modo, a atual LDB construiu a Educação de Jovens e Adultos (EJA)², como modalidade da Educação Básica e instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida, destinada aos adolescentes, jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso aos estudos escolares, possibilitando as condições de pleno desenvolvimento para o trabalho, exercício da cidadania e o prosseguimento dos estudos, mediante cursos e exames vinculados ao mundo do trabalho e a prática social, como ferramenta para a diminuição das taxas de analfabetismo e a

¹ Os níveis da educação incluem a Educação básica (formada pelas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior; já as modalidades de ensino são: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância (EAD), Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e Educação Bilíngue de Surdos.

² No estado do Maranhão, também denominada Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), por incluir a categoria idoso na Lei n. 10.099/2014-Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE-MA) e nos vários planos municipais de educação do Maranhão. No cenário educacional nacional, permanece a denominação Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos documentos e políticas educacionais. Por esse motivo, utilizou-se esta nomenclatura no decorrer do trabalho, embora por vezes as pessoas idosas são mencionadas como sujeitos da EJA, pois se entende que a educação como um direito de todos e o estudo ao longo da vida, contemplam essas pessoas no processo de escolarização. Ademais, os índices de analfabetismo e baixa escolaridade entre as pessoas idosas do país revelam a importância de escolarização básica, obrigatória e gratuita, para essa faixa etária da população.

elevação da escolaridade básica da população do país (Brasil, 1996).

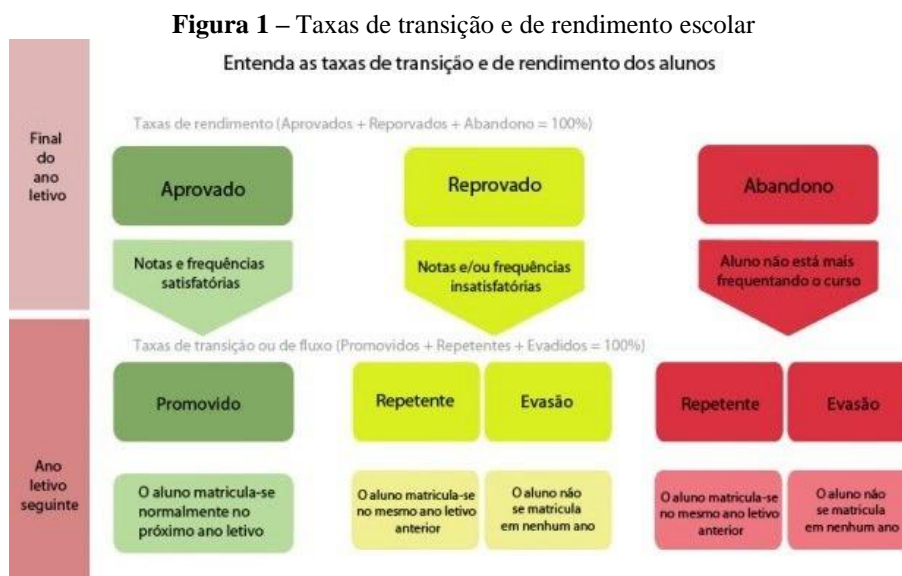
A EJA é um campo educacional com uma longa história, com pertinentes pesquisas, políticas públicas e diretrizes educacionais (Arroyo, 2011). É uma modalidade destinada a sujeitos que constroem sua trajetória de escolarização básica fora dos padrões de ensino definidos na escola regular, que interromperam os estudos por inúmeros fatores e retornam à escola para recuperar a autoestima perdida, de modo a se qualificar para o mundo de trabalho e/ou preparar-se para ingressar na Educação Superior (Brunel, 2004).

É de conhecimento geral que os estudantes da EJA são, na maioria, pessoas pobres da zona rural ou periferias das cidades, são social e culturalmente estigmatizadas, despojadas de escolaridade e do acesso aos bens culturais e serviços públicos (Silva e Cruz, 2022). Essas pessoas, antes do retorno aos bancos escolares, passaram por constrangimentos sociais diversos, inúmeras barreiras ergueram-se nas diferentes esferas de suas vidas, mostrando a relevância que uma adequada formação escolar representa (Santos, 2006). Portanto, entre os sujeitos da EJA, o processo de retorno à escola, na busca de uma educação formal, acontece na expectativa de uma aprendizagem articulada ao contexto de vida da atualidade e com o anseio de progredir no mundo do trabalho (Silva e Cruz, 2022).

Atualmente se discute acerca da EJA como uma modalidade indispensável. Ao considerar a territorialidade e os contextos histórico, político, social, cultural e econômico do estado do Maranhão, a modalidade desempenha um papel fundamental ao oferecer oportunidade educacional aos que não tiveram acesso à educação formal. A garantia desse direito implica infraestruturas, financiamentos, recursos didáticos, práticas e conhecimentos que favoreçam o desejo de aprender e frequentar a escola. No Maranhão, os indicadores educacionais são preocupantes e, nesse contexto, o abandono e a evasão escolar são contributos significativamente agravantes desse panorama. Considerados como problemáticas no Brasil, o abandono e a evasão escolar atingem todas as etapas da Educação Básica, a EJA e as outras modalidades de ensino, além dos cursos na Educação Superior.

Segundo a pesquisa realizada, embora os conceitos de abandono e evasão escolar sejam parecidos, eles revelam situações diferentes nas quais os estudantes desistem da escola. Consoante o conceito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), o abandono escolar caracteriza-se pela situação em que o estudante deixa de frequentar as aulas sem ter sido transferido, mas retorna no ano letivo seguinte para se matricular no mesmo ano/série; e a evasão escolar é caracterizada pela análise entre um ano letivo e outro, em que o estudante abandona ou reprova em um ano letivo e não se matricula em uma escola no ano subsequente

para continuar os estudos. Para apropriada compreensão, a Figura 1, apresenta as taxas de transição escolar e de rendimento dos estudantes utilizados no Censo Escolar da Educação Básica, e explica as condições em que o abandono e a evasão escolar acontecem:



Fonte: Página da Associação Nova Escola³

O abandono e a evasão escolar são termos carregados de sentidos que culpabilizam os sujeitos (Moura e Silva, 2008). O abandono escolar precoce é o abandono das atividades escolares sem que o estudante tenha completado o percurso escolar obrigatório e/ou atingido a idade legal para o fazer (Benavente *et al.*, 1994). Outra contribuição diferenciada traz um conceito reflexivo de abandono escolar, que promove uma discussão sobre a relação entre a vida do estudante e a educação formal obrigatória. Segundo Sarmiento (2009), o abandono escolar está relacionado ao incumprimento dos objetivos de escolarização obrigatória e universal. A atenção aos estudantes em suas condições pessoais e sociais, relacionadas com a sua aprendizagem, são cruciais para a tomada de decisões e necessárias para amenizar as causas e as consequências que envolvem o abandono e a evasão escolar (Silva, 2023).

Referidos conceitos nos permitem confrontar a realidade da escola onde o estudante é visto como um transgressor que deve sofrer punições, sem ser questionado sobre o porquê, quais as razões que o aflige e o leva a abandonar a escola num primeiro momento, e depois incorrer num estudante evadido. São problemas recorrentes no Brasil, para os quais se deve buscar mecanismos para minimizar esse quadro, visando a permanência dos estudantes em sala

³ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2849/entenda-as-taxas-de-transicao-escolar-e-de-rendimento-dos-alunos>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

de aula (Silva, 2023).

Haja vista que a maioria dos estudantes da EJA tiveram complicações na trajetória escolar anterior, seja por problemas de aprendizagem, por dificuldades financeiras ou por outros motivos, os mesmos podem sentir-se desmotivados e desinteressados em retomar à escolarização, o que pode levar ao abandono e a evasão escolar. Além disso, a EJA muitas vezes não oferece uma proposta pedagógica adequada às necessidades desses estudantes, o que pode afetar sua motivação e desempenho escolar. Para sustentar essas definições, é relevante registrar que as categorias de abandono e evasão escolar ganham contornos a partir da análise de autores que historicizam e evidenciam as contradições sociais e suas implicações na EJA.

É preciso considerar que a ocorrência do abandono e da evasão na EJA está relacionada a fatores sociais, econômicos e culturais que dificultam a permanência do estudante na escola (Arroyo, 2011). Diversos estudantes precisam conciliar trabalho e estudo, o que gera sobrecarga e falta de tempo para dedicação aos estudos. Além disso, a EJA muitas vezes não é valorizada socialmente, o que pode gerar preconceitos e desmotivação por parte dos estudantes. Outro fator determinante é a falta de políticas públicas que garantam o acesso à escola e as condições necessárias para os estudantes permanecerem, com investimentos em programas de assistência, com a oferta de transporte escolar, alimentação, livro didático e bolsas de auxílio para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Di Pierro, 2010).

Considera-se fundamental que nesta modalidade se desenvolva um currículo e uma proposta pedagógica adequados às especificidades dos estudantes, que considerem suas vivências e experiências anteriores e valorizem suas culturas e identidades. Portanto, o abandono e a evasão escolar na EJA são desafios nacional e local que exigem ações conjuntas do poder público com as instituições educacionais. Deve-se garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, por meio de políticas que promovam a inclusão social e educacional garantidos pela legislação vigente.

Em outras palavras, abandono e evasão escolar são conceitos que não estão desvinculados socialmente e devem ser analisados num mesmo contexto de elaboração teórica que fundamenta a EJA, especialmente no que se refere às suas reproduções e construções históricas, em que pesem as suas contradições. Com o histórico de retenção e em busca de meios para conclusão da escolarização, os estudantes da EJA enfrentam diversas dificuldades para concluir os estudos.

Diversos fatores, conforme já mencionados, contribuem para o abandono e a evasão na EJA, dentre eles, destacam-se as condições socioeconômicas desfavoráveis, a necessidade de trabalhar para sustentar suas famílias e as dificuldades de conciliar os estudos com outras

responsabilidades cotidianas. Em vista disso, a escolarização se torna uma realidade distante, e lugar à desescolarização pela via do abandono e da evasão, fenômenos estes, que se constituem objeto de estudo no campo da EJA.

Segundo Silva (2023, p. 11), “a evasão e o abandono escolar têm o potencial de impactar a formação pessoal, a economia de um país, os índices de violência, bem como a expectativa de vida da população”.

No Maranhão, tanto o abandono quanto a evasão escolar trazem consequências negativas para o desenvolvimento educacional e socioeconômico do estado. Em relação à EJA, a modalidade vem descortinando múltiplos interesses acadêmicos, não só por sua importância e função social, mas pela contemporaneidade de suas problemáticas, principalmente no Ensino Médio, em especial no contexto da pandemia da Covid-19.

No Ensino Regular, os elevados indicadores de repetência e evasão contribuem na migração do jovem para a EJA, enquanto na própria modalidade, também, existem elevados índices de reprovação, abandono e evasão escolar.

Debate-se com frequência, assertivamente, que “o acesso e a permanência na escola exigem qualidade educacional e garantia de direitos à educação formal, incluindo os discentes na escola” (Silva, 2023, p. 9). No desvelamento teórico-prático desta temática é que se coloca à disposição da comunidade acadêmica este estudo intitulado “Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio no Estado do Maranhão: o abandono e a evasão escolar em questão”, aprovada em Comitê de Ética e Pesquisa com Parecer Consubstanciado de n.º 5.433.076.

Analisando o cenário atual, a EJA tem se construído como tentativa de reconquistar a confiança dos sujeitos não escolarizados ou com escolaridade incompleta, rompendo com o estigma de que jovens, adultos e pessoas idosas que abandonaram os estudos ou em nenhum momento frequentaram uma sala de aula, não conseguem aprender devido a sua idade e/ou o tempo em que ficaram sem frequentar uma escola, configurando-se como uma possibilidade de (re)início e conclusão da escolarização básica aliada aos contextos de vida dos estudantes que, em sua maioria, são trabalhadores.

É imprescindível o conhecimento da realidade dos estudantes e dos fatores que podem favorecer seu abandono e evasão, e a escola deve ser compreendida como o espaço de resgate aos que permanecem à margem da sociedade e desenvolva estratégias que impeçam a desistência do estudante (Laibida e Pryjma, 2013).

Nos últimos anos, o Ensino Médio do Maranhão tem sido objeto de preocupação pelos desafios significativos em relação à qualidade que, muitas vezes, não atende às expectativas dos estudantes e não os prepara adequadamente para a Educação Superior e o

mundo de trabalho. Abandono e evasão escolar se constituem, portanto, desafios entrelaçados, muitas vezes por razões socioeconômicas, e trazem um impacto tanto no desenvolvimento dos estudantes quanto no do próprio estado, que ainda se mantém em posição desfavorável na classificação dos indicadores educacionais no país.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021, no Maranhão, 20% dos estudantes da rede pública terminam o Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. No Ensino Médio, são 17,7%. Em São Luís, os patamares são de 27,8% e 30,7%, respectivamente. Além disso, apenas 59 de cada 100 jovens do estado concluem o Ensino Médio até os 19 anos (Todos pela educação, 2021).

Segundo pesquisa, o Maranhão já esteve entre os estados do país com reduzidos indicadores educacionais e agora figura na 6.^a posição entre os dez estados que avançaram na qualidade educacional apurada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁴. Apesar desses avanços, os problemas referentes ao abandono e a evasão escolar ainda persistem na EJA, especialmente com a pandemia da Covid-19 a qual agravou a situação que já era preocupante no Brasil, com destaque ao Nordeste e ao estado do Maranhão.

Uma vez que os motivos do abandono e da evasão na EJA são diversos, destaca-se a existência de situações exógenas e endógenas à escola, tais como: o desemprego, a gravidez, problemas de saúde na família, conflitos familiares, distância entre a escola e a residência do estudante, dificuldade de conciliar tempo de estudo, trabalho e horários das aulas, dificuldades de aprendizagem, falta de professores e de merenda escolar, além de outras questões do cotidiano pedagógico da modalidade que não são reconfiguradas para atendimento do público-alvo e poderiam minimizar as taxas de abandono e evasão escolar, mesmo diante das situações externas à escola.

É fundamental considerar que a oferta escolar por si só não é condição para elevação da escolaridade da população, pois a conclusão dos estudos não depende exclusivamente da disponibilidade de vaga escolar. É preciso compreender como os estudantes vivenciam o processo educativo, bem como as razões e motivações que os levam a abandonar ou evadir e as possíveis consequências implicadas nestas condições. Políticas efetivas, nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico são necessárias para a permanência dos estudantes na EJA até a conclusão dos estudos.

É relevante compreender a relação existente entre os sujeitos da EJA, suas identidades e, exatamente, seus contextos sociais, econômicos, culturais, políticos,

⁴ Indicador de qualidade educacional produzido e divulgado a cada dois anos pelo Inep.

educacionais, pois não se trata de estudantes com características homogêneas e padronizadas.

Além desses pilares, aborda-se uma visão política que perpassa pela garantia de direitos mediante a escolarização, observou-se a legislação vigente e autores que também reforçam esta perspectiva, tendo-se como referências documentos nacionais como a CRFB de 1988, a LDB de 1996 e a legislação educacional posterior, inclusive as de âmbito local, além de autores como Arroyo (1990; 2011), Barbosa (2023), Brunel (2004), Capucho (2012), Carvalho (2019), Dayrell (1996; 2007; 2010; 2011), Di Pierro (2010; 2023), Favero (2003), Freire (1981; 1985; 1987; 2011), Freitas e Mancini (2020), Gadotti (1999; 2005), Gadotti e Romão (2002), Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1987), Santos (2006), Saviani (1997), Silva (2023), Silva e Cruz (2022), dentre outros.

Neste trabalho, as referências mencionadas, fornecem fundamentos para compreensão do abandono e da evasão dos estudantes da EJA que, numa perspectiva de formação humana crítico-emancipatória, cabe observá-los em suas diversas trajetórias, seus avanços e recuos, suas desistências e estagnação na vida. Cabe também ressaltar que, nessa mesma perspectiva, a mediação entre professores e estudantes nessa condição, bem como os compromissos sociais garantidos pela CRFB de 1988 e pela legislação dela decorrente, são elementos relevantes nesta investigação.

Uma das razões que justificam este estudo, é que esses ideais e princípios garantidos continuam distantes de ser materializados, de forma que os estudantes construam conhecimentos e habilidades (e não necessariamente competências no sentido mercadológico) com as quais enriqueçam suas próprias experiências de vida.

Com a escolarização permanente os estudantes têm a oportunidade de reconhecer sua identidade, situação social, condição de jovem ou adulto, suas possibilidades e limitações a serem superadas; e suas oportunidades de realização, de conscientizar-se dos seus direitos e de sua importância na sociedade (Dayrell, 2010; Carrano, 2007).

É fundamental considerar o abandono e a evasão na EJA como evidências acentuadas de que as políticas educacionais não se viabilizam na garantia dos direitos, mas, por estes parâmetros investigativos de ordem teórica, pode-se compreender com maior propriedade as variáveis e vertentes que relacionam os fundamentos teórico-filosóficos de uma educação popular com seus condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais que, sobremaneira, determinam as razões relativas ao que se problematiza neste estudo.

Tendo-se como fundamento as perspectivas já sinalizadas e diante das problemáticas referentes à EJA, no Brasil e no Maranhão, imprime-se maior relevância sobre a questão do abandono e a evasão ocorridos na EJA, visto que as informações que serão

demonstradas ao longo deste trabalho confirmam a existência de lacunas entre o que se pretende como objetivo legal e educacional referente a esta modalidade e o que se tem, de fato, como dado e a realidade que se pode equacionar destes, considerando, porém, que estes dados não representam, em sua totalidade, as condições materiais determinantes desta problemática.

Em análise do cenário atual, é necessário desvendar essas realidades não somente numa concepção popular de educação, mas na compreensão das contradições sociais refletidas no âmbito da escola no cumprimento ou não de suas finalidades legais, promovendo, em seus contextos populares e comunitários, o exercício diário do preparo e da prática cidadã e da dissimulação dos princípios da liberdade referenciada aos justos direitos garantidos (Gadotti, 1999; Gadotti e Romão, 2002).

Nesse movimento contraditório, inerente a essa análise aqui problematizada, percebe-se que a escola reproduz e reforça a exclusão social, disseminando ideias fundamentalistas, geralmente vinculadas a contextos autoritários, conservadores, desiguais, na qual a classe popular trabalhadora está sempre em desvantagem, corroborando para o abandono e a evasão escolar.

O que se advoga, no entanto, é que a dimensão político-social e as contradições que lhes são inerentes, são determinantes à compreensão da estreita e relevante relação que há entre fenômenos geralmente vistos de forma isolada com estes condicionantes sociais. Em geral, ao se tratar de abandono e evasão na escola, principalmente de jovens e adultos, comumente a responsabilidade é atribuída a estes como um fato isolado e exclusivamente pessoal.

O fato é que, todas essas dimensões políticas, sociais, econômicas, culturais etc., estão imbricadas quando se refere à educação, educação popular, educação básica e, neste contexto, a modalidade da EJA, assim como as questões e problemáticas que lhes são inerentes.

Isso significa dizer que, para se analisar os fenômenos do abandono e da evasão na EJA, no contexto da educação do estado, é fundamental considerar a situação econômica do estado, suas territorialidades, seus indicadores de desenvolvimento social, humano e educacional, sua riqueza natural e seu potencial geográfico e cultural, dentre outros fatores, e relacioná-los, no que lhe concerne, às condições nas quais a escola pública funciona e atende a população.

Foi com este viés histórico-crítico que se elaborou este estudo, tendo-se como categoria de análise, a totalidade social e suas dimensões, contradições, na perspectiva de se desvendar fatores que estão mais a fundo do que se aparenta ser comumente o abandono e a evasão, frequentes à modalidade em referência.

Enfatiza-se que as categorias do abandono e da evasão foram revisitadas

teoricamente, de modo que seus fatores e razões fossem igualmente considerados, tendo em vista que já se ressaltou aqui que estes são fenômenos associados aos determinantes, às condições e aos problemas sociais nos quais o público atendido na EJA está inserido ou envolvido diretamente. Problemas estes que acabam por gerar um ciclo social de desigualdades, que só reforçam os indicadores de analfabetismo e baixa escolaridade (Pedroso, 2010).

Diante das considerações apresentadas, esta tese de doutorado tem como objeto de investigação o abandono e a evasão escolar na EJA no Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Maranhão, e apresenta o seguinte problema de pesquisa: como o abandono e a evasão escolar se materializam e são enfrentados na EJA? Definida essa problemática, estabeleceram-se as seguintes questões norteadoras: Quais as concepções de EJA, abandono, evasão escolar e trabalho, balizadoras na compreensão do papel da escola e das políticas públicas? Quais as identidades e expectativas dos estudantes da EJA, os contextos e condicionantes de abandono e evasão na modalidade? Quais os casos de abandono e evasão na EJA e as estratégias realizadas para enfrentar estes fenômenos no Maranhão?

Para construir um percurso metodológico em busca de respostas a essas questões, esta tese foi elaborada com o objetivo geral de analisar o abandono e a evasão na EJA no Ensino Médio e as estratégias para enfrentar esses fenômenos no Maranhão.

Para alcance do objetivo deste estudo, os seguintes objetivos específicos foram delineados: compreender a EJA no contexto da escola, das políticas públicas e do mundo do trabalho; analisar as identidades e expectativas dos estudantes e os contextos de abandono e evasão na EJA; e identificar os motivos do abandono e evasão escolar entre os estudantes sobre os quais recaem o foco deste estudo e as estratégias para enfrentar estes fenômenos no Maranhão.

Em vista dos argumentos apresentados, esta pesquisa justifica-se pela relevância em termos acadêmicos, pautados no interesse pela investigação do abandono e a evasão no contexto da EJA, que no âmbito dos estudos científicos confirmou-se a escassez de produções locais nos programas de mestrado e doutorado em Educação.

Numa investigação preliminar, foram encontrados relevantes trabalhos sobre a EJA; porém, tratam da escolarização no sentido amplo, das políticas educacionais generalizadas, educação profissional, juvenilização e mulheres na EJA, dentre outros. No entanto, confirmou-se a necessidade de buscar aprofundamento nas questões sobre abandono e evasão no Ensino Médio por serem fenômenos comuns nas escolas de EJA do Maranhão.

A escolha do tema também está relacionada com a formação do pesquisador em cursos de licenciatura, especialização em Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Mestrado em

Educação, com trabalho de dissertação sobre os Egressos da EJA na Educação Superior, atuação como professor da EJA no Ensino Médio, que propiciou observar inúmeras situações de abandono e evasão escolar, além da produção de parte significativa dos trabalhos desenvolvidos na carreira profissional estarem relacionados a modalidade em questão.

O tema está relacionado a linha de pesquisa “História e Políticas da Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (Ufma), que integra o Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana” com um de seus eixos de investigação: “Formulação, implementação, avaliação e controle das políticas de Educação Básica e Superior”.

No desenvolvimento deste estudo, o recorte abrange a contribuição na análise de questões que envolvem a EJA, como a problemática do analfabetismo e baixa escolaridade entre jovens e adultos trabalhadores, sublinhada pelas situações de abandono e evasão escolar, das poucas e precárias oportunidades de emprego aliadas aos baixos salários, além dos esforços e desafios dessa modalidade de ensino e a exclusão da classe trabalhadora dos processos de escolarização básica, contribuindo para outras pesquisas sobre a EJA e para entendê-la no processo de escolarização básica, autonomia, emancipação humana e estudo ao longo da vida da população do país.

Nesta seção introdutória (primeira seção) também é apresentada a metodologia adotada neste processo investigatório, ou seja, uma descrição do percurso metodológico utilizado para conduzir a pesquisa, a qual só foi possível com o apoio de procedimentos metodológicos apropriados, que permitiram a aproximação ao objeto de estudo.

Registra-se nesta seção, a abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa bibliográfica e documental para compreensão e contextualização histórica e sociocultural do objeto pesquisado, a caracterização do campo empírico, os informantes do estudo e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Com esses procedimentos foram possíveis desvendar o objeto, desconstruí-lo e reconstruí-lo num movimento de confronto com as suas realidades, no contexto político, social, ideológico e cultural contemporâneos. Esse “desvelamento” sobre o trabalho da escola frente à problemática do abandono e da evasão escolar alinha a concepção de educação crítica, histórica e popular, como já foi enunciado.

Para o alcance dos objetivos aqui propostos, os procedimentos metodológicos utilizados favoreceram uma significativa aproximação da realidade estudada, sobre a EJA no Ensino Médio no estado do Maranhão quanto ao abandono e à evasão escolar nesta modalidade, considerando os contextos da contemporaneidade, mediante um movimento dialético em que é

possível desvendar a essência, para além dos fenômenos como eles se apresentam, cabendo sua contextualidade, a situação social e política não só da educação, mas em todos os âmbitos da sociedade, seus sentidos históricos, culturais, suas territorialidades, contradições numa sociedade de classes, em um país de diversidades e desigualdades sociais.

Ainda, a história é vista como um processo dinâmico e em constante evolução, que exige uma análise cuidadosa dos contextos históricos e das condições materiais nas quais as lutas e transformações ocorrem, destacando-se a importância de um olhar crítico, dialético, numa perspectiva histórica na análise das contradições e lutas que ocorrem na sociedade como totalidade e nas situações referentes à educação, especialmente no que diz respeito à modalidade EJA no Brasil, no Nordeste e no estado do Maranhão.

Nesse viés, a análise dos dados, assim como os estudos teóricos e dos documentos referentes ao campo de estudo têm como fundamentos categorias de análise referentes ao método utilizado e categorias teóricas que se referem ao objeto da pesquisa que intitula esta tese. Nesse sentido, o abandono e a evasão escolar no âmbito da EJA constituem-se também como categorias de conteúdo ou conceitos teóricos balizadores na construção deste estudo.

Confirma-se, portanto, uma proposta de análise qualitativa de dados que considera a fala dos atores sociais situada em seu contexto para ser compreendida no campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala, constituída numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a meros dados quantitativos de pesquisa, considerando-se a conjuntura socioeconômica e política da qual fazem parte os sujeitos do estudo, suas histórias e experiências. Essas determinações (contexto sócio-histórico) estão intrinsecamente relacionadas à totalidade social e empírica desses sujeitos. Em razão disso, não se trata apenas de coletar, ordenar e classificar dados, mas de analisá-los à luz dos conceitos teórico-metodológicos já mencionados como categorias de análise, sabendo-se que as relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática, são interdependentes (Minayo, 1994).

A abordagem metodológica qualitativa é fundante na pesquisa no ramo das ciências sociais. Utilizada com frequência nas pesquisas de campo, os procedimentos analíticos de natureza qualitativa dependem da capacidade e do estilo do pesquisador (Gil, 2008), explorando o significado e a interpretação dos dados coletados, em vez de buscar respostas numéricas precisas.

Portanto, o uso dessa abordagem para este estudo, considerou o contexto em que os dados foram coletados e se preocupou em atribuir validade e confiabilidade aos mesmos, cujas conclusões demandou uma revisão que observou seus significados, suas regularidades, padrões

e elucidações, em que demonstra-se como as conclusões são dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas (Gil, 2008).

A pesquisa bibliográfica, constituída de material já elaborado, permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos em detrimento da que poderia pesquisar diretamente, inclusive nos estudos históricos com base em dados secundários (Gil, 2008).

Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica contemplou livros, artigos de periódicos, dissertações e teses, com fundamentação teórica consistente para aprofundamento do objeto de estudo. Tais fontes secundárias foram analisadas em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições, além de utilizar fontes diversas, para evitar o uso de material com dados coletados ou processados de forma equivocada (Gil, 2008). Portanto, com a pesquisa bibliográfica realizada, utilizou-se da contribuição de diferentes autores para se (re)construir, no Brasil e no Maranhão, a EJA como modalidade da Educação Básica e política educacional específica.

Na pesquisa documental, similar à pesquisa bibliográfica, algumas fontes utilizadas não receberam um tratamento analítico, tais como os documentos oficiais, reportagens, cartas, contratos, diários etc. considerados documentos de primeira mão; e outras já foram analisadas, como relatórios, dados estatísticos, entre outros, considerados documentos de segunda mão (Gil, 2008).

Assim, com a pesquisa documental realizada, foram contemplados as bases legais e o levantamento de indicadores educacionais, e utilizou-se de uma leitura e análise consoante os objetivos do estudo, além de considerar o contexto em que estas fontes foram elaboradas, os sujeitos envolvidos (autoria e destinatários), quais seus objetivos, seus alcances e limites.

O levantamento de campo caracteriza-se pela solicitação de informações diretamente com as pessoas acerca do problema estudado, para em seguida serem analisadas e extraídas as conclusões dos dados coletados (Gil, 2008).

Neste estudo, a pesquisa de campo foi realizada na Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais (Supmode) e na Supervisão de Informações Educacionais, ambas da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seduc-MA), e quatro escolas de Ensino Médio com oferta na modalidade EJA, integrantes da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão e pertencentes à Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís. No Quadro 1, identificam-se as escolas selecionadas:

Quadro 1 - Descrição das escolas pesquisadas

NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO	LOCALIZAÇÃO
Centro de Ensino Cidade de São Luís	Av. 04, s/n – Cohab Anil IV	São Luís/Urbana
Centro de Ensino Vicente Maia	Rua Estados Unidos, s/n – Anjo da Guarda	São Luís/Urbana
Centro de Ensino Pedro Álvares Cabral	Av. 01, s/n – Jardim América	São Luís/Urbana
Centro de Ensino Liceu Maranhense	Parque Urbano Santos, s/n – Centro	São Luís/Urbana

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2022)

A seleção das quatro escolas considerou um levantamento junto a URE de São Luís, em 2020, que as identificaram com o maior número de turmas de Ensino Médio na modalidade EJA. Na ocasião, existiam 44 escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão, localizadas na capital, que ofertavam a etapa com a modalidade mencionadas. As quatro instituições selecionadas são consideradas relevantes na capital por estarem localizadas em pontos estratégicos das zonas central, urbana e periférica da cidade, permitindo-se obter um panorama geopolítico, social e educacional nuclear da oferta da EJA no Ensino Médio.

Os informantes selecionados foram: um supervisor da Supmode/Seduc-MA, um(a) gestor(a), uma coordenadora pedagógica, cinco professores(as) e dez estudantes da EJA em cada escola. O critério de escolha dos estudantes considerou àqueles que, em algum momento de suas vidas, havia interrompido os estudos e retornado posteriormente, ocasião em que foram selecionados para participar deste estudo.

Em relação ao levantamento de campo, este ocorreu após uma comunicação prévia com os referidos setores, escolas e informantes, e respeitou-se todas as medidas de distanciamento social adotadas no Brasil, em virtude da pandemia da Covid-19.

Como técnica de coleta de dados da pesquisa, foram aplicados entrevistas e questionários individuais. Com os gestores, professores e estudantes foram aplicados questionários com questões fechadas e abertas. Com o supervisor e as coordenadoras pedagógicas utilizaram-se entrevistas estruturadas.

A escolha destes instrumentos considerou a obtenção das respostas necessárias aos objetivos da pesquisa. Durante a aplicação dos referidos instrumentos, algumas precauções referentes ao período pandêmico se fizeram necessárias e as informações coletadas foram utilizadas unicamente para fins científicos, com garantia de sigilo e anonimato dos informantes, respaldadas na assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os gestores das escolas pesquisadas constituíram-se nos primeiros informantes da pesquisa. Estabeleceu-se um primeiro contato para apresentação do pesquisador responsável, objetivo de investigação e aplicação de um questionário para elaboração da caracterização das escolas.

Definiu-se, nesse primeiro contato, que, em face das informações coletadas para satisfazer os objetivos da pesquisa, a entrevista deveria ser aplicada aos coordenadores pedagógicos, pois estes são responsáveis pela gestão pedagógica à noite, turno em que são oferecidas as turmas de EJA nas escolas pesquisadas. Portanto, as coordenadoras pedagógicas foram o segundo contato na coleta de dados, com a aplicação de entrevistas estruturadas.

Os professores e estudantes foram selecionados durante esse contato com as coordenações pedagógicas. Inicialmente realizou-se consulta aos cadastros docentes e pastas dos estudantes disponíveis nas secretarias escolares e nas coordenações pedagógicas, para verificar se os mesmos se enquadravam com o propósito do estudo. No dia marcado para aplicação dos instrumentos de coleta de dados, considerou-se a disponibilidade e interesse de participação na pesquisa tanto dos docentes como dos discentes da EJA, que estavam em sala de aula.

A seguir, uma caracterização das escolas pesquisadas segundo o levantamento de informações realizado com aos gestores escolares no ano de 2022, além da apresentação dos informantes com base nos instrumentos por eles respondidos no ano de 2023:

A escola A - Centro de Ensino Pedro Álvares Cabral, fundado em 1992, está situado no bairro do Jardim América, em São Luís-MA. Oferta o ensino médio regular e EJA. Não oferece o Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional (Ejatec) e o Novo Ensino Médio estava em fase de implantação no momento da pesquisa.

Dispõe de Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar relativamente atualizados, Colegiado Escolar, Conselho Fiscal, Grêmios Estudantil, Associação de Pais e Mestres, e lideranças de turmas em funcionamento. Possui cerca de 10 servidores administrativos em diversos setores, dois coordenadores pedagógicos, três supervisores, onze auxiliares de serviços gerais como portaria, vigilância e limpeza de serviços terceirizados. Acolhe um total de 1.026 estudantes, com 420 no matutino, 374 no vespertino e 232 no noturno (estudantes da EJA). Possui um quadro de 58 professores, com 21 no matutino, 23 no vespertino e 14 no noturno (professores da EJA).

A escola está localizada na parte central e comercial, na principal avenida do bairro que está em constante expansão e próximo aos bairros Cidade Operária, Apaco, Cidade Olímpica, entre outros, que têm essa escola estadual como referência na comunidade.

A estrutura dessa escola apresenta salas de aula, biblioteca, sala de direção e coordenação pedagógica, laboratório, refeitório, secretaria, sala de atendimento pedagógico e de professores, área de vivência e quadra poliesportiva. Conta ainda de recursos pedagógicos e tecnológicos dentre eles televisor, copiadora, data-show, som e lousa interativa. Recebe

recursos financeiros do Fundo Estadual, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

A gestora da escola possui formação em licenciatura e conta com equipe pedagógica completa. A escola, para garantir a referência que já conquistou em reconhecimento pela comunidade, sempre desenvolve projetos com os quais os estudantes participam, tais como: africanidades, relações étnico-raciais, Lei Maria da Penha, segurança no trânsito, coral de natal, leituras e produção de textos, recebendo, atualmente várias premiações, graças à participação de professores – escritores, envolvidos com a literatura e academias locais.

Investigando a escola B – Centro de Ensino Cidade de São Luís, situada no bairro da Cohab, a mesma tem ensino médio regular, EJA e Ejatec. Funciona nos três turnos, e atende cerca de 1.251 estudantes. Segundo informações adquiridas com a gestora, a escola tem sua documentação atualizada (PPP e Regimento Escolar) e todos os órgãos colegiados funcionam normalmente como Colegiado Escolar, Grêmio Estudantil, Conselho Fiscal e Associação de Pais e Mestres.

É uma das escolas mais antigas da cidade e, desde 1972, já ofereceu várias modalidades, inclusive ensino televisivo, antigo Centro Educacional do Maranhão (Cema). Trata-se de uma escola de grande porte que atende adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas moradoras da Cohab, abrange as circunvizinhanças até bairros distantes, localizados na Zona Rural de São Luís, além de bairros dos municípios de São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa.

Referida escola possui um gestor geral e dois adjuntos; está atualmente sem secretário, dispõe de quatro coordenadores pedagógicos, um psicólogo, dois vigilantes, cinco zeladores terceirizados para a limpeza e manutenção da escola. Não há bibliotecário. Dos 1.251 estudantes que atende, 697 são estudantes no turno matutino, 329 do vespertino e 225 estudantes no noturno que cursam a EJA, com um total de sete turmas, das quais três são da 2.^a etapa, duas turmas do 1.^o ano e duas do 2.^o ano do Ejatec.

A escola oferece uma estrutura física que contempla 29 salas de aula climatizadas, com sala de atendimento educacional especializado, laboratório de química e outras ciências afins, sala de leitura, além da biblioteca, uma sala para o Projeto Ludoteca, uma de vídeo, uma de professores, uma de gestão, uma de coordenação pedagógica e orientação educacional, uma para atendimento psicológico, um almoxarifado, uma quadra poliesportiva, corredor de entrada, auditório e estacionamento. Esta escola serve quase sempre a comunidade, parceira nos eventos sociais, ao ceder seu espaço para concursos e seletivos públicos e privados.

No seu quadro de professores, somam-se um total de 76 docentes, todos habilitados

em suas áreas de atuação, com 36 do turno matutino, 20 do vespertino e 20 do noturno – que trabalham na EJA/Ejatec. A maioria desses professores estão envolvidos com projetos da escola, dentre eles: Projeto Meio Ambiente, Projeto Consciência Negra, Projeto Maria da Penha, Projetos Jogos Matemáticos, Projeto Outubro Rosa e Projeto Ludoteca.

Segundo a gestora entrevistada, a escola recebe recursos do Fundo Estadual, do PDDE, da Merenda Escolar, do Programa Internet Conectada. Ela não detalhou sobre o funcionamento do Ejatec, mas salientou haver acompanhamento continuado do trabalho dos professores e dos estudantes.

Outra escola forneceu, gentilmente, informações por intermédio da gestão. O Centro de Ensino Vicente Maia ou escola C, situado no bairro do Anjo da Guarda. Esta escola possui Ensino Médio Regular, na modalidade EJA e integrado por meio do Ejatec, tem também atualizados os seus documentos identitários (PPP e Regimento). Dispõe de Colegiado e Conselho Fiscal que funcionam regularmente, mas não tem Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres; porém, as turmas têm seus representantes.

No seu quadro de servidores há gestor geral, adjunto, secretário, cinco agentes administrativos, dois coordenadores pedagógicos, dois vigilantes, dois porteiros, dois merendeiros (cozinha) e cinco auxiliares gerais. Possui 65 professores, com 22 do turno matutino, 17 do vespertino e 24 do noturno para atender 169 estudantes da EJA. Pela manhã atende 421 estudantes, à tarde 304, totalizando 894 estudantes. Durante o noturno, a escola tem quatro turmas da EJA e três de Ejatec.

Trata-se de uma escola mediana, com 10 salas de aula, 1 laboratório de informática, salas de direção, coordenação, secretaria; não possui refeitório e sala de atendimento pedagógico. Possui uma sala de professores, uma cozinha, um pátio, um almoxarifado e um auditório para atender a comunidade interna e externa.

Apresenta dificuldades particulares de uma escola de médio porte, comum em bairros com aglomerados populares, como no Anjo da Guarda. Recebe recursos apenas da Merenda Escolar e do PDDE. Não desenvolve projetos a não ser os que estão relacionados com as disciplinas eletivas.

Inquiriu-se, também, a mais centralizada escola de Ensino Médio do estado, com relevância e legado histórico, fundada em 24 de julho de 1838. O Centro de Ensino Liceu Maranhense (escola D) é uma escola pública com referência na formação de muitas gerações de jovens.

O Liceu situa-se no Parque Urbano Santos, no Centro de São Luís, funciona nos três turnos e atende um total de 2.200 estudantes, sendo 820 no matutino, 856 no vespertino e

524 no turno noturno (estudantes da EJA). Com o seu prédio histórico, possui 20 salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de matemática, um de química, um de física e um de biologia. Existe uma sala para cada segmento administrativo e pedagógico, sala de professores, uma quadra poliesportiva e estacionamento.

Recebe recursos financeiros do PDDE, Fundo Estadual e do PNAE. Do PDDE recebe projetos como Educação Conectada; Emergencial; Básico e Qualidade (Novo Ensino Médio). A escola não informou que projetos desenvolve atualmente.

No que se refere aos dados de estrutura humana, possui 35 servidores administrativos, nove coordenadores pedagógicos, seis vigilantes, dois porteiros, sete merendeiros e sete funcionários auxiliares de serviços gerais. Possui 143 professores, com 49 do turno matutino, 49 do vespertino e 45 professores do noturno (professores da EJA).

Oferece o Ensino Médio Regular, EJA e Ejapec e, durante a pesquisa, estava em fase de implantação do Novo Ensino Médio. Possuem o PPP, Regimento, Colegiado e Conselho Fiscal em funcionamento, assim como o Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres. É uma escola central e concorrida pela população de toda a cidade, acolhe estudantes dos bairros próximos ao Centro e do próprio Centro, mas também possui estudantes dos diversos bairros.

A análise que se faz é que as escolas pesquisadas são escolas essenciais, localizadas em diversos bairros, com relevante função social onde estão. Atendem nas principais modalidades do Ensino Médio e ofertam boas condições físicas e estruturas pedagógicas. São escolas com espaço físico e quadro de professores que atendem suas especificidades; seus gestores, com suas equipes, demonstram desenvolver um trabalho satisfatório, na busca de adequadas condições para funcionamento da escola.

É fundamental situar quem são os informantes da pesquisa. São profissionais e estudantes localizados numa estrutura socioeconômica, cultural e educacional, portanto, é necessário identificá-los quanto aos seus perfis de formação, situação social, econômica e cultural, além de estabelecê-los na organização hierárquica das instituições pesquisadas.

Os gestores e coordenadoras pedagógicas das escolas são profissionais efetivos da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão, ambos com formação em licenciatura e no mínimo especialização em uma área da educação, além de experiências de sala de aula. Destaca-se que os gestores escolares foram selecionados por processo eleitoral, com a participação da comunidade escolar.

Com relação aos gestores informantes da pesquisa, participaram apenas o gestor geral de cada escola; e quanto as coordenadoras pedagógicas, colaboraram apenas as que trabalham no turno noturno, responsáveis pela gestão pedagógica da EJA, pois, com prioridade,

na Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão, a modalidade é oferecida a noite.

O técnico da Seduc/MA, atualmente na função de Supervisor da Supmode há três anos, é professor efetivo da referida Rede, possui formação em curso de licenciatura, pós-graduação na área de educação, experiência em gestão, coordenação e supervisão escolar e acompanhamento de projetos e programas educacionais, e se disponibilizou a contribuir com esta pesquisa.

No que se refere aos professores, esboçou-se um perfil dos mesmos a partir dos depoimentos obtidos junto aos 20 professores das escolas envolvidas. Elaborou-se um perfil generalizado sobre os mesmos e suas práticas, a partir do questionário aplicado nas escolas. Disponibilizaram-se a participar deste estudo os professores discriminados por meio de seus componentes curriculares, segundo apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 - Demonstrativo dos professores segundo seus componentes curriculares

COMPONENTE CURRICULAR DOS PROFESSORES	Nº
Biologia	03
Filosofia	01
Sociologia/Filosofia	01
Sociologia	01
Língua Inglesa	03
Química	01
Matemática	04
História	02
Logística/Recursos humanos	01
Arte	01
Cálculo Técnico, Introdução a Logística, Planejamento e Controle da Produção e Aduaneira, Gestão de Compras e Controle de Estoque	01
Área Técnica e Logística	01
TOTAL	20

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2023)

Estes professores são efetivos e graduados em licenciatura na área em que atuam nessas escolas. Com uma faixa etária relativamente jovem, esses professores trabalham nessas escolas nos turnos diurnos e/ou noturnos, a depender da carga horária para as quais foram aprovados em concurso público. Um segundo aspecto investigado consistiu em saber se os professores, durante suas graduações, realizaram alguma discussão acerca da modalidade EJA.

Os professores, em sua maioria, não tiveram oportunidade de participar de nenhuma discussão acadêmica sobre a modalidade EJA em seus cursos de graduação. Confirma-se, portanto, a real necessidade de uma formação inicial com uma estrutura curricular articulada ao caráter pedagógico na preparação destes professores.

Tabela 2 – Demonstrativo dos professores em relação à discussão das especificidades da EJA durante a graduação

DISCIPLINAS QUE DEBATERAM A ESPECIFICIDADE DA EJA	Nº	%
Sim	01	5%
Não	19	95%
Total	20	100%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2023)

É fundamental lembrar que faz pouco tempo não existiam diretrizes curriculares nacionais para formação de professores que asseguravam na estrutura curricular das licenciaturas alguma disciplina referente aos fundamentos e metodologia da EJA, o que justifica que a maioria desses profissionais não tenham tido a oportunidade de acesso a conhecimentos teóricos e legais específicos da modalidade.

Outro dado interessante é que metade desses professores (10) ainda não conseguiram fazer um curso de pós-graduação e entre os que fizeram algum (10), disseram não ter sido nenhuma especialização específica da EJA.

São raras as oportunidades de curso de curta duração, quer sejam oferecidos pela própria rede ou por alguma instituição, com relação a EJA. Também, a própria escola, relevante espaço para realização da formação continuada dos professores, não realiza o debate sobre tal modalidade. No entanto, é crucial salientar que o professor da EJA, especialmente no contexto estado do Maranhão, tem na sua identidade, uma perspectiva de luta pelo desenvolvimento de sua carreira profissional e da qualidade de seu trabalho.

Com relação aos estudantes, foi indispensável identificar alguns dados para montar um panorama de caracterização dos informantes. A maioria reside no próprio bairro em que estão localizadas as escolas, embora alguns deles e outros estudantes destas escolas sejam de bairros adjacentes ou distantes, já que o Centro de Ensino Liceu Maranhense e o Centro de Ensino Cidade de São Luís, contam com matrículas de moradores dos diversos bairros das zonas urbana e rural de São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa. Quanto às suas faixas etárias, apresenta-se a Tabela 3 que permite conhecer a idade dos informantes das escolas pesquisadas:

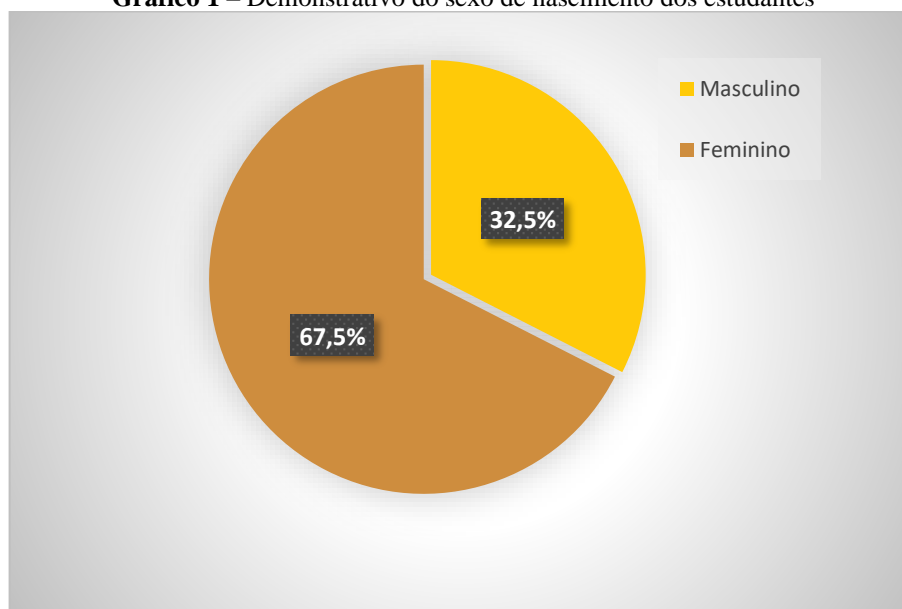
Tabela 3 - Demonstrativo da faixa etária dos estudantes

FAIXA ETÁRIA	N.º	%
18 A 28	22	55%
29 A 39	08	20%
40 A 50	07	17,5%
+ DE 50	03	7,5%
TOTAL	40	100%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2023)

A maior incidência de idade dos estudantes está entre 18 a 28 anos, como mostra a Tabela 3. Entende-se que esses dados estejam relacionados à idade em que estão em busca ou enquadrados no mundo do trabalho. Quanto as pessoas de sexo masculino e feminino informantes deste estudo, o Gráfico 1 demonstra:

Gráfico 1 – Demonstrativo do sexo de nascimento dos estudantes



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2023)

Um dado relevante diz respeito à participação do sexo feminino como o maior número entre os estudantes na EJA, o que pode projetar esse quadro no Ensino Médio, no Maranhão. Há várias razões para o elevado número de mulheres estarem na EJA, dentre elas as desigualdades de gênero na educação.

Historicamente, as mulheres enfrentam barreiras para o acesso à educação. Isso inclui ingresso limitado à educação formal devido às questões culturais, responsabilidades familiares, união ou casamento precoce, entre outras. Infere-se que à medida que as sociedades avançam em direção à igualdade de gênero, várias mulheres têm a oportunidade de participar da EJA.

Outro fator a ser considerado é que as mulheres, solteiras, casadas, mães soltas, ou mesmo avós são impulsionadas, pelas circunstâncias nada favoráveis em suas histórias, a enfrentar o desafio de sustentar suas famílias por várias gerações e se veem diante de situações complicadas, sem opções para encararem esses desafios. Gradativamente as mulheres vêm se conscientizando do seu direito à escolarização, e associam a este direito a necessidade de vislumbrar novas oportunidades de trabalho, mesmo de maneira informal.

Embora sejam maioria, as mulheres das classes populares têm acesso limitado ao

trabalho formal e enfrentam discriminação de gênero nas vagas de serviço, determinando suas oportunidades de carreira e emprego.

No caso do trabalho informal, este oferece um meio alternativo de ganhar a vida pela necessidade de flexibilidade, para mulheres com responsabilidades familiares, e, nesse quesito, também, a baixa qualificação não lhes permite galgar patamares promissores e nem as leva ao empreendedorismo, por não serem alfabetizadas. As que conseguem chegar ao Ensino Médio, ainda representam a maioria nas classes da EJA, buscam enfrentar a ausência de alternativas devido à sua vulnerabilidade econômica, pois o trabalho informal não lhes oferece estabilidade.

Nesse aspecto, é fundamental registrar, com esse dado, que as mulheres das classes populares da EJA, mulheres de baixa renda, podem variar amplamente suas expectativas, mas muitas delas têm objetivos comuns relacionados ao aprimoramento educacional, ao empoderamento e à elevação de suas condições de vida.

Algumas estudantes buscam uma qualificação profissional com a expectativa de adquirir habilidades e conhecimentos que as tornem aptas para o mundo do trabalho e a continuidades dos estudos. Isso pode abrir portas para empregos justos e remuneração satisfatória e promover o empoderamento econômico, já que muitas delas são as responsáveis pelo sustento da família.

O público feminino também tem como empecilho os afazeres domésticos, pois, ao construir uma família, essas mulheres começam a ter responsabilidade em suas casas, tais como: arrumar casa, cuidar dos filhos (quando houver), entre outras tarefas. Se a mesma estuda, deve conciliar com os seus trabalhos domésticos, e caso isso não ocorra a mesma acaba evadindo da escola.

Portanto, a questão do gênero também se torna um ponto para a problemática da “geração nem-nem⁵”, visto que as mulheres possuem obrigações impostas pela cultura machista de permanecer em casa para cuidar da família, dos irmãos menores, ou mesmo dos pais e avós idosos. Um dos maiores obstáculos é haver muitas adolescentes e moças jovens se tornando mães.

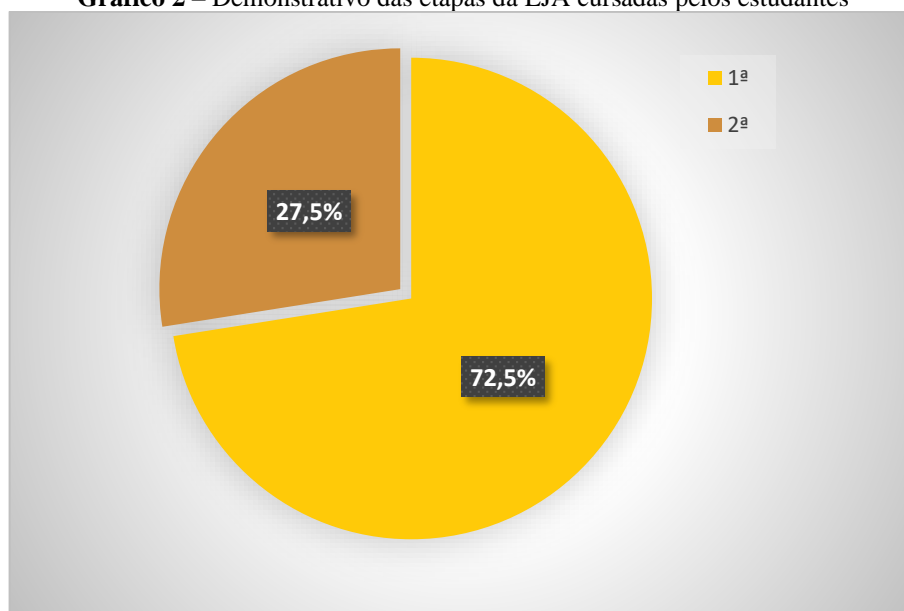
O casamento é outro fator que contribuiu para o crescimento dessa geração, com resultado distinto para os homens, pois quando ele é casado acaba vivendo só para o trabalho e as jovens casadas tendem a não continuarem seus estudos. Tanto o homem quanto a mulher

⁵ Termo utilizado para o grupo de jovens entre 18 e 24 anos que não estudam e nem trabalham. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) – Educação, 2022, do IBGE, no Brasil, essas pessoas totalizam cerca de 10,9 milhões de jovens, representando 22,3% dos brasileiros nesta faixa etária.

necessitam estar relacionados com suas tarefas como chefes de família, em que cada um possui uma responsabilidade. Ademais, temos os jovens que vivem na zona rural, com oportunidades maiores de não estarem na escola e, devido à questão locacional, estão propensos a trabalhos informais repentinamente.

A oferta da EJA é feita em etapas, por conseguinte, no Ensino Médio divide-se em duas (1.^a e 2.^a). A respeito destas etapas em curso pelos informantes, constatou-se:

Gráfico 2 – Demonstrativo das etapas da EJA cursadas pelos estudantes



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2023)

Dos estudantes informantes (72,5%), 29 estavam cursando a primeira etapa do Ensino Médio nesta modalidade e apenas (27,5%) 11, a segunda etapa. É essencial destacar que, seja na EJA conhecida como regular ou na EJA integrada a educação profissional, ofertada pela Rede Estadual de Ensino do Maranhão graças ao Ejatec, a conclusão ocorre em dois anos, com a realização da primeira e segunda etapa.

As informações apresentadas constituem uma caracterização inicial dos informantes, resultam das primeiras perguntas dos questionários e entrevistas aplicados. O restante das questões foram aproveitadas para a parte empírica do trabalho, pois se referem a uma análise precisa com relação ao objeto desta pesquisa.

Após a coleta de dados nos campos de pesquisa, foram iniciados os processos de tabulação e qualificação dos mesmos, de modo a construir análises, com base nos referenciais teóricos e bases documentais, para buscar as possíveis explicações implícitas nos conhecimentos produzidos, e estabelecer as determinações, relações sócio-históricas, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática do estudo e que

fundamentaram a elaboração deste trabalho.

Na análise dos resultados deste estudo, alguns dados foram agrupados nos parágrafos de modo a representar as opiniões compartilhadas pelos informantes. Na transcrição de fala individual, os informantes estão identificados logo após os depoimentos por meio de seus respectivos cargos e a instituição a qual pertencem, em que as escolas são denominadas pela sequência alfabética A, B, C e D.

É fundamental salientar que as categorias teóricas fundamentais à elaboração deste trabalho são apresentadas ao longo de todo texto, ressaltando-se uma concepção histórico-crítica de educação popular que guarda princípios epistemológicos e filosóficos com os conceitos de cidadania, autonomia, participação, construção coletiva, direitos fundamentais relevantes no processo de humanização, numa perspectiva de educação emancipatória.

Este trabalho está estruturado, além desta seção introdutória (primeira seção) por mais quatro seções, a saber:

Na segunda seção, elabora-se um levantamento histórico sobre a educação de adultos no Brasil, suas origens desde a colônia, visto que deste percurso se pode compreender a história de lutas, conflitos e resistências que resultaram em árduas conquistas de reconhecimento de direitos e possibilidades de se construir uma escola cidadã, que considere a força da autodeterminação popular a que se propõe, imprimindo, em seu cotidiano, o exercício democrático da cidadania.

Considerando-se a totalidade histórica como categoria fundante à elaboração de um trabalho desta natureza, fez-se um registro dessa contextualização, sinalizando-se que investigar o abandono e a evasão implica desvendar suas razões com um aparato teórico-metodológico que permitiu desvendá-lo a partir de seus determinantes sociais, tendo em conta as condições objetivas que constituem as realidades construídas no campo da educação, suas políticas amplas, destinadas à educação no país, e especificidades da EJA no estado do Maranhão.

O percurso histórico da EJA no Brasil, ressalta brevemente, alguns dos fatos relevantes, bases legais e políticas a estes relacionados. Faz-se referência ao processo da democratização da escola pública no Brasil como um fenômeno histórico fundante no desenvolvimento da EJA como um direito. Em seguida, situa-se a EJA no Maranhão, bem como as perspectivas e condições com relação ao ingresso no mundo do trabalho.

Na terceira seção, apresenta-se o contexto dos estudantes da EJA quanto às suas identidades, expectativas em relação à escola, ao abandono e a evasão escolar. Evidencia-se a modalidade no cenário da pandemia da Covid-19 e seus diversos desafios, devido à necessidade

de adaptação ao ensino remoto, que exigiu o imediato acesso à tecnologia e à *internet* por estudantes, cujas condições socioeconômicas são precárias, especialmente para quem vive em áreas rurais ou periféricas. Além disso, o ensino remoto apresentou dificuldades em relação à interação entre professores e estudantes.

Elaborou-se um panorama da modalidade, situando-se nela as identidades dos jovens, adultos e pessoas idosas, suas expectativas com a escola e a vida cotidiana. Nesta seção, o cenário de desigualdades constitui-se primordial elemento na dinamização das categorias teóricas, no conteúdo e no método para que se desvende com maior propriedade acadêmica quem são os estudantes da EJA e suas distintas identidades, que guardam em comum esse viés da desigualdade.

Na quarta seção, trata-se da pesquisa empírica, ou seja, a análise dos dados relacionados aos aspectos das instituições, dos profissionais e estudantes informantes do estudo, construída a partir de suas identidades, considerando as percepções e expectativas com relação ao abandono e a evasão escolar. Esta investigação revelou alguns processos em que o abandono e a evasão escolar se materializam, dos quais os fatores socioeconômicos são determinantes, e como o poder público tem enfrentado esses fenômenos, num diálogo com os referenciais teóricos sinalizados em toda a extensão do texto.

A EJA é uma modalidade de ensino voltada para pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental e com 18 anos ou mais que não finalizaram o Ensino Médio. No entanto, o abandono e a evasão, principalmente do Ensino Médio, são desafios recorrentes na vida dos estudantes. Com a crise pandêmica, associada aos cortes de verbas e extinção de secretarias essenciais no MEC como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 2019, pode-se conferir consequências nefastas à EJA no Brasil.

Nas considerações finais confirma-se a tese de que os fatores socioeconômicos são determinantes ao abandono e a evasão na EJA. No entanto, outros fatores estão vinculados a estes, como a falta de suporte físico e pedagógico, de acolhimento e da garantia de direitos por parte do governo, das gestões locais e da própria escola.

São problemas que exigem ações integradas de diferentes esferas da sociedade. Percebe-se que um conjunto de responsabilidades deixam de ser cumpridas em relação à oferta legítima da EJA para todos, observando-se princípios constitucionais e legais. Na maioria das vezes, os estudantes da EJA não recebem apoio e encorajamento para continuar os estudos, portanto, abandonam a escola.

Por fim, diversos estudantes precisam trabalhar para sustentar a casa, o que dificulta

a permanência na escola. Além disso, a falta de infraestrutura adequada e de professores qualificados, o desinteresse pelo conteúdo curricular, as dificuldades em se adaptar ao ambiente e às exigências do Ensino Médio, além da baixa autoestima, contribuem para o abandono e a evasão escolar. São jovens, adultos e pessoas idosas que enfrentam dificuldades na vida e passaram por reprovação no Ensino Regular, e ao retornar para a escola por meio da EJA, encontram um ensino que não dialoga com suas necessidades e especificidades, o que prejudica a sua confiança.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Nesta seção, registra-se uma (re)construção histórica dos processos de democratização da escolarização básica no Brasil, considerando-se o percurso da EJA, no estado do Maranhão. Para analisar a democratização da escolarização e situar a EJA como um direito nesse contexto, foi necessário ter como suporte balizador uma concepção crítica e emancipatória, que aborda a educação como um processo social, cultural e transformador, fundamentada no princípio da democracia, da construção da autonomia e da cidadania.

Na democracia o poder emana do povo, é exercida pelo povo e no seu próprio interesse, pois se trata de um governo da maioria ou soberania popular; nela compreendem-se alguns componentes como os direitos humanos, que se constitui na pré-condição para o funcionamento de um sistema democrático, visto que o desenvolvimento e a consolidação de direitos humanos acontece quando as pessoas vivem numa democracia em que cada indivíduo possa igualmente participar da condução dos negócios públicos (Becker e Raveloson, 2011; Rosenfield, 2003).

A democracia e a democratização são princípios historicamente construídos; conceitos discutidos e aplicados em diversas áreas do conhecimento, inclusive na educação. Ao longo da história, vários autores introduziram o conceito de democracia no campo da educação, com o propósito de uma abordagem participativa e colaborativa. Cabe aqui, um contorno analítico a partir de uma análise contundente das lutas, políticas e ações, em nível nacional.

Desse modo, as leituras que se têm feito nas ciências políticas favorecem o entendimento de que a democratização é um processo que envolve mudanças políticas, econômicas e sociais, e pode ser influenciado por uma série de fatores, como a cultura política, a liderança política, a mobilização social, inclusive decorrentes do contexto internacional (Dahl, 2001).

A democratização da escolarização envolve mudanças políticas, econômicas e sociais, influenciadas por uma série de fatores externos e internos às instituições educativas. A democratização, portanto, envolve a expansão da participação política, a garantia de direitos políticos e civis comuns a todos os estudantes, com vistas à construção de uma sociedade civil ativa e pluralista em sua diversidade, justa e igualitária em direitos constitucionalmente garantidos a todos (Dahl, 2001).

Autores como Freire (2001) e Libâneo (1984) apresentam contribuições no desenvolvimento da educação democrática para ampliação das oportunidades educacionais. A

democracia é um processo e trata-se de uma conquista coletiva que exige respeito, diálogo e poder de decisão a todos que participam dessa caminhada (Freire, 2001). Além disso, a democratização da escola deve transcender o acesso das camadas pobres da população sem condições mínimas que a assegurem, e mesmo a mudança nos processos de decisão no âmbito do sistema escolar; sendo preciso democratizar o conhecimento (Libâneo, 1984).

Pode-se considerar que a democratização é uma categoria teórica que se tornou fundamental nas últimas décadas, sobretudo em relação aos processos políticos e sociais em todo o mundo. Em uma perspectiva crítica, democrática e emancipatória, a democratização visa promover uma maior participação e inclusão das pessoas na vida social, política e econômica, que garantam a igualdade de oportunidades e de direitos.

Desse modo, pela própria caracterização social da EJA, suas funções político-pedagógicas e suas regimentações expressas pela legislação que traz contradições ao longo da história, é pertinente que, neste movimento de análise, considere as suas singularidades e subjetividades, confrontando-as com os interesses políticos, econômicos e ideológicos subjacentes em cada política educacional, em sentido geral e, em particular, nas iniciativas legais que regem a EJA em cada um desses contextos.

O processo de escolarização no Brasil, historicamente, é tardio e se originou por um processo excludente. Durante algum tempo, a escola foi privilégio de poucas pessoas. O reconhecimento e a expansão desse direito data do final do século passado, nas 50 décadas e alguns anos de história deste País.

A democratização da educação é um processo contemporâneo, decorrente de conflitos, lutas e reivindicações pela garantia do acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de sua condição socioeconômica, gênero, etnia, orientação sexual ou qualquer outra característica que possa ser usada como critério de discriminação.

Nesse relevante e decisivo movimento histórico, é fundamental destacar expoentes que contribuíram significativamente para um projeto de defesa de um desenvolvimento da educação democrática, como o pensamento libertário, o Manifesto dos Pioneiros, com Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Roque Spencer de Barros, dentre outros que sustentaram e defenderam o ideário de uma educação popular, ainda que guardassem entre si algumas divergências.

É fundamental lembrar que desde a transição dos anos de 1930 aos seguintes, os movimentos em favor da educação pública começam a sinalizar a educação no Brasil como um direito de todos, e não como privilégio das elites. O Estado passou a assumir a responsabilidade pela expansão da rede escolar, criados os primeiros sistemas de ensino estaduais. No entanto, a

democratização da escolarização só se tornou um movimento efetivo na década de 1960, quando houve uma mobilização social em prol da educação pública.

Na década de 1930, pode-se registrar as contribuições de expoentes como Anísio Teixeira, um dos principais educadores brasileiros do século XX e um defensor incansável da democratização da educação no país. Anísio Teixeira acreditava que a educação era a chave para a construção de uma sociedade justa e igualitária e defendia que a escola deveria ser pública, gratuita e de qualidade para todos, e um espaço de aprendizado que estimulasse a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento integral dos estudantes, independentemente de sua origem social, gênero ou grupos étnicos (Gadotti, 1999; Francisco Filho, 2014).

Como confirmação de sua relevante contribuição, ressalta-se um dos principais projetos de Anísio Teixeira foi a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 1962, que estabeleceu metas para a universalização do ensino primário e secundário no país e também propôs a criação de universidades federais em todas as regiões do Brasil. Outra contribuição de Anísio Teixeira para a democratização da educação no Brasil foi dar suporte político-pedagógico à criação da Escola Nova, um movimento pedagógico que propunha uma educação livre, democrática e participativa (Gadotti, 1999).

Suas ideias e contribuições foram fundamentais para a construção de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade, que possibilitou a milhões de pessoas o acesso a uma educação pública. Seu legado continua vivo até hoje, e inspira educadores e gestores públicos a lutar por uma educação justa e igualitária para todos (Gadotti, 1999).

Para a educação de adultos, especificamente, quando ainda não se cogitava a nomenclatura EJA, as políticas educacionais atendiam a um restrito mercado e não se destinavam diretamente aos escassos estudantes. Pondera-se que não havia políticas educacionais no sentido propriamente dito, pois os governos não contribuía para o desenvolvimento das condições sociais das camadas populares e não prestavam o devido atendimento à escola pública e à educação de adultos.

Alguns programas, de caráter político-ideológicos, foram implantados como um contraprojeto às iniciativas democráticas de educação e lutas de alfabetização universalizada, dentre elas a experiência exitosa de Paulo Freire.

Um dos principais defensores da democratização da escola pública no Brasil, Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia baseada na educação popular e na conscientização crítica. Freire defendia que a educação deveria ser um processo libertador, admitia que os estudantes poderiam ser incentivados a questionar as estruturas de poder e a construir conhecimento

colaborativamente. Ele propunha uma abordagem crítica e reflexiva, na qual os estudantes fossem incentivados a refletir sobre sua realidade social e política (Gadotti, 1999; Freire, 2011).

Após o golpe de 1964, tomam maior fôlego, não só movimentos sociais e políticos em defesa da democracia no país, mas ações em defesa de uma educação para as classes populares, os filhos dos trabalhadores e para os próprios trabalhadores; por uma educação popular em proteção da educação pública para todos.

Nesse contexto, é fundamental destacar o movimento em defesa da educação de adultos que acontecia de modo informal, precário e assistemático, sem nenhum reconhecimento por parte das autoridades, antes pelas necessidades confirmadas nos próprios movimentos populares de resistência.

O debate em torno do princípio democrático na educação, suas ideias e propostas imergiram em volta da mobilização pela democratização educacional, a partir dos anos 1980, relacionando-o aos movimentos de redemocratização do país e aos movimentos reivindicatórios de participação.

Esses movimentos foram originados à margem das instituições do Estado, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, e expressaram resistência ao modelo instituído pelo golpe militar de 1964. A década de 1980 foi marcante pela efervescência política e pelo fortalecimento dos movimentos já mencionados anteriormente.

Enquanto se criavam as condições históricas de superação do regime militar e quando isso efetivamente ocorreu, em meados dos anos 1980, o debate entre a perspectiva conservadora na área da administração educacional e a perspectiva crítica progressista, ampliou-se, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática, como eixo fundamental das ações políticas das diversas entidades que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, lançado oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita.

Com a redemocratização do país após o período ditatorial, fez-se necessário a revogação das leis autoritárias e se elaborasse uma nova constituinte, construída com a colaboração e participação dos variados segmentos da sociedade, evidenciando a ênfase aos direitos humanos. Por outro lado, essa década de 1980 foi, também, palco de acontecimentos tão acelerados em seus movimentos contínuos de violências, esvaziamentos, sentidos desconhecidos, que se for contada com rigor apresentará expressões velozes de um século em dez anos.

Nesse contexto, com efeito, após o Congresso Constituinte, destaca-se na implantação das políticas educacionais reformas de caráter descentralizador, que não

evidenciavam os ideais constitucionais relacionados ao conceito de “Estado Ampliado”, com pressupostos na democratização do sistema político e na reforma social distributivista.

O texto constitucional, em certa medida, tinha como um dos seus pressupostos a elaboração e implementação descentralizadas de políticas públicas que representariam ações democráticas. No entanto, enquanto a realização desses ideais constitucionais relacionados à democratização do sistema político e à reforma social de caráter distributivista estava associada ao tema da descentralização, a centralização das decisões associava-se à crítica da ineficiência e ineficácia dos órgãos governamentais (Zauli, 1999; Sadek, 1991; Jacobi, 2000; Abu-Duhou, 2002).

As políticas educacionais em evidência na década de 1980, expressam concentrar esforços para responder às questões de qualidade do ensino e a garantia de permanência na escola, pública, gratuita e de qualidade, temas já recorrentes nas décadas anteriores e fortalecidas nos anos 1980 e início dos anos 1990.

O crescente processo de municipalização do ensino em todo o país foi uma das dimensões da nova lógica que veio presidindo as políticas educativas, concebidas pelo Poder Executivo central, consideradas políticas para combater as distorções de escolarização. A concepção de educação que predominava na década de 80 era baseada em uma visão tecnicista, que via a educação para formação de trabalhadores qualificados.

Essa concepção desconsiderava a dimensão política e social da educação, reduzindo-a mera transmissão de conhecimentos técnicos e habilidades para a produção (Saviani, 1997). Essa concepção era inadequada para a formação do cidadão em uma sociedade democrática. O autor propõe uma concepção dialética de educação que considere a dimensão política e social do processo educativo.

Segundo essa concepção, a educação deve ser vista como um processo de formação humana integral, que visa desenvolver todas as potencialidades do indivíduo e sua inserção crítica e ativa na sociedade. Destaca-se a importância da escola pública como um espaço de formação do cidadão democrático, universal, gratuita e de qualidade, para garantir a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento e à cultura (Saviani, 1997).

Destaque para participação dos diferentes segmentos da sociedade na gestão da escola, ou seja, uma gestão democrática, em que pais, estudantes, professores, funcionários e comunidade tenham voz e colaboração nas decisões educacionais, para fortalecer a democracia e a formação de cidadãos participativos e críticos (Saviani, 1997).

A democratização da escola pública no Brasil é, portanto, uma questão que tem sido discutida há décadas e envolve diversos aspectos, como a qualidade do ensino, a inclusão social,

a formação de cidadãos críticos e participativos, entre outros. A luta por uma escola pública democrática iniciou nos anos 80, com a redemocratização do país e, desde então, é um tema recorrente nas políticas públicas e nos debates educacionais.

No entanto, apesar dos esforços e avanços realizados nas últimas décadas, ainda há o que ser feito para que a escola pública seja verdadeiramente democrática e de qualidade. Já era evidente a necessidade de investir em formação de professores, em políticas de inclusão e em condições adequadas de ensino e aprendizagem para que todos os estudantes possam ter acesso a uma educação de excelência e transformadora.

A construção de um conjunto de acontecimentos em meados dos anos 80 do século XX, com implicações significativas ao fortalecimento da educação de adultos, pela democratização e modernização das reformas educacionais em curso com a defesa da escola universal, gratuita e obrigatória no atendimento de um número crescente da população, desmistifica o ideário técnico-burocrático, assistencialista, e valoriza, em contrapartida, os conhecimentos, os conteúdos contextualizados, as culturas e diferenças regionais e a construção da cidadania.

O centro da discussão passa a ser que a democracia não favorecia o esclarecimento das elites, mas sustentava e disseminava o pensamento crítico de que a população trabalhadora, oriunda das camadas consideradas desfavorecidas, quanto mais tivesse acesso à escola, maior a possibilidade de construir uma consciência de coletividade contra as desigualdades sociais.

Adentrando-se na década de 90 do século XX, após a promulgação da CRFB de 1988, o processo decisório municipal sofreu mudanças, determinantes na ênfase dada à busca da autonomia municipal. Essas mudanças se devem a duas ordens de modificações que transformaram os parâmetros do processo decisório local. A EJA vem se delineando legitimamente, na construção de um espaço de garantia nas políticas educacionais. A CRFB de 1988, em seu Art. 208, reconhece a educação como direito de todos; esse artigo prevê como dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, a despeito da idade (Brasil, 1988) e a LDB n.º 9.394/96 integrou uma mudança conceitual sobre a educação de adultos. Soares (2002, p. 12) faz uma análise sobre esta mudança conceitual:

A mudança de “ensino supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos” não é mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Apesar de alguns retrocessos na educação, tais como: o Decreto n.º 2.208/97, sobre

a reforma da Educação Profissional, a não inclusão da EJA na contabilização das matrículas para os repasses de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) de 1996, o que gerou redução da oferta de vagas nos municípios, como apontado por especialistas da área (Rummert; Ventura, 2007), a modalidade resistiu com iniciativas insípidas, mas que buscavam firmar a EJA no rol das políticas públicas.

Eventos decisivos, como por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, trouxe o foco das discussões sobre os pobres e excluídos da sociedade, afirmando a educação como direito de todos, bem como as mudanças trazidas pela LDB n.º 9.394/96, e a legislação dela decorrente, até os dias atuais, considerando-se, nesse processo, os caminhos contraditórios e os rumos tomados pelas políticas vigentes (Delors, 2006).

A construção de escolas e a expansão de vagas para EJA é acima de uma política de governo, é um direito conquistado pela sociedade com suas lutas, organizações sociais e apoios de entidades internacionais, que deve ser assegurado para o bem de uma população, crescendo em sua participação e autonomia no mundo. A modalidade demanda um modelo pedagógico próprio que considere a flexibilidade e a adequação do currículo, os tempos e horários de trabalho dos estudantes e corpo docente preparado para atuar com esse público, na garantia da concretização das funções da EJA.

Dadas essas informações, registra-se que a década de 1990 trouxe novas demandas e discussões elaboradas em defesa da universalização da Educação Básica, do Ensino Médio e, conseqüentemente, da modalidade em questão, fortalecendo-se a luta pela sua garantia, num dinâmico e contraditório processo de reconhecimento da educação como um direito, a partir da legislação e de documentos deles decorrentes.

Nesse contexto, uma discussão central é a construção do princípio da qualidade, com sua origem na CRFB de 1988, que infere sobre atuais padrões de condições estruturais e pedagógicas das escolas e, principalmente, da gestão nessas instituições, ganhando força e materialidade.

A gestão democrática é premissa fundante na democratização das escolas e passa a se fazer presente nos discursos, nos documentos e nas ações implementadas pela efervescente política educacional daquele momento. É fundamental que este princípio siga um viés de inclusão baseada no acesso e também na permanência.

Em relação à educação básica, principalmente, com influências dos organismos internacionais, também expressas na legislação, políticas, programas, projetos e ações

estratégicas, tanto promovem desafios no processo de democratização quanto essenciais reflexões sobre seus fundamentos neoliberais, com indícios de materialização nas reformas no âmbito da gestão central, das instituições e na escola pública, em todas as esferas (Lima, 2001).

Nesse processo, houve interesses e poderes políticos contraditórios, com visões de mundo, de sociedade e de homem distintas. Na superação desses embates imprime-se um longo percurso de constituição de políticas públicas para promover a inclusão social e educacional, assim como a implementação de medidas que possibilitassem a igualdade de oportunidades educacionais, como a ampliação de vagas em escolas públicas, a oferta de bolsas de estudo, a criação de programas de formação de professores, entre outras ações.

Pode-se constatar que essas ações democráticas são alinhavadas como políticas em resposta às demandas sociais, especialmente na transição dos anos de 1990 aos anos 2000 e se expandem até as ameaças dos governos golpistas, aparatados pelas forças empresariais, com medidas de cortes, extinções e abandono desenfreado da garantia dos direitos em todas as esferas e níveis da educação do país.

Dessa forma, o processo de democratização da escolarização no país é alvo de preocupação e de lutas por um ensino de qualidade, em consonância com as necessidades sociais, culturais e políticas de uma sociedade diversificada e com o mundo do trabalho em suas novas demandas, agora reconfiguradas pela inovação, novos conhecimentos, tecnologias e avanços da inteligência artificial e das plataformas educacionais que se tornam as recentes exigências do mercado.

Contudo, é fundamental que os estudantes consigam acompanhar essas mudanças e tenham os seus direitos de acesso e permanência na escola, com ensino de qualidade, acolhedor, dinâmico e atrativo. A subseção seguinte trata do percurso histórico da educação de adultos no Brasil, em que se ressaltam as contradições necessárias ao entendimento político-ideológico que se esboça neste trajeto.

2.1 O percurso da educação de adultos no Brasil

A relevância de reconstruir a história da EJA no Brasil favorece o aprofundamento na compreensão de que suas particularidades são dimensionadas pelas determinações sociais, contradições e relações sociais em terrenos de disputas, interesses, lutas e movimentos sociais em favor de suas demandas com vistas à superação dos desafios postos.

Entender os problemas da contemporaneidade requer uma revisão histórica que permita localizar origens, políticas e os contextos dos quais emanam. Nesta produção, não há

como resgatar literalmente toda a história da EJA no país; porém, tomou-se como referência alguns trabalhos que atualizam este percurso ao conferir notoriedade aos fatos, datas e acontecimentos.

Segundo Freitas e Mancini (2020, p. 9-10):

[...] marcaram o avanço, e retrocesso, dessa modalidade de ensino, que luta para sobreviver desde que surgiu até os dias atuais. Dentre os vários desafios que a EJA enfrenta, retratamos principalmente a falta de investimentos governamentais, a escassez de profissionais capacitados e ainda o preconceito da sociedade que menospreza o ensino noturno. Conjecturamos inclusive sobre educadores que não depositam nesses educandos a esperança necessária para auxiliá-los a formar a consciência crítica que Paulo Freire tanto afirma como imprescindível para fazer um país melhor e economicamente mais desenvolvido.

Esse percurso é marcado, sobretudo, por lutas empreendidas pela classe popular e educadores que defendem a causa da educação pública como um direito do cidadão, inclusive em idade jovem e adulta, aos que se constituem como potenciais estudantes da EJA.

Segundo autores que se afinam filosófica e historicamente com as autoras supracitadas, a história da EJA é uma construção de lutas, com enfrentamento de múltiplos desafios em todas as esferas sociais, desde a colonização, seguindo-se as construções de resistência aos domínios imperialistas, como forças democráticas, até as conquistas que se registram, ainda com alguns retrocessos nas políticas direcionadas a essa modalidade, avanços e realizações desde as décadas de 1980-2016; significativos recuos com retirada de direitos nos anos de 2016 a 2022 e a retomada de políticas populares na perspectiva do governo que reassume neste ano de 2023 (Freitas e Mancini, 2020).

O que se propõe aqui é uma leitura crítica sobre a história da EJA que se caracteriza como uma jornada de resistência aos descasos políticos, o preconceito, a negação de direitos, lutas com persistência na árdua conquista desses direitos, na prática de gestores das esferas públicas em todo país, especialmente nos estados e municípios que apresentam maiores indicadores de analfabetismo como o Maranhão (Freitas e Mancini, 2020; Tamarozzi e Costa, 2008).

Por essa razão, traz-se uma perspectiva histórica, em que os dados atuais sobre a situação da EJA revelam uma herança colonialista que guarda as suas inconseqüências no decorrer da história da educação do país, que será aqui abreviada para situar a modalidade, os avanços e recuos nesse percurso construído até os dias atuais. Até que se chegue ao reconhecimento da educação como direito, principalmente a EJA, será necessário percorrer essa trajetória em que relevantes fatos se desenrolam antes e depois da CRFB de 1988.

Resgata-se aqui essa caminhada de embates e conquistas, lançando-se mão de produções que deixam clara essa perspectiva de lutas pelos direitos e explicitam que não se trata de uma história desprovida de relações de poder e de meritocracias; de interesses políticos distintos das preferências populares, especialmente da educação dos trabalhadores e de seus filhos e comunidades (Haddad e Di Pierro, 2000).

A educação no Brasil data do período Colonial, precisamente, do ano 1549, com a chegada dos jesuítas, que ao recorrerem aos Ordenamentos de Estudos⁶ foram responsáveis pela instrução e catequização até 1759, quando então foram expulsos. A educação escolar desse período era distante dos problemas e anseios da colônia e interessava à elite dirigente da época que desejava aproximar seu estilo de vida à cultura europeia, com a escola no objetivo de instrução moral e administrativa. Por meio da educação, se propunha, também, a dominação dos indígenas, convertendo-os à fé católica, mediante os ensinamentos da obediência e aceitação dos dogmas do cristianismo, sob a ameaça de severos castigos aos que apresentassem resistência ao processo de catequização.

Em 1599, as escolas jesuíticas passaram a ser regulamentadas pelo *Ratio Studiorum*, plano fundamentado em experiências vivenciadas no Colégio Romano e escrito pelo padre italiano Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, para unificar o método pedagógico das escolas dos jesuítas. Com o apoio da Coroa Portuguesa, a Companhia de Jesus teve o domínio educacional no Brasil durante duzentos e dez anos, quando em 1759 foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão do Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal.

A invasão das tropas francesas em Portugal, em 1808, fez com que a família real se refugiasse no Brasil. A corte de D. João VI se estabeleceu no Brasil até 1821, período conhecido como Joanino, em que algumas medidas e atividades educacionais isoladas foram realizadas,

⁶ Os Ordenamentos dos estudos no Brasil colonial foram conjuntos de normas e regulamentos que definiam a organização e funcionamento das instituições de ensino no período colonial. Esses ordenamentos foram estabelecidos pelos reis portugueses, que tinham como objetivo controlar a educação e a formação da elite colonial. O primeiro Ordenamento do Ensino, também conhecido como Lei das Crianças, foi instituído em 1549 por Dom João III. Esse ordenamento estabelecia que todas as crianças da colônia deveriam ser ensinadas a ler, escrever e contar, e que as escolas deveriam ser mantidas pelas câmaras municipais ou pelos colonos ricos. Posteriormente, foram criados outros ordenamentos, como o Regimento dos Jesuítas em 1591 e as Ordenações Filipinas em 1603. Esses documentos definiam as atribuições dos professores, os conteúdos que deveriam ser ensinados e as formas de avaliação dos alunos. Os jesuítas, por exemplo, tiveram um papel fundamental na educação colonial, ao serem responsáveis por fundar diversas escolas e seminários em todo o território brasileiro. Eles seguiam o seu próprio regimento, que privilegiava o ensino das humanidades, como a retórica, a gramática, a filosofia e a teologia. Em geral, os Ordenamentos dos estudos no Brasil colonial foram marcados pelo controle da educação pelas autoridades portuguesas e pela prioridade dada ao ensino religioso, em especial ao catolicismo. Eles também tiveram um papel crucial na consolidação da elite colonial, já que a educação era uma forma de ascender socialmente e conquistar cargos políticos e administrativos na colônia (Azevedo, 1976; Cardoso, 1990; Matos, 1958; Ribeiro, 1998; 2003).

sem descaracterizar as escolas primárias pela função de ensinar a ler e escrever e as escolas secundárias com a estrutura de aulas régias.

No ano de 1821, a Família Real retorna para Portugal em face da Revolução Constitucionalista organizada pelo povo descontente com o governo, fato que impulsionaria a emancipação política do Brasil que ocorreria em 1822. D. Pedro I, Príncipe Regente, pressionado pela camada social dominante no Brasil, decidiu proclamar a Independência do Brasil em 1822, e deu início ao período imperial que se estenderia até 1888, dividido em 1.º Reinado (1822-1831) e 2.º Reinado (1840-1889).

A Primeira Constituição, em 1824, proclamou um sistema nacional de educação que previa ensino primário e gratuito para todos os cidadãos, e defendia a ampliação do número de escolas em todos os níveis de ensino, inclusive para preparação de professores, em todo o território nacional (Brasil, 1824).

No início do Império havia diversos brasileiros analfabetos, entretanto, a alfabetização de adultos não se constituiu numa preocupação nesse período. Os analfabetos podiam votar, embora o principal pré-requisito para ser eleitor fosse dispor de uma renda líquida de pelo menos 100 mil réis por ano. Com a Lei Saraiva-Decreto n.º 3.029, de 9 de janeiro de 1881, que estabeleceu a reforma na legislação eleitoral, seria proibido o voto de analfabetos nas eleições diretas para os cargos eletivos do Império, tornando o analfabetismo um problema educacional nacional a ser resolvido (Brasil, 1881).

Durante os primeiros séculos da colonização, a educação era voltada para a catequese e a formação de padres e religiosos, com a presença de ordens religiosas responsáveis pela educação. A escola, nos períodos colonial e imperial, era restrita aos filhos da elite colonial e funcionava principalmente como uma forma de reforçar a hierarquia social vigente.

Foi somente no século XIX que a educação passou a ser vista como um modo de garantir a formação de trabalhadores qualificados e de criar uma identidade nacional. A educação escolar no início do período imperial foi caracterizada pela pouca quantidade de vagas nas escolas, não atendendo, portanto, a todos, pela falta de cursos de formação de professores, de materiais didáticos, baixos salários aos professores, e principalmente, aulas avulsas e particulares. Entre poucas mudanças educacionais até o final do império, a escola constituiu-se ao longo desse período como uma instituição aos privilegiados da sociedade, filhos da aristocracia rural.

Com a Proclamação da República, em 1889, a educação escolar recebeu influência das ideias liberais e positivistas. A Constituição de 1891 determinou que a educação fosse responsabilidade dos estados, defendia o ensino laico e a gratuidade do ensino primário,

organizou o ensino de forma seriada, sido caracterizado, na prática, por um ensino enciclopédico e reprodutor, embora a nova proposta educacional, em teoria, pregasse a formação humana com foco no ensino científico (Brasil, 1891).

Como a elite dirigente desse período estava preocupada com as questões políticas e econômicas imediatas, a educação não se constituiu numa prioridade, pois era desvinculada dos anseios dessa nova sociedade marcada pela problemática do analfabetismo que atingia a população.

Durante a Revolução de 1930, Getúlio Vargas, apoiado pelos militares e pela nova classe dirigente, assumiu a presidência do Brasil nos períodos: Provisório (1930-1934), Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945). Nesse contexto, registra-se um marco na história da educação de adultos, o Decreto n.º 4.299, de 25 de julho de 1933, regulamentando a remodelação do ensino elementar para adultos analfabetos nos cursos populares noturnos e a criação dos cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades (Brasil, 1933).

No início do Período Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde e lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova com ideias inovadoras para a educação nacional, que fomentaram as lutas pela educação pública, gratuita e pala construção de um sistema de educação pública de qualidade.

É crucial lembrar que essa foi uma época de surgimento de alguns movimentos populares pela educação de adultos. Entretanto, com a Reforma Francisco Campos, as ideias desse Manifesto não se efetivaram na prática. O ensino foi dividido em secundário, para a classe dirigente, e profissionalizante, para a classe trabalhadora que deveria se preparar para a mão de obra qualificada nas indústrias (Paiva, 1987; Carvalho, 2019). No entanto, o acesso ao ensino ainda era restrito e estava disponível somente para uma minoria da população.

Ainda nesse período, foram promulgadas duas Constituições, de 1934 e 1937. A primeira, defendeu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário para crianças entre 7 e 14 anos, o ensino religioso facultativo, as responsabilidades em nível Federal, Estadual e Municipal sobre o financiamento educacional, a criação de um Plano Nacional de Educação, a oferta da disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares, além de referenciar, pela primeira vez, à educação de adultos com oferta no antigo ensino primário integral (Brasil, 1934).

A segunda Constituição, de 1937, foi baseada em ideias ditatoriais, oficializou a divisão do sistema escolar em secundário aos que almejavam ingressar na universidade e profissionalizante aos que imediatamente desejavam entrar no mundo do trabalho (Brasil, 1937).

A partir de 1942, com a Reforma Capanema, mediante as Leis Orgânicas do Ensino⁷, a educação foi organizada/reformada quanto aos ensinos Industrial, Secundário, Comercial, Primário, inclusive supletivo, Normal e Agrícola. Nesse contexto, muitas políticas nacionais de educação escolar foram implementadas com vistas a adequar a educação ao modelo de industrialização que exigia maior escolaridade.

Conforme o documento “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA” (Movimento pela base, 2022, p. 7):

Somente na década de 1940, a educação de adultos se insinua mais sistematicamente nos textos oficiais e nas preocupações dos administradores, ganhando uma formulação específica, que lhe conferia uma identidade própria. Nessa década, o Brasil consolidava o processo de industrialização com sequelas sociais que cobravam das elites e das autoridades providências no campo da formação da mão de obra e da reprodução da força de trabalho. O censo de 1940 indicou que 56% da população com 15 anos ou mais era analfabeta.

Com o fim da Era Vargas, iniciou-se a República Populista que se estendeu de 1946 a 1964, quando seria dado o Golpe de Estado com a deposição do presidente João Goulart e instauração do Regime de Ditadura Militar com a cassação de direitos políticos e liberdades individuais. Em 1946 foi promulgada a 5.^a Constituição brasileira com ideias liberais e democráticas, em que se defendeu a educação como um direito de todos e a obrigatoriedade do ensino primário (Brasil, 1946).

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) no Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, para coordenar os trabalhos do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Cabe registrar o apoio da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações (Unesco), que fomentou a realização do 1.º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, em 1949 (Movimento pela base, 2022).

De 1947 a 1963, desenvolve-se a iniciativa governamental denominada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Neste período, destaca-se que a educação de adultos passa a ser objeto de campanha nacional e o Brasil se insere no circuito internacional

⁷ Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial; Decreto-lei n.º 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n.º 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n.º 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

das reflexões sobre a educação de adultos com a realização do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, de 27 de julho a 3 de setembro de 1949, em Petrópolis-RJ.

No ano de 1958 foi realizado o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos. Em atenção ao Decreto de n.º 47.251, de 17 de novembro de 1959, foram elaboradas campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura denominadas: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, Campanha de Educação Rural e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Em 1961 a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou o Movimento de Educação de Base (MEB).

Em 1961 foi promulgada a primeira LDB n.º 4.024/61, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana que, entre outras coisas, estabeleceu a obrigatoriedade do poder público e a liberdade de iniciativa particular em oferecer o ensino em todos os graus, a organização dos sistemas de ensino, com observância a esta lei, pela União, Estados e o Distrito Federal, a oferta da educação pré-primária aos menores até sete anos, exigência de formação para os professores e diretores de escolas, a estruturação da educação de grau médio e superior, previu recursos financeiros para a educação, entre outras (Brasil, 1961).

A LDB n.º 4.024/61, ao assegurar a obrigatoriedade do ensino primário, estabeleceu àqueles que iniciassem depois dos sete anos, deveriam integrar cursos supletivos adequados ao seu nível de desenvolvimento (Brasil, 1961). Além disso, obrigou as empresas industriais, comerciais e agrícolas, com mais de 100 pessoas trabalhando, a manterem o ensino primário gratuito aos seus funcionários, inclusive com pagamento de bolsas de estudos aos que não morassem próximos às empresas. Estabeleceu, a possibilidade de obtenção dos certificados de conclusão do curso ginásial aos maiores de dezesseis anos e de término do curso colegial aos de dezenove anos em diante, mediante a realização de exames de madureza⁸ após estudos sem observância de regime escolar, propiciados pelo rádio e televisão (Brasil, 1961).

Os anos da década de 1960 foram marcados pelo surgimento de várias campanhas de alfabetização de adultos por intermédio dos movimentos de educação popular, entre eles, o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Cultura Popular (MCP), o MEB e a Campanha de Educação Popular (Ceplar). De 1962 a 1963 o Governo Federal instituiu a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo.

Contudo, em 1963, por meio do Decreto n.º 26 de março de 1963, o presidente João Goulart extinguiu todas as campanhas existentes no Brasil voltadas para a erradicação do

⁸ Cursos intensivos de preparação ao exame final (também denominado exame de madureza) para certificação de adultos que não frequentaram a escola no tempo regular.

analfabetismo, e mediante o Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, criou o Programa Nacional de Alfabetização com base no método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, a partir de sua experiência em Angicos-RN no ano de 1963. Destaca-se que sua concretização em nível nacional não aconteceu, pelo fato de que essas iniciativas populares seriam extintas com o golpe militar de 1964.

Com a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), governo centralizado, autoritário e antidemocrático, com uma nova Constituição que entrou em vigor a partir de 1967, novas iniciativas no campo da educação de adultos foram implementadas. Por meio da Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), voltado para alfabetização de adultos na faixa etária de 15 a 30 anos, cujas atividades só teriam início a partir de 1970.

O Mobral concentrava-se no ensino da leitura, da escrita e de alguns conhecimentos matemáticos, oferecia material didático cuja proposta pedagógica negou os princípios e método elaborado por Paulo Freire e se manteve com uma estrutura que exigiu inúmeros custos financeiros por parte do Governo Federal, priorizando método fônico e prática tecnicista de alfabetização de adultos (Jardilino e Araújo, 2014).

Em 1970, o Governo Federal, mediante o decreto presidencial n.º 25.239/1969⁹ e a portaria interministerial de n.º 408/70, criou o Projeto Minerva, com oferta de cursos transmitidos em programas de rádio para ensinar pessoas adultas no nível do antigo ginásio, ou seja, o que corresponde aos cinco últimos anos do atual Ensino Fundamental. Todas as emissoras do país deviam transmitir a sua programação e, além disso, era distribuído material didático para o estudante seguir as rádioaulas. O Projeto Minerva foi extinto em 1989, no governo do presidente José Sarney.

Em 1970, o MEC incentivou a criação do Ensino Supletivo, regulamentado em 1971 com a aprovação da nova LDB de n.º 5.692/71 (Jardilino e Araújo, 2014). Essas aulas poderiam ocorrer em classes, rádios, televisão, correspondência ou outros meios que possibilitassem maior alcance de estudantes; além disso, exames supletivos certificavam ao nível de conclusão do 1.º grau aos maiores de 18 anos, e ao nível de conclusão do 2.º grau aos maiores de 21 anos; a emissão do certificado escolar aos aprovados nas avaliações ou concluintes dos cursos de aprendizagem e qualificação, ocorreriam por parte das instituições que os mantinham e teria a equivalência do ensino regular (Brasil, 1971).

Tendo-se como referência o surgimento do Ensino Supletivo, segundo argumenta

⁹ Decreto que cria estrutura técnica e administrativa para a elaboração do projeto de um Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, incluindo rádio, Televisão e outros meios.

Romanelli (1984, p. 238), “além de ter estrutura, duração e características diferentes das dos cursos de formação normal, o ensino supletivo difere dos demais pelo fato de ser ministrado livremente através dos modernos meios de comunicação de massa”. Outras iniciativas durante a Ditadura Militar Brasileira, destacam-se:

Quadro 2 – Ações de educação de adultos durante a Ditadura Militar Brasileira

AÇÕES	LEGISLAÇÃO/ANO
Criação da Junta Nacional de Educação de Analfabetos.	(Decreto n.º 58.603/66)
Criação da Comissão de Alfabetização e Educação Assistemática.	(Decreto n.º 59.667/66)
Integração do MEB no Plano Complementar para desenvolver trabalho através das escolas radiofônicas.	(Decreto n.º 60.464/67)
MEB e MEC nas atividades de alfabetização funcional e educação de adultos	(Decreto n.º 61.145/67)
Criação de Grupo de Trabalho interministerial para a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos	(Decreto n.º 61.311/67)
Vinculação de um tempo mínimo de programação na radiodifusão para a educação de adultos	(Decreto n.º 61.312/67)
Instituição da Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação de Adultos	(Decreto n.º 61.313/67)
Telecurso de 2º Grau, com programas televisivos e distribuição de material didático impresso para preparar o estudante para os exames supletivos	1978

Fonte: Elaboração própria (2023) com base nos dados do Movimento pela base (2022)

Nesse contexto, a educação do país reduziu-se a transmissão de conhecimentos pelos professores, com características pragmáticas e tecnicistas para atender, principalmente, ao trabalho industrial. O surgimento de novas universidades e, contraditoriamente, as represálias para educadores, as alterações no currículo escolar de 1.º e 2.º graus, a insuficiência de recursos financeiros e a criação do Mobral para a erradicação do analfabetismo no país, estão entre as mudanças e ações educacionais desse período.

Com o fim da Ditadura Militar no Brasil e a redemocratização do país, o povo cobrou uma nova Constituição. Antes da promulgação da CRFB de 1988, no primeiro governo civil do então presidente José Sarney (1985-1990), no âmbito do Programa Educação para Todos, o Decreto de n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985, redefiniu os objetivos do Mobral e alterou sua denominação para Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), “com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (Brasil, 1985, p. 1).

A extinção do Mobral foi definida pela recessão econômica no Brasil na década de 1980. Desse modo, suas ações tornaram-se inviáveis, mas foram incorporadas pela Fundação

Educar, que não executava diretamente programas de alfabetização, e apenas apoiava financeiramente as iniciativas de instituições conveniadas (Jardilino e Araújo, 2014). Destacase que o Mobral, apesar do investimento financeiro realizado, não correspondeu às expectativas populares, distanciando-se dos objetivos de alfabetização da classe dos trabalhadores, funcionando como uma das ferramentas de controle impostas pela Ditadura Militar.

A atual Constituição foi aprovada em 1988 e assegurou a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada em colaboração da sociedade (Brasil, 1988). Como nas Constituições anteriores, esta Carta Magna assegurou a gratuidade do ensino público apenas no Ensino Fundamental. Entretanto, reforçou essa gratuidade a todos os que não tiveram acesso a escola, mediante oferta do ensino noturno regular e previu a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (Brasil, 1988). Educadores e grupos da sociedade civil começam os debates sobre a educação em torno da criação de uma nova LDB, coerente com a recente Constituição Federal e com os princípios democráticos da Nova República.

No período de 5 a 9 de março de 1990, ocorre a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, no qual o Brasil se tornara signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Em 1990, com a Medida Provisória 251, de 15 de março de 1990, a Fundação Educar foi extinta. Com o Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), foi instituída a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) em 11 de setembro de 1990. Com o *impeachment* de Collor, o PNAC foi encerrado.

O início da década de 1990 foi marcado por programas de governo com inspiração neoliberal e reformas nos sistemas públicos de ensino que acompanhavam o processo de redefinição do papel do Estado em diferentes áreas, e, nesse contexto, pouca ênfase foi dada à educação de adultos (Jardilino e Araújo, 2014). Em 1996, ocorre a aprovação da atual LDB, n.º 9.394/96, com um discurso de novas práticas democráticas de gestão escolar, maior autonomia das escolas, ampliação de vagas nas escolas públicas e a instituição do Fundef (1997-2006), posteriormente, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em vigor desde janeiro de 2007.

Com a construção da nova LDB em 1996, regulamentou-se a EJA como modalidade de ensino específica e diferenciada para atendimento do público jovem e adulto não escolarizado. Essa Lei determinou que a modalidade contemplasse oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996).

Portanto, o Estado, endossou o direito garantido na CRFB de 1988, e passou a ofertar esta modalidade e realizar exames supletivos. O que se observa no cenário nacional, é que a referida modalidade foi construída a partir da experiência dos antigos cursos supletivos, na oferta de uma educação compensatória, aligeirada e de pouca qualidade, inclusive persistindo no conceito de suplência no corpo da lei, ao tratar da EJA na forma de cursos e exames supletivos nos sistemas de ensino (Jardilino e Araújo, 2014).

Ainda, segundo o Movimento pela base (2022, p. 15):

Nos anos seguintes à promulgação da lei, no entanto, não observamos um crescimento significativo nos investimentos do governo federal na EJA, que priorizou os recursos para ampliar o atendimento de crianças no Ensino Fundamental e não incluiu a modalidade no financiamento do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), instituído em 1996. Os estados e municípios mantiveram a oferta de EJA sempre com baixos recursos e, na maioria das vezes, sem o investimento na construção de uma proposta pedagógica específica para um grupo social muito particular e diverso.

Permeada em desafios iniciais, a construção da EJA como modalidade da Educação Básica, em 1996, fomentou novos projetos e programas de educação de jovens e adultos, exames supletivos, abertura de turmas presenciais, semipresenciais e a distância para que jovens, adultos e pessoas idosas pudessem ser alfabetizados e ter acesso aos Ensinos Fundamental e Médio, com objetivo de diminuir as taxas de analfabetismo, elevar a escolaridade básica da população, assumir a educação e a aprendizagem como um direito ao longo da vida (Brasil, 1996).

Contudo, é relevante fazer uma análise crítica do direito à educação por parte da população jovem e adulta, a partir da legislação. Embora a existência de oportunidades educacionais “acessíveis” e “adequadas” na EJA seja uma condição para retorno à escola e continuidade dos estudos, a mesma pode não ser suficiente para garantir o êxito dos estudantes, entendida como permanência e conclusão dos estudos, pois, além do local para estudar, é necessário haver convergência de um conjunto de elementos motivadores/facilitadores (Santos, 2006).

Nesse sentido, para assumirem a identidade de estudantes, na fase adulta, esses sujeitos precisam estar imbuídos de muita motivação; facilitadores porque, apesar da motivação e da existência da oportunidade educacional, existem outras barreiras cuja superação só é possível quando oferecidas e/ou conquistadas algumas facilidades na escola (Santos, 2006).

A EJA abrange os sujeitos, e não simplesmente os estudantes ou qualquer outra categoria generalizante, que estão situados num determinado tempo da vida com realidades

específicas com demandas e necessidades próprias (Dayrell, 2011).

A inexistência de oportunidades educacionais para jovens e adultos com escolaridade incompleta ou sem escolarização constitui uma grave negação de seu direito a educação escolar pública e de qualidade; por sua vez, a existência de oportunidade educacional dessa natureza não representa, por si só, uma resposta a esse direito, embora represente um passo significativo (Santos, 2006).

Nesse cenário, novos programas começam a surgir em âmbito nacional. Em 1996 foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), no âmbito do Programa Comunidade Solidária¹⁰ para reduzir os índices de analfabetismo e expandir o acesso de jovens e adultos à Educação Básica (Jardilino e Araújo, 2014). Posteriormente, em 1998, foi transformado em organização não-governamental (ONG) e passou a ser denominada Alfabetização Solidária (AlfaSol). Nesse mesmo ano, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), como demanda da EJA nos assentamentos.

A partir dos anos 2000, num contexto de recenseamento do público-alvo para a EJA, com uma significativa expansão do número de vagas na modalidade, um conjunto de legislação começa a ser elaborado no âmbito do MEC para consolidar a EJA como modalidade da Educação Básica, traçando metas e estratégias, definindo funções e responsabilidades entre os seus sujeitos (Jardilino e Araújo, 2014).

A conjuntura político-social guardava um contexto histórico marcado por lutas e reivindicação de elementos normativos para a modalidade, associado ao posicionamento político dos movimentos sociais da EJA, em defesa do direito à educação das pessoas jovens e adultas, pautando o compromisso político do Estado. Para os especialistas, esse se caracterizou como um momento de resistências às ameaças neoliberais e de recuo, diante das proposições neoliberais. Dentre esses especialistas, destaca-se o posicionamento de Haddad e Di Pierro (2000, p. 124):

As políticas de estabilização monetária e ajuste macroeconômico condicionaram a expansão do gasto social público às metas de equilíbrio fiscal, o que implicou a redefinição de papéis das esferas central e subnacionais de governo, das instituições privadas e das organizações da sociedade civil na prestação dos serviços sociais. Consolidaram-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional. Um dos fatos associados a esse processo é o recuo do Ministério da Educação no exercício de suas funções de coordenação, ação, supletiva, redistributiva na provisão da educação básica de jovens e adultos.

¹⁰ Programa instituído pelo Decreto n.º 1.366/1995 no âmbito da Casa Civil da Presidência da República, a cargo da antropóloga e, na época, primeira-dama, Ruth Cardoso. O Programa foi extinto no decorrer de 2023, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Alguns instrumentos legais serão exemplificados ao longo deste trabalho. Um destes, a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) para nortear a oferta e estrutura dos componentes curriculares dos cursos e exames supletivos na modalidade EJA (Brasil, 2000). Dadas as especificidades da modalidade, foram elaboradas essas diretrizes para nortear as práticas curriculares que, até aquele momento, tinha como referência apenas o antigo Ensino Supletivo.

Nesse documento há evidências e a materialização do princípio da democratização no que se refere às funções reparadora, equalizadora e qualificadora, abordadas e justificadas, diante de uma realidade social e educacional desigual e na condição de diretrizes para orientação das políticas e práticas de EJA (Brasil, 2000). As DCNEJA já elucidam as proposições fundamentadas nos princípios de igualdade e justiça. Convém observar que as funções prescritas e as orientações emanadas nesse documento, sinalizam um tratamento fundamentado na concepção de educação crítico-libertadora, defendida por Freire (2010), comprometida com a ética humana.

Confirma-se nesta análise, que o documento é considerado um marco na história e regulamentação da EJA por fazer alusão à importância da modalidade para efetivação de um cenário social justo. Para tanto, evidencia o papel do Estado, pelos seus entes federativos e da sociedade civil na responsabilidade por garantir esse direito. Em toda a extensão do texto das DCNEJA, vê-se o reconhecimento do direito em atenção às estruturas, às condições das ofertas, ressaltando as especificidades dos sujeitos e suas necessidades de atendimento (Brasil, 2000).

Em 2002, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), precisamente em 14 de agosto de 2002, mediante a Portaria n.º 2.270. Trata-se de um instrumento de avaliação de competências e habilidades de jovens e adultos para aferição em nível de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio, como alternativa à educação escolar presencial no término da escolarização básica, com ampliação das oportunidades educacionais para o público da EJA (Serrão, 2014).

No ano de 2003 foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) para promover a alfabetização de jovens e adultos, a inclusão social e a elevação da qualidade de vida desses cidadãos. A ideia do Programa surgiu a partir da constatação de que cerca de 14 milhões de brasileiros com mais de 15 anos ainda não eram alfabetizados na época. O programa foi lançado como uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do MEC, para reduzir significativamente esse número. O PBA é desenvolvido em parceria com estados, municípios e organizações da sociedade civil, por meio de convênios e termos de adesão. As aulas são

realizadas em espaços públicos como escolas, centros comunitários, associações de bairro, entre outros.

Em 2004 foi criada a Secretaria de Alfabetização e Diversidade (Secad), posteriormente denominada Secadi, por incluir o termo “Inclusão” em sua nomenclatura. Mencionada secretaria ficou responsável pela política de EJA e pelo fomento de políticas voltadas para a diversidade e a inclusão educacional de grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. A Secadi trabalhou em parceria com outras secretarias e órgãos do governo para desenvolver ações que promovessem o respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, religiosa e de pessoas com deficiência.

O Decreto Federal n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, foi criado com objetivo de recuperar a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional bloqueada pelo Decreto n.º 2.208/1997, estabeleceu nova regulamentação para a educação profissional prevista na LDB de 1996, observadas as diretrizes curriculares nacionais criadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); definiu entre outras coisas, a qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores, articulada, preferencialmente, com os cursos de EJA, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (Brasil, 2004).

No ano 2005, a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005 e a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 27 de outubro de 2005, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, definiram a EJA como alternativa para a Educação Profissional Técnica de nível médio nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, ampliando os propósitos do Decreto n.º 5.154/2005 (Brasil, 2005a; 2005b).

Desse modo, vários programas de Educação Profissional e Tecnológica na EJA passaram a ser desenvolvidos pelo Governo Federal, como por exemplo, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, cuja versão original (2005-2006), após várias avaliações, passou por mudanças e se desdobrou nas modalidades Urbano, Campo, Trabalhador e Adolescente.

Trata-se de uma iniciativa do Governo Federal para promover a inclusão social e educacional de jovens entre 15 e 29 anos, com as modalidades Urbano e Campo destinadas ao atendimento de jovens entre 18 e 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. O Projovem, voltado para os segmentos sociais vulneráveis da sociedade, foi criado para minimizar a ausência de políticas de superação da desescolarização, além de fomentar a

preparação profissional e o exercício da cidadania (Melo e Castelo Branco, 2009).

Outro programa do Governo Federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), foi criado pelo Decreto n.º 5.478, de 24/06/2006, para a oferta de cursos vinculados ao programa exclusivamente pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Posteriormente, mediante o Decreto n.º 5.840/2006, mantém-se a mesma sigla, mas a nomenclatura passa a ser Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e ampliou as instituições aptas a implementar o programa, como as instituições públicas estaduais e municipais, além das entidades privadas vinculadas ao Sistema S; outra mudança foi a ampliação da abrangência do programa que permitiu a oferta de cursos e programas do Proeja no nível fundamental (Lima Filho, Cêa e Deitos, 2011).

O Proeja é, portanto, uma iniciativa do governo para promover a articulação entre a Educação Profissional e a Educação Básica, direcionada para jovens e adultos que desejam retomar seus estudos por meio da Educação Profissional e Tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade. Para Lima Filho, Cêa e Deitos (2011), desde a sua criação, o Proeja é caracterizado por lacunas, indefinições, imprecisões, ausência de garantias infraestruturais; demanda financiamento público continuado, que o transforme em política pública de elevação da escolaridade integrada à educação profissional para jovens e adultos trabalhadores.

Segundo Deluiz e Veloso (2012), as políticas públicas de educação profissional, inicial e continuada, destinadas aos jovens de baixa renda, inserem-se num contexto de desigualdade, pobreza e exclusão, para dar respostas às questões sociais geradas pelo quadro de vulnerabilidade desse segmento da população, que, diante do excedente de mão de obra pouco escolarizada e qualificada, sem experiência prévia e com as exigências de ampliação do conhecimento dos trabalhadores, são inseridos no mundo do trabalho precarizado, com baixos salários, extensas jornadas de trabalho, informalidade das relações de trabalho e ausência de mecanismos de proteção social e trabalhista.

Contudo, conforme crítica desenvolvida por Ramos (2010), questiona-se o que significa trazer o trabalho para o âmbito da educação básica de adultos, pois a mesma expressa a contradição de uma sociedade caracterizada pela negação dos direitos, posto que o Ensino Médio, como etapa da Educação Básica, não deveria ser profissionalizante, da mesma forma que a EJA poderia não ser modalidade da Educação Básica, mas corresponderem à educação continuada, pós-obrigatória, para sujeitos que já tenham concluído a escolarização básica na

idade própria, como maneira de formação e atualização profissional.

Os jovens e adultos que procuram programas de EJA integrada à Educação Profissional, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizá-la para o exercício profissional; eles buscam esses programas motivados pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer (Ramos, 2010).

Entre as implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional, destaca-se o fato de converter a EJA em educação compensatória, ao substituir a Educação Básica pela profissionalização, e submeter a modalidade ao mercado e ao mito da empregabilidade, deixando de lado uma perspectiva de integração com o sentido de formação omnilateral dos trabalhadores (Ramos, 2010).

Com a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio deixa de ser progressiva, e a Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, torna-se, nos termos da Emenda Constitucional n.º 59 (Brasil, 2009), obrigatória e gratuita, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não teve acesso. A atual LDB, com a redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013, assumiu o “acesso público e gratuito nos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (Brasil, 2013, p. 1).

Em 2010, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010, foram aprovadas Diretrizes Nacionais para a EJA para pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais, dadas as responsabilidades do Estado e da sociedade na garantia do direito a educação escolar a população jovem e adulta em situação prisional (Brasil, 2010).

Para realização do processo educacional do público em questão, deve-se considerar o atendimento diferenciado consoante as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, a faixa etária, os conhecimentos prévios da escolarização anterior, a situação socioeconômica e cultural, as particularidades de gênero e credo, além da demanda pela sua posterior reinserção na sociedade, no mundo do trabalho e na Educação Superior, com programas de Educação a Distância (EAD) e novas estratégias pedagógicas (Brasil, 2010a).

No ano de 2010, mediante a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010, foram instituídas 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; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, para

desenvolvimento da EJA contemplada a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e o fortalecimento da vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (Brasil, 2010b).

Nesse período também foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica.

No campo da EJA, reforçou os termos constantes da LDB de 1996 e da legislação dela decorrente, e assegurou que cada etapa da Educação Básica pode corresponder a uma ou mais modalidades de ensino, o que evidencia a articulação da EJA com outras modalidades, tais como: Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, EAD, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2010c).

Portanto, quer sejam as iniciativas no campo da EJA, mediante suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, a referida modalidade propõe, em suas diretrizes legais e pedagógicas, a escolarização das pessoas, a partir de uma proposta curricular flexível que considere a faixa etária e os conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja, a valorização das informações adquiridas na vida cotidiana, antes da inserção no ambiente escolar (Brasil, 1996; 2000a).

Contemplado esse direito na legislação e política educacional, a população jovem e adulta, formada, principalmente, pela classe trabalhadora, passou a vislumbrar novos significados às suas experiências de vida e a garantia de igualdade de oportunidades na sociedade, mediante estudos com a utilização de metodologias diferenciadas, livros e outros recursos didáticos apropriados, temas de estudos específicos, além de conhecimentos teóricos e práticos que atendam aos seus anseios, e assegure a conclusão da Educação Básica com qualidade e especificidade.

A partir desse contexto, passou a ser imprescindível que o Estado empreendesse esforços e recursos públicos para formação docente, aquisição de material didático específico e infraestrutura escolar em condições favoráveis, que contribuam para que o público-alvo da EJA possa ingressar e permanecer na escola até o término dos estudos, no combate ao abandono e a evasão escolar, problemas a serem vencidos na educação do país. Portanto, os anos 2000 marcam a inclusão da EJA nas políticas estruturantes de financiamento da Educação Básica (Fundeb e PDDE) e de assistência estudantil (merenda, livros didáticos, transporte e saúde escolar).

O Fundeb é um mecanismo de financiamento da Educação Básica pública no Brasil, criado em 2007, em substituição ao Fundef, para garantir recursos financeiros para a oferta

educacional de qualidade em todo o país, com o teto de 15% dos recursos desse fundo para a EJA, lembrando que o percentual era ainda inferior (10%) no período de divulgação da Medida Provisória n.º 339/2006. Esse aumento trouxe boas expectativas e conduziu algumas medidas para garantir a inclusão social e a redução das desigualdades educacionais no país.

Além disso, o Fundeb prevê recursos adicionais para municípios e estados que apresentem maiores desafios educacionais, como a oferta de EJA em regiões vulneráveis. Seus recursos são distribuídos de forma equitativa, considerando o número de estudantes matriculados em cada rede de ensino e o custo por aluno.

Dessa forma, as redes de ensino que atendem maior número de discentes em situação de vulnerabilidade recebem mais recursos para garantir a oferta de uma educação de qualidade para todos. No entanto, para a redução das desigualdades educacionais no país, é fundamental que os recursos do fundo sejam utilizados adequadamente para garantir a qualidade da oferta da EJA.

Durante os primeiros governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) a educação pública passou por diversas mudanças e avanços no sentido de democratizar o acesso e a qualidade do ensino na Educação Básica. Foram criados programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui gratuitamente livros didáticos para escolas públicas, inclusive na versão do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), e o PNAE, que garante a oferta de alimentação de qualidade para os alunos.

Ainda, outros programas foram desenvolvidos pelo Governo Federal: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) instituído em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, inclusive com uma modalidade Pronatec EJA; o Mediotec iniciado em 2016, uma espécie de extensão do Pronatec, em que os estudantes recebiam bolsas de estudo integrais e parciais em cursos técnicos e de formação inicial e continuada (FIC), em instituições públicas e privadas.

Atualmente, o Mediotec e Pronatec ainda oferecem vagas remanescentes em alguns estados do país, embora o Pronatec tenha sido substituído pelo Programa Novos Caminhos, criado em 2019, mantendo-se os mesmos princípios e a parceria com as instituições de ensino do Sistema S.

É crucial perceber que, partir de 2003, a EJA passou a compor a agenda pública, por meio da criação de diversos programas que tiveram, entre as fragilidades, a característica de pulverização em diversas instâncias governamentais “precariamente articuladas entre si” (Di Pierro, 2010, p. 945). Alguns fatores não foram favoráveis à manutenção da EJA,

principalmente a transição de governos, a extinção de secretarias, o corte de recursos tributando a não continuidade dos programas dos governos populares, problemas que hoje tenta-se corrigir.

Outra medida relevante foi a criação do PNE, instituído pela Lei n.º 133.005/2014, que estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a educação nos dez anos subsequentes, para promover a qualidade, a equidade e a valorização dos profissionais da educação. No campo da EJA, destacam-se: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; e superação das desigualdades sociais (Brasil, 2014).

Ademais, durante os governos Lula e Dilma, houve um acréscimo significativo nos investimentos em educação, o que possibilitou a construção de escolas, ampliação do número de vagas nas escolas públicas, expansão de programas e o aumento dos salários dos professores. Apesar dos avanços, ainda há o que ser feito para a efetiva democratização da educação no Brasil, principalmente no campo da EJA. Contudo, as políticas implementadas nesses governos foram determinantes passos em direção a esse objetivo.

Registram-se aqui os retrocessos na educação nos governos Michel Temer (2016-2019) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Se já eram limitadas e contraditórias as políticas educacionais adotadas nos governos da presidenta Dilma, agora, as primeiras medidas anunciadas pelo interino Michel Temer objetivaram desconstruir todo o empreendimento político-institucional que, ancorado na CRFB de 1988, permitiu avançar em igualdade e reconhecimento, ainda que lentamente.

Dentre as drásticas e nefastas, estão as medidas contidas na Proposta de Emenda à Constituição (PEC) apresentada por Temer com o propósito de reduzir os gastos sociais durante os próximos 20 anos. A limitação de gastos impediria o cumprimento das metas estabelecidas no PNE, entre elas e, sobretudo, a efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre 4 e 17 anos, o estabelecimento do Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial (CAQ/CAQI) e a valorização do magistério da Educação Básica como política (Fagnani, 2016; Faria, 2016).

Iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PLNDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o PBA também tiveram seus recursos gradualmente reduzidos ou foram simplesmente esquecidos pelo governo federal (Movimento pela base, 2022). O que se coloca em jogo é um processo de desestruturação das raízes de natureza popular representativas da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em detrimento da força político-ideológica para

substituir por um projeto obscuro de educação para o país, já fragilizado pelas medidas de cerceamento da democracia e da democratização da escolarização, com objetivo de impor a BNCC como uma das principais políticas de Estado para definir o controle e a regulação da educação nacional.

A crítica que se elabora sobre a EJA em relação à BNCC é que, assim como nas outras modalidades, não há uma orientação específica, seguindo-se a mesma lógica excludente sob um discurso de direitos e aprendizagens essenciais que não contempla os estudantes em questão. Nesse contexto, o que se advogava entre os especialistas defensores da BNCC, é que na ausência de diretrizes atuais, seria possível que as secretarias e instituições escolares adotassem essa política na modalidade de forma padronizada e generalizada, que desconsiderasse suas particularidades.

Com o início do Governo Bolsonaro em janeiro de 2019, a Secadi foi extinta mediante o Decreto n.º 9.465 de reforma administrativa do MEC, o que representou um retrocesso na educação do país. Essa secretaria tinha como missão garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, além de promover a formação continuada de professores e gestores da EJA. Com a extinção da Secadi, a EJA perde um essencial aliado na luta pela inclusão e diversidade educacional.

Em 2022 o Governo Federal realizou algumas mudanças no PBA, programa remanescente do governo Lula, determinando que a assistência técnica e financeira para as unidades da federação que participarem da proposta seria condicionada a apresentação de um plano de alfabetização e metas de desempenho, com prioridades aos locais de elevados índices de analfabetismo. Esse plano, porém, despreza os fundamentos teórico-metodológicos da proposta original do PBA.

A falta de uma política específica para a EJA implica uma redução significativa do número de matrículas, deficiência na formação de professores e gestores, além de prejuízos para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento dos discentes. A Secadi desempenhou um papel crucial na promoção da igualdade e na redução das desigualdades sociais e educacionais, e sua extinção se constituiu de uma grave medida, reforçando a vulnerabilidade das condições materiais e de aperfeiçoamento da classe trabalhadora.

No entanto, após quatro anos, a Secadi voltou no atual Governo Lula, para a retomada de ações indispensáveis no campo educacional, voltando a ser um significativo instrumento de promoção dos direitos das minorias e das diversidades. Em 2023, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) autorizou os entes federativos a utilizarem o saldo financeiro remanescente dos programas do Governo Federal para recebimento de

matrículas em turmas do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA)¹¹ (Brasil, 2023b).

Destacam-se aqui, também, alguns aspectos sobre a atualização da LDB a partir de 2017, que apresentou novos pontos de discussão para a EJA, visando à conclusão dos estudos e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para sua atuação na sociedade, um novo termo que inclui esta modalidade no contexto mercadológico injusto e perverso, assim como em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2017).

Segundo Brunel (2004, p. 33), como se tem observado na atualidade, “o jovem ou o adulto sem estudo não consegue colocação satisfatória no mercado de trabalho”. Contudo, embora a certificação faça muita diferença, é fundamental considerar que “o aluno, em qualquer modalidade de ensino, nem sempre vai à aula somente para cumprir uma obrigação ou à procura de um diploma”.

A LDB reconhece a experiência e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo da vida, recomendando que os mesmos sejam considerados na organização dos componentes curriculares e suas unidades temáticas e na realização de atividades pedagógicas, para enriquecer o processo de aprendizagem (Brasil, 2018).

A EJA, tal como já determinado em 1996, terá de se reconfigurar, reconhecer que esses jovens e adultos pertencem a contextos multiculturais, como sujeitos que constroem e desconstroem a sua realidade, em movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida, e criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos (Arroyo, 2011).

Na articulação com outras ações educacionais, as atualizações na LDB também ressaltam a importância da integração da EJA com as políticas e programas educacionais, como a Educação Profissional e Tecnológica, para ampliar as possibilidades de formação e qualificação dos estudantes. Destaca a formação de professores, com ênfase na necessidade de formação pedagógica continuada e específica, para aprimorar suas práticas e promover uma educação de qualidade para os estudantes (Brasil, 2017). No entanto, são articulações políticas de precária viabilidade.

Compreende-se que a EJA é uma área de investigação ainda incipiente no que se refere às políticas públicas, diretrizes educacionais, curriculares e de formação de professores,

¹¹ Instituído pela Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, no âmbito do MEC, a ser executado pelo FNDE, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas nos Ensinos Fundamental e Médio na EJA, em cursos presenciais com avaliação no processo, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal.

apontando para a necessidade de aprofundamento e reconstituição no campo da responsabilidade pública e atuação dos sujeitos envolvidos na modalidade (Arroyo, 2011). Segundo Barbosa (2023, p. 100), “se a educação é, de fato, prioridade nacional, isso precisa repercutir no orçamento destinado à educação e à valorização dos professores, que possibilite, no mínimo, o cumprimento do estabelecido nas leis”.

Destaca-se, ainda, a Resolução n.º 1, de 28 de maio de 2021, que instituiu novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC, e Educação de Jovens e Adultos a Distância, com base no disposto na LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto n.º 5.154/2004, e nos fundamentos do Parecer CNE/CEB n.º 1/2021, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado de Educação, publicado no DOU, de 26 de maio de 2021 (Brasil, 2021).

A referida Resolução recebeu críticas por parte de várias instituições e entidades representativas dos professores da Educação Básica e Superior e pelos Fóruns de EJA do Brasil. Essas críticas destacam questões relacionadas à descaracterização histórica, das lutas, à abrangência limitada das medidas sem considerar as territorialidades, o financiamento, à formação de professores, a participação dos sujeitos envolvidos, pela ausência de discussões com as categorias de profissionais que pesquisam e atuam na modalidade.

Ocorre que as diretrizes não atendem suficientemente as especificidades e diversidades dos sujeitos da EJA, como os trabalhadores rurais, indígenas, quilombolas, pessoas em situação de privação de liberdade, dentre outras minorias sociais, restringindo a modalidade a qualificação profissional sublinhada no ensino a distância na iniciativa privada e no direcionamento mercadológico¹².

A formação de professores também é uma preocupação discutida pelas entidades, pois as diretrizes não fornecem orientações claras sobre a formação dos docentes que atuam na EJA. A formação continuada dos professores é essencial para um trabalho efetivo com jovens e adultos, dadas suas especificidades e demandas diferenciadas de aprendizagem. Para Barbosa (2023, p. 99), “temos um cenário perverso em que é cobrado dos professores um melhor desempenho, ao mesmo tempo em que lhes são negadas condições de trabalho adequadas para a realização de seu trabalho e que contribuem para a sua desvalorização”.

Pesquisas apontam a EJA caracterizada pela reprodução dos currículos, das

¹² A esse respeito, os Fóruns de EJA realizaram uma campanha pela revogação da Resolução CNE/CEB n.º 1/2021, convidando os cidadãos para assinar o seguinte abaixo-assinado: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR136187>

metodologias e dos modos de organização escolar do ensino de crianças e adolescentes, resguardado apenas o regime de aceleração de estudos. A padronização e a rigidez desse modelo mostram-se inadequadas para acolher a pluralidade de interesses e identidades dos jovens e adultos, o que tem contribuído para uma procura reduzida e uma evasão elevada nos cursos de EJA (Di Pierro, 2023). Não se pode responsabilizar os professores pelas mazelas da educação e, ainda, que façam isso heroicamente, à revelia de suas condições de trabalho (Barbosa, 2023). Para Di Pierro (2023, p. 170), deve-se assegurar aos educadores formação específica e condições apropriadas de trabalho coletivo.

Segundo essas críticas, a EJA fica em posição periférica com as orientações de “alinhamento” com a PNA. Também na BNCC, comprometendo a autonomia de estados e municípios na viabilização de políticas de EJA, torna suas condições estruturais precárias, na regulamentação de ofertas multisseriadas e a efetivação de um modelo limitado na EAD.

Essas e outras medidas constantes na Resolução n.º 1, de 28 de maio de 2021, desconsideram a necessidade de planejamento contextual e a garantia de infraestrutura tecnológica pública, formação de professores e materiais didáticos necessários. A alienação da EJA à sua historicidade como categoria a desvincula das experiências dos sujeitos com as suas culturas e seus diversos tipos e oportunidades de letramentos, que lhes permitem diferentes formas e dimensões sociais de alfabetização e prosseguimento nos estudos.

O alinhamento das diretrizes operacionais em referência à PNA, descaracteriza as especificidades e as histórias de vida dos estudantes da EJA enquanto se fundamenta numa concepção de alfabetização com ênfase na fragmentação e instrumentalização, decodificação de sons e letras, e restrição a conteúdos mínimos de Português e Matemática, conforme a orientação padronizada da BNCC.

Em todos os aspectos, políticas, medidas e eventos decisivos à educação no país, foram excluídas dos debates, discussões e tomadas de decisões, relevantes entidades de educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), entre outras.

Referidas entidades são historicamente representativas e articuladoras das discussões e dos posicionamentos dos educadores da Educação Básica. Esse controle passa, então, a ser garantido por uma política de avaliação padronizada, definindo-se a prescrição de habilidades, como um guia, um manual que determina o trabalho do professor.

Desde o governo Temer (2016-2019) não se acolheu as indicações das entidades da sociedade civil, já formalizadas. O governo Bolsonaro (2019-2022), promoveu ataques para

desestruturar e desintegrar os princípios democráticos das políticas educacionais já existentes e novas, gerando como reação a criação do Fórum Popular de Educação.

Esse governo não só dá continuidade a esse desmonte, como intensifica a desestruturação da educação no país, dando reforço à implementação de medidas autoritárias, de cortes incisivos e negação da ciência para todas as esferas da educação. Dessa forma, não há como identificar políticas de expansão da EJA nesse cenário de desmonte dos direitos sociais.

Recentemente, em 2018, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e autorizou que a carga horária dessa etapa de escolarização seja feita em até 20% a distância para estudantes do diurno e até 30% para estudantes do ensino noturno; para a EJA, a liberação chega a 80% da carga horária (Brasil, 2018b). As reações foram desfavoráveis e fizeram-se modificações, mas o novo texto não foi submetido à consulta pública novamente.

A Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017 abriu espaço para a regulamentação do Ensino a Distância ao afirmar que os sistemas de ensino poderiam realizar convênios com instituições de EAD com notório reconhecimento. É fundamental lembrar que a discussão sobre EAD na EJA antecede à pandemia da Covid-19. Há tempo, o governo insiste que essa modalidade não tenha orientações específicas na BNCC, a não ser para desconsiderar as suas especificidades. Em vista disso, os cursos noturnos, que concentram os estudantes da EJA, tendem a fechar e ser oferecidos a distância, ignorando-se a exclusão que a falta de acesso às tecnologias e de *internet* possam provocar.

Tem sido preocupante a proposta do artigo 4.º, §3º da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ao definir que o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade de os sistemas de ensino comporem itinerário formativo integrado na composição de componentes curriculares com a BNCC, visto que a EJA tem suas singularidades e particularidades (Brasil, 2017).

Por essa razão, esses novos marcos legais e normativos da educação nacional alertam para um compromisso com uma contrarreforma e para um desafio de se pensar a base para a EJA num currículo centrado nos princípios democráticos visivelmente ausentes na BNCC.

Em 2018, com a Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018, altera-se o artigo 37 da LDB e a EJA, no teor desta legislação, será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio e constituirá instrumento de educação e aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2018a). A partir dessa perspectiva, os

sistemas de ensino precisam assegurar o acesso à escolarização em qualquer tempo e em qualquer idade, e têm o desafio de construção de um currículo que contemple essa complexidade da EJA, presente em todo o percurso pessoal e profissional de seus estudantes.

Contudo, a partir de 2018, no último ano do governo Temer, houve um significativo incremento nos recursos para a organização do Encceja, que destinou investimentos superiores aos definidos para a EJA escolar. A análise que se faz dessa investida do governo, é que o mesmo apostou na realização dos exames como política pública em detrimento da implementação de recursos para ampliação da oferta de cursos, do número de escolas, turmas e vagas nos estados e municípios do país.

Outra questão que merece análise, especialmente no atual momento, com o novo governo Lula, é a instituição da PNA, por meio do Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, quando foram apresentados conceitos e objetivos inconsistentes sobre alfabetização. Nessa transição, retoma-se a crítica às experiências supostamente exitosas, endossadas por esse Decreto, e apresenta-se como contraproposta, uma política de alfabetização não centrada, na questão dos métodos, mas nos multiletramentos.

Destaca-se, também, o Parecer CNE/CEB de n.º 2, de 5 de outubro de 2023, que anseia ofertar o Projeto Nova EJA baseado na proposta pedagógica executada pelo Serviço Social da Indústria (Sesi), entre 2016-2023, voltado para a área da indústria e 80% da carga horária realizada a distância (Brasil, 2023a), ignorando as especificidades e demandas da modalidade e de seus sujeitos.

Na perspectiva de concluir este tópico que permitiu uma evolução histórica das conquistas, dos avanços e recuos na EJA, cabe ressaltar que todo embate que se fez e ainda se faz necessário está balizado no princípio da educação como um direito a ser garantido a todo cidadão brasileiro, como foi configurado, nas contribuições dos autores e das aquisições políticas dos movimentos sociais e institucionais em favor da classe popular.

No que se refere a EJA, destaca-se que a mesma avançará enquanto os sistemas de ensino avançarem na reconfiguração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência (Arroyo, 2011). A crise da escola é reflexo da crise da sociedade, pois os modelos anteriores nos quais as instituições de ensino tinham um lugar socialmente definido já não correspondem à realidade (Dayrell, 2011).

O que se tem percebido é que os jovens e adultos são convencidos de que o estudo é necessário e, deve-se enfrentá-lo para conseguir o certificado, não correlacionando os estudos com o sucesso profissional, e o fazem porque o trabalho exige, mas não porque consideram importantes (Freitas e Mancini, 2020). Apesar dos problemas enfrentados na educação, a escola

é almejada por todos e ainda se apresenta como possibilidade de promoção social, com lugar de destaque e valorização social (Brunel, 2004).

Mesmo diante de descontinuidades e rupturas que fazem parte da trajetória escolar destas pessoas, além dos problemas socioeconômicos e familiares que atravessaram a vida delas, a escola tem um papel crucial e a EJA acaba se tornando a preferível escolha na ânsia de recuperar o tempo perdido (Brunel, 2004).

Os jovens, adultos e pessoas idosas demandam mais do que a escolarização, necessitam que esta seja de qualidade satisfatória, precisam também de redes sociais de apoio amplas, com políticas públicas voltadas para todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais (Dayrell, 2011).

Os estudantes da EJA, também, precisam ser compreendidos como sujeitos socioculturais, superando a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado; devem ser considerados nas suas diferenças, enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios (Dayrell, 1996). Segundo compreende Dayrell (1996, p. 186):

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica cultural, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Por fim, para esse resgate acontecer, deve-se garantir processos formativos que considerem as individualidades, o desenvolvimento e a aprendizagem em busca do bem-estar na escola e da redução dos índices de evasão e de abandono escolar; é fundamental investir em um sistema educacional inclusivo e de qualidade no progresso sociocultural, político e econômico dos cidadãos e da sociedade (Silva, 2023). Assim, a EJA, como preconizada nas bases legais nacionais, será assegurada como um direito social e na efetivação da democratização da escolarização básica aos cidadãos do país.

2.2 Educação de Jovens e Adultos do Maranhão: da Lei n.º 9.394/1996 à atualidade

O Maranhão, estado da região Nordeste, é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Faz divisa com os estados do Piauí, Tocantins e Pará, além do Oceano Atlântico.

Apresenta uma extensa área territorial, muitas riquezas e paisagens naturais. O Maranhão possui 217 municípios e uma área de 329.651,496 km², ocupando a posição de segundo maior estado da região Nordeste e oitavo maior do país. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022), o estado possui uma população em torno de 6.775.805 habitantes, é o 12.º estado mais populoso do país e 4.º do Nordeste. Sua capital e cidade mais populosa do estado é São Luís.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2021 é 0,676. Possui rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* (2023) de R\$ 945,00. O Ideb 2021 do Maranhão: nos anos iniciais do Ensino Fundamental (rede pública) é 4,7; nos anos finais do Ensino Fundamental (rede pública) é 4,2; no Ensino Médio é 3,5. Em relação ao número de matrículas na Educação Básica do estado, o total é de 1,9 milhão, com 319,5 mil (16,4%) na Rede Estadual, dispendo de 11,5 mil unidades escolares no estado, das quais 1,1 mil (9,3%) são da Rede Estadual, e 126,1 mil professores no estado, entre os quais 18,7 mil (14,8%) são da Rede Estadual (IBGE, 2022; Inep, 2022b).

É um estado que ainda enfrenta obstáculos em relação à exclusão social, analfabetismo, pobreza e falta de oportunidades. No entanto, apesar destes desafios, tem avançado na oferta de vagas e na qualidade do ensino na modalidade EJA. Por exemplo, em 2020, o número de matrículas no Ensino Médio na modalidade, aumentou 15,3% em relação a 2019, totalizando 15.671 estudantes (Inep, 2021). Esse crescimento é um sinal positivo de que a população está em busca de oportunidades de aprendizagem e aprimoramento.

Apesar dos esforços no sistema público de ensino ao longo da história das gestões governamentais, ainda apresenta uma situação real com graves problemas nos indicadores sociais e educacionais. Esse panorama denuncia uma expressiva demanda por estrutura escolar adequada, organização político-pedagógica correspondente ao atendimento necessário, tanto na esfera estadual como no âmbito dos municípios.

Em relação à história da EJA no Maranhão, a mesma é marcada por desafios e conquistas, o registro de elevadas taxas de analfabetismo entre a população jovem e adulta, guarda as mesmas características da EJA no contexto nacional, embora seus indicadores conduzam o Estado sempre para os pontos críticos e desalentadores (Carvalho, 2019).

As insistências, os improvisos, as lacunas deixadas pelos debates político-partidários e ideológicos produziram marcas profundas que impedem o crescimento do estado em todos os aspectos, com ações fragmentadas, eleitoreiras, o desperdício de recursos financeiros, materiais e a desvalorização de profissionais, estendem e evoluem os desafios culminando numa urgente necessidade de combater as disputas para garantir a universalização

da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio, e a oferta da EJA, assegurando permanência, tanto na modalidade regular como nesta.

Até a década de 90 do século XX, a educação de adultos no Maranhão era escassamente difundida, considerada marginalizada e voltada principalmente para a alfabetização. Com a CRFB de 1988 e a LDB de 1996, que garantiu o direito à educação para todos, independentemente da idade, a EJA passou a ganhar espaço nas políticas públicas educacionais. A partir disso, o Maranhão se tornou beneficiário de programas do Governo Federal como o Programa de Alfabetização Solidária e o Pronera.

Diante das pressões das classes populares e dos movimentos sociais e comunitários, registra-se que a rede estadual é cobrada quanto à oferta de matrículas no Ensino Médio, dada a expansão do Ensino Fundamental no contexto de alta demanda por sua universalização. O Estado do Maranhão, entre 1995 a 1998, por meio da Coordenadoria de Ensino Especial-Divisão de Ensino Supletivo (Disup), implanta programas tais como, o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (Peja), o Telecurso 2000 e reativa o Centro de Estudos Supletivos (CES) e a formação da banca permanente de avaliação (Carvalho, 2019).

No ano de 1999, a Disup foi extinta e transformada em Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos que, no ano 2000, ofereceu diversos programas e projetos, principalmente na área de Alfabetização, como, por exemplo, o Projeto Leio e Escrevo, além da extensão do exame supletivo, incluindo o atendimento do ensino profissionalizante, com os Ensinos Fundamental e Médio.

Em 2001, a Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos foi desmembrada e renomeada, denominando-se Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos (AEJA), em que houve uma redução da oferta de programas e projetos, principalmente na área de EJA (Carvalho, 2019). Posteriormente, a AEJA foi transformada em Subgerência de Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH), num processo de reforma e reorganização administrativa do Estado.

Segundo Carvalho (2019, p. 81), “em 2003, foi registrada a expansão dos Cursos de Ensino Médio EJA para as cidades de São Luís, Alcântara, Coroatá, Timon e São José de Ribamar, e a implantação do Programa Vamos Ler nos 217 municípios do Maranhão”. Em 2004, a Subgerência de Educação de Jovens e Adultos foi transformada em Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (Supeja) e outros programas passaram a ser desenvolvidos no Maranhão, como o PBA de âmbito federal que, com o Viva Educação¹³ resolveria a correção

¹³ Ensino supletivo com duração de 15 meses, a partir da utilização de 3.750 telessalas, usando a tecnologia do Telecurso 2000, pondo no lugar de professores habilitados, os orientadores de aprendizagem.

de fluxos em relação à distorção idade-série.

Nesse contexto de desenvolvimento da EJA no Maranhão, destaca-se que, a partir da consolidação da EJA como modalidade na LDB de 1996, o Estado, considerando a legislação vigente no cenário nacional, passou a construir os documentos legais estaduais da EJA para regulamentar a referida modalidade, conforme apresenta o Quadro 3:

Quadro 3 - Legislação Estadual da EJA

RESOLUÇÃO	O QUE ESTABELECE
Parecer n.º 328/96 - CEE/MA	Aprova Projeto para proposta do curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos.
Resolução n.º 452/96 - CEE/MA	Aprova Projeto do Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos de Ensino Especial/SEEDUC.
Resolução n.º 570/97 - CEE/MA	Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão.
Resolução n.º 215/98 - CEE/MA	Estabelece normas para disciplinamento da Educação Básica no Estado do Maranhão.
Parecer n.º 102/99 - CEE/MA	Aprovação da Proposta Curricular do curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos.
Resolução n.º 048/99 - CEE/MA	Aprova a Proposta Curricular da Educação de Jovens com o Ensino Fundamental da Coordenadoria de Ensino Especial/SEEDU-MA.
Resolução n.º 080/00 - CEE/MA	Estabelece normas a serem adotadas na regularização de vida escolar e medidas disciplinares a estabelecimentos de ensino.
Resolução n.º 082/00 - CEE/MA	Estabelece normas para autorização de funcionamento, reconhecimento e desativação de atividades de estabelecimentos de ensino que ofereçam Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial.
Resolução n.º 134/01 - CEE/MA	Estabelece normas para a Educação Profissional em Nível Técnico no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão.
Resolução n.º 158/01 - CEE/MA	Estabelece normas a serem adotadas na regularização de vida escolar e medidas disciplinares a estabelecimentos de ensino. (revoga a Resolução n.º 080/00).
Resolução n.º 159/01 - CEE/MA	Dá nova redação ao art. 3º da resolução n.º 081/01-CEE.
Parecer n.º 0350/01 - CEE/MA	Aprova o projeto da banca Permanente de exames Supletivos, Regimento Escolar e mudança de denominação do Centro de Estudos Supletivos para Centro de Educação de Jovens e Adultos.
Resolução n.º 235/01 - CEE/MA	Aprova o Projeto da Banca Permanente de Exames Supletivos, Regimento Escolar e mudança de denominação do Centro de Educação de Jovens e Adultos.
Resolução n.º 107/02 - CEE/MA	Aprova as alterações do Quadro Curricular do Ensino Fundamental na modalidade da educação de Jovens e Adultos da Proposta Curricular da Gerência de Desenvolvimento Humano, aprovada pela Res. n.º 048/99-CEE.
Resolução n.º 228/02 - CEE/MA	Dispõe sobre o registro de diplomas, certificados e históricos escolares da Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências.
Resolução n.º 181/04 - CEE/MA	Altera a Ementa, a denominação do Capítulo I, os Artigos 1º, 2º e 15, II, da Resolução n.º 82/2000 do CEE e revoga a Resolução n.º 292/2002 do CEE/MA.
Parecer n.º 327/04 - CEE/MA	Proposta Pedagógica do Curso Sistema Modular, em nível médio para a Educação de Jovens e Adultos.
Resolução n.º 264/04 - CEE/MA	Aprova a Proposta Pedagógica do Curso Sistema Modular Ensino Médio, modalidade de Educação de Jovens e Adultos, neste Estado.
Resolução n.º 144/06 - CEE/MA	Estabelece normas para Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão.
Resolução n.º 255/06 - CEE/MA	Dispõe sobre Estágio de Educação Profissional Técnica de nível médio e do Ensino Médio inclusive nas modalidades da Educação especial e de Educação de Jovens e Adultos para o Sistema de Ensino do Maranhão.
Resolução n.º	Aprova Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e

262/2007–CEE/MA	Adultos.
Resolução n.º 287/2007–CEE/MA	Dá nova redação ao Art. 31 do Regimento Escolar e a normas regulamentadas da Banca Permanente de Exames Supletivos do Centro de Educação de Jovens e Adultos, nesta cidade.
Resolução n.º 026/2010–CEE/MA	Estabelece normas para a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio, com utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências.
Resolução n.º 02/2011- CEE/MA	Estabelece normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências.
Resolução n.º 116/2012 - CEE/MA	Estabelece normas para certificar, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, a conclusão do Ensino Fundamental de jovens e adultos com a utilização dos resultados do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA
Resolução n.º 12/2013 – CEE/MA	Estabelece normas para a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio, com utilização dos resultados do ENEM.
Resolução n.º 33/2013 – CEE/MA	Aprova Proposta Curricular Reformulada do Curso de Ensino Médio para Jovens, Adultos e Idosos.
Resolução n.º 21/2015 – CEE/MA	Estabelece normas para o atendimento, nas etapas e modalidades da Educação Básica, a jovens e adultos privados de liberdade, do sistema prisional do Estado do Maranhão.
Resolução n.º 33/2015 – CEE/MA	Estabelece normas para o atendimento, nas etapas e modalidades da Educação Básica, a adolescentes em cumprimento de medidas cautelares e socioeducativas, no Estado do Maranhão.

Fonte: Carvalho (2019)

Os marcos legais registrados no Quadro 3, demonstram que a EJA possui uma regulamentação consistente nas suas diversas esferas de atividades: cursos, exames, propostas etc. Sobre as ações relacionadas à EJA no Maranhão, destaca-se, também, a atuação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos, a partir de 2003, instituído para conhecer e articular as iniciativas da modalidade no Estado (Carvalho, 2019).

O Governo Federal investiu em políticas públicas e programas para fortalecer tal modalidade como, por exemplo, o PBA com o objetivo de combater o analfabetismo e promover a inclusão social. Conforme o Inep, entre 2015 e 2020, o programa atendeu cerca de 92 mil pessoas no Maranhão, e contribuiu para reduzir o número de analfabetos e ampliar o acesso à educação básica.

Outro programa do Governo Federal no Maranhão, o Projovem, começou a ser implementado a partir de 2005, inicialmente na capital São Luís, em duas fases: em dezembro de 2005, na primeira fase do programa, 8.368 jovens se inscreveram, 4.226 se matricularam, 2.010 frequentaram o curso e apenas 759 foram certificados; em outubro de 2006, na segunda fase, 4.172 jovens se inscreveram, 2.634 se matricularam e 1.253 frequentaram o curso (Melo e Castelo Branco, 2009). Posteriormente, o referido programa se expandiu pelo Maranhão, promoveu a inclusão de jovens no meio educacional formal com qualificação social e profissional, preparando-os para o mundo do trabalho.

Além das disciplinas curriculares, o Projovem oferece atividades voltadas para a formação cidadã, o desenvolvimento pessoal e a capacitação profissional dos participantes. Dessa forma, busca-se fornecer uma educação completa, que prepare os jovens para os desafios do mundo do trabalho e para a participação ativa na sociedade.

No contexto específico do Maranhão, o Projovem é desenvolvido em 25 municípios, principalmente nos mais carentes e com elevados índices de analfabetismo. O programa tem contribuído para a redução da taxa de analfabetismo e na oferta de oportunidades educacionais aos jovens que, de outra forma, poderiam permanecer excluídos do sistema educacional.

O Projovem também objetiva empoderar os jovens, incentivar a valorização da identidade cultural e a consciência sobre seus direitos e deveres como cidadãos. Mediante projetos e atividades comunitárias, o Programa estimula a participação ativa dos jovens na transformação de suas realidades e na construção de uma sociedade justa e solidária. Ao oferecer uma formação integral e promover a participação ativa dos jovens na sociedade, o programa contribui para a construção de um futuro promissor e igualitário no estado.

Outro programa no estado do Maranhão, o Proeja é desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Ifma), em alguns de seus campi¹⁴, para proporcionar aos jovens e adultos do estado a oportunidade de conciliar a formação básica com a qualificação profissional.

Os cursos oferecidos pelo programa são voltados para áreas técnicas e profissionais específicas, para atender às demandas do mundo do trabalho e promover a inserção desses estudantes em ocupações qualificadas. Entre os cursos do Proeja ofertados pela mencionada instituição no estado do Maranhão, destacam-se: Administração, Agroindústria, Agropecuária, Comércio, Gastronomia, Guia de turismo, Manutenção e suporte em informática, Redes de computadores, Hospedagem, Panificação, Secretaria escolar, Vendas e vestuário.

No antigo Centro de Ensino Dr. João Bacelar Portela, outrora Escola Técnica Estadual do Maranhão (Etema), da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão, o Proeja também foi uma realidade. A escola se tornara um espaço para a oferta de educação integral, em que os estudantes tinham a oportunidade de desenvolver habilidades técnicas e teóricas, além de adquirir conhecimentos gerais.

Nessa instituição de ensino, o programa objetivou promover a inclusão e a

¹⁴ São campi que oferecem o Proeja: Açailândia, Bacabal, Alcântara, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Santa Inês, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Luís, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, e Zé Doca.

valorização dos jovens e adultos que buscam a formação educacional e profissional. Ao oferecer cursos que integram disciplinas da Educação Básica com a formação profissional, o Programa possibilitou que os estudantes adquirissem uma preparação que aliava conhecimentos teóricos à prática profissional.

Entre os cursos do Proeja oferecidos no Centro de Ensino Dr. João Bacelar Portela, destacam-se: Mecânica, Eletromecânica, Eletrotécnica e Edificações. Com as mudanças realizadas em algumas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão, a instituição de ensino em questão foi transformada em Centro Educa Mais, funcionou em regime de Tempo Integral com Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, e posteriormente, com o advento do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Iema), atualmente é uma Unidade Plena do Iema, deixando de funcionar à noite e de oferecer o Proeja.

Com o Proeja, tanto no Ifma como no Centro de Ensino Dr. João Bacelar Portela, são/foram implementadas oportunidades de conclusão da Educação Básica com articulação à Educação Profissional na modalidade EJA, ampliando as perspectivas de carreira e qualificação para o mundo do trabalho. A educação oferecida pelo Programa possibilita a inserção em ocupações qualificadas, contribui para a promoção da cidadania e para o desenvolvimento socioeconômico do estado do Maranhão.

De certa forma, esses programas tiveram e ainda têm, um papel fundamental na promoção da inclusão educacional e profissional de jovens e adultos. Por meio da articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, contribuíram para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade justa e desenvolvida. Mesmo com essas condições, a desigualdade social ainda impede que várias pessoas concluam os seus estudos.

Embora o estado do Maranhão invista em iniciativas para a formação profissional e técnica dos jovens e adultos, possibilitando sua inserção no mundo do trabalho, ainda há desafios a serem enfrentados em relação a EJA, especialmente no que diz respeito à universalização do acesso e à qualidade do ensino oferecido.

Porém, a história da modalidade demonstra ser possível avançar e superar os obstáculos, embora, venha se destacando com iniciativas inovadoras, como o programa “Escola Digna”, com objetivo de construir escolas de qualidade em áreas rurais e indígenas, e implementar um currículo intercultural, que valoriza a diversidade social e étnica do estado.

Outra iniciativa relevante é o programa “Sim, eu Posso”, desenvolvido pelo governo do Maranhão em parceria com prefeituras e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para alfabetizar jovens, adultos e pessoas idosas, contemplando uma sequência de jornadas pedagógicas em vários municípios do Maranhão, com prioridade nos 30

de menor IDH do estado. Ainda assim, o estado tem um longo caminho a percorrer para reduzir os índices de analfabetismo e garantir o acesso à Educação Básica para todos.

No estado do Maranhão, apesar da EJA ganhar relevância na redução dos índices de analfabetismo, os números são ainda expressivos. No que se refere à população de 14 anos ou mais, esses números correspondem a 540.000 (IBGE, 2022). Isso significa que essas pessoas não sabem ler e escrever. A maioria desses analfabetos está concentrada em áreas rurais e em municípios de menor desenvolvimento econômico e social, bem como nas periferias urbanas.

Esses dados expressam a dimensão dos problemas sociais no estado, demonstram que indicadores de pobreza, exclusão, desemprego e terceirização do trabalho, denunciam as desigualdades sociais, que se refletem diretamente na escola, e revelam a fragilidade dos sistemas. Esses problemas se agravaram no período pandêmico, considerando-se que o retorno à sala de aula para os estudantes da EJA foi severamente prejudicado.

Entre as gerações mais idade os indicadores também são preocupantes. A exclusão histórica, as desigualdades sociais, o desfavorecimento de uma classe desprivilegiada, demonstram que no tocante à educação, não tem sido prioridade universalizar, ofertar de forma equânime, fazer cumprir a legislação, não apenas com a oferta de vagas, mas superando essas diferenças a partir da escola e não as acentuando com a oferta de um currículo padronizado, que não considera as especificidades da modalidade e de seus sujeitos.

Além dos programas já mencionados, os estudantes da EJA também foram beneficiados com outras iniciativas do Governo Federal, tais como o Pronatec e o Mediotec, que os encaminhavam para a realização de cursos de Educação Profissional conveniados, com o recebimento de bolsas de auxílio financeiro para o deslocamento às instituições no contraturno, embora, esse incentivo não tenha sido suficiente para cercear o abandono dos cursos.

Acrescenta-se, atualmente, o Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional (Ejatec), programa desenvolvido no Maranhão, que visa promover o Ensino Médio articulado à qualificação profissional, com duração de dois anos, à noite.

Segundo Ramos, Pereira e Dias (2022), o Ejatec/MA se configura como uma das estratégias adotadas para o aprimoramento da EJA ao Novo Ensino Médio, em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e nas Unidades Vocacionais do Iema, em que a Seduc-MA mantém parceria com a Fundação Itaú para Educação e Cultura na implementação de algumas ações do Programa que oferece os cursos técnicos em Administração, Vendas, Logística, Contabilidade, Gastronomia, Eletromecânica e Portos. Os Iemas, além do Ejatec, oferecem oportunidades de cursos FIC, para qualificar de forma imediata a população jovem e adulta que deseja ingressar

no mundo de trabalho.

Destacam-se também as ações do Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), órgão público estadual localizado no bairro da Camboa, em São Luís, que oferece a EJA no sistema modular e nos Exames de Educação de Jovens e Adultos (EEJA). O sistema modular utiliza a metodologia semipresencial organizada com flexibilidade curricular e de tempo. A aprovação em cada componente curricular se dará após a conclusão dos cadernos/módulos, e avaliações presenciais. A conclusão fica a critério da rotina que cada estudante faz, de acordo com suas possibilidades/limites. Os estudantes são atendidos nos três turnos, por professores de suas respectivas disciplinas para tirar dúvidas (plantão) e/ou realizar a prova.

Ainda como parte das ações do Ceja são realizadas semestralmente o EEJA, que possibilita aos jovens, adultos e pessoas idosas fora da escola, a conclusão dos estudos e/ou certificação nos níveis fundamental e médio, mediante avaliação integral ou de pendências. São disponibilizados para os candidatos os planos de curso de cada componente curricular, com os conteúdos abordados nas respectivas avaliações (Maranhão, 2023a).

O Ceja oportuniza a conclusão dos estudos por meio de provas e cursos semipresenciais na modalidade EJA, com periodicidade semestral, o que não implica considerar que a política educacional do Maranhão compreende a EJA como prioridade de investimentos, mas, assume ações compensatórias que, somadas ao Enceja, corroboram para certificações aligeiradas de elevação da escolaridade básica da população do estado do Maranhão (Pereira e Lima, 2021).

Registra-se, também, a EJA no Sistema Prisional, que possibilita a ressocialização de pessoas privadas de liberdade no Sistema Penitenciário do Estado do Maranhão, mediante a conclusão da escolarização básica com qualificação profissional articulada aos setores produtivos locais e regionais, formando profissionais para contribuir no desenvolvimento socioeconômico e sustentável no Estado do Maranhão, com vistas à inserção no mundo do trabalho que atenda às demandas existentes de aperfeiçoamento profissional local (Maranhão, 2023b).

Considera-se indispensável a implementação de programas educacionais para a elevação da escolaridade básica e qualificação profissional dos jovens e adultos trabalhadores, excluídos durante algum tempo da educação formal, com a possibilidade de (re)inserção desses sujeitos no mercado de trabalho e continuidade dos estudos por meio da Educação Superior, com o intuito de assegurar a educação como direito de todos os cidadãos (Ramos, Pereira e Dias, 2022).

Contudo, é fundamental que as iniciativas, tais como Projovem, Proeja, Pronatec,

Ejatec, entre outras, sejam construídas numa configuração em que seus projetos pedagógicos e outros documentos regimentais, estrutura física, trabalho pedagógico e corpo docente atendam a um ensino de qualidade para inclusão social dos jovens e adultos trabalhadores, com a possibilidade de emancipação humana para a conclusão de uma escolarização básica na perspectiva de inserção no mundo do trabalho, na universidade e outros espaços sociais que demandam conhecimentos escolares necessários para efetiva participação (Ramos, Pereira e Dias, 2022).

Ressalta-se a importância em realizar uma análise crítica desses cursos de Educação Profissional, pois não se pode admitir que sejam planejados e desenvolvidos para atender apenas as necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista, antes de tudo, os interesses da produção e, só depois, as preferências dos trabalhadores.

Percebe-se que os trabalhadores são meros objetos da produção, contrariamente ao compromisso ético-político de se resgatar a centralidade dos sujeitos no processo educativo (Ramos, 2010). Alguns cursos são implementados sem considerar os interesses dos estudantes e a realidade do mercado de trabalho no estado do Maranhão. Ademais, segundo Ramos (2010, p. 77), “não é suficiente uma política de educação que limite a EJA aos cursos e exames supletivos, cujo objetivo vise exclusivamente à conclusão das etapas da Educação Básica e não a plena formação dos sujeitos”.

Relevante mencionar, neste trabalho, a aprovação da Lei n.º 10.099/2014 do Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE-MA), para o decênio 2014-2024, que traz um diagnóstico da educação do estado do Maranhão, as ações estratégicas e metas de competência dos sistemas de ensino estadual e municipal; este último na forma de recomendação e diretrizes para elaboração dos planos decenais de educação dos municípios (Maranhão, 2014).

O PEE-MA reconhece o expressivo número de jovens, adultos e pessoas idosas analfabetos ou subescolarizados, estabelece metas e estratégias para reduzir o analfabetismo e ampliação da oferta de matrícula no Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade EJA, inclusive na forma integrada a Educação Profissional (Maranhão, 2014).

Outro aspecto a ser ressaltado são os Documentos Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental e o Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio, aprovados em 2019 e 2022, respectivamente, como referenciais nos planejamentos e práticas pedagógicas dos professores, inclusive na EJA. Nota-se uma preocupação da equipe de elaboração em nível do estado, em incluir essa modalidade nos diferentes contextos e territorialidade, distintamente da BNCC que não registra essa

inquietação.

A formação docente também é outro problema que se apresenta na EJA, pois a minoria possui pós-graduação relacionada a modalidade, devido a exaustiva jornada de trabalho e os ganhos materiais desfavoráveis. Também não são oportunizadas formações continuadas no âmbito da Seduc-MA ou nas próprias escolas nas quais os professores trabalham, embora o Fundeb permita a utilização de seus recursos para a promoção de ações voltadas para a formação de professores da EJA (Pereira e Lima, 2017). Destaca-se serem raras as oportunidades de formação continuada no campo da EJA, nas plataformas educacionais que oferecem cursos gratuitos.

Para a maioria dos professores, todos os estudantes estão enquadrados no mesmo perfil sociocultural, com as mesmas expectativas e necessidades, ou seja, uma homogeneização dos sujeitos como alunos (Dayrell, 1996). Isso é reflexo de um processo de formação inicial que não contemplou as especificidades do trabalho na EJA e que não é resolvido pela falta de oportunidades de formação continuada. São professores que, além de um processo de formação docente desalinhado com a modalidade, sofrem com más condições de trabalho na maioria das escolas públicas, com baixos salários, turmas lotadas, falta de apoio pedagógico, além de carga horária excessiva (Brunel, 2004).

Portanto, entende-se que as estratégias no campo da EJA ainda não atendem à demanda existente no estado e apresentam fragilidades. Trata-se de uma trajetória educacional contraditória, que demanda uma política pública de Estado sólida, que atenda, de forma contínua e, com ações de qualidade comprometidas com a transformação dessa realidade, na redução do analfabetismo, com ampliação da escolarização, reflexos positivos na inclusão no mundo do trabalho, e impacto efetivo na vida social da população do Maranhão (Carvalho, 2019).

2.3 Educação de Jovens e Adultos e a relação com o mundo do trabalho

Analisar a EJA vinculada ao mundo do trabalho implica considerar a realidade das políticas de geração de emprego e renda, e as formas contemporâneas de garanti-las no país que, em um ritmo ameaçador, tendem ao desmonte e desconstrução de direitos sociais historicamente adquiridos.

Se para os jovens e adultos, oriundos dos sistemas regulares, que conseguem acessar a Educação Superior, ou mesmo aos que realizaram cursos técnicos-profissionais essa trajetória de conquistas tem significado verdadeira batalha e, muitas vezes, sem êxito, o que

dizer dos egressos da EJA que têm de enfrentar os desafios de gerar renda, encontrar um trabalho para o seu sustento e para sua família? Para a classe trabalhadora, o direito ao trabalho, na perspectiva econômica, configura a profissionalização de jovens e adultos mediante a escolarização básica como uma necessidade (Ramos, 2010).

As transformações no mundo do trabalho trazem implicações para a EJA, delimitando os caminhos do ensino na modalidade às exigências atuais da conjuntura econômica com determinações engendradas pelo processo produtivo. São criadas várias expectativas pelos jovens e adultos com relação ao ingresso no mundo do trabalho, aumentando a demanda na modalidade para atendimento não só aos que não tiveram acesso à escola, como também aos que tiveram a escolaridade interrompida em determinado curso da vida (Oliveira, 2007).

Nesse sentido, essa escolarização básica responde às demandas dos processos de mundialização do capital, na transição de modelos econômicos globais, especialmente do século XX ao XXI, marcados pela governança ultraneoliberal que alija a classe trabalhadora de seus direitos historicamente conquistados, sobretudo nos países e regiões periféricas. Sousa *et al.* (2012, p. 34), chamam a atenção para as relações de trabalho que se reconfiguram neste cenário, com a diminuição e alteração do papel do Estado, gerando novas roupagens a inovação, globalização ou modernização:

Nas últimas décadas do século XX, e no início de século XXI, o capital avançou na forma de organização. A existência dos organismos supranacionais e intergovernamentais do capital mundial envolve a possibilidade formal (mas não de conteúdos) de uma governança global. Essa ideia está vinculada à percepção da necessidade do fortalecimento das políticas multilaterais em razão da crescente interdependência do capital mundial e do enfraquecimento das políticas de soberania dos Estados-Nações. Dada a mundialização do capital, e emancipação requer que as lutas anticapitalistas sejam radicais em “forma” e “conteúdo”. A consciência de que o valor compreende um sociometabolismo totalizador exige que as transformações não fiquem circunspectas ao modo da distribuição, na forma clássica de “expropriação dos expropriadores”, mas, sobretudo, avance contra o próprio modo de produzir industrial e as relações de produção que lhes são inerentes, tendo como alvo o sistema do capital é compreensão ampliada que deve alimentar a luta pela abolição do Estado.

Com a redução do papel do Estado, as crises econômico-financeiras que afetam os sistemas capitalistas, em escala global, interferem diretamente a sua expansão nos países em desenvolvimento. Desse modo, ficam claras as contradições nas relações de trabalho que se materializam nesses contextos de crise.

Entende-se que a mundialização do capital só favorece estruturas majoritárias capazes de movimentá-las em larga escala, concentrando nelas o acúmulo de renda,

intensificando, nos países dependentes, os problemas gerados por essa relação de dependência, com níveis decadentes de desenvolvimento, mascarados pela proposição internacional de novas estratégias de “modernização” e crescimento (Chesnais, 1996).

No cenário de mundialização do capital, esses problemas locais não passam despercebidos, ao trazerem as contradições do capital, a contar das crises históricas que provocaram as cíclicas reestruturações produtivas e, um dos caminhos é a formação dos trabalhadores, num contexto de fragilidades e incertezas quanto à garantia de direitos e seguridade social, como advoga Sousa *et al.* (2012, p. 17):

O processo de reestruturação produtiva do capital provocou significativas alterações no capitalismo brasileiro, engendrando um conjunto de transformações no plano da organização sociotécnica da produção, provocando os processos de desnacionalização e desindustrialização, entre outras consequências da reestruturação produtiva e da reinserção do país na divisão internacional do trabalho. Esses fenômenos, iniciados no Governo Collor de Melo, consolidados por Fernando Henrique Cardoso e aprofundados por Lula da Silva, são manifestações da relação entre imperialismo e dependência política, econômica e cultural do Brasil, em fase do capitalismo na qual o conhecimento científico-tecnológico não é tido apenas como ponto de superação da atual crise de acumulação, mas, também, adquire a dimensão política de elemento de geração de riqueza e competitividade voltadas para o desenvolvimento econômico.

Desse modo, compreende-se que as reformas educativas em curso no Brasil, estão alinhadas aos interesses do Estado Capitalista; mas que, por outro lado, comprometem a condição da escola como agência de formação humana, para além do capital. O desafio que se coloca é que a escola não apenas se adapte às políticas centradas no interesse do capital, mas que superem ou driblem a racionalidade do mercado. A realidade concreta da educação do país não se demonstrou capaz de inserir-se na modernização e de conscientizar-se da sua própria situação de dependência econômico-financeira.

O processo de reestruturação produtiva no Brasil implica a subsunção da classe trabalhadora ao capital; e, em condições históricas desfavoráveis, os estados do Nordeste como o Maranhão restringem a criar condições de garantir o que se torna política obrigatória, devido o interesse do capital que marca essa relação de dependência e carência. A conjuntura de regulamentação não tem olhos voltados às demandas dos contextos dos territórios locais (Sousa *et al.*, 2012).

Pensando-se a EJA nessa configuração de globalidade, no mundo do trabalho com novas exigências, competências e habilidades, não se alcança vislumbrar oportunidades ao estudante egresso dessa modalidade, que fica à margem da sociedade e que não consegue avançar pela hegemonia de regularização do mercado.

Mesmo os que chegam a Educação Superior com o apoio de suas famílias,

vislumbrando favoráveis condições de sobrevivência, enfrentam dificuldades e desafios, quanto mais os estudantes, historicamente desprivilegiados e discriminados. Isso impulsiona uma significativa camada da população à precariedade. Segundo Sousa *et al.* (2012, p. 31):

A estabilidade do emprego foi revertida para a redução e o remanejamento dos trabalhadores assalariados por meio de planos de aposentadoria e demissão voluntária, que possibilitaram reduzir o quadro de pessoal. O ritmo frenético da terceirização e da automatização contribuiu para precarização do trabalho no complexo eletrônico.

O país está imerso em problemas sociais que colocam em risco a sobrevivência da população que vive o desafio de superar a desregulamentação social do trabalho. Um discurso consolidado sobre a preparação para o trabalho que afetou diretamente a educação profissional desde a década de 1990, com a apropriação maciça da concepção mercadológica da noção de competências e habilidades, alcança hoje, centralidade nas políticas curriculares, ultrapassando o caráter profissionalizante do Ensino Médio.

A apropriação é incentivada como estratégias de privatização do Ensino Médio público. Essas políticas de formação para o mundo do trabalho reforçam o caráter dual na preparação dos futuros trabalhadores. Restam, portanto, as escassas oportunidades de trabalho informal e subemprego (Sousa *et al.*, 2012).

O Estado limita as possibilidades de conquistar direitos e regulamenta a condição de um mercado excludente, e deixa de fora os que mais precisam, levando-os a apegar-se em condições precárias, em serviços terceirizados, na “uberização” do trabalho, baseado na perda dos direitos e na informalidade. Segundo Silva e Silva e Yazbeck (2006, p. 12):

São essas as principais consequências das alterações ocorridas no mundo do trabalho no Brasil:

- a) crescimento patológico do setor terciário, comércio e serviços (terceirização);
- b) crescimento da informalidade nas relações de trabalho (informalidade das ocupações);
- c) aumento dos níveis de desocupação (PIA desocupada) e do desemprego aberto (PEA desocupada);
- d) piora na qualidade dos postos de trabalho, com precarização nas relações de trabalho, baixa remuneração, instabilidade e ausência de proteção social;
- e) estagnação relativa dos rendimentos do trabalho;
- f) piora relativa da situação distributiva, com concentração funcional da renda direcionada em favor do capital;
- g) mudança no padrão de mobilidade social intrageracional, com aprofundamento de mecanismos de segmentação e discriminação no mercado de trabalho.

Fazendo-se um balanço histórico das políticas de emprego e geração de renda no país, pode-se constatar, com os estudos sobre essa temática, que os ganhos dos trabalhadores permanecem baixo e estagnado ou até em acentuado processo de desvalorização. Se nos anos

de 1980 o Brasil estava entre as oito principais economias do mundo no setor industrial, nas décadas posteriores conseguiu, a todo custo a 14.^a posição, chegando a 15.^a em 2022, conforme a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial.

A preparação especializada para um mundo de novas produções agregadas ao avanço das tecnologias, a diversificação de produtos de bens e serviços forjados pela globalização e inserção internacional do mercado nacional, dentre outros fatores, torna-se um processo seletivo e excludente (Silva e Silva e Yazbeck, 2006).

Já na década de 1990, assistiu-se mudanças no mundo do trabalho devido às transformações econômicas globais que aceleraram a indústria, o comércio e os serviços. A industrialização, acelerou o mercado e o crescimento econômico em escala mundial, exigindo dos países em desenvolvimento novas políticas públicas sociais de trabalho e educação.

As exigências do mercado mundial, em função da transição de modelos tradicionais de desenvolvimento fabril e agroexportador para o modelo urbano industrial, demandaram maior concorrência com a internacionalização da produção de bens e serviços, do comércio livre e da financeirização do capital.

Nesse processo de transição, verifica-se que o Brasil, assim como outros países da América Latina, implementou políticas com significativas repercussões na educação. Como consequência desse movimento, foram forjadas muitas alterações no mercado de trabalho nacional, as quais implicaram, na limitação do Estado, frente às demandas de proteção social, ajustes financeiros, seguridade, num contexto de crise fiscal-financeira que se deu em função de rupturas com os modelos tradicionais de produção econômica, num processo de reestruturação produtiva necessário e perigoso por arriscar políticas de formação do trabalhador fragilizadas e inconsistentes.

Há de se considerar as altas taxas de desemprego que, em 15 estados e no Distrito Federal no primeiro trimestre de 2023, o aumento da desocupação e a queda da ocupação, de forma simultânea, resultaram no crescimento da taxa de desocupação nas grandes regiões, e o estado do Maranhão ocupa uma das posições desvantajosas, quando se trata de indicadores sociais e econômicos relativos à empregabilidade e situação dos trabalhadores (IBGE, 2023).

Predomina no estado, o trabalho informal que não garante estabilidade aos empregados e põe em risco a sua condição profissional. Um fenômeno que vem tomando fôlego é o da informalidade que atinge 39% dos trabalhadores. Os elevados percentuais são registrados no Pará (59,6%), Amazonas (57,2%) e Maranhão (56,5%), enquanto os inferiores estão em Santa Catarina (26,1%), Distrito Federal (30,3%) e São Paulo (30,6%) (IBGE, 2023).

O desemprego aumentou em 16 das 27 unidades federativas, mantendo-se estável nas outras 11. O desemprego é maior no Nordeste (12,2%), mas cresceu em todas as regiões. Bahia (14,4%) e Pernambuco (14,1%) são os estados com as maiores taxas de desocupação do país. As menores estão em Rondônia (3,2%), Santa Catarina (3,8%) e Mato Grosso (4,5%). Ainda, 23% dos trabalhadores devem perder emprego ou ser realocados até 2027 (IBGE, 2023).

Em relação ao Maranhão, as taxas de desemprego são uma preocupação constante para a população e os formuladores de políticas públicas. O estado enfrenta desafios socioeconômicos e estruturais que contribuem para a persistência do desemprego em diferentes regiões e setores da economia. Essa situação reflete uma série de questões, como a falta de diversificação econômica, a concentração de atividades em setores de baixa produtividade, a ausência de investimentos suficientes em infraestrutura e a carência de políticas de estímulo à geração de empregos.

Além disso, a falta de qualificação profissional também é um fator que contribui para o aumento das taxas de desemprego, visto que a demanda por mão de obra qualificada é limitada em diversas áreas. Dadas as condições básicas de educação e qualificação precárias para atender a essas exigências, se confere ao sujeito a responsabilidade pela sua inserção no mundo do trabalho (Oliveira, 2007). Os requisitos requerem uma boa formação básica e, com isso, muitas vezes os próprios sujeitos acabam responsabilizados por estarem desempregados.

A sazonalidade de algumas atividades econômicas, como a agricultura e o turismo, também influencia as taxas de desemprego no Maranhão. Esses setores costumam enfrentar oscilações significativas ao longo do ano, resultando em períodos de alta demanda de mão de obra e outros de escassez. Essa problemática afeta especialmente os trabalhadores sazonais, que podem ficar sem ocupação em determinadas épocas.

Enquanto algumas regiões apresentam indicadores favoráveis, como a Região Metropolitana de São Luís, outras áreas, como o interior e a zona rural, enfrentam maiores desafios em relação à geração de emprego e renda. Diante desse cenário, é fundamental serem adotadas medidas para enfrentar o desemprego no Maranhão, tais como, incentivar a diversificação econômica, inovação, capacitação profissional, investimentos em infraestrutura que possam contribuir para a criação de empregos no estado.

A maioria dos estudantes da EJA enfrentam desafios específicos, como a necessidade de conciliar trabalho e estudos, responsabilidades familiares e dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo dos anos. Uma das maneiras pelas quais as taxas de desemprego afetam esses estudantes, é falta de oportunidades. Com altas taxas de desemprego,

a concorrência por vagas de emprego aumenta consideravelmente, o que pode dificultar a inserção dessas pessoas no mundo do trabalho.

É fundamental promover a inclusão social e reduzir as desigualdades, que garantam aos grupos vulneráveis o acesso a oportunidades de emprego e a políticas de proteção social. Medidas de apoio ao micro e pequeno empreendedor também podem desempenhar um papel relevante na geração de empregos no Maranhão.

A qualificação profissional ainda é um desafio expressivo na EJA no estado do Maranhão, visto que o desemprego pode levar a uma situação de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes. Eles precisam destinar recursos financeiros limitados para a subsistência básica, como alimentação e moradia, impossibilitando investimentos para formação complementar.

Diante desse desafio agigantado pelas condições históricas e materiais, é relevante ressaltar que a relação entre as taxas de desemprego e o público da EJA não é uma via de mão única. A educação desempenha um papel fundamental na redução do desemprego e no desenvolvimento das condições socioeconômicas. Ao investir em sua formação, os estudantes da EJA podem adquirir conhecimentos e habilidades que os tornam competitivos no mundo do trabalho.

Considera-se que ações governamentais de valorização desta modalidade impulsionam relações de trabalho favoráveis aos estudantes das classes populares. Portanto, pensar estrategicamente na permanência destes estudantes na escola, até a conclusão do Ensino Médio, torna-se um desafio aos sujeitos envolvidos, desde as políticas maiores até a gestão da sala de aula. Todo o currículo escolar é influenciado pela economia global que impulsiona os mercados locais.

Sobre os indicadores de desenvolvimento humano e econômico, o Maranhão tem apresentado alguns avanços nos últimos anos, mas ainda enfrenta desafios significativos, já que dos 217 municípios, cerca de 140 possuem IDH baixo (IBGE, 2022). A pobreza no Maranhão é um problema persistente que afeta muitas famílias e comunidades. Algumas políticas públicas e programas sociais do Governo Federal foram implementados para combater a pobreza no estado, mas ainda há o que ser feito para evolução das condições de vida das pessoas. Contudo, muitas destas políticas foram cortadas com o desmonte dos direitos nos últimos quatro anos.

No que se refere ao desenvolvimento econômico, o Maranhão apresentou um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 124,981 bilhões em 2021. O setor de serviços foi o que mais contribuiu para a economia do estado, seguido pelo ramo agropecuário e pela indústria. O Maranhão também possui uma localização estratégica para o comércio internacional, com o

Porto do Itaqui considerado o principal porto da região Norte/Nordeste (IBGE, 2021).

Apesar desses avanços, o Maranhão ainda enfrenta desafios significativos em relação à pobreza e desigualdade social. Cerca de 1 milhão e 400 mil pessoas vivem em situação de pobreza (IBGE, 2021). Portanto, ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar níveis satisfatórios de distribuição da riqueza.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede a qualidade de vida da população em educação, saúde e renda, apresentou um avanço de 0,638 em 2010 para 0,676 em 2021 (Brasil, 2021). Apesar dessa elevação, o estado ainda possui um IDH considerado baixo, ocupando a 27.^a posição na classificação nacional.

Quando se trata do mercado de trabalho para os jovens no Maranhão, é fundamental destacar que o estado apresenta um dos maiores índices de desemprego do país, com a taxa de desocupação em 2021 de cerca de 16,3%. Além disso, a informalidade também é uma característica marcante do mercado de trabalho no estado, com pessoas que trabalham sem carteira assinada e direitos trabalhistas (IBGE, 2021).

Em 2021, a taxa de desemprego no Maranhão foi de 14,4%. Entre os homens, a taxa de desemprego foi de 14,7%, enquanto entre as mulheres a taxa foi de 14,1%. Na faixa etária dos jovens entre 18 e 24 anos, a taxa de desemprego foi de 30,6%, enquanto entre as pessoas idosas acima de 60 anos a taxa foi de 6,8%. Com relação à cor ou raça, a taxa de desemprego entre pardos foi de 15,1%, enquanto entre negros foi de 15,6%. Vale destacar que o IBGE considera como negros as pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas (IBGE, 2021).

Outro ponto determinante é a baixa escolaridade da população do estado, o que dificulta o acesso ao mercado de trabalho formal. No entanto, apesar dessas dificuldades, existem iniciativas governamentais e de organizações da sociedade civil que buscam aprimorar as condições de trabalho e de formação dos jovens no estado, com a oferta da escolarização básica aliada à qualificação profissional. O Proeja e o Ejatec estão entre os programas desenvolvidos no Maranhão para aperfeiçoar jovens e adultos.

A conclusão do Ensino Médio representa um marco relevante na trajetória educacional de um indivíduo, visto que é o momento em que se encerra a etapa básica da educação formal. No entanto, é fundamental destacar que a mera conclusão dessa etapa não garante automaticamente a inserção no mundo do trabalho, especialmente em contextos onde há poucas oportunidades de emprego disponíveis.

Num estado que ainda precisa ampliar suas expectativas econômicas, de emprego e geração de renda, essa relação entre a conclusão do Ensino Médio e a escassez de oportunidades de trabalho, reforça a formação de um “exército industrial de reserva” (Marx,

2013).

No contexto do exército industrial de reserva, no sistema capitalista, os trabalhadores são tratados como uma mercadoria, uma força de trabalho disponível para ser comprada e vendida no mercado. Devido às flutuações da demanda e à luta pelo lucro por parte dos empregadores, há momentos em que a oferta de mão de obra excede a solicitação por trabalho. Essa massa de trabalhadores se comporta como uma força disciplinadora sobre os funcionários empregados, devido à ameaça de demissão e substituição por outros trabalhadores com salários baixos e a pressão para aceitar condições de trabalho precárias (Marx, 2013).

Num mundo do trabalho precarizado, temporário, de subcontrato, sem carteira assinada, os próprios trabalhadores se submetem ou incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade dos empregos, em que os contratos inescrupulosos dos empregadores os sujeitam às diferenças salariais, perdas dos direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais como parte de uma “cumplicidade” do mundo do trabalho atual (Oliveira, 2007).

Além dessa situação, expressiva no Maranhão e em outros estados do país, especialmente do Nordeste, evidencia haver desafios quanto à empregabilidade desses jovens e adultos, em situações competitivas, além de apresentarem dificuldades para ingressar na Educação Superior. No contexto contemporâneo, observamos que a conclusão do Ensino Médio não é suficiente para garantir uma posição estável no mundo do trabalho. Com o avanço da automação, a reestruturação produtiva e as mudanças nas demandas do mercado, surgem novas habilidades e competências requeridas pelos empregadores.

Nesse contexto, é essencial considerar a necessidade de políticas públicas e ações voltadas para a qualificação profissional e a geração de empregos no estado. Investimentos em educação técnica, profissionalizante e superior, aliados a programas de incentivo à criação de postos de trabalho, podem contribuir para romper com o ciclo do “exército industrial de reserva” e proporcionar melhores perspectivas para os concludentes da EJA.

É fundamental que a sociedade, governos, instituições de ensino, empresários, estejam engajados na criação de oportunidades no setor produtivo. Mediante um esforço conjunto será possível superar as limitações e desafios enfrentados pelos jovens e adultos que concluem o Ensino Médio, garantindo realizações. Somente numa perspectiva inclusiva, pode-se oferecer às pessoas em situação de subemprego e desemprego, condições de vida e de trabalhos adequados, concebendo expectativas para continuarem os estudos após a EJA.

3 IDENTIDADES, EXPECTATIVAS, ABANDONO E EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Falar de identidades e expectativas dos estudantes da EJA implica reconhecer que essa modalidade tem papel fundante na inclusão social de indivíduos que buscam uma segunda oportunidade de aprendizado. No estado do Maranhão, essa realidade não difere, mas é caracterizada por particularidades regionais, históricas e culturais. Essa identidade abrange uma gama de idades, origens socioeconômicas e experiências de vida. Há que se enfatizar que fatores econômicos, condições precárias de sobrevivência, pobreza, especialmente nas periferias, zonas rurais e nos municípios menos desenvolvidos, com baixo Ideb, são determinantes na caracterização dessas identidades.

São pessoas que chegam à escola com um conhecimento prévio, adquirido no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos se fazem reciprocamente, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os recursos e com as estruturas sociais em que se inserem e as suas contradições (Dayrell, 1996). São estudantes que trazem consigo um potencial cultural construído ao longo de suas experiências.

A maioria dos estudantes da EJA enfrentam desafios ao conciliar a educação com obrigações de trabalho e familiares. A falta de tempo e de recursos adequados para os estudos são obstáculos significativos. Além disso, alguns deles experimentam sentimentos de insegurança ou inadequação, devido à diferença de idade em relação aos colegas de classe mais jovens. No entanto, há também casos em que a modalidade se torna uma oportunidade de reencontro com o ambiente educacional, despertando um renovado entusiasmo pelo aprendizado.

As expectativas dos estudantes da EJA variam de acordo com suas circunstâncias e objetivos pessoais. A maioria deles aspiram adquirir habilidades de leitura, escrita e matemática para aprimorar suas oportunidades de emprego e qualidade de vida. Alguns buscam a conclusão do Ensino Fundamental e/ou Médio, para abrir portas ao ingresso à Educação Superior. Além disso, há um desejo de superar a sua barreira do analfabetismo, que afeta não apenas o âmbito educacional, mas também a participação cidadã plena.

Apesar do papel vital que a EJA desempenha na educação inclusiva, há desafios significativos a serem enfrentados. A falta de recursos financeiros, a infraestrutura inadequada das escolas e a escassez de professores qualificados para a modalidade, podem comprometer a qualidade do ensino. Os estudantes se deparam com uma realidade diferente do que esperam ser a escola, especialmente na faixa etária em que se encontram. Em alguns casos, não

sustentam o desejo de frequentar a escola. Deve-se promover um ambiente acolhedor que valorize suas experiências e conhecimentos prévios.

Na pandemia da Covid-19, a EJA “equiparou-se” às outras modalidades de ensino no que se refere à falta de assistência governamental e de acesso à educação. Lamentavelmente, só conseguiram estudar as pessoas com acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação. A maioria dos estudantes estudaram da maneira que puderam (e quiseram), seja por meio informal (por obra própria), pela televisão (se tiveram) ou tiveram de esperar resignados pelo fim da pandemia para voltar a ter aulas nas escolas onde estavam matriculados (Freitas e Mancini, 2020). A pandemia apresentou desafios significativos para a EJA, e só agravou situações precárias já existentes em todo país.

Nesse contexto, o abandono e a evasão escolar, antes já existentes, foram acentuados aliados a inúmeros fatores que afetaram a vida da população, tais como desemprego, redução de renda, diagnósticos de depressão, desajustes na dinâmica familiar, violência doméstica, entre outros. Aos que resistiram nessas condições, evidenciou-se uma história marcada por determinação, resiliência e a busca por uma segunda oportunidade na educação.

É imprescindível conhecer as diferentes identidades na EJA, considerar sua relação com a escola, a vida cotidiana e suas expectativas que se distinguem, conforme suas condições materiais de existência. Alguns estudantes, muitas vezes, têm uma relação de desmotivação com a escola, visto que a interrupção dos estudos pode ter ocorrido por questões negativas que o levaram ao abandono e à evasão. Nesse processo de retomada, vários jovens e adultos veem na EJA favoráveis perspectivas para o futuro, superação de dificuldades e aquisição de conhecimentos que possam auxiliá-los na inserção ao mundo do trabalho, ou até mesmo completar os estudos para se sentirem realizados pessoalmente.

Os estudantes da EJA possuem identidades heterogêneas e expectativas diversas em relação à sua experiência escolar. Eles buscam superar desafios pessoais e conquistar novas oportunidades. Cabe à escola oferecer um ambiente acolhedor, professores comprometidos e uma metodologia de ensino adequada às suas necessidades, para transformar suas vidas.

Há desafios que envolvem a manutenção das estruturas, os processos e os recursos pedagógicos, a formação dos professores, a atenção aos discentes nas condições de aprendizagem e financeiras, a verificação do interesse pela escola, entre outros, que minimizam as possibilidades de abandono e evasão na modalidade (Silva, 2023). Nas subseções, pode-se apreender, com propriedade, o detalhamento dessas identidades e expectativas, além dos contextos de abandono e evasão escolar, aqui sinalizados.

3.1 Identidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos

As questões identitárias dos sujeitos da EJA vão além dos limites de descrever perfis, pois a categoria “sujeitos” relaciona-se à construção de identidades dos estudantes, considerando-os como cidadãos que pertencem à uma determinada classe social, um território urbano, suburbano, do campo, zona rural, bem como de contextos socioculturais, com suas relações, identidades de gênero, étnico-racial, fatores econômicos, políticos e ideológicos. Cada estudante tem sua trajetória de vida em que vai perfazendo seu cotidiano individual e sua coletividade.

A (re)definição das políticas públicas da EJA no Brasil, do currículo específico, da garantia do acesso e permanência do estudante, e de sua escolarização na modalidade implica múltiplas facetas por se conhecer quem são os estudantes da EJA, quais as suas demandas, necessidades e desafios. Esses sujeitos têm uma história de vida marcada pelas diferentes vivências na sociedade e sua identidade é culturalmente construída a partir das múltiplas experiências sociais. O fator sociocultural, portanto, é determinante na construção dos conhecimentos, dos valores, das crenças.

Os estudantes da EJA são protagonistas e elaboram sua visão de mundo nas suas próprias experiências culturais, cotidianas, vivências sociais, na família e no trabalho. Segundo (Brunel, 2004, p.86) “conhecer um pouco do seu cotidiano, seus sonhos, seus engajamentos culturais, sociais e políticos, nos aproxima cada vez mais deles e nosso olhar, antes restrito, vai se tornando em um novo olhar, mais rico e interessante”.

Portanto, são mediados por condicionantes históricos, contextuais, políticos, econômicos, que trazem ricas experiências de vida, pelas interações com outros sujeitos e as instituições da sociedade. Os diferentes contextos sociais promovem uma diversidade de processos diferenciados de construção sociocultural de conhecimentos e, por meio de sua elaboração progressiva e aprofundada, se tornam conscientes, elaborando distintas e até contraditórias formas de pensamento sobre o mundo, as coisas e sua própria vida.

Não se pode homogeneizar ou padronizar as identidades dos estudantes da EJA, portanto, é fundamental compreendê-las para além da dimensão física, cognitiva e escolar já normatizada comumente. Outro aspecto nesse contexto é que os estudantes experimentam dificuldade de reconhecer-se como sujeitos de direitos garantidos constitucionalmente a todos os cidadãos e se sentem constrangidos em frequentar a escola na fase jovem, adulta ou idosa e até de ter que se inserir em ambientes de trabalho, formal e informal, devido a essa escolarização incompleta ou inexistente (Gadotti, 2005; Arroyo, 2011; Freire, 2011).

Sobre essa questão identitária, é primordial reforçar as caracterizações referenciadas neste estudo. No entanto, é necessário destacar que, atualmente, há um fenômeno desvelado por vários especialistas, a chamada juvenilização na EJA, com o ingresso de jovens cada vez mais novos (entre 15 e 17 anos).

O fenômeno do rejuvenescimento na educação de adultos começa a surgir a partir da década de 1990, pois, anteriormente, os estudantes não eram tão jovens e não haviam parado de estudar há bastante tempo, além de a maioria ter como foco finalizar os estudos para conseguir um emprego ou ser promovido no seu local de trabalho; por conseguinte, esse crescimento é notório, os estudantes são mais jovens e recém-egressos do Ensino Regular, com um histórico de várias repetências (Brunel, 2004).

A juvenilização na EJA cresce a cada ano, modifica o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam esse espaço. São pessoas que chegam na escola desmotivadas e desencantadas com o Ensino Regular, com um histórico de repetência e o sentimento de frustração com relação à importância do estudo para sua vida e inserção no mundo do trabalho (Brunel, 2004). Trata-se de uma demanda de jovens em busca de emprego, ou já inseridos nele, normalmente informal, para sua sobrevivência, ou que, por alguma outra razão, estão engrossando as fileiras de matrículas na modalidade.

A compreensão desse fenômeno deve ser investigada em seus inúmeros fatores, devido à prioridade que essa demanda requer, buscando-se entender os diversos motivos que levam esses jovens a abandonar os estudos, bem como conhecer as histórias determinantes de suas condições, que, adversas e desfavoráveis, denunciam as nefastas consequências do colonialismo, da negação do acesso à escola, das medidas tardias tomadas quase que obrigadas em relação às camadas populares, vítimas de tantos descasos por parte do poder público (Carvalho, 2019).

Paiva (1987, p. 19) concebe os sujeitos da EJA como os que, diante das adversidades, tiveram que priorizar precocemente o trabalho e/ou o lar, obrigados, pelas circunstâncias da vida, a abandonar a escola, tornando-se “marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais”. Em vista disso, acabam presas da opressão, alienação, sem oportunidade de construir uma participação ativa e expressiva no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Com isso, reforça-se que tanto as pesquisas quanto os movimentos sociais devem ser resgatados, buscando-se a retomada da oferta da EJA, de uma gestão de recursos e de políticas públicas, sociais, educacionais, curriculares que qualifiquem e atendam a essa demanda. Cada estudante deve ser visto de maneira única e distinta, ao ter sua história de vida,

com valores morais e éticos a partir das suas experiências cotidianas. São sujeitos que buscam recuperar o tempo perdido e integrar-se à sociedade, e desejam encontrar na escola apoio para superação dos conflitos, preconceitos e desafios postos (Haddad e Di Pierro, 2000).

Essa diversidade de identidades dos estudantes da EJA deve ser considerada ponto de partida para se pensar em um currículo específico que não seja apenas um atrativo, pois segundo Arroyo (2011, p. 35):

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como um diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial. A possibilidade de diálogo será mais fácil entre mestres/adultos e educandos/jovens-adultos. As questões vivenciadas serão mais próximas e que os mestres não deixarão nenhuma questão daquelas sem resposta.

Nesse sentido, o princípio da dialogicidade é fundamental para a integração entre os sujeitos, que favoreça intercâmbio cultural na garantia de permanência daqueles que ingressam e a conclusão dos estudos na modalidade, com a possibilidade de experiências escolares condizentes com as realidades vivenciadas nos diferentes contextos em que esses estudantes estão inseridos, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e exercício da cidadania (Freire, 1982; 1985).

Os jovens, adultos ou pessoas idosas que procuram o caminho da escola pela primeira vez, ou mesmo para retomar seus estudos em idade já avançada, são sujeitos que, em geral, trabalham durante o dia, pais e mães, que tiveram que abdicar da escolarização para poder trabalhar e auxiliar no sustento da família; que deixaram a sala de aula em razão de uma gravidez não planejada ou por terem que assumir, repentinamente, a responsabilidade financeira da casa, dentre outras razões.

Trata-se de um público historicamente excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização negada às classes desfavorecidas da população, pela exclusão do Ensino Regular, quer pelas relações assimétricas de poder, ensejando exclusão social (Furtado e Lima, 2010). São diferentes histórias dos jovens e adultos em processo de escolarização e suas relações com o mundo do trabalho para o qual desejam alcançar a certificação e manter sua vida profissional, na busca por elevação da qualidade de vida e superação das barreiras preconceituosas construídas ao longo da vivência.

Cada um desses sujeitos que chega à escola é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos diferentes espaços sociais (Dayrell, 1996). Segundo Arroyo (2011, p.

25), “as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagem”. Contudo, para Dayrell (1996, p. 140), “o tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos”.

Para reforçar os direitos garantidos ao estudante da EJA, a despeito de suas condições sociais, fundantes na descrição do seu perfil, a LDB n.º 9.394/96, consoante a CRFB de 1988, expressa em seu artigo 37, um primeiro demarcador para situar quem seriam os sujeitos que compõem as classes de EJA (Brasil, 1996, p. 17):

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 de para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 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.

O Artigo 37 traduz os fundamentos da EJA ao atribuir ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, segundo ações integradas e complementares entre si, oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos que não puderam concluir os estudos. Para estes, a legislação também garante oportunidades educacionais apropriadas, em consideração aos seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Essa responsabilidade deve ser prevista pelos sistemas educativos e por eles deve ser assumida, no âmbito da atuação de cada sistema, observado o regime de colaboração e da ação redistributiva, definidos legalmente (Brasil, 1996).

Além do fenômeno da juvenilização, há também as pessoas idosas como estudantes da EJA. Deve-se considerar seus conhecimentos, suas experiências, subjetividades e histórias de vida, responder suas necessidades para continuidade de seu processo de humanização e de transformação (Freire, 1981; 1985).

O Brasil tem, atualmente, cerca de 22,2 milhões de pessoas com 65 anos ou mais, o que representa 10,9% da população do país (IBGE, 2022). Em observância ao Estatuto da Pessoa Idosa, Lei n.º 10.741, de 1.º de outubro de 2003, as pessoas idosas têm direito à educação que respeite sua peculiar condição de idade, responsabilizando o poder público na criação de

oportunidades educacionais, currículos, metodologias e material didático adequados (Brasil, 2003).

Nos últimos anos, ampliaram-se as discussões e decisões acerca da modalidade, incluindo as pessoas idosas, pois, na prática, vários fatos expressam violação de direitos, lembrando que a família deveria ser o principal espaço de socialização, acolhimento e interação com esses sujeitos (Serra e Furtado, 2016). Por outro lado, é preciso garantir a concretização dos princípios de equidade de oportunidades e de direitos. Em virtude desses fatos, faz-se necessário o aprofundamento das discussões acerca desta questão, pois, ainda é incipiente o debate e as políticas sobre a educação para pessoas idosas.

No entanto, cabe registrar a contribuição da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) com a oferta da Especialização em Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com cinco turmas em alguns municípios, além da capital, que atendeu cerca de 200 educadores no estado, entre 2013 e 2015, iniciativa essa que fortaleceu o debate sobre a pessoa idosa na EJA, como sujeito de direitos e se constituiu num diferencial na formação desses professores, gestores e coordenadores atuantes na modalidade (Serra, Santos e Silva, 2022).

Portanto, ao se tratar do ensino para essa faixa etária, é fundamental considerar suas características e necessidades específicas, tão quanto as concentradas no aprendizado de jovens e adultos, reconhecendo que eles possuem atributos, motivações e experiências diferentes em comparação com as crianças e adolescentes, além do desejo de serem tratados como colaboradores ativos e não apenas receptores passivos de conhecimento (Serra, Santos e Silva, 2022).

A EJA deve envolver as pessoas idosas no processo de aprendizagem, permitindo que eles façam escolhas e contribuam no planejamento das atividades educacionais, pois os conhecimentos prévios decorrem de uma vasta experiência de vida e do acúmulo de saberes ao longo dos anos. Esses sujeitos devem ser incentivados a compartilhar suas histórias e experiências, tornando-se, assim, parte ativa do processo educativo. Além disso, a relevância e a aplicabilidade são práticas inerentes ao aprendizado, pois as pessoas idosas tendem a ser motivadas a aprender quando veem a finalidade prática dos conhecimentos adquiridos (Serra, Santos e Silva, 2022).

Deve-se estabelecer conexões claras entre o conteúdo ensinado e o cotidiano desses sujeitos, demonstrando como o aprendizado pode ser útil e significativo para eles. Na escola e na sala de aula, os jovens, adultos e pessoas idosas não deixam para trás seus modos de expressar, apreendidos em outros espaços sociais (Reis, Souza e Santos, 2015). O público da EJA possui identidades, objetivos e motivações individuais para buscar a educação, e é

fundamental respeitar e considerar essas diferenças. A maioria são atraídos para a modalidade pelo convívio com diferenças étnicas, geracionais, culturais, entre outras (Brunel, 2004).

São pessoas criativas, sensíveis e conscientes do seu entorno, que realizam atividades culturais ou pelo menos, gostam de música, de dança, de teatro, entre outras ocupações, e tais preferências culturais os identificam como sujeitos participativos que interferem na sociedade (Brunel, 2004). São contextos múltiplos que exigem práticas pedagógicas diferenciadas e compromissadas (Capucho, 2012). Portanto, os professores devem adotar abordagens personalizadas, flexíveis e adequadas às demandas desses sujeitos.

Nesse contexto, os professores precisam criar e recriar novas metodologias de ensino, proporcionar a participação ativa do estudante, de modo a sair da condição de mero espectador da aula para coautor, desenvolver uma aprendizagem significativa de conteúdos não somente científicos e tecnológicos como também socioculturais (Freitas e Mancini, 2020). Portanto, é fundamental que a escola promova um ambiente de aprendizagem colaborativo, significativo, motivador e adaptado às necessidades dos sujeitos, para que as múltiplas experiências e autonomias dos estudantes da EJA possam ser compartilhadas, valorizando, negociando e reinventando suas identidades (Reis, Souza e Santos, 2015).

3.2 Expectativas em relação a Educação de Jovens e Adultos

As experiências escolares dos sujeitos da EJA são diferenciadas. Alguns deles foram excluídos da escola nos variados estágios, antes de completar o Ensino Fundamental, com trajetória marcada por repetências, evasões esporádicas e retornos, até a exclusão definitiva (Dayrell, 2011). Com isso, criam uma série de expectativas em relação à escola, que vão além do simples aprendizado acadêmico, com o desejo que a mesma seja um ambiente que os acolha, estimule e promova o seu desenvolvimento pessoal e social.

Difícilmente os jovens, adultos e pessoas idosas reivindicam-lhe a reparação do direito à educação violado, tais como demanda de vagas, acesso de pessoas com deficiência às escolas, para reclamar da insuficiência ou da baixa qualidade do transporte e da merenda escolar. É comum que projetem nas novas gerações as expectativas educacionais não realizadas (Di Pierro, 2023). Contudo, no seu íntimo, clamam pelo desejo de encontrar na escola, tudo que lhes foi negado no passado e agora pode ser oferecido, como fardamento, merenda, material didático, transporte, entre outros direitos.

Além disso, os estudantes esperam que a escola seja um espaço seguro e inclusivo, onde sejam respeitados, independentemente de suas diferenças. Desejam que a escola promova

a diversidade e a tolerância, e combata qualquer forma de discriminação ou preconceito. Almejam encontrar um ambiente desafiador e estimulante, que os ajude a desenvolver suas habilidades e talentos, e os prepare para o mundo real. Nesse contexto, a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras, pois desde a forma da construção até a localização dos espaços, expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários, e, assim, os estudantes da EJA, imprimem e recriam suas próprias formas de sociabilidade (Dayrell, 1996).

Os discentes precisam de professores que sejam motivadores, criativos e engajados, e que as aulas sejam dinâmicas e interativas, com o uso de tecnologias e metodologias inovadoras. No contexto educacional, a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) oportuniza romper com as paredes da sala de aula e da escola, no qual o ensinar e o aprender sejam subsidiados (e não substituídos) pelo aparato tecnológico para otimizar a construção de situações de aprendizagens significativas.

Em relação ao estudante da EJA, além de disponibilizar o acesso aos recursos tecnológicos na escola, deve-se preparar os estudantes para utilizá-los com criticidade, como ferramentas de interação social e de trabalho, considerando o atual momento sociotecnológico, provocando mudanças de valores e atitudes (Sena e Araújo, 2022; Silva e Cruz, 2022). Contudo, embora relevante, o acesso às tecnologias não é suficiente para promover a almejada inclusão digital e o exercício da cidadania, pois a quantidade e a qualidade dos equipamentos não garantem a excelência dos processos de ensino-aprendizagem (Capucho, 2012).

Os estudantes esperam que a escola ofereça oportunidades de aprendizado que vão além do currículo tradicional. Eles pretendem participar de projetos extracurriculares, como competições de robótica, clubes de ciência, teatro e música, entre outros. Eles querem explorar seus interesses e paixões, e ter acesso a recursos e espaços que permitam o desenvolvimento dessas habilidades.

A participação dos sujeitos da EJA, nos eventos da escola, representa um resgate da capacidade de criar, expressar, de potencializar as capacidades que nem sequer são estimuladas em seus cotidianos, ampliando o acesso dos estudantes aos bens e expressões culturais. Muitas vezes, o envolvimento desses alunos em eventos da escola ocorre sem nenhuma orientação ou acréscimo por parte dos professores, ou seja, uma desconexão entre conteúdos curriculares e o extraclasse (Dayrell, 1996).

Os estudantes desejam preparar-se para enfrentar os desafios do mundo moderno, como a globalização, a tecnologia e as mudanças constantes no mundo do trabalho. As expectativas dos estudantes em relação à escola hoje são altas e diversas. É papel da escola atendê-las, além de oferecer uma educação de qualidade e relevante para os estudantes.

Segundo Reis, Souza e Santos (2015, p. 19):

Trabalhar com jovens – com sua multiplicidade cultural – requer um conhecimento de suas expectativas para que a escola possa ser um ambiente de pertencimento desses sujeitos e consiga explorar toda sua potencialidade, não somente em sua função pedagógica, mas também como local de sociabilidade, de afetos e de desenvolvimento de seres humanos conscientes de si mesmos e de sua relação com os outros.

Nesse sentido, o professor exerce muita importância na vida do estudante, como incentivador ou repressor, como facilitador ou destruidor das possibilidades de sucesso dos jovens em sua trajetória escolar e até mesmo pessoal, visto que se deve considerá-los para além da condição de estudantes; ou seja, em sua dimensão humana, sociocultural e das identidades (Reis, Souza e Santos, 2015).

Isso demanda professores com o domínio de temas emergentes, pertinentes às necessidades dos estudantes e de suas comunidades, pois com professores(as) improvisados(as), os estudantes são desprovidos(as) de uma educação de qualidade como condição para o empoderamento pessoal, social, econômico e político, bem como para exercício e ampliação de seus direitos (Capucho, 2012).

Segundo Gadotti (2014, p. 26):

Uma nova política de EJA precisa assentar-se nos princípios da Educação Popular, que são, entre outros: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da educação.

Portanto, a EJA representa um retorno escolar pautado na participação, no diálogo, na promoção da liberdade e no respeito às diferenças, em que os estudantes consigam seguir adiante na vida, com um emprego adequado, ingressar na Educação Superior, construir uma consciência crítica, ou seja, tornar-se emancipado. Contudo, o que se observa, em alguns casos, é um ensino público domesticador e homogêneo, com escolas que apresentam um quadro de precariedade que vai desde a inadequação do ambiente até o desrespeito pelas especificidades de vida do estudante (Faria e Moura, 2015).

A EJA oferecida na rede privada recebe também um contingente significativo de pessoas. Contudo, muitas escolas particulares só visam o lucro, sem o necessário comprometimento com o saber, com os horários reduzidos e conhecimentos compactados (Brunel, 2004). Assim, em nada muda a realidade educacional para os que buscam a modalidade nesta esfera. Pelo contrário, o que se tem observado, são escolas com quadros precários de professores, inadequação dos ambientes da instituição e desprovida de total respeito às

especificidades do estudante jovem, adulto ou idoso, oferecendo uma formação aligeirada.

Não se vislumbra o estabelecimento de relações entre o vivenciado pelos estudantes e o conhecimento escolar, há uma total desarticulação em que o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas padronizadas. Para alguns professores, a sala de aula se reduz a uma relação simples e linear, já que compete ensinar, transmitir os conteúdos, materializando o seu papel, sem perceber ou não considerar a trama de relações e sentidos existentes na sala de aula, deixando de contribuir para um processo de formação amplo, como interlocutores desses sujeitos, diante de suas crises, dúvidas, perplexidades geradas pela vida cotidiana (Dayrell, 1996).

Os sujeitos da EJA manifestam suas aceitações e negações, em busca do reconhecimento dos seus direitos, a partir da escola, que raramente compreende a sua função social frente a esses desafios. Enquanto os jovens e adultos não derem conta de articular suas trajetórias humanas concretas com as exigências do sistema escolar, este estará distante de ser público (Arroyo, 2011).

Diante dessas contradições, inerentes à própria vivência social dos sujeitos, os estudantes da EJA buscam forças para resistir às limitações impostas socialmente, reguladas pela condição capitalista hegemônica que lhes alienam. Buscam na modalidade uma oportunidade de transformação e reconhecem a importância de obter uma formação educacional consistente, para romper com ciclos de desigualdades e ampliar suas perspectivas de vida.

Além disso, a maioria dos estudantes da EJA carregam consigo o desejo de aprender e de ampliar seus horizontes intelectuais. Eles reconhecem o valor do conhecimento como um instrumento de emancipação e desenvolvimento pessoal. Para essas pessoas, a experiência na EJA representa uma oportunidade de aprimorar habilidades, construção de conhecimentos que lhes permitam compreender o mundo de forma ampla e crítica.

Portanto, a experiência na EJA é marcada por expectativas diversas por parte dos estudantes, que envolvem desde a busca por superação pessoal e profissional até o desejo de aprender, interagir e encontrar apoio no ambiente escolar. É preciso reconhecer as razões e condições que contribuem para a permanência dos estudantes (Silva, 2023). Trata-se de resolver não apenas as estatísticas educacionais, mas que corresponda às expectativas em aprendizagem, desempenho e motivação.

Vários jovens e adultos, apesar da pouca idade, reconhecem a necessidade de recuperar o tempo perdido, mesmo que seja de apenas dois ou três anos, já que eles precisam e desejam trabalhar ou ingressar na Educação Superior. Muitas vezes, encontram um ensino precário que não atende às suas necessidades (Silva e Cruz, 2022). Em face a esse contexto,

priorizam o trabalho e outras escolhas em detrimento da escola.

É fundamental que os professores ampliem suas reflexões para fora dos muros da instituição de ensino e busquem saída no jogo das forças sociais, reforçando a educação e a escola como um direito, e sua importância no processo de emancipação humana para inserção em razoáveis condições de trabalho e na continuidade dos estudos (Dayrell, 2011). Dessa forma, a EJA representará oportunidade de retomada aos estudos, de realização pessoal e profissional, para atender às expectativas dos estudantes em relação à escola.

3.3 Contextos e fatores de abandono e evasão na Educação de Jovens e Adultos

O abandono e evasão escolar são fenômenos que podem estar relacionados à falta de motivação, problemas familiares, dificuldades de aprendizado, à questão socioeconômica, entre outras situações que geram exclusão social. É imprescindível que a academia discuta os fatores que levam um estudante a desistir dos estudos, comprometendo sua formação básica, especialmente na EJA. Por isso, é relevante trazer à luz fundamentos teóricos sobre o que é o abandono como um fator que provoca a evasão escolar, comum nesta modalidade e acentuado pelos efeitos da pandemia da Covid-19.

Segundo Silva (2023, p. 23), “as causas do abandono e a da evasão escolar são variadas, o que tornam os referidos fenômenos cada vez mais complexos, constituindo-se em grande problema do sistema educacional”. Mesmo que as dificuldades socioeconômicas sejam determinantes, o abandono e evasão se dão, também, por fatores do próprio ambiente escolar. Dessa forma, é necessário lançar um olhar crítico-compreensivo em relação a esses fenômenos.

Existe a evasão no Ensino Regular e o retorno para a escola por meio da EJA e existem aqueles que evadem da própria modalidade para a qual retornam posteriormente; são situações que se relacionam com as fragilidades da realidade social e familiar que, somadas aos fatores internos à instituição de ensino, revelam a necessidade de políticas públicas consistentes para aprimorar as condições de vida das famílias e dirimir ou amenizar as dificuldades que comprometem sua permanência na EJA (Chagas, 2022).

Silva (2014, p. 41) sugere que se analise e perceba a questão do abandono escolar a partir de uma perspectiva crítico-social, destacando que:

De um modo geral pode-se afirmar que os alunos que abandonaram a escola precocemente vivem em áreas desfavorecidas, em meios familiares intelectualmente desfavorecidos, têm poucas ambições escolares, o que origina fracos resultados, e professores pouco motivadores. Estas crianças ou jovens tendem a evitar os desafios que a escola lhes propõe, tentando afirmar-se com comportamentos agressivos e de oposição. São facilmente e frequentemente rotulados como “estúpidos”, “desajeitados”, “preguiçosos”, “desinteressados” e, para os quais o abandono da escola é a saída mais fácil. Para estes/as alunos/as desinteressados e alheios às exigências da escola, a prossecução dos estudos não faz parte do seu projeto de vida e todo o trabalho escolar deixa de fazer sentido, o que leva ao abandono precoce da escola. Estar na escola só por obrigação em nada desenvolve as funções educativas que a instituição tem como objetivos.

Ao evidenciar o objeto deste estudo, nesse contexto histórico de lutas recorrentes, é relevante ressaltar que a evasão escolar tem sido um dos graves problemas educacionais enfrentados no Ensino Médio e na EJA. Essa dificuldade de permanência pode estar vinculada a inúmeros fatores, tais como: saúde, a existência de uma deficiência (física, visual, auditiva ou intelectual), o turno de funcionamento da EJA, o fato de a maioria dos estudantes serem trabalhadores, assim como não haver professores com uma qualificação adequada para esta modalidade de ensino, já que as características deste público são específicas (Maranhão, 2014).

O abandono e a evasão se devem a alguns problemas enfrentados por jovens e adultos, como suas precárias condições de vida que os levam a buscar alternativas de trabalho informal, em situação de subemprego, sem qualquer garantia de direitos (Aquino, 1997). Esse fator é determinante na baixa escolarização, pois deixa os estudantes vulneráveis ao abandono e à evasão pelos motivos mencionados que acarretam outras consequências.

As razões são diversas e precisam ser elucidadas com um olhar científico, à luz dos estudos teóricos referendados em toda produção que se esboça. Em 2019, a EJA teve queda de 7,7% no número de matrículas, cerca de 8,1% no Ensino Fundamental e 7,1% no Ensino Médio; 62,2% dos estudantes da EJA são adultos com menos de 30 anos. Neste quantitativo, 57,1% são do sexo masculino. Por outro lado, do total de estudantes com idade superior a 30 anos, 58,6% são mulheres (Freitas e Mancini, 2020).

São fenômenos vinculados a diversos fatores sociais, econômicos e culturais que, historicamente, perpassam os cotidianos das populações menos favorecidas. Trata-se de processos históricos de exclusão social que demandam políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes na EJA; ou seja, tanto no abandono quanto na evasão, os estudantes deixam a escola, e tais fenômenos precisam ser analisados para a identificação de caminhos e estratégias que possam minimizá-los (Arroyo, 2011).

Ressalta-se que o abandono escolar pode levar a empregos precários, à viabilidade de pertencerem a grupos marginalizados e/ou associados à criminalidade (devido não só às suas

diferenças culturais e linguísticas e/ou raciais, mas também, às suas características físicas e/ou psicológicas) que restringem o acesso a oportunidades benéficas e aumentam a probabilidade de desadaptação (Benavente *et al.*, 1994; Canavarro, 2007).

Uma série de fatores pode contribuir para o abandono escolar na EJA: fatores socioeconômicos, a necessidade de trabalhar para sustentar a si ou às suas famílias, falta de apoio por parte da família. Se não há incentivo e compreensão em relação à importância da educação, os estudantes podem se sentir desencorajados a continuar. Fatores ligados à saúde física, mental, emocional, podem interferir no compromisso com a educação.

Além dos compromissos familiares para cuidar de filhos, pais idosos ou outros membros da família, os sujeitos da EJA possuem dificuldades para equilibrar essas responsabilidades com os estudos. Somados a estes fatores, barreiras culturais e sociais podem não valorizar a educação formal, influenciando a decisão de abandonar a escola.

Há falta de confiança, pois a maioria dos jovens e adultos que retornam à educação após uma pausa podem sentir-se deslocados e inseguros em relação às suas habilidades acadêmicas, o que pode levar ao abandono. Existem as pressões sociais e pessoais, como o *bullying* ou a necessidade de pertencer a grupos específicos, o que pode influenciar negativamente a sua permanência na escola.

No que diz respeito aos aspectos internos à escola, têm-se as questões relacionadas às metodologias, formação dos professores, gestão escolar, na promoção de um ambiente de aprendizado que, muitas vezes, não está adequado às necessidades dos estudantes; instalações escolares precárias, falta de recursos educacionais e de métodos de ensino adequados podem contribuir para a desmotivação dos estudantes. Também os desafios quanto ao transporte escolar, pois a falta deste pode dificultar a participação regular nas aulas, especialmente para aqueles que vivem em áreas rurais onde não é ofertada a modalidade.

Para jovens e adultos que precisam equilibrar trabalho e estudos, a inflexibilidade dos horários escolares pode dificultar a continuação dos mesmos. Segundo Faria e Moura, (2015, p. 296), “a escola é criteriosa e exigente no atendimento às normas do sistema escolar, excluindo dela os que não conseguem seguir os padrões, como por exemplo, os estudantes trabalhadores”. É fundamental oferecer apoio financeiro, flexibilidade de horários, programas de incentivo, orientação de carreira e criar ambientes de aprendizado inclusivos e enriquecedores.

Além disso, conscientizar a sociedade sobre os impactos negativos do abandono e evasão escolar e promover uma cultura que valorize a educação são passos cruciais para enfrentar esse desafio. Como afirma Benavente (1994, p. 30), “as elevadas taxas de abandono

prejudicam a produtividade da nação e representam um trágico desperdício de vidas jovens”. É um problema social que deve ser analisado a partir das contradições sociais, considerando as desigualdades como pontos centrais nessa análise, no contexto da educação e das relações sociais e econômicas.

A modalidade em estudo atende, sobretudo, estudantes no centro das desigualdades sociais; por isso, é fundamental compreendê-las como condicionantes do sucesso escolar e do conhecimento cultural. A escola tem se constituído como agência perpetuadora dessas desigualdades, ao reproduzir e conservar as preferências das classes dominantes, ao invés de transmitir esses privilégios abertamente para todas as classes sociais (Bourdieu e Passeron, 1992).

Dessa forma, os saberes populares, oriundos das experiências de vida de cada estudante, são desvalorizados e, com isso, a escola não os considera na proposição do seu currículo. Com isso, as desigualdades sociais são reforçadas e reproduzidas na escola na forma de violência simbólica, contribuindo, assim, para a manutenção da estrutura e ordem social. Trata-se de uma população com acentuadas desvantagens econômicas, que apresenta um capital cultural que não é privilegiado pela educação formal, por isso, é alvo de repressão e negação dos direitos de acesso a uma educação de qualidade (Bourdieu e Passeron, 1992).

Embora o Brasil tenha realizado progressos significativos em algumas áreas nos últimos anos, ainda há o que ser feito em desenvolvimento econômico e social. O país enfrenta desafios expressivos em áreas como desigualdade de renda, desemprego e corrupção, nesse sentido, esses problemas devem ser abordados e superados.

A desigualdade pode ser vista em diversas esferas, como renda, educação, saúde, habitação, segurança, entre outras, e têm impactos profundos na vida das pessoas, restringindo suas oportunidades e limitando suas perspectivas de futuro. No âmbito da educação, os problemas foram agravados pela pandemia e pelos desmandos do último governo (2019-2022) com consequências nefastas à EJA em todo país e no Maranhão.

Compreende-se que a situação da educação do país, especialmente na última etapa da Educação Básica, é complexa, principalmente se relacionada ou referendada nos objetivos legais desta etapa. Se a evasão é patológica no Ensino Regular, pode-se ainda afirmar que, na EJA, é ainda mais, por ser construída por fatores internos e externos à escola, influenciada por fatores econômicos.

Encontrar respostas para reduzir os níveis de abandono e evasão escolar implica um desafio de difícil solução, pois a conjunção de fatores torna esse problema complexo. Tanto o processo interno quanto o externo precisam ser considerados no movimento de permanência na

escola, portanto, o acompanhamento direto da escola perante as dificuldades presentes é fundamental (Silva, 2023).

Quando se trata das estatísticas educacionais no nordeste brasileiro, a realidade é preocupante e os números evidenciam uma série de problemas estruturais e sociais que afetam a educação na Região Nordeste. Referida região possui uma desigualdade social e econômica, o que acaba por dificultar o acesso à educação de qualidade para a maioria da população. Muitas pessoas abandonam a escola para trabalhar e ajudar a sustentar suas famílias, desse modo, reforçam um ciclo de pobreza e baixa escolaridade.

Em relação à baixa estatística da EJA no Nordeste, a falta de investimento em políticas públicas de educação é um fator que influencia diretamente. A ausência de programas de alfabetização e de incentivo à conclusão dos estudos dificulta a formação de uma cultura de valorização da educação na região.

Ressalta-se que a baixa estatística da EJA no nordeste brasileiro não é um problema exclusivo dessa região, pois medidas urgentes são necessárias para reverter essa situação. Investimentos em políticas públicas de educação, incentivos para a formação de uma cultura de valorização da educação e ações que visem a diminuição da desigualdade social e econômica são essenciais para garantir uma educação de qualidade para todos.

Sobre o abandono, é relevante frisar que se trata de uma situação que deve ser resolvida durante o ano letivo, pois quando se percebe que o estudante abandonou, este pode ser resgatado com a busca ativa. Já na evasão, a escola não tem tantas ações efetivas, pois ela se constrói pelo fato de o estudante não procurar a escola no próximo ano letivo para se matricular.

Um estudo denominado “Consequências da violação do direito à educação” realizado pelo Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), em parceria com a Fundação Roberto Marinho, em 2020, revelou quanto o Brasil deixa de ganhar com estudantes que abandonam a escola antes de concluir a Educação Básica. O custo para o país em 2020 foi de R\$ 214 bilhões em face dos 575 mil jovens que não concluíram os estudos escolares. O mesmo estudo indicou que o jovem fora da escola custa mais caro ao país do que o investimento feito para ele concluir a Educação Básica. Segundo os dados dessa pesquisa, são gastos cerca de R\$ 372 mil por estudante ao longo da Educação Básica. Portanto, os 575 mil que não concluíram em 2022, representam uma perda de R\$ 214 bilhões aos cofres públicos do país (Barros *et al.*, 2021).

Além disso, a pesquisa revelou que os jovens com Educação Básica completa passam, em média, mais tempo em empregos formais e com maior remuneração; têm elevada expectativa de vida com qualidade; e tendem a ter um irrelevante envolvimento em atividades

violentas, como homicídios, ou seja, o abandono e evasão escolar estão correlacionados a uma série de estatísticas preocupantes e podem se tornar um problema social de ampliadas proporções para os governantes futuros (Barros *et al.*, 2021).

Outro indicador educacional, em 2019, identificou que 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais eram analfabetos e 52% da população acima de 25 anos não concluíram a Educação Básica. Esses índices aumentaram com a queda de matrículas, e o acentuado abandono e a evasão escolar na EJA, durante a pandemia da Covid-19, pois, com a suspensão das aulas presenciais desde março de 2020, as redes de ensino se adaptaram com aulas e atividades remotas para manter os estudos nos anos letivos 2020 e 2021, devido à falta de condições para frequentar a escola presencialmente (IBGE, 2019).

Em 2020, cerca de 51,2% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental na EJA no país abandonaram seus estudos. Isso significa que a cada dois estudantes matriculados, apenas um permaneceu na escola. A taxa de abandono foi ainda maior entre os estudantes do Ensino Médio na modalidade, que chegou a 62,4% (Inep, 2021).

Mesmo nos cursos de EJA integrados à Educação Profissional não se excluem os processos de abandono e evasão escolar em que aspectos institucionais, socioeconômicos e pessoais, interdependentes, estão relacionados ao processo de desistência escolar (Faria e Moura, 2015). Com a pandemia da Covid-19 agravou-se essa situação, já que a maioria dos estudantes tiveram dificuldades de acessar a *internet* para acompanhar as aulas remotas e precisaram se dedicar ao trabalho para garantir o sustento familiar.

A pandemia da Covid-19 e o agravamento da desigualdade social ocasionaram um aumento da evasão escolar. As matrículas da EJA tiveram uma queda em 2020, foram cerca de 579 mil há menos do que em 2019. Em 2021, a quantidade de estudantes matriculados continuou em queda: 1,3% a menos em relação a 2020, chegando a 3 milhões de matrículas em 2022 (Inep, 2021; 2022a).

Dadas as consequências desse cenário, é fundamental que as redes ofereçam um ensino de qualidade e estejam preparadas para atender às necessidades dos estudantes da EJA, fortalecendo as escolas com metodologias adequadas e formação continuada de professores.

Apesar de o Brasil ter aumentado significativamente os gastos com educação nos últimos 20, 30 anos, os indicadores de aprendizado não avançaram. Muitas pessoas não completam a Educação Básica, seja por abandonarem a escola antes do término de alguma de suas etapas, ou por não terem em tempo algum a oportunidade de frequentarem a escola. O número de matrículas em todas as etapas da Educação Básica cai a cada ano, e o abandono e a evasão tornam impactante esse cenário.

Para combater essa desigualdade, é necessário um esforço conjunto, retomando-se o processo democrático, com políticas públicas efetivas que promovam a redistribuição de renda, o acesso a serviços básicos e o desenvolvimento da qualidade da educação, em contraposição ao pacote de medidas e reformas educacionais que desestruturaram e comprometeram a educação. O Brasil é um país conhecido mundialmente pela sua desigualdade social, cujas diferenças entre ricos e pobres são acentuadas.

O contexto da pandemia da Covid-19 inferiu diretamente sobre a questão da garantia da saúde e do direito fundamental à educação, num cenário político-ideológico notadamente desfavorável à continuidade do direito de aprender e à importância da permanência na escola por parte dos estudantes em geral, e, especialmente os da EJA.

Uma situação generalizada cujas condições sanitárias não permitiram a presencialidade, incidindo sobre a precariedade da escola pública e da oferta de um ensino de qualidade, que se agrava com a crise pandêmica, somada aos desmandos de um governo negacionista, obscurantista, autoritário e impopular que compromete profundamente a democratização do acesso, da permanência e da qualidade da escola pública no país.

A EJA foi uma das modalidades educacionais que mais sofreu com os impactos da pandemia da Covid-19, pois as particularidades e especificidades dos seus sujeitos se apresentaram como entraves para a manutenção dos vínculos escolares, tais como aqueles mantidos nas atividades presenciais que ocorrem no interior da escola (Sousa, Oliveira e Cunha Júnior, 2021). Os indicadores apresentados no Gráfico 3, demonstram uma involução, com uma significativa baixa na matrícula na EJA na Rede Pública:



Fonte: Página da Fundação Roberto Marinho¹⁵

¹⁵ Disponível em: < <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/artigo/censo-escolar-2022-aumento-das-matriculas-em-tempo-integral>>. Acesso em: 20 set. 2023

A pandemia da Covid-19 evidenciou um contexto educacional em que professores, coordenadores, gestores e outros agentes educacionais se viram diante do desafio de propor condições de permanência na escola durante a suspensão das atividades presenciais (Sousa, Oliveira e Cunha Júnior, 2021).

No cenário desafiador imposto pela pandemia da Covid-19, o setor educacional deparou-se com a necessidade emergente de adaptar suas estratégias e práticas para garantir a continuidade do ensino, mesmo diante de restrições sanitárias e incertezas constantes. Foram permitidas adaptações das práticas educacionais para atender às necessidades impostas pelo contexto pandêmico.

A legislação educacional implementada pelo Governo Federal, em decorrência desse novo contexto, ofereceu orientações às instituições de ensino públicas, privadas, comunitárias ou confessionais, na realização de medidas excepcionais para garantir a segurança dos estudantes e profissionais da educação com o imperativo de manter a continuidade do aprendizado.

Ao permitir a flexibilização das abordagens educacionais e o uso de instrumentos tecnológicos, as medidas legais demonstraram uma compreensão sensível às variadas realidades escolares no país, incluindo as áreas com difícil acesso a recursos digitais.

No entanto, ressalta-se que, embora as orientações tenham proporcionado um enquadramento normativo fundamental, os resultados da sua aplicação variaram consideravelmente em todo o país. Muitas instituições de ensino e professores enfrentaram desafios logísticos, financeiros e tecnológicos, e a maioria dos estudantes permaneceram marginalizados devido à falta de acesso a dispositivos digitais e de conectividade.

Conforme mencionado, a pandemia da Covid-19 causou interrupções significativas nas atividades escolares. No entanto, as consequências dessas medidas foram complexas, especialmente para a EJA. Diversos estudantes enfrentaram dificuldades de acesso à tecnologia e à *internet*, além de responsabilidades familiares e profissionais, tornando a continuidade do aprendizado uma tarefa árdua.

Ao se observar as características dos sujeitos dessa modalidade educativa, tais como jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores informais ou desempregados, com pouca escolaridade, com restrito ou nenhum acesso a dispositivos eletrônicos e *internet* durante a suspensão das atividades presenciais, as aulas remotas foram de difícil operacionalização (Sousa, Oliveira e Cunha Júnior, 2021).

A EJA, nesse contexto, configurou-se como uma área da educação altamente vulnerável, visto que seus sujeitos sofreram e sofrem ainda os impactos sociais e econômicos

que se desdobraram a partir da crise sanitária, pois o desemprego acentuado e a busca pela sobrevivência, tanto no que diz respeito à saúde quanto às condições de vida social, colocaram o público da EJA na fronteira entre manter as necessidades primárias da vida ou priorizar a escola (Sousa, Oliveira e Cunha Júnior, 2021).

Portanto, em relação à EJA, entende-se que as orientações regulamentadas nesse período exigiram uma adaptação sensível às necessidades dos estudantes, para garantir um ambiente de ensino seguro e propício à continuidade do aprendizado. Entretanto, foi crucial que as implicações dessas medidas fossem implementadas com sensibilidade, considerando as disparidades regionais e garantindo que a educação continuasse acessível e equitativa para todos, independentemente da idade.

O abandono e a evasão escolar, não somente no período da pandemia da Covid-19, mas em todo o cenário da EJA, na sua trajetória histórica, contabiliza danos expressivamente prejudiciais aos estudantes, suas famílias e comunidades, visto que são, em potencial, trabalhadores, pois o contexto de abandono e evasão é anterior, e se agrava com a referida pandemia, deixando um prejuízo sem precedentes às governanças, às instituições, escolas e aos sujeitos engajados na causa.

Diante desses desafios, é fundamental que a sociedade e os órgãos responsáveis pela educação continuem em busca de soluções que garantam a inclusão digital e a equidade no acesso à educação para os estudantes da EJA. Pelas condições históricas e o perfil das famílias desses jovens, adultos e pessoas idosas, percebe-se que não bastam “capacitações” dos professores. Ações como a formação docente, o investimento em infraestrutura e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas desse público contribuem para um ensino efetivo e inclusivo.

Desse modo, compreende-se que a EJA sempre desempenhou um papel crucial na promoção da igualdade educacional, contudo a pandemia da Covid-19 exacerbou as disparidades educacionais já presentes, afetando de maneira desproporcional os estudantes da EJA. A pandemia não só retirou abruptamente os subterfúgios empregados como serviu de justificativa para o descaso dos governos estaduais e municipais com a modalidade, principalmente no que diz respeito às políticas públicas de financiamento e de formação continuada (Sousa, Oliveira e Cunha Júnior, 2021).

Por outro lado, esses desafios movimentaram a busca por soluções dos obstáculos enfrentados, garantindo o acesso à educação para os que desejam concluir a Educação Básica. Foi um contexto que evidenciou a importância da EJA no Brasil, mas também destacou a urgência de enfrentar as desigualdades estruturais que afetam essa modalidade educacional.

4 ABANDONO E EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIAS PARA O ENFRENTAMENTO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO MARANHÃO

As estatísticas educacionais do Brasil merecem análise crítica por parte da academia. Apesar de alguns avanços, o país enfrenta desafios significativos em relação ao acesso e à qualidade do ensino. As elevadas taxas de analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade da população são preocupantes e resultam de distintos fatores, como a qualidade na aplicação dos recursos destinados à educação pública por parte dos governos, a precariedade das infraestruturas das escolas públicas, a falta de valorização dos professores e a desigualdade social, afetando a vida de diversos estudantes. A Tabela 4 revela o panorama da Educação Básica da população, na região Nordeste e no estado do Maranhão:

Tabela 4 – Pessoas de 14 anos ou mais por nível de instrução (2022)

NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA	BRASIL	NORDESTE	MARANHÃO
Sem instrução	8.543.000	4.329.000	540.000
Ensino Fundamental incompleto ou equivalente	45.299.000	13.954.000	1.589.000
Ensino Fundamental completo ou equivalente	15.084.000	3.696.000	510.000
Ensino Médio incompleto ou equivalente	14.405.000	4.023.000	513.000
Ensino Médio completo ou equivalente	52.893.000	13.345.000	1.625.000

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE/Pnad Contínua Anual 2022– 2º trimestre (2023)

Convém observar que o número de pessoas sem instrução no Brasil é elevado e chama a atenção que, no Nordeste há uma concentração de pessoas nesta condição, somando-se ao fato de que, em 2022, apesar de uma sensível queda da taxa de analfabetismo, o quantitativo sem instrução está concentrado entre pretos, pardos e pessoas idosas (IBGE, 2022). Em consequência disso, o Maranhão se insere nestas condições por ser o segundo maior estado da região, com um histórico de características explícitas dessas desigualdades, havendo, portanto, um número expressivo de analfabetos em relação aos outros estados do Nordeste.

Em relação aos Ensinos Fundamental e Médio, o país ainda resguarda dívidas com a população. No Nordeste a situação é ainda mais crítica, em virtude das desigualdades socioeconômicas já mencionadas. O Maranhão, nesse contexto de elevada taxa de analfabetismo, guarda uma correspondência expressiva, encontra-se entre os altos indicadores, que comprometem a trajetória da maioria das pessoas que não conseguem concluir a Educação Básica. São estatísticas que revelam um cenário de desigualdade social, gestão precária dos sistemas públicos de ensino, falta de escolas e de investimentos em políticas públicas de acesso e qualidade do ensino, além de elevadas taxas de abandono e evasão escolar, que afetam a vida

da população.

Segundo Silva (2023, p. 23), “o abandono e a evasão escolar não se restringem a um parâmetro específico, mas a uma diversidade de fatores responsáveis que, concomitantemente, podem influenciar a permanência do aluno no ambiente escolar”. As condições socioeconômicas do estudante, a gestão escolar, além de outros condicionantes, podem impactar a presencialidade e a continuidade dos estudos, gerando um clima de preocupação na comunidade escolar. As instituições, os professores, a família e os estudantes sofrem as deficiências de um sistema educacional carente e excludente (Brunel, 2004).

A experiência do Brasil mostra que não é fácil motivar as pessoas jovens, adultas e idosas das camadas populares a voltarem para a escola, sobretudo em contextos de reduzida mobilidade social, em que os esforços empreendidos em prol da elevação da escolaridade e aquisição de novas qualificações raramente recompensados por uma adequada ocupação e remuneração, pois ainda que se tenha consciência de que a educação como direito está assegurada, a lógica da desigualdade não se rompeu no campo educacional (Di Pierro, 2023; Oliveira, 2007).

Nesse contexto desfavorável, a EJA é uma alternativa de comprometimento com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, embora não alcance todas as pessoas que estão fora da escola. Muitas que tentam se escolarizar com as tímidas flexibilizações desta modalidade não conseguem articular suas trajetórias de vida com o estilo escolar (Soares, Giovanetti e Gomes, 2011; Arroyo, 2011). A Tabela 5 demonstra o número de pessoas matriculadas nos cursos de EJA na etapa Ensino Médio em nível de Brasil e Região Nordeste:

Tabela 5 - Estudantes no Ensino Médio da modalidade EJA por grupo de idade (2022)

GRUPO DE IDADE	BRASIL	NORDESTE
Até 24 anos	271.000	93.00
25 a 39 anos	207.000	67.000
40 anos ou mais	103.000	27.000
Total	580.000	187.000

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE/PNADCT 2022 – 2º Trimestre (2023)

Pode-se constatar que a população mais jovem (até 24 anos) é a que tem o maior número de matrícula no país, mas esse quantitativo se reduz consideravelmente na região Nordeste. A diferença entre as pessoas de 40 anos ou mais matriculadas na região é crucial em relação às matrículas no país, em que já existe defasagem. A pandemia da Covid-19 também contribuiu para esta queda; no entanto, desde a supressão da Secadi, em 2019, as ações do poder público se fragilizaram e desestruturaram os programas sobreviventes. Esse desmonte impactou

diretamente a continuidade destas ações e acentuou o esvaziamento na modalidade.

Nesse cenário, os sujeitos da EJA que possuem um histórico de repetência, abandono e evasão escolar, são desmotivadas com a escola e com eles próprios. Na maioria das vezes, esses sujeitos atribuem exclusivamente a si um fracasso que não é só deles. Aliás, muitas vezes, as causas que determinam o fracasso escolar são atribuídas somente aos estudantes e suas famílias, fazendo-os a naturalizar essa condição de responsabilidade individual pelo fracasso escolar. Contudo, para compreender os contextos e fatores do abandono e evasão na modalidade, deve-se entender como a exclusão social, em todos os níveis e esferas costuma acontecer.

A interseção de fatores econômicos, sociais e pessoais influenciam o abandono e a evasão na EJA. Necessidade de garantir a sobrevivência, visto que diversos estudantes enfrentam dificuldades financeiras e precisam trabalhar para garantir sua subsistência e de suas famílias; falta de expectativas com a escola, pois os estudantes podem sentir ausência de conexão entre a educação formal e as oportunidades de emprego.

Percebem, ainda, que os subempregos oferecem uma rota de tendimento de suas necessidades básicas, mesmo que temporários, e não veem um valor imediato nos estudos como uma forma de progredir no trabalho. Outro fator são os conflitos de horário, pois a jornada de trabalho nos subempregos pode ser incompatível com os horários de aula, dificultando a conciliação entre as duas responsabilidades.

Desafios pessoais, como problemas de saúde, dificuldades familiares, falta de autoconfiança ou baixa autoestima, também dificultam a continuidade nos estudos, agravados pelas condições financeiras e a necessidade de trabalhar. Na fase adulta, as pessoas estão sobrecarregadas por compromissos de trabalho, responsabilidades familiares e comunitárias; estão sujeitas a trabalhos informais e arranjos de vida precários. Desse modo, apresentam dificuldades de empreender projetos de formação de médio prazo e acabam com uma frequência escolar instável (Di Pierro, 2023).

São razões que não devem ser vistas como um reflexo do desinteresse dos estudantes. Ao contrário, elas ilustram as dificuldades encontradas em um contexto social e econômico contraditório em face da divisão de classes. O que se advoga é que, para combater o abandono/evasão dos estudos, as políticas educacionais e sociais devem oferecer suporte abrangente ao público da EJA.

Nas subseções subsequentes, a primeira delas refere-se a uma análise específica às questões relacionadas a fatores (externos e internos) que interferem, direta ou indiretamente, para o abandono e a evasão na EJA; na segunda, faz-se uma análise das estratégias para

enfrentar esses fenômenos no Maranhão. No decorrer da análise, os dados se entrecruzam, consolidando as informações apreciados à luz dos referenciais teóricos e legais já abordados nas seções anteriores.

4.1 Abandono e evasão nas escolas do Maranhão na perspectiva dos estudantes

No estado do Maranhão a EJA reflete o cenário das desigualdades sociais e econômicas do país e do Nordeste. Em toda Rede Estadual de Ensino, registrou-se, em 2020, um total de 790 escolas de Ensino Médio, das quais apenas 386 ofereciam a EJA. No entanto, em 2022, houve uma redução para 774 escolas de Ensino Médio, por conseguinte na EJA houve o acréscimo de uma escola. Nesse processo, em São Luís, registrou-se, em 2020, um total de 97 escolas de Ensino Médio, e destas apenas 44 ofereciam a EJA. Em 2022, houve uma redução para 96 escolas de Ensino Médio, porém na EJA o quantitativo se manteve estável (Inep, 2020; 2022).

Apesar de o número de escolas com oferta de EJA no Ensino Médio ter se mantido estável, o que se observou é que o quantitativo de estudantes matriculados diminuiu de 34.677 em 2020 para 27.905 em 2022 em todo o estado do Maranhão, e em São Luís, o total de matrículas de 5.630 em 2020 reduziu-se para 3.002 em 2022 (Inep, 2020; 2022). A questão que se coloca é: o que poderia justificar essa queda de matrículas no estado se foi atestado um quantitativo de 513.00 pessoas de 14 anos ou mais com o Ensino Médio incompleto no ano de 2022?

Esses dados são preocupantes por serem, também, consequência dos fatores já mencionados em relação à pandemia e ao desmonte estrutural, com a polêmica Reforma do Ensino Médio desde o governo Temer (2016-2019). Outro fator de caráter regional que pode ter afetado essa redução em São Luís, foi a implantação dos Iemas e Centros Educa Mais, que deixaram de funcionar à noite, portanto, deixaram de ofertar essa modalidade. Vale ressaltar que essa implantação já acontecia progressivamente desde 2017, com isso, jovens e adultos que estudavam próximos de suas casas, tiveram que enfrentar a alternativa de procurar escolas distantes.

As taxas da EJA apresentadas são estimadas e, embora sirvam para subsidiar análises, carecem de uma compreensão aprofundada. O Inep, ao calcular as taxas de rendimento (aprovação, reprovação ou abandono), considera somente as matrículas relativas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio nas modalidades Regular e Integrado à Educação Profissional. Logo, as taxas acima mencionadas referentes à EJA não são consideradas na coleta do Censo

Escolar da Educação Básica.

As taxas de rendimento da EJA apresentadas foram calculadas pela Supervisão de Informações Educacionais da Seduc-MA, especificamente para este estudo, a partir do total de matrículas ativas nesta modalidade na etapa Ensino Médio, informadas no Sistema Educacenso de 2022. O cálculo apresentado se refere a uma taxa extraoficial e corresponde a uma mera projeção percentual, a partir dos dados informados no Sistema. A Tabela 6 sintetiza as estimativas na Rede Estadual de Ensino do Maranhão:

Tabela 6 – Número de matrículas e das taxas de rendimento na EJA no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Maranhão (2022)

TAXA	NÚMEROS ESTIMADOS	PERCENTUAIS ESTIMADOS
Matrícula	27.905	100%
Aprovação	13.441	48,71%
Reprovação	1.755	6,29%
Abandono	5.296	18,98%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados (percentuais estimados) da Supervisão de Informações Educacionais da Seduc-MA (2023)

É preciso considerar que os estudantes matriculados são distribuídos em duas etapas e que os da Etapa I não apresentam indicação de aprovação, reprovação ou abandono no Censo Escolar da Educação Básica, mas de “curso em andamento”, ao passo que os estudantes da Etapa II tiveram como resultado: 13.441 aprovações, 1.755 reprovações e 5.296 de abandono. Por esse motivo, as taxas de rendimento (aprovação, reprovação ou abandono), induzem a uma interpretação equivocada.

A evasão escolar é calculada diretamente pelo Inep, por biênio, nas taxas de transição ou de fluxo que avaliam a progressão dos estudantes entre anos letivos consecutivos. É um indicador que não é computado no Estado porque o estudante pode se matricular em qualquer escola do Brasil, então, em cenário nacional, essa taxa é determinada a partir do cruzamento dos dados de todas as escolas do país. Desse modo, não foi possível estabelecer uma estimativa no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Maranhão.

Atenta-se para a taxa de abandono por ser expressiva neste quadro e que, se somada ao percentual de reprovação, tem-se em números absolutos, um quantitativo significativo de 7.051 estudantes na iminência de evasão. Dado este que, se considerarmos a Etapa I, poderíamos obter um alcance maior, pois nesta etapa, tanto os estudantes aprovados, reprovados e que abandonam podem evadir da modalidade.

Desse modo, a inferência que se faz recai sobre a transição da primeira etapa à segunda na qual, a exemplo dos ciclos e etapas em toda a Educação Básica implicam em período de aprendizagens essenciais continuadas em que não se recomendam a reprovação. Entende-se

que na EJA no Ensino Médio, essa mesma lógica justifica a recomendação de aprovação dos estudantes, promovendo-os com compromisso ético à segunda etapa, na perspectiva de que estejam e se mantenham motivados a concluir a Educação Básica.

O insucesso escolar é um problema, tanto para o estudante, levado à perda da autoestima, como para o sistema educacional na totalidade, onerando, significativamente, os custos da educação pública. As taxas de repetência são elevadas e o estudante reprovado e submetido a sucessivos fracassos tende ao abandono e/ou à evasão escolar (Silva, 2023).

Os estudantes, na ocasião da pesquisa de campo nas escolas, estavam matriculados no Ensino Médio na modalidade EJA, e outrora, abandonaram ou evadiram da escola no Ensino Regular, ou na própria modalidade em questão, e em 2023 retornaram para continuar os estudos. Portanto, os contextos anteriores de abandono e evasão desses estudantes, além dos possíveis motivos apresentados para as ocorrências desses fenômenos, foram considerados para esta análise.

Por meio do questionário aplicado, quando interrogados se em algum momento abandonaram/evadiram no Ensino Médio, obteve-se, um quadro situacional majoritário, com uma resposta positiva dos informantes, traduzindo-se um elevado percentual (100%) dos que abandonaram/evadiram da escola antes mesmo de chegar ao Ensino Médio. Ao passo que, em relação à recorrência desses fenômenos, com base nos motivos apresentados pelos 40 informantes em 2023, 37,5% destes estudantes, ou seja, 15 destes abandonariam novamente. Enquanto 62,5%, ou seja, 25 destes, justificam não haver motivos plausíveis para deixarem a escola¹⁶. Em caráter comparativo, nas Tabelas 7 e 8, apresentam-se os motivos pelos quais os 40 discentes abandonaram e/ou evadiram, assim como as razões pelas quais abandonariam novamente:

Tabela 7 – Demonstrativo dos motivos do abandono/evasão ocorridos entre os estudantes

MOTIVOS APRESENTADOS	N.º DE RESPOSTAS	%
Financeiros/Trabalho	35	87,5%
Dificuldade de aprendizagem/Acesso às tecnologias	20	50%
Problemas familiares (conflitos, perdas, doenças e etc.)	15	37,5%
Distância da residência para a escola/difícil acesso	13	32,5%
Gravidez/Mãe solteira/Para cuidar dos filhos	8	20%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2023)

¹⁶ Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

Tabela 8 – Demonstrativo dos possíveis motivos caso haja recorrência do abandono escolar

MOTIVOS APRESENTADOS	N.º DE RESPOSTAS	%
Trabalho/cansaço físico devido ao trabalho	15	100%
Problemas no relacionamento conjugal e familiar (conflitos, perdas, doenças, filhos pequenos etc.)	10	66%
Falta de segurança, distância, transporte	8	53%
Falta de professores, de recursos pedagógicos e de merenda escolar	7	46%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2023)

Quanto ao primeiro motivo, depreende-se que as questões de ordem socioeconômicas são determinantes enquanto o cenário de desemprego incide na sobrevivência de uma população desprivilegiada e marcada por recessões. A relação escolarização-trabalho é central na mobilização do estudante no Ensino Médio na EJA que tem suas responsabilidades no sustento da família. O fator econômico, nesse sentido, é a mola propulsora para a permanência do estudante em sala de aula, quando o mesmo pode conciliar estudos e trabalho.

Contudo, na ocasião em que existe incompatibilidade de horários nessas atividades, devido suas necessidades e responsabilidades, o que é considerado, nesse contexto, é suprir as exigências básicas para sobreviver, ainda que a legislação educacional expresse que a oferta do ensino deva atender as condições e especificidades dos estudantes, de modo a garantir não somente o acesso, mas também a permanência dos jovens e adultos na escola (Brasil, 1996; Paula e Oliveira, 2011). Assim, os estudantes se veem impelidos a buscar apropriadas condições de vida por meio da escolarização, e optam pelo trabalho.

Sobre esses motivos, considera-se que sejam fatores essenciais à compreensão das razões efetivas do abandono e da evasão escolar nesta etapa da modalidade. Considerando as razões e condições objetivas de vida desses estudantes, do ponto de vista metodológico a que se propõe essa análise, discute-se que as contradições existentes nessa relação escola-trabalho, para o estudante da EJA, tornam-se evidentes, devido às circunstâncias materiais e objetivas que os impelem a decidir prioritariamente pelo trabalho.

Embora esses trabalhos possam fornecer uma fonte de renda para muitas pessoas, eles também podem ser instáveis e com remuneração inadequada. A falta de oportunidades de emprego formal no estado é uma das principais razões pelas quais muitas pessoas recorrem ao trabalho informal. Além disso, a falta de investimentos em educação e de treinamento profissional dificulta para as pessoas conseguirem empregos formais e bem remunerados. O desemprego, os baixos salários, a instabilidade, os empregos temporários e precários são constantes em suas vidas, além disso, a falta de perspectivas pode gerar vários conflitos e um sentimento de apatia e desespero neles (Brunel, 2004; Paula e Oliveira, 2011).

Nesse contexto, também, é relevante trazer a discussão sobre a não conciliação entre

os estudos e o trabalho. Diversos estudantes desistem da EJA, mesmo quando ofertada à noite, por não conseguirem conciliar com o horário do trabalho. A questão é: quem deve flexibilizar? A escola ou o trabalho? A não conciliação entre os estudos e o trabalho é uma realidade enfrentada pelos estudantes da EJA, principalmente aos que se encontram em situação de trabalhos precários. Essa dificuldade em conciliar as responsabilidades profissionais com os estudos pode levá-los a desistirem da escola, mesmo quando as aulas ocorrem no período noturno.

O número de desempregados e os que ainda não tiveram a oportunidade do primeiro emprego é alarmante, causam frustração e medo com relação ao futuro (Brunel, 2004). Com isso, a falta de flexibilização por parte da escola, leva o estudante a abandoná-la ou nem sequer procurá-la, pois, segundo destaca Brunel (2004, p. 86), “o trabalho para os jovens não significa apenas garantir um espaço econômico na sociedade, mas também adquirir bens de consumo que os identifiquem como jovens e uma certa sensação de liberdade”.

Pode-se contemplar os diferentes motivos, como trabalho, responsabilidades familiares, ou outros fatores. Entende-se que a EJA tem entre suas razões objetivas promover a inclusão e combater as desigualdades, visto que a maioria dos indivíduos enfrentam barreiras sociais e econômicas que afetam sua educação e oportunidades na vida, tais como: trabalho, continuidade dos estudos etc. As desigualdades sociais possuem estreita relação com a falta de acesso à educação e de qualidade de vida adequadas para a maioria dos jovens e adultos.

O capitalismo é um sistema econômico baseado em uma economia de mercado, no qual os recursos, produtos e serviços são alocados com base na oferta e na demanda. Nesse sistema, uma posse de capital (dinheiro, propriedade, ativos) desempenha um papel central na determinação da riqueza e do sucesso econômico, e se os estudantes não se encontram na condição de efetivar essa troca, estão fadados a viver à margem dessa relação. Isso significa dizer que a opção pelo trabalho precário leva ao abandono e/ou evasão com tendências de enfraquecimento de sua capacidade de desenvolver um pensamento crítico e a emancipação humana (Mészáros, 2008).

Percebeu-se que a causa mais apontada para justificar o elevado índice de abandono e/ou evasão escolar é o “trabalho”, pois, para esses estudantes conciliarem o emprego com o estudo passa a ser uma tarefa difícil, devido a fatores como o cansaço depois de uma longa jornada de trabalho diária. Contudo, é preciso considerar que desde a V Confinteia, em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, apresenta-se um conceito ampliado de EJA, em que se destaca a relação educação e trabalho, ou seja, a integração entre qualificações técnicas e profissionais, como elementos significativos para a participação dos sujeitos no processo de

produção de bens da sociedade e das necessidades individuais (Furtado e Lima, 2010).

O que caracteriza o estudante da EJA, atualmente, é sua relação com o trabalho, pois, em sua maioria, antes de serem estudantes os mesmos são trabalhadores ou estão em busca de emprego. São sujeitos que não estão apenas a procura de garantir uma renda, mas no desejo de sanar suas obrigações econômicas pessoais e familiares.

Para esses estudantes, o trabalho assume o primeiro plano em relação ao seu estudo, porque a responsabilidade com a sobrevivência se torna primordial em detrimento a responsabilidade com a escola, visto que no emprego devem seguir à risca o horário de entrada, intervalo e saída; e na escola eles chegam atrasados, faltam aulas, tem dificuldades para participar das aulas. Diante disso, é importante compreender o trabalho na vida dos jovens em sua positividade, pois mesmo quando eles se referem ao cansaço para justificar sua falta de interesse nas aulas, são apontadas outras razões (Abdalla, 2004, p. 46).

O cansaço desses estudantes acaba interferido em seu rendimento escolar, pois quando os mesmos chegam na sala de aula, não conseguem estar atentos para compreender o conteúdo ministrado pelo professor e, as vezes acabam dormindo na sala de aula.

Por esses motivos, o trabalho e o cansaço físico por ação do labor estão entre as principais hipóteses apresentadas pelos estudantes no caso de recorrência do abandono, conforme demonstra o Quadro 8. Interrogados se estavam trabalhando, constatou-se que dos 40 informantes, 24 trabalhavam até o momento da aplicação deste questionário, equivalente a 60% destes e 40% estavam desempregados¹⁷.

O trabalho é, sem dúvida, uma categoria relevante nesta análise, visto que os determinantes sociais modelam as condições objetivas, no âmbito do contexto socioeconômico. Na perspectiva capitalista dada ao trabalho, assume-se uma condição de sobrevivência associada à operacionalização e produção que perde o seu sentido humanizador, enquanto o resultado deste visa o lucro, o consumismo.

Nessa medida, é preciso ressaltar que o significado dado ao trabalho pelo capital é completamente diverso do sentido atribuído pela humanidade. A perda de uma razão social do trabalho que humanize pode levar os estudantes trabalhadores a uma condição sub-humana de existência. Numa análise específica dessas respostas, quando os estudantes especificam com que trabalham atualmente, vê-se que a perda da razão social do trabalho dá-se pela terceirização, informalidade, que quase sempre se traveste de “trabalho autônomo” e precarização (Antunes *et al.*, 2007).

¹⁷ Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

Desse modo, atentou-se ao que a maioria dos estudantes responderam ao serem questionados sobre a categoria de trabalho que exercem, o que revelou uma diversificada categorização no âmbito do trabalho informal: supervisor de transporte, vendas e revendas em geral (especialmente de artigos de roupas e cosméticos), ajudante de pedreiro, jardineiro, serviços prestados em restaurantes, diaristas e empregadas domésticas, cabeleireira. Por outro lado, alguns estudantes citaram que trabalham em empregos formais, como: agente administrativo no 11.º Distrito Policial, distribuidora de bebidas, atendimento em óticas, lojas de telefonias, empresas terceirizadas etc¹⁸.

Deve-se fazer uma consideração pontual acerca da dimensão subjetiva dos estudantes a partir de suas expressões, quando das suas especificações, visto que são sujeitos sociais, com base em depoimentos, com vozes inexpressivas, dadas suas condições de trabalho. Estes jovens, na hora em que vão à escola, chegam exaustos dos seus ambientes de trabalho ou por estarem na labuta em suas atividades informais. Advoga-se que as condições econômicas que demarcam a sua luta pela sobrevivência confirmam sua precariedade e vulnerabilidade social (Antunes *et al.*, 2007).

Numa relação trabalho-educação, percebe-se que estes estudantes estão em total desvantagem, pois, nessas condições, os sentidos de seu trabalho não têm centralidade no ato laborativo no mundo contemporâneo, que exige habilidades de presteza, inovação e comunicação, dentre outras competências que podem ser desenvolvidas pela escola.

As exigências referentes ao mundo do trabalho, numa perspectiva crítica, atribuem ao espaço operário a obrigação de ir além das aparências. Isso significa dizer que, nesse processo, os estudantes trabalhadores ficam excluídos, à margem de seus direitos sociais, ou por falta de oportunidades, ou pelas exigências que a atualidade impõe (Antunes *et al.*, 2007).

Os sujeitos da EJA estão situados no limiar da precariedade. O trabalho lhes fecha as portas. A maioria deles não possuem qualificação profissional e se veem sem perspectivas num contexto de crise da sociedade assalariada. Dessa forma, o mundo do trabalho não lhes parece um espaço de escolhas. Pelo contrário, a maioria não gosta do que faz, não percebem nessas atividades nenhuma centralidade além da renda.

O trabalho, nessa condição, não se constitui na ontologia do ser, e reduz-se a uma obrigação necessária para sua sobrevivência, e o retorno à sala de aula se transforma num esforço individual de cada jovem e adulto à margem dos direitos políticos e sociais (Dayrell, 2011; Paula e Oliveira, 2011), haja vista às demandas impostas pelo capital em relação a

¹⁸ Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

escolaridade.

Um segundo fator apresentado pelos estudantes sobre os motivos do abandono/evasão, foi a dificuldade de aprendizagem. Essas dificuldades referem-se ao tempo em que não frequentaram a escola regular, com processos tardios de assimilação dos conteúdos. A idade jovem e adulta possui características próprias de maturação que se dá não mais nas fases de desenvolvimento infanto-juvenil, mas nas suas experiências sócio-culturais de vida.

Percebe-se que a necessidade de desenvolver a disciplina necessária aos estudos, o restrito tempo livre para estudar em casa, o cansaço sentido após o trabalho, a percepção de possuírem um ritmo diferente de aprendizagem, que demanda mais tempo e atenção, contribuem para tornar tensa e difícil a retomada da trajetória de escolarização (Santos, 2006).

A centralidade deste problema pode estar em uma ação pedagógica que não faça efetiva mediação entre os conteúdos, as experiências e os conhecimentos prévios. Por outro lado, diversos estudantes se vêm incapazes de aprender em função de sua longa estadia fora da escola ou porque em tempo nenhum frequentaram um estabelecimento de ensino.

Em relação ao Ensino Médio, especificamente, é possível que a não consolidação de conhecimentos básicos abordados no Ensino Fundamental, venha afetar diretamente o estudante que perde em pré-requisitos para dar continuidade nos estudos. A flexibilidade no currículo é vital para que se mantenham em processo progressivo e dinâmico.

Dificuldade de aprendizagem pode significar, também, um conjunto de fatores externos e internos à escola, principalmente quando se inter cruzam com o currículo que é organizado e trabalhado, desmotivando o estudo desses estudantes, pois, esses indivíduos precisam de um currículo diferenciado e dinâmico.

Nesse contexto de dificuldades, se os estudantes não abandonam a escola, as aulas na EJA assumem uma tarefa equivocada para simplesmente atingir as notas para passar de ano, em que os conteúdos são encarados sem as devidas contextualizações aos cotidianos dos estudantes, levando a instituição de ensino a se tornar apenas o meio para conseguir o diploma, e com este, a esperança de conquistar um emprego (Dayrell, 1996).

Diante desse fator relacionado ao abandono e à evasão escolar, é possível identificar a necessidade que a educação tem em ampliar a visão de ensino e aprendizagem para um processo que contemple a multidimensionalidade humana e as capacidades reflexivas em face às problemáticas presentes na sociedade (Silva, 2023).

Outra dificuldade refere-se ao distanciamento tecnológico e digital, especialmente para os de maior faixa etária, que durante a pandemia tiveram que enfrentar os desafios dessa natureza. Entre os estudantes de menor faixa etária da EJA, que tiveram acesso, ainda que

restrito, às plataformas digitais, foi fácil porque elas já nasceram na efervescência da tecnologia. Se existiram barreiras entre eles e as aulas remotas, foram diferentes das existentes entre pessoas adultas ou idosas, pois estes nasceram num contexto em que essa tecnologia era precária e de acesso restrito (Silva e Cruz, 2022).

Ao questionar se os estudantes estavam matriculados no período da pandemia da Covid-19 e conseguiram assistir às aulas remotas, identificou-se que 18 deles (45%) tiveram acesso e 22 (55%) não tiveram nenhum acesso, ou seja, ficaram impedidos de continuar os estudos. Apreende-se que a maioria dos estudantes não puderam assistir às aulas remotas.¹⁹ Os mesmos apresentaram quais foram as principais dificuldades encontradas naquele momento, conforme a Tabela 9:

Tabela 9 - Demonstrativo das principais dificuldades dos estudantes referentes às aulas remotas na pandemia da Covid-19

DIFICULDADES	N.º DE RESPOSTAS	%
Acesso à internet e equipamentos: celular, notebooks, computadores	37	92,5%
Adaptação ao modelo de aprendizagem pelo ensino remoto e de manuseio dos recursos tecnológicos, aplicativos, plataformas etc.	35	87,5%
Preocupação com a saúde familiar/falta de atenção durante as aulas	35	87,5%
Compreensão dos conteúdos e atividades orientadas pelos professores	32	80%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2023)

É perceptível que referidos dados expressam as condições nas quais a educação e a maioria dos sujeitos envolvidos, tiveram que enfrentar, além da preocupação com a saúde física e emocional no auge da pandemia da Covid-19. Não somente os estudantes da EJA no Maranhão, mas uma quantidade expressiva dos estudantes do país, principalmente os das escolas públicas, não usufruíram de boas condições para se manterem isolados durante esse período.

Os obstáculos no acesso às tecnologias e as dificuldades na compreensão das práticas pedagógicas interferiram diretamente na qualidade do ensino e na motivação dos estudantes da EJA, levando alguns deles a se ausentarem das aulas remotas ou interromperam sua escolarização em virtude da dinâmica dessas aulas que, embora asseguradas, não foram suficientes para o ingresso e a permanência dos sujeitos na escola (Pinho *et al.*, 2022).

A partir destes dados, pode-se inferir a análise de que, neste cenário, as ações do Estado foram mínimas, momento delicado que, por outro lado, constituiu-se de terreno fértil aos investidores em escala internacional e local, visionários do lucro em nome da necessidade de atualização tecnológica que, num consenso, tornou-se obrigatória a maioria dos sujeitos.

¹⁹ Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

Num terceiro momento desta análise, com base nas informações apresentadas nas Tabelas 7 e 8 relativas a questão dos motivos pelos quais os estudantes abandonaram e/ou evadiram, além as razões pelas quais abandonariam novamente, ressalta-se que os problemas referentes ao abandono e à evasão na EJA também podem estar diretamente relacionados a problemas ou conflitos familiares e no relacionamento conjugal, filhos pequenos, gravidez precoce, dentre outros. Alguns estudantes encontram apoio e motivação por parte da família; no entanto, não é o que acontece com a maioria. No caso de mulheres, estes problemas se intensificam logo que enfrentam situações de violência doméstica, conflitos demarcados por machismos, agressões e pressão psicológica pelo abandono.

Somados à questão dos conflitos familiares, há que se destacar os casos relacionados a gravidez e ao cuidado de filhos pequenos apresentados na Tabela 7, representando 20% das estudantes que disseram já ter abandonado/evadido. Muitas vezes as mulheres na condição de mãe solo, que moram com seus pais ou sozinhas, não têm condições de arcar com as responsabilidades financeiras e afetivas e não recebem nenhuma rede de apoio para frequentar a EJA e cuidar de seus filhos.

As políticas e programas de EJA necessitam desenvolver uma abordagem para mapear e compreender as realidades de seus sujeitos, desvelando os mecanismos desiguais que situam homens e mulheres em condições determinadas pela exclusão. São sujeitos com trajetórias educacionais marcadas por interrupções e reingresso em idade elevada, acrescida da responsabilidade de garantir sua sobrevivência e de suas famílias, circundada por conflitos conjugais e familiares, gravidez não planejada, mães solteiras que precisam cuidar de seus filhos, entre outros fatores que revelam a maneira como o retorno aos estudos, no caso de pessoas jovens ou adultas, é encarada socialmente (Paula e Oliveira, 2011; Santos, 2006).

Outro fator apresentado pelos estudantes foi a distância entre a escola e suas residências. Queixaram-se da falta de transporte e de segurança para fazer este percurso. Para tanto, deve ser considerado a proximidade da moradia dos estudantes. Assim, pode-se relacionar esses fatores com as próprias condições estruturantes das localidades que são precárias.

Há, também, casos em que os estudantes fazem suas matrículas em escolas que ficam próximas aos seus locais de trabalho e, ao término da aula, tem de percorrer um longo caminho até suas casas. Isso demonstra que, para se livrarem das despesas com transporte, os estudantes constroem maneiras próprias para lidar com a situação (Santos, 2006).

Com relação à falta de segurança, é relevante destacar os dados do Ministério Público do Estado do Maranhão, da Secretaria de Estado de Segurança Pública do Maranhão e

do Departamento de Repressão ao Narcotráfico na Capital, produzidos entre 2015-2023, que revelam uma redução da violência e da criminalidade em São Luís devido às ações de prevenção e repressão organizadas pela Polícias Civil e Militar do Maranhão.

O quadro de violência avançou nos últimos de anos. Centro, Liberdade, Cidade Operária, Cidade Olímpica, Janaína, Jardim América, Cohab, Vila Isabel Cafeteira e Anjo da Guarda, são bairros que estão entre os que apresentam os maiores índices de morte violenta, assaltos em transportes coletivos e tráfico de drogas. As escolas desta pesquisa atendem uma quantidade significativa de estudantes da EJA, que se localizam nos mencionados bairros. Porém, essas condições de segurança e transporte não estão restritas a essas localidades.

Quanto às questões pedagógicas, diretamente relacionadas ao currículo, às práticas docentes e às condições de oferta e manutenção da permanência dos estudantes no cotidiano da escola, registra-se um fator relacionado à falta de professores que é recorrente; além da inexistência ou insuficiência de livros didáticos para os estudantes e de recursos pedagógicos específicos para uso na modalidade. Estes fatores foram destacados na Tabela 8 na qual os estudantes se referiram às possibilidades de abandonar novamente a escola, caso existissem.

Os dados revelam que a falta de professores incide na qualidade do ensino. Nesse sentido, é vital que se invista em políticas de formação e remuneração adequadas para este fim, além de recursos didático-pedagógicos que tragam uma abordagem sociocultural que contribua para a permanência dos estudantes até a conclusão do Ensino Médio. A necessidade de um professor em contínua formação para esse trabalho deve considerar a complexidade desse espaço educativo, a diversidade geracional que o compõe, além da maneira diversa como a aprendizagem ocorre e as problemáticas emergem (Jardilino e Araújo, 2014).

Outro fator motivador está relacionado ao fornecimento de recursos didático. Para os estudantes, os livros e outros recursos didático-pedagógicos compatíveis com o desenvolvimento da ação educativa desenvolvida na EJA podem satisfazer suas necessidades formativas (Santos, 2006). Contudo, além da insuficiência de livros para atender a demanda de estudantes, por vezes os livros e outros recursos utilizados pelos professores não comungam com a proposta e as necessidades dessa modalidade.

Ressalta-se que os estudantes empreenderam uma luta para retomar a trajetória de escolarização outrora interrompida, e ainda se deparam com inúmeros obstáculos a serem superados para permanecer na escola, construindo um delicado equilíbrio entre condições favoráveis e desfavoráveis com estratégias próprias e escolares para continuar os estudos, em favor da ascensão da formação escolar (Santos, 2006).

Neste estudo revelou-se que o fator preponderante e favorável ao abandono e à

evasão na EJA guarda estreita relação com as condições socioeconômicas dos estudantes, em um primeiro plano, com significativos desdobramentos em vários outros aspectos de sua vida social. Nesse sentido, confirma-se que as desigualdades sociais são determinantes e se materializam em fenômenos como estes quando se trata da EJA e suas complexidades.

Na subseção seguinte, a análise aponta alguns aspectos de natureza institucional que, de antemão, não estão desvinculados dos enfoques já mencionados nesta subseção, trazendo um foco direcionado às ações da Seduc-MA e às questões escolares, em que há o desenvolvimento do currículo propriamente dito. Nesse sentido, destacam-se os aspectos de ordem pedagógica, ressaltando-se a importância da escola e da atuação dos professores no âmbito da modalidade.

4.2 Estratégias para enfrentar o abandono e a evasão escolar

A Seduc-MA, a escola e os professores têm o papel significativo e singular no combate ao abandono e a evasão na EJA. É fundamental não desvincular esse papel social, dos condicionantes sociais e econômicos quando o estudante faltoso, que abandona, é trabalhador ou um jovem desempregado que acaba de assumir responsabilidades emergentes ao contexto das relações capitalistas numa sociedade desigual. A interpretação dessa realidade tem como princípio as contradições existentes entre o direito que os estudantes têm e as condições de permanecer na escola. A esses sujeitos, portanto, não pode ser negada a possibilidade dessa compreensão (Antunes, 2016; Arroyo, 1990).

No que se refere à Seduc-MA, como órgão público responsável pelas políticas centrais e locais, destaca-se o confronto do abandono e da evasão a partir de ações coordenadas no assessoramento e acompanhamento das escolas, gestores, coordenadores e professores, mediante o estabelecimento de parâmetros e diretrizes para assegurar a permanência dos estudantes da EJA na escola. Realizou-se uma análise do documento Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades e Diversidades Educacionais, elaborado em 2023 e destinado aos gestores escolares e equipes pedagógicas, em que há orientações teórico-práticas quanto ao planejamento colaborativo do qual emanam as ações formativas destas equipes.

Quanto ao referido documento, considerou-se fundamental a articulação entre o planejamento numa perspectiva participativa, potencializando a prática pedagógica frente às problemáticas a serem enfrentadas, valendo-se de um diagnóstico, do acompanhamento da Matriz Curricular da EJA, do assessoramento e adequação dos PPP das escolas, com indispensáveis orientações à organização e à prática do trabalho pedagógico e ao

desenvolvimento das atividades curriculares formativas e avaliativas. O documento é procedente nessas orientações, pois os processos possuem um encadeamento adequado para o desenvolvimento da atividade de ensino e aprendizagem (Maranhão, 2023a).

A partir dessas orientações, frente às problemáticas do abandono e da evasão na EJA, a Seduc-MA sugere algumas propostas para evitar o esvaziamento do ambiente escolar, conforme demonstra o Quadro 4:

Quadro 4 – Propostas da Seduc-MA para enfrentar o abandono/evasão na EJA

Realizar, sistematicamente, encontros e palestras com os estudantes para sensibilizá-los(as) sobre a importância de sua permanência para a conclusão da sua escolarização;
Participar efetivamente das atividades escolares da EJA, garantindo a integração dessa modalidade de ensino às demais atividades da escola, de modo que a Proposta possa ser viabilizada e alcance os objetivos propostos juntos aos estudantes;
Realizar sessões de estudos e formação continuada nas escolas, visando à aplicabilidade da Proposta Curricular da EJA, Orientações Curriculares alinhadas à BNCC e ao Documento Curricular do Território Maranhense, diversificando as metodologias das aulas, tornando-as contextualizadas e embasadas no tempo e na realidade dos estudantes;
Realizar chamada pública anual para matrícula, utilizando os meios de comunicação disponíveis (carro de som, bike som, rádios, jornal, TV, cartazes fixados nos pontos comerciais das comunidades, uso das redes sociais etc.);
Apoiar o planejamento das atividades docentes, (re)orientando de modo a corresponder às expectativas, cultura, características, problemas e necessidades de aprendizagem do estudante da EJA;
(Re)elaborar, discutir e fortalecer o projeto político pedagógico da escola com base nos estudos realizados sobre o desempenho escolar, evasão, dentre outros aspectos identificados;
Realizar diagnóstico da comunidade escolar e elaborar plano de trabalho com fundamentos e expectativas dos estudantes para instrumentalizar a proposta pedagógica da instituição.

Fonte: Elaboração própria com base no Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades e Diversidades Educacionais (Maranhão, 2023a)

O quadro acima contém as proposições para o enfrentamento do abandono e da evasão, observa-se haver um direcionamento aos gestores e coordenadores com duas linhas de ações específicas: envolver os estudantes e a comunidade e acompanhar o trabalho docente a partir da elaboração do PPP. Sensibilizar os estudantes da EJA não é tarefa fácil, mas se constitui no desafio constante com a permanência na escola. Para tanto, entende-se que é tarefa prioritária dos gestores sensibilizar, envolver e acompanhar sistematicamente cada entrada desde a chamada pública²⁰ para matrícula que envolve, de certa forma, toda a comunidade com parcerias e mídias.

Quanto às orientações pedagógicas, o quadro de proposições demonstra a relevância do planejamento escolar e de ensino, mediante uma proposta viável, flexível, com metodologias adequadas. O que se questiona é em que ocasião e periodicidade a escola deve

²⁰ A Seduc-MA e as escolas que pertencem a Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão realizam anualmente chamadas públicas com abertura de matrículas para o preenchimento de vagas na EJA/Ejatec na região metropolitana de São Luís e em outros municípios do Maranhão, utilizando faixas na entrada das escolas, redes sociais e o site oficial da Seduc-MA.

pôr em prática essas recomendações à equipe escolar, devido o tempo restrito para o trabalho pedagógico nesta modalidade. No entanto, há de se criar oportunidades, sem prejuízo de aulas para os estudantes ou que se ter alternativas com parceiros da comunidade, professores e acadêmicos das universidades para realizarem projetos de interesses dos estudantes, podendo-se liberar os professores para formação continuada em serviço consoante a atual LDB, planejamento das atividades e socialização de experiências (Brasil, 1996).

Apreciam-se essas proposições como orientações procedentes por estarem articuladas às diretrizes pedagógicas para a modalidade em nível nacional. A preocupação com o desenvolvimento curricular específico e o desempenho de professores e estudantes é central. O documento mostra a necessidade de articulação entre a escola (gestores e coordenadores) e a Seduc-MA. É nesse ponto que se destaca a importância do trabalho de intermediação dos supervisores da Seduc no sentido de assessorar a escola nessas ações.

Em função dessa necessidade, após análise desse documento buscou-se, no âmbito da Seduc-MA, investigar esse trabalho de intermediação realizado pela equipe de supervisores, por meio de entrevista com o supervisor da Supmode, que informou quanto ao trabalho desenvolvido pela Secretaria no assessoramento às escolas, implantação de programas e turmas, formação de professores e monitoramento do fluxo dos estudantes no estado.

Não existe uma supervisão, superintendência ou setor específico na estrutura organizacional da Seduc-MA para atendimento na EJA, haja vista que hoje o que se apresenta é a Supmode, voltada ao trabalho das modalidades na totalidade, contemplando a delegação das responsabilidades sobre a modalidade de forma esporádica para um técnico que ocupa tarefas numa espécie de assessoria de EJA, a qual não se encontra formalmente na organização da referida supervisão.

Ao ser solicitado a explicitar, o supervisor, fez uma sucinta descrição do trabalho desenvolvido no atendimento de jovens, adultos e pessoas idosas pela Seduc-MA e seus professores nas escolas. Segundo suas informações, a Supmode/Seduc-MA colabora substancialmente para o desenvolvimento das escolas da Rede Estadual com a oferta da EJA, e contribui para os estudantes terem acesso e permanência na escola. A supervisão visa assessorar as escolas que ofertam a modalidade EJA, as Unidades Socioeducativas e as Unidades Prisionais na condução, elaboração e desenvolvimento de ações para o fortalecimento do ensino e aprendizagem nestes espaços, no que se refere a²¹:

²¹ Dados da pesquisa. Informação verbal. Entrevista conduzida pelo pesquisador de forma presencial (2023).

Apoio na formação continuada de coordenadores e supervisores escolares do Ensino Fundamental e Médio da EJA; No acompanhamento da aplicação do Encceja, incluindo o Encceja para Pessoas Privadas de Liberdade e adolescentes com medidas socioeducativas; Na realização de Exames de EJA – Ensino Fundamental e Médio; Na elaboração de editais de seleção para Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Professores para atuação em Unidades Prisionais e Escolares do Maranhão; Na formação dos professores contratados para atuação em Unidades Prisionais e Escolares do Maranhão; Na prestação de serviços para a implantação e funcionamento de novas turmas de EJA em Unidades Prisionais, Socioeducativas e nas escolas regulares do Maranhão; Na implantação e implementação de novas turmas de EJA para atendimento aos egressos dos programas de alfabetização; No acompanhamento técnico-pedagógico às escolas com oferta de EJA de todas as Unidades Regionais de Educação do Maranhão (informação verbal do supervisor, 2023).

São insuficientes as iniciativas de formação de professores da EJA na Educação Superior, e, nesse sentido, essa formação tem se caracterizado principalmente como a que acontece em serviço (Paula e Oliveira, 2011). Destaca-se, assim, a necessidade do trabalho da Supmode em relação à formação continuada dos professores e coordenadores da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, visto que a maioria não teve preparação para atuar com a especificidade do público da modalidade e dispõem de limitados recursos e tempo para realizar cursos de capacitação fora do serviço. Também, ressalta-se o acompanhamento que a supervisão desenvolve em relação aos sujeitos provenientes dos programas de alfabetização, para que as redes de ensino ampliem a oferta de turmas de Ensinos Fundamental e Médio.

Quanto às orientações dadas às escolas, à proposta curricular referente à EJA e sua periodicidade, o supervisor respondeu que:

O Estado do Maranhão por meio da sua proposta pedagógica define as competências e os conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes, abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do Ensino Médio definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.693/96 e na Lei n.º 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. Quanto à Educação de Jovens e Adultos, bem como às demais modalidades, é orientado a adequação do currículo para mobilizar as competências e habilidades dos estudantes atendendo a diversidade e a individualidade desses sujeitos, para uma aprendizagem significativa, atentando para o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, socioeconômica, política e outras diversidades que emergem na sociedade. Além disso, as orientações são dadas com vistas à inserção dos jovens e adultos, no mundo do trabalho, por meio de uma abordagem didático-pedagógica contextualizada e fomentando o pensamento crítico, de modo que este reflita a valorização dos saberes e experiências adquiridos ao longo da vida. Todas as orientações são feitas por meio de formações realizadas pela Seduc e com fluxo mensal de atividades (informação verbal do supervisor, 2023).

Constata-se que o trabalho da supervisão está pautado nos documentos legais vigentes e numa orientação curricular voltada para mobilizar competências e habilidades que

atendam às diversidades e individualidades. Um ponto em destaque é a preocupação com a inserção dos jovens no mundo do trabalho por meio de uma abordagem contextualizada. Um ponto que se coloca é trabalhar com a diversidade, a contextualização e seguir uma orientação curricular centrada nas competências e habilidades nessa etapa e modalidade, visto que a BNCC não traz orientações consistentes à EJA. Sustentam-se as concepções teóricas por defender a importância de se reconhecer a aprendizagem dos indivíduos ao longo da vida, em face de uma educação que deva considerar os saberes e fazeres dos estudantes e valorizar as suas potencialidades e vivências.

No entanto, há aqui uma multiplicidade de concepções, por vezes convergentes e divergentes no que se refere à formação integral dos estudantes. Contudo, o trabalho da Seduc-MA, pelo menos em proposta, respalda-se nos seguintes documentos oficiais: na CRFB de 1988, nos princípios de educação para todos que a referida Carta Magna estabelece, na LDB n.º 9.394/96 e no Documento Curricular do Território Maranhense, comprometidos com uma EJA com o olhar sobre os jovens e adultos como protagonistas e sujeitos de direitos e deveres, tirando a modalidade da configuração supletiva, preventiva e moralizante (Arroyo, 2011).

Na sequência, o supervisor explica como a equipe da Seduc-MA orienta a escola no acompanhamento dos estudantes que são trabalhadores e chegam atrasados, faltam com frequência e, conseqüentemente, possuem baixo rendimento:

As políticas educacionais, planejadas para a EJA consideram suas particularidades, sua organização etária, seus aspectos socioculturais e suas expectativas em relação à escola. As escolas da rede têm autonomia para administrar a dinâmica de fluxo de entrada e saída dos estudantes, avaliando as particularidades de cada grupo, para diminuir os prejuízos na aprendizagem do estudante, sendo as escolas orientadas a elaborarem ações e atividades de compensação e recomposição de aprendizagens para não haver maiores prejuízos na aprendizagem dos estudantes (informação verbal do supervisor, 2023).

O supervisor ressalta que a instituição de ensino tem autonomia para gerir suas questões internas quanto aos impasses de horários, frequência e relação entre estudantes e professores quanto a flexibilização das normas escolares para o público da EJA. No entanto, essa “autonomia” não é exercida em favor dos estudantes por haver muitas situações em que os mesmos não podem entrar na escola se chegarem atrasados, quando deveriam ser acolhidos e orientados a permanecer na escola e buscar estratégias junto aos professores para enfrentar este e outros problemas que implicam em prejuízos no currículo.

Como a escola divide os tempos e espaços desconsidera a realidade e os anseios dos estudantes da EJA; exemplificando esse deslocamento, o horário de início das aulas, em

que a maioria dos estudantes do noturno são trabalhadores, resulta em muita infrequência diária na primeira aula do turno, evidenciando a falta de sensibilidade na organização dos horários em função dos que precisam trabalhar (Dayrell, 1996).

A análise que se faz entre a fala do entrevistado e o que se observa nas escolas, é que embora os sistemas de ensino assegurem às instituições públicas de Educação Básica, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, tais como a elaboração de seu PPP e regimento escolar, além da resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, essa autonomia é relativa, pois desde a construção da identidade da escola, as reflexões coletivas em torno de um currículo, os tipos de avaliação, até a organização do seu espaço, suas normas e regulamentações, existem limitações impostas pelo órgão gestor da educação no estado, que implicam a impossibilidade de flexibilizações, tais como em relação aos possíveis ajustes nos horários de aula na EJA para atender ao estudante trabalhador (Brasil, 1988, 1996; Lück, 2009; Veiga, 1995).

Quanto às dificuldades enfrentadas pela equipe da Supmod, no acompanhamento da modalidade EJA nas escolas do Ensino Médio no estado do Maranhão, o entrevistado informou que a equipe técnica está com número insuficiente de especialistas para atender a demanda do Estado, considerando que a EJA, está em toda a extensão territorial maranhense²². Segundo o supervisor entrevistado:

Escassez de recursos financeiros específicos para a modalidade de ensino; ausência de material didático específico, como livros, para Educação de Jovens e Adultos; para minimizar as dificuldades, a Secretaria de Estado da Educação por meio da Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais tem realizado acompanhamento de forma remota e em parceria com as URE que disponibilizam um técnico para auxiliar nas demandas da modalidade em epígrafe (informação verbal do supervisor, 2023).

Com esse depoimento, as dificuldades são ressaltadas e indicam a falta de recursos materiais, financeiros, e especialmente de uma equipe completa e qualificada. A despeito do que se coloca, pode-se imprimir precariedade neste serviço, comprometendo o rigor legal de suas responsabilidades. O acompanhamento remoto prestado pela Supmod, a exemplo das aulas remotas dos professores, tem as suas dificuldades. Essa realidade descrita concorre para a informação de que ainda há lacunas a serem preenchidas mediante uma política de gestão incisiva na educação do Maranhão e especificamente na EJA. Esse aspecto não depende apenas da equipe técnica, que demonstra organização e compromisso legal. Porém, a gestão estadual não pode prescindir dos princípios constitucionais que garantem o direito à educação a todos

²² Dados da pesquisa. Entrevistas conduzidas pelo pesquisador de forma presencial (2023).

indistintamente (Brasil, 1988; 1996).

De posse das informações dadas pelo supervisor da Supmod, deu-se prosseguimento à pesquisa empírica, relacionada de forma específica à escola como instituição-alvo do trabalho intermediado pela Seduc-MA. Nesse sentido, observou-se as informações das coordenadoras pedagógicas e professores, buscando-se uma relação de correspondência com as orientações disponíveis pela Seduc-MA.

Em geral, no turno noturno, a gestão escolar fica a cargo de um gestor adjunto, assessorado por um coordenador ou apoio pedagógico. Desse modo, nas escolas campo de pesquisa, a entrevista foi realizada com coordenadoras, uma por escola. Fez-se, portanto, um registro geral dos resultados obtidos por meio de uma breve entrevista, no sentido de apreender dados do seu trabalho junto aos professores e os estudantes da EJA.

Quanto às coordenadoras pedagógicas, intencionou-se saber sobre o seu papel num sentido generalizado sobre os aspectos que podem contribuir ou influenciar diretamente na permanência dos estudantes na escola, a partir de seu trabalho com os professores. A elas foram feitas algumas perguntas sobre o PPP da escola, o acompanhamento junto aos estudantes, formação de professores, planejamento e recursos didático-pedagógicos, quanto à estrutura e o funcionamento da escola para servir os estudantes da EJA.

Quanto ao PPP, as coordenadoras das quatro escolas confirmam que o mesmo faz alusão à EJA e comungam com a ideia de que o texto deste documento precisa de uma atualização. Admitem que o PPP precisa ser inclusive específico quanto à modalidade, observando o modelo da Seduc-MA com a devida contextulização²³. Pode-se inferir que o PPP é um essencial documento que as escolas têm para nortear seu trabalho pedagógico. É necessário haver uma reformulação dos mesmos, num constante processo de atualização de modo que as escolas tenham uma referência para o seu trabalho pedagógico.

A inclusão dos estudantes e professores da EJA no processo de construção/atualização da proposta pedagógica da escola pode ser uma essencial mudança na concepção de PPP e na própria gestão escolar. Em muitas escolas, os PPP desconsideram as especificidades da EJA porque são construídos sem a participação dos sujeitos que integram essa modalidade. Os estudantes da EJA raras vezes participam dos mecanismos de decisão da escola, tais como o grêmio estudantil e o conselho escolar. Também, os professores e a gestão pedagógica podem desconhecer a legislação e os compromissos pedagógicos da modalidade, portanto, constroem um PPP que restringe a participação e não dialoga com as especificidades

²³ Dados da pesquisa. Entrevistas conduzidas pelo pesquisador de forma presencial (2023).

dos sujeitos da modalidade (Santos, Lima e Prado, 2011).

Em relação ao trabalho junto aos estudantes trabalhadores, segundo as coordenadoras entrevistadas, existe a exigência nestas escolas de um documento formal como declaração, mas há uma flexibilidade de negociação com professores e estudantes²⁴. Uma escola que acolhe de fato não pode engessar-se em exigências formais. Dessa forma, entende-se que alinhamentos, acordos, flexibilizações, com responsabilidade em seu cumprimento, de forma dialogada, seja o caminho apropriado. É recomendável que a escola construa sua cultura de registros, não como camisa de força para usar como arma de defesa e acusação, mas como elemento fundante nas avaliações de frequência e estímulo aos estudantes estarem presentes.

No quesito que trata diretamente ao abandono e à evasão, as coordenadoras foram questionadas sobre que estratégias a escola utiliza para combatê-los:

Muitos se matriculam somente para tirar a carteira de estudante e depois abandonam. Com a pandemia esse abandono aumentou. Realiza-se a busca ativa. Identificam-se os faltosos durante o Conselho de Classe Bimestral. Realiza-se o contato por telefone. (informação verbal da coordenadora da escola A, 2023);

Uma chamada com panfletos, grupos de WhatsApp para retornar as aulas, orientação aos professores e trabalho com projetos para movimentar mais a escola. Entre eles há uma divulgação. Algumas são sensíveis a isso, mas pela escola não é visto como adequado diante das necessidades dos estudantes. Mas os professores entendem que é melhor assim do que o aluno desistir da escola. Projeto Ludoteca. (informação verbal da coordenadora da escola B, 2023);

Busca ativa, bastante, muito mais intensificada à noite. (informação verbal da coordenadora da escola C, 2023);

Busca ativa por meio de telefone, divulgação de cards criativos para WhatsApp do estudante. (informação verbal da coordenadora da escola D, 2023).

Como estratégias, as coordenadoras falam de atividades, projetos e ações pedagógicas, mas pontuam a importância da realização da busca ativa escolar. São ações de identificação, localização e resgate dos estudantes em situação de abandono e evasão escolar, que ganharam conotação com a pandemia da Covid-19. Foi a principal estratégia para resgate dos estudantes da EJA em risco de abandono escolar durante a pandemia. É fundamental registrar que algumas escolas utilizam recursos como WhatsApp, recados, visitas informais, o espaço das reuniões e rádios comunitárias, divulgação com cartazes, out bike, faixas, carros de som etc. Essas estratégias se intensificaram desde a pandemia, permitindo um planejamento cuidadoso do retorno dos estudantes à escola²⁵.

É importante mencionar uma iniciativa para minimizar o abandono e a evasão na EJA desenvolvida por uma das escolas pesquisadas. O Projeto Ludoteca, iniciado em 2016, na

²⁴ Dados da pesquisa. Entrevistas conduzidas pelo pesquisador de forma presencial (2023).

²⁵ Dados da pesquisa. Entrevistas conduzidas pelo pesquisador de forma presencial (2023).

escola B, visa motivar as estudantes que são mães de filhos pequenos, a deixarem suas crianças com a comodidade, segurança, alimentação e o acompanhamento de uma profissional, enquanto assistem às aulas noturnas. Desenvolve-se em uma antiga sala de aula adaptada como espaço de lazer e descanso para receber os(as) filhos(as) das estudantes. Ao final das aulas, as mães buscam as crianças. Contudo, desde a pandemia da Covid-19 e o posterior retorno às aulas presenciais, o projeto não funciona²⁶.

Os estudantes da EJA já convivem com uma desmotivação estrutural, em face aos fracassos escolares anteriores estabelecidos por uma variedade de fatores. A pandemia da Covid-19 agravou essa desmotivação, pois além dos problemas já existentes, agregaram-se as dificuldades de acesso às tecnologias para continuar os estudos. Nesse contexto, a busca ativa²⁷ e outras estratégias realizadas pelos gestores, coordenadores e professores se intensificaram e continuam em utilização para resgatar os estudantes e minimizar os casos de abandono e evasão escolar (Pinho *et al.*, 2022).

As coordenadoras também foram interrogadas sobre acompanhamento no sentido de estimular os estudantes a realizarem e se prepararem para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibular da Uema, o que pode ser um incentivo para que os estudantes se sintam confiantes a se prepararem para a Educação Superior. As coordenadoras citaram palestras e parcerias com empresas e universidades²⁸. Cabe à própria escola avaliar periodicamente essas ações e suas estratégias de incentivo à continuidade dos estudos em nível superior.

As expectativas dos estudantes da EJA quanto ao ingresso na Educação Superior são mínimas. A falta de conhecimentos e de estímulos na modalidade contribuem para que o seu público não se prepare as exigências dos exames vestibulares e, conseqüentemente, ao ingresso nos cursos universitários. A EJA é permeada por problemas de qualidade, que dificultam os sentimentos e as emoções do seu público em relação à continuidade dos estudos após a escolarização básica (Pereira e Lima, 2022).

O processo de início ou retorno ao Ensino Médio na modalidade EJA até a sua conclusão deve refletir em expectativas de continuação dos estudos, em oportunidade para entrar numa universidade. Portanto, é papel da escola e seus profissionais, o acompanhamento e incentivo dos estudantes na permanência escolar, ampliando as possibilidades de ingresso na

²⁶ Dados da pesquisa. Entrevistas conduzidas pelo pesquisador de forma presencial (2023).

²⁷ Ações e estratégias de identificação, localização e resgate de estudantes em situação/risco de abandono e evasão escolar.

²⁸ Dados da pesquisa. Entrevistas conduzidas pelo pesquisador de forma presencial (2023).

Educação Superior e no mundo do trabalho (Pereira e Lima, 2022).

Outro ponto desta análise refere-se à formação continuada dos professores. As coordenadoras foram questionadas se existem reuniões para formação continuada dos professores da EJA:

Não. Tem por parte da Seduc. Temos pouco tempo para realizar encontros de formação. Somente na Jornada pedagógica no início do ano. (informação verbal da coordenadora da escola A, 2023);

Sim, planejamento semanal e encontros da Seduc. (informação verbal da coordenadora da escola B, 2023);

Equipe da Seduc oferece formação para Ejatec. A supervisão realiza planejamentos, avaliações e acompanhamentos do estudante, diretrizes, mensais (informação verbal da coordenadora da escola C, 2023);

Sim. Planejamento das avaliações e formação para trabalhos direcionados à modalidade Ejatec (informação verbal da coordenadora da escola D, 2023).

Para compreender o processo de formação de professores, não se deve considerar somente a formação inicial, mas também a continuada-permanente. O produto da formação continuada dos professores da EJA são as propostas elaboradas por eles e sistematizadas coletivamente, para contribuir na sua autonomia no exercício da profissão, considerando o apoio de assessores e equipes técnicas, tais como evidenciam as informações da Supmode e das coordenadoras pedagógicas das escolas (Soares, 2006; Paula e Oliveira, 2011; Jardimino e Araújo, 2014).

Nem todos os cursos de formação inicial de professores oferecidos no Maranhão compreendem disciplinas relacionadas aos fundamentos teórico-metodológicos da EJA. A exemplo da Uema, apenas o curso de pedagogia licenciatura oferece disciplinas voltadas a discussão da modalidade. Portanto, a escola é um espaço privilegiado para a realização da formação continuada de seus professores, potencializando suas aulas com a qualidade e especificidades que emanam da modalidade. A programação das reuniões de formação docente deve ser assumida com responsabilidade pelos coordenadores pedagógicos e professores (Pereira e Lima, 2020).

Uma das questões primordiais na educação é a formação de professores na sua amplitude e complexidade. Analisando numa concepção histórica, há referências teóricas que defendem o saber docente numa perspectiva adaptativa, de alinhamento, como uma lista de obrigações que atendem as demandas liberalistas e neoliberalistas.

Os professores se veem diante da necessidade contemporânea de buscar conhecimentos para desenvolver as “competências para ensinar” que cada momento exige. Discute-se sobre saberes docentes, professor reflexivo, competente, engajado, facilitador,

dentre outras caracterizações. Mas é preciso compreender que o campo das ideias pedagógicas no mundo e no Brasil, e a perspectiva de formação de professores que lhe é subjacente, traz seus embates e contradições nas relações de poder e interesses políticos ideológicos que lhes são impressas ao longo da história.

Não se trata de ter receituários para desenvolver competências docentes; trata-se de ter com clareza os objetivos da formação humana, o para que educar e o tipo de sociedade deseja-se construir. Essa reflexão é pertinente ao referir-se a formação de professores da EJA. Rejeita-se qualquer proposta de uma formação que tenha a centralidade em responsabilizações pedagógicas impostas aos professores como se eles pudessem ou tivessem total responsabilidade pelo sucesso, ou fracasso escolar, no abandono ou evasão, alegando que tudo depende das metodologias em sala de aula.

É fundamental que as escolas observem a recomendação legal para reuniões, planejamentos, avaliações, formações específicas da Ejatec, dentre outros programas de interesse na modalidade. No entanto, a questão da formação docente, nesse sentido, deve se valer da compreensão dialética da realidade para propor uma pedagogia que avance para além das teorias da reprodução, comportamentalistas e pragmatistas que impõem prescrições ao professor.

Em oposição à suposta neutralidade da prática educativa, propalada pelo tecnicismo, e hoje pela pressão das TIC e soluções digitais, apoia-se numa perspectiva histórico-crítica com sentido político e aponta na direção de uma sociedade justa e igualitária, afinadas com o propósito de emancipação e transformação social. Aos coordenadores com os professores cabem, organizar o processo educativo de tal modo a possibilitar ao estudante a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade (Saviani, 1997).

Quanto às questões relacionadas ao uso do livro didático, acesso à biblioteca, laboratórios, quadra poliesportiva e outros espaços de ensino-aprendizagem, além da participação dos estudantes em projetos, constatou-se que as escolas respondem positivamente, reconhecendo não haver dificuldades no cotidiano. Os livros são específicos da EJA e os ambientes da escola podem ser utilizados nas aulas dos componentes curriculares. Também há o envolvimento dos estudantes da EJA nos projetos desenvolvidos anualmente pela escola. Contudo, ocasionalmente há acesso e/ou professores dispostos a realizar atividades diferenciadas²⁹.

É relevante destacar que, mesmo com os limites no envolvimento dos estudantes da

²⁹ Dados da pesquisa. Entrevistas conduzidas pelo pesquisador de forma presencial (2023).

EJA, em determinados espaços e projetos da escola, a participação nessas atividades representa uma riqueza pedagógica, que contribui para o reforço da autoestima e da criatividade, para o fortalecimento do sentimento de grupo, apontando inclusive a escola como um espaço de cultura e de lazer no próprio bairro (Dayrell, 1996).

Há dois aspectos básicos que merecem destaque na pesquisa com os coordenadores. Eles estão relacionados à questão socioeconômica e de trabalho dos estudantes. Uma delas diz respeito à alimentação escolar e a outra é referente ao trabalho da escola na pandemia da Covid-19. Quanto à alimentação, em três escolas a mesma é servida ou na entrada, ou no intervalo³⁰. Um ponto positivo, que atende as recomendações legais, um direito que deve ser observado pelo poder público, inclusive nesta modalidade de ensino e não só no regular.

Em uma escola, a coordenadora informou que, por terem uma empresa terceirizada, a mesma não se disponibiliza a deixar a merenda pronta para o turno da noite³¹. Uma questão essencial a ser discutida pela gestão da escola com a empresa, a partir de argumentos legais de que os jovens e adultos também são estudantes da escola, buscando-se uma solução efetiva para esse problema.

Relaciona-se essa necessidade de garantir a alimentação escolar com a situação econômica dos estudantes que chegam muitas vezes do trabalho, para sua terceira jornada de atividades. A alimentação escolar, para os estudantes da EJA, representa a possibilidade de satisfazer a necessidade de uma refeição intermediária entre a saída do trabalho e a chegada em casa (Santos, 2006).

O direito ao transporte e à alimentação escolar para os estudantes do Ensino Médio e da EJA está garantido por lei. Em 2009, José de Alencar, presidente da República em exercício, e o ministro da educação, Fernando Haddad, assinaram um Projeto de Lei de Conversão n.º 8/2009, em que a Medida Provisória n.º 455, de 28 de janeiro de 2009, passou a ser lei. A MP dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos estudantes da educação básica e disciplina outros assuntos. Com o desmonte da educação pelas reformas nos últimos governos, essa e outras medidas foram desrespeitadas, mas retoma-se a expectativa de que esse direito não seja negado pelo poder público atual.

No que diz respeito à pandemia da Covid-19 e como a escola trabalhou com os estudantes da EJA no período das aulas remotas, as coordenadoras informaram que:

³⁰ Dados da pesquisa. Entrevistas conduzidas pelo pesquisador de forma presencial (2023).

³¹ Dados da pesquisa. Entrevistas conduzidas pelo pesquisador de forma presencial (2023).

Por meio do WhatsApp. Não foi possível outro recurso, muitos alunos não tinham internet, nem celular. Alguns gravavam vídeos e colocavam nos grupos de WhatsApp e atividades impressas. Distribuição de chip aos alunos de bairros distantes os chips não funcionavam (informação verbal da coordenadora da escola A, 2023);

Cada turma tinha seu grupo de WhatsApp. As aulas no Meet com adesão de 90% dos professores inicialmente, em seguida todos aderiram. Cada coordenador acompanhava os grupos. Inicialmente a participação dos alunos foi pouco, depois aumentou. Encontrou-se os contatos dos alunos através dos dossiês. Plataforma Gonçalves Dias, canais de Youtube (os que já existiam e os criados pelos professores). Teve distribuição de chip (também estratégia de chamar os alunos) além dos kits escolares. Atividades impressas (informação verbal da coordenadora da escola B, 2023);

Grupos de WhatsApp – 1 grupo por turma e os professores interagem nos mesmos horários de aula presencial. Encontros de planejamento online, entrega de chips, roteiros impressos (informação verbal da coordenadora da escola C, 2023);

Com entrega de atividades impressas, online síncronas e assíncronas (informação verbal da coordenadora da escola D, 2023).

Coordenadores e professores se desdobraram para garantir a comunicação entre estudantes e escola. Este foi um dos desafios nestes tempos, depois do afastamento obrigatório. Percebeu-se que a estratégia predominante foi os grupos de WhatsApp, ainda que a maioria não tivesse acesso total e direto, pois, em muitas famílias, o único celular se tornou o aparelho concorrido para que os estudantes pudessem realizar suas atividades. A ideia foi que cada grupo criado pelos professores, correspondente a cada turma, funcionasse como um fórum de discussão, com a possibilidade de compartilhar textos, mensagens de áudio, vídeo, links etc. Acrescente-se também a alternativa de entregar as atividades impressas.

Constatou-se que o trabalho das coordenadoras na mediação das ações pedagógicas confere com o que lhes é atribuído no teor da lei e das orientações da Seduc-MA. Mesmo com os entraves ocorridos, as mesmas se disponibilizaram a enfrentar os desafios. A coordenação pedagógica, no que lhe concerne, se fez presente na busca ativa com a participação dos professores, deixando notório o seu reconhecimento de que essa estratégia teve centralidade entre as ações elencadas.

Outro ponto diferenciado na fala das coordenadoras foi o reconhecimento da necessidade de atualização do PPP no sentido de fortalecer o registro da modalidade, seus fundamentos e proposta curricular. Além disso, foi interessante destacar em seus depoimentos, a preocupação com o acompanhamento dos planejamentos, das aulas remotas e outras atividades pedagógicas, além do seu envolvimento com outras ações como merenda escolar, motivação dos estudantes para os exames vestibulares, flexibilização de horários e disponibilização dos recursos pedagógicos.

Após a coleta de informações junto às coordenadoras, prosseguiu-se a investigação com os professores das quatro escolas. Em relação aos professores, será dado o foco às questões

pedagógicas, e ao confronto do abandono e da evasão pelo corpo docente.

Quando interrogados sobre seus planejamentos adaptados à modalidade, 17 destes professores (85%) disseram que elaboram seus planos adequadamente, enquanto apenas três revelam que não conseguem³². No entanto, muitas vezes, até pelos anos de magistério, os professores não se sentem à vontade em confirmar que, se não há uma formação sólida, não há como ter uma aplicação satisfatória dessa formação, apesar de que algumas escolas já vêm investindo em formações, embora ainda de forma incipiente.

Ainda assim, considera-se haver avanços pontuais, pois, 17 (85%) desses professores afirmaram que tentam trabalhar com temas e materiais didáticos relevantes aos objetivos desta modalidade, tais como livros próprios do EJA quando tem, vídeos, material produzido por eles mesmos, muitas vezes com custo e investimento do próprio bolso, para incrementar suas aulas expositivas, atividades de fixação após as aulas, palestras, resumo do material, mapa mental etc.³³

O planejamento se constitui uma necessidade primordial nas políticas educacionais. Pensá-lo na EJA, é considerar a vida dos estudantes, suas necessidades, seus desejos e aspirações articulados com a realidade social e cultural em que vivem e redesenhá-la num processo conjunto em que o ver, o ouvir e o agir estão interligados (Loch, 2009).

Contudo, em geral, os professores da EJA são profissionais que trabalham nos três turnos, com um volume excessivo de tarefas acumuladas, uma rotina cansativa que não lhes confere tempo para realizar o planejamento de ensino adequadamente, por estarem sempre entre a obrigação de cumprir a carga horária e dar conta de suas responsabilidades pessoais.

Em razão disso, é imprescindível priorizar a estratégia de valorizar os saberes populares, como também as experiências que esses estudantes carregam, para serem elaboradas propostas sólidas, próximas da especificidade das vivências dos jovens-adultos populares, que veem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas (Arroyo, 2011). A prática desses profissionais também está implicada em laços afetivos, que interferem nas posturas pedagógicas desses educadores, como afirma Freire (2011, p. 161) “a prática educativa é tudo isso, afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Na investigação com os professores, questionou-se sobre a realização da avaliação diagnóstica com os estudantes da EJA no início do ano letivo e que aspectos são considerados nessa avaliação para o planejamento das atividades durante esse período. Constatou-se que

³² Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

³³ Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

100% dos professores confirmaram a realização da referida avaliação, por considerarem essa atividade imprescindível e uma oportunidade para confirmar particularidades a serem respeitadas no desenvolvimento curricular, tais como: os conhecimentos prévios, os aspectos cognitivos, sociais e emocionais, as experiências do perfil jovem, adulto ou da pessoa idosa na turma, se trabalha de maneira formal ou informal, se é remunerado, se mora na zona urbana ou rural, sua condição familiar, o quanto é alfabetizado e por que voltou a estudar³⁴.

No que se refere às diferentes avaliações utilizadas pelos professores no cotidiano com os estudantes da EJA, sobre instrumentos e formas de avaliar, os professores disseram que utilizam modelos variados, como, por exemplo, simulados, pesquisas, trabalhos em grupo, participação nas atividades em aulas e a frequência, provas, trabalhos individuais e em grupos, pesquisa de campo, entrevistas, pesquisa na *internet*, olimpíadas, participação em projetos, apresentações de seminários, avaliações quantitativas e qualitativa, debates, estudo dirigidos, mapa mental, atividades de caça-palavras, cruzadinhas etc.³⁵

Os conteúdos e a avaliação na EJA devem considerar que o público-alvo dessa modalidade possuem histórias peculiares, sociais e coletivas que podem ser objetos de pesquisa dos mesmos, cujas singularidades dos sujeitos podem propiciar recursos e ferramentas que favoreçam a visibilidade social dos estudantes (Loch, 2009).

Em detrimento, ressalta-se que a avaliação e as formas pelas quais é desenvolvida com os estudantes, pode contribuir para a permanência ou não dos mesmos na escola, pois sua má aplicação, em tom, muitas vezes ameaçador, rotulador e discriminante, coloca o estudante numa condição cada vez inferiorizada e o leva a não querer estar na escola. Percebe-se um aspecto social resistente nessa prática avaliativa por parte da maioria dos professores. Nesse sentido, é crucial lembrar o que diz Luckesi (2011, p. 21), sobre a importância de um acompanhamento pedagógico da aprendizagem do estudante:

A avaliação de acompanhamento exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento, o que se diferencia de esperar resultados bem-sucedidos, como usualmente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas em nossas escolas. Construir e esperar são duas condutas totalmente diferentes entre si que produzem resultados completamente distintos.

Especialmente nesta modalidade, não se pode prescindir de um caráter uniforme de aprendizagem mecânica, baseado em uma avaliação mensuradora, classificatória, excludente e punitiva, pois, numa perspectiva emancipatória, busca-se a superação desta prática pedagógica,

³⁴ Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

³⁵ Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

para efetivar uma ação educativa acolhedora, frente aos problemas já existentes e um processo inclusivo que garanta uma educação transformadora para os estudantes da EJA. Importa que, efetivamente, a escola e os professores estejam abertos à reflexão e ao debate acerca de suas práticas avaliativas, não apenas diagnósticas, mas formativas, em todo o processo de acompanhamento dos estudantes na modalidade (Hoffman, 2005; Haddad e Di Pierro, 2000).

Outro dado levantado nesta pesquisa empírica com os professores consistiu em saber se os mesmos conseguem perceber quando os estudantes estão com dificuldades de aprendizagem no que se refere a seus componentes curriculares e sobre quais estratégias utilizam para tentar “recuperar” esses estudantes. Os professores (100%) disseram dar conta de perceber essas dificuldades e buscar estratégias diferenciadas para reforçar suas aprendizagens, tais como: vídeos sobre os temas, diálogo para entender o que está acontecendo, acompanhar individualmente os estudantes, com uso de metodologias e materiais diversificadas, revisão de assunto e provas suplementares, exercícios de fixação e contextualização dos conteúdos³⁶.

Um ensino contextualizado, que considera as experiências dos estudantes, torna-se atrativo e significativo, pois, desse modo, pode gerar uma vontade de estar em sala de aula por parte do estudante, mesmo que ele esteja em dificuldades sociais, econômicas e familiares, ao poder conseguir alimentar suas expectativas de vida, tendo esse estímulo em relação aos professores, componentes curriculares, modos de ensinar e se relacionar.

É determinante que os professores da EJA desenvolvam uma cultura de acolhimento, respeito e convivência com a diversidade, apostem nas possibilidades e potencialidades dos estudantes, construam práticas pedagógicas que reconheçam a importância das diferentes linguagens como instrumento de estudo, contempladas nas dimensões conceituais que os estudantes trazem acerca do mundo físico e social, e realizem articulação das experiências cotidianas dos sujeitos com os conhecimentos curriculares, em favor da constituição de uma modalidade cujas dificuldades de aprendizagem não sejam determinantes para o abandono e a evasão escolar (Moraes, 2009).

No que diz respeito ao quesito frequência, se consegue perceber a ausência dos estudantes em sala de aula. Os professores (100%) disseram sentir a falta de seus estudantes na hora em que não estão em sala³⁷. É ponto pacífico que, não estando o estudante presente, incorre o mesmo em perder oportunidades de estar com seus colegas e professores numa relação interativa que promove diversas aprendizagens. Os professores relataram que tomam iniciativas, tais como: conversar com o estudante, comunicar à supervisão ou coordenação

³⁶ Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

³⁷ Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

pedagógica, questionar com o estudante os motivos de sua ausência na ocasião em que retornam, participar com a escola quando faz busca ativa³⁸.

As respostas dos professores revelam que, a despeito dos entraves encontrados para continuar na escola, os estudantes até gostariam e entendem que necessitam permanecer. Por vários motivos voltam a abandoná-la, por uma ou diversas vezes, certamente em função das várias responsabilidades assumidas como trabalhadores, mães e pais, sentindo-se frequentemente pressionados pelo próprio contexto em que estão inseridos, a escolher entre a escola ou a família, entre a escola ou o trabalho.

Porém, convém destacar um fator que reafirma a infrequência dos estudantes da EJA: a juvenilização da modalidade. O jovem (cada vez mais jovem) caracteriza-se como um problema, com ênfase na sua indisciplina, no desinteresse pela escola, no envolvimento com a violência e o tráfico de drogas, gerando uma postura de preocupação por parte da escola e do professor, o que os impede de conhecer o jovem real que frequenta a EJA e de buscar estratégias para resgatar os estudantes dos riscos de abandono/evasão escolar (Dayrell, 2011).

São jovens em condição de vulnerabilidade social, suscetíveis ao mundo do crime, das drogas e do tráfico, em que a escola, pela via da inclusão marginal dos excluídos, realiza a sua responsabilidade (Gonçalves, 2011). Destaca-se nesse contexto a escola e a falta de aproximação do convívio escolar com o cotidiano dos estudantes, além da falta de políticas educacionais que possam ser articuladas com as demais políticas públicas do país.

Faz-se necessário que a escola conheça os estudantes no início do ano letivo com aplicação de um questionário, identifique entre os professores quais são os faltosos, em risco de abandono, promover palestras sobre drogas, alcoolismo, violência, entre outras ações. Conter a infrequência, na redução das possibilidades de abandono/evasão na EJA não é tarefa simples, e algumas iniciativas voltadas à prevenção destes fenômenos podem ter sucesso ou mostrar resultados desapontadores.

Tecendo os últimos contornos de análise dos dados obtidos com os professores, retorna-se à questão da pandemia da Covid-19, sobre as aulas remotas na EJA, em que, dos 20 professores, 16 trabalharam com os estudantes mediante aulas remotas e quatro disseram não trabalharam, devido às dificuldades de acesso às tecnologias, restando-lhe a única alternativa de ter que encontrar formas de entregar atividades aos estudantes em horários marcados, com respeito aos protocolos de afastamento³⁹.

Mas esse problema da condição de aulas durante o período pandêmico, relatado

³⁸ Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

³⁹ Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

pelos professores, pode ser comparado com os dados anteriormente citados pelos estudantes, trazendo pontos comuns, o que só vem reforçar a gravidade dos mesmos e a impotência, tanto dos estudantes como dos professores, e da própria escola, de resolvê-los de forma satisfatória.

Confirmam-se com essa compatibilização de dados, as seguintes convergências: falta de acesso à *internet*, curto tempo das aulas, insuficiência de dispositivos móvel e de *internet*, de acesso dos estudantes a aparelhos celulares e computadores, de habilidade dos estudantes no manuseio das tecnologias (celular, computador), de ritmo de estudo para acompanhar as aulas *online*, de vontade dos estudantes, mesmo quando disponibilizavam as ferramentas⁴⁰.

Os desafios enfrentados pelos professores em suas práticas pedagógicas nas turmas de EJA, no contexto da pandemia da Covid-19, foram múltiplos e já se discorreu uma análise sobre essa conjuntura pandêmica, quando se tratou sobre as respostas dos estudantes. É fundamental destacar que esses dados só confirmam e reforçam o que já foi mencionado por eles. A maioria foram afetados na escola, mas professores e estudantes, em especial da EJA, inegavelmente, carregaram problemas de acesso e provisão material e pedagógica. Em vista disso, constatou-se, por outro lado, a garra e a disposição dos professores frente ao recente desafio, “reinventando-se”, à procura de novas possibilidades para o manuseio de diferentes recursos tecnológicos para os estudantes poderem ser inseridos nas aulas (Silva e Cruz, 2022).

O que se apreende, dessa análise, é que a ação docente, no ensino remoto, implicou em desafio para os professores e estudantes da EJA, no período de isolamento social. Muitas dificuldades socioeconômicas de acesso às aulas se revelaram, a situação de desigualdade social dos estudantes sobressaiu-se, expondo a falta de dispositivos tecnológicos, pacote de dados insuficiente, desemprego e crise econômica presentes na vida dos estudantes da EJA, tudo isso em muitas situações impediram uma educação remota satisfatória na modalidade.

Embora a escola e os professores se utilizem de estratégias pedagógicas variadas e interessantes, não podem evitar que as ausências frequentes dos estudantes aconteçam. Os fatores “pedagógicos” como metodologias, formação de professores, tecnologia etc., não estão isolados e não são, por si só, responsáveis por fazer os estudantes permanecerem na escola, embora, como já se destacou, contribuam positivamente para isso. Segundo Oliveira (1999, p. 62), “os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam a falta de sintonia entre a escola e o aluno que delas se servem, embora não possamos desconsiderar os fatores de ordem socioeconômica”.

⁴⁰ Dados da pesquisa. Questionários aplicados pelo pesquisador de forma presencial (2023).

Buscam-se expoentes que confirmam que os determinantes sociais têm prioridade no percurso desta análise, rejeitando qualquer ato de culpabilização dos estudantes e professores ou responsabilização unilateral a qualquer um desses sujeitos, como se vê em políticas atuais que recomendam aos professores um “engajamento” profissional como fosse de sua total responsabilidade o êxito ou fracasso dos estudantes.

Nesse sentido, os contextos socioeconômicos, como sustentam os autores abordados neste estudo, confirmam-se como fatores cruciais ao abandono e a evasão na EJA, por interferirem diretamente nas condições de permanência e continuidade do estudante na escola. As desigualdades sociais são gritantes e a herança histórica revela que este fator não pode ser desconsiderado quando se trata do mundo do trabalho, no qual as populações desfavorecidas são ameaçadas pela desregulamentação e pelo desmonte das políticas públicas.

Mesmo que todas as estratégias voltadas para a EJA no estado do Maranhão revelem alguns avanços, novas iniciativas precisam ser desenvolvidas para reverter os índices educacionais alarmantes que, há décadas, assolam o Estado, principalmente relacionados ao analfabetismo, conclusão de Ensino Fundamental, ampliação e acesso ao Ensino Médio (Carvalho, 2019).

As estratégias apresentadas nesta subseção, apontam para a necessidade não só de assegurar oportunidades educacionais adequadas às expectativas e especificidades do público da EJA, mas também a importância de que a oferta escolar seja acompanhada de uma política consistente para garantir o êxito dos estudantes, entendido como permanência e conclusão do Ensino Médio (Santos, 2006).

Confirma-se a necessidade de uma prática pedagógica emancipatória e propulsora de transformações (Capucho, 2012). Portanto, a questão do abandono e da evasão escolar merece uma atenção que permita a visibilidade dessa problemática, não apenas em dados numéricos, mas nas condições humanas e sociais que geram esses fenômenos (Silva, 2023).

Por fim, esses fatores socioeconômicos projetam a realidade escolar no âmbito do estado do Maranhão, determinantes na permanência ou não dos estudantes na EJA na etapa do Ensino Médio. Enfrentar estes desafios é central e imperativo aos agentes públicos e aos sujeitos da escola para promover a inclusão educacional, aprimorar as oportunidades de aprendizagem e contribuir de forma incisiva para a redução dos indicadores de abandono e evasão, mediante a garantia efetiva do direito a educação para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese visou inovar com a proposição de uma análise histórico-crítica, ao trazer um estudo sobre a EJA na escolarização básica da população do país pela via da democratização e do reconhecimento das identidades e expectativas de seus sujeitos, em especial, os estudantes da EJA. Não se ateuve apenas da descrição de um histórico desconexo da modalidade, mas apresentou uma discussão teórico-prática sobre os fatores do abandono e da evasão, além das possibilidades de enfrentamento destes fenômenos a partir de uma análise da EJA em quatro escolas do Ensino Médio na capital do estado.

O privilégio de trazer o ineditismo de um estudo com a temática do abandono e da evasão na EJA no Ensino Médio no estado do Maranhão se traduz também numa responsabilidade acadêmica e profissional com as lutas que esta demanda requer. Nessa condição de vanguarda, propõe-se à comunidade científica aprofundar o debate e resguardar esta produção como referência a estudos posteriores, visto que seu impacto, ainda que principiante, é significativo para os fóruns de discussão sobre a EJA no estado do Maranhão.

Neste estudo, as reflexões apresentadas remetem a uma concepção de educação popular como um campo de *práxis* social e educativa, como atividade humana e como um princípio fundamental para o progresso das coletividades, elevação cultural das pessoas e inserção no mundo do trabalho com dignidade. Como fenômeno que acompanha a história educacional, a educação de adultos faz-se imprescindível, não apenas como categoria de investigação e reflexão no âmbito acadêmico, mas como problemática social que demanda um esforço continuado de democratização e viabilização de política social de oferta de um ensino de qualidade e garantia de permanência do estudante até o final de sua escolarização básica.

A emergência dessa demanda está para além da responsabilização pedagógica no âmbito da escola e do próprio estudante. As exigências de formação para o mundo do trabalho não incidem apenas no esforço próprio e no discurso do merecimento. As oportunidades não são equivalentes e o abandono/evasão escolar é ainda frequente, inclusive provocado pelo próprio poder público. Contraditoriamente, é pela educação e pela formação para o trabalho que esse contingente da população, em tese, tem acesso à escolarização.

São perspectivas que requerem mudança paradigmática quanto à abordagem filosófico-social e objetividade da EJA. Os dados demonstrados neste estudo, revelaram situações de trajetórias inconclusas e jornadas de exclusão e discriminação que não serão enfrentadas com mera implantação de programas, projetos e campanhas, mas com a consolidação de políticas públicas efetivas para conter os avanços do abandono e da evasão

escolar na EJA e favorecer o retorno e/ou a permanência dos estudantes na escola.

Se a centralidade desse debate está na garantia dos direitos, o confronto dessa problemática está na prática pública contínua, de formação cultural para liberdade, cidadania e emancipação, fundamentada numa concepção democrática e inclusiva de educação. Estando prevista na LDB n.º 9.394/96, é um direito de todos no sentido de amenizar as injustiças sociais como uma política pública estratégica integrada ou não à Educação Profissional, de reparação desse contingente marginalizado e excluído.

A centralidade dessa discussão sobre o abandono e a evasão refere-se, também, à ameaça que o projeto do Novo Ensino Médio tem causado nos dois últimos governos, com o propósito de ensino em tempo integral impulsionando o fechamento das escolas para a oferta de EJA. Essa política deveria estar comprometida com a garantia dos direitos a todos os cidadãos e esses objetivos legais, se observados pelo poder público, poderiam favorecer o atendimento a essa demanda com qualidade social.

Os números demonstrados pelos resultados desta pesquisa apontam para a emergência de políticas de alfabetização e elevação da escolaridade da população, pois 8,5 milhões de pessoas de 14 anos ou mais ainda são analfabetas no país (IBGE, 2022). Esse dado é preocupante, pois nessa perspectiva é inexistente a possibilidade de que cheguem ao Ensino Médio. Apesar dos pactos internacionais e de alguns avanços pontuais, a preocupação nessa problemática é que se trata de uma população jovem e adulta ainda em condições de trabalho, com potenciais expectativas de vida.

Este estudo permitiu ao pesquisador um olhar aprofundado e específico sobre os fenômenos do abandono e da evasão diante de um quadro assustador de analfabetismo e descontinuidade escolar. Sem essa garantia à população, a partir de sua oferta na primeira etapa do Ensino Fundamental, não haverá perspectiva de progressiva universalização do Ensino Médio. O não oferecimento dessa modalidade gratuita e de qualidade pelos poderes públicos importa responsabilidades a serem reivindicadas pela sociedade, coletividades e movimentos sociais. Nesse sentido, constitui-se de um instrumento jurídico-social que integra o direito público que comporta o exercício construtivo da cidadania (Brasil, 1988).

Destaca-se que este estudo se preocupou com a definição da EJA como modalidade de educação e aprendizagem ao longo da vida, tal como definida pela legislação educacional, além de discutir a concepção de abandono e evasão escolar, que muitas vezes suas diferenças conceituais não são reconhecidas por gestores, coordenadores e professores. Sobre as identidades e expectativas dos estudantes da EJA, o estudo recomenda novas pesquisas, considerando o recorte realizado nesta investigação, sugerindo que possam existir outros

desdobramentos a partir de contextos diversos que envolvam a modalidade em questão.

A pesquisa confirmou que diversos fatores contribuem para o abandono e a evasão na EJA, tais como a necessidade de trabalhar para sustentar a casa, a dificuldade em conciliar o estudo com outras atividades, a falta de incentivo da família, a baixa autoestima, desinteresse pelo conteúdo e a escassez de suporte pedagógico por parte da escola, ressaltando-se, dentre estes que levam ao abandono e a evasão escolar, a priorização pela sobrevivência. Fica consolidado, então, que os fatores socioeconômicos são determinantes no abandono e na evasão, ou na permanência do estudante na EJA.

É fundamental para superar o quadro de analfabetismo e desescolarização, num cenário político e economicamente caótico, acirrado pela crise sanitária e humanitária causada pela pandemia da Covid-19, que o Maranhão repense sua história, sua caminhada e suas políticas locais e alavancar a implementação de propostas e currículos, alguns já elaborados adequadamente, com um posicionamento e uma prática incisiva na oferta de apropriadas condições para o estudante ter acesso, mas, sobretudo permanência até a conclusão da Educação Básica e, que seja motivado e orientado a continuar os seus estudos após o término do Ensino Médio.

Trata-se, pois, de uma responsabilidade político-social com a oferta de um ensino humanizado, inclusivo, de qualidade que promova mudanças significativas, que alimente a resistência, o compromisso e as razões palpáveis e concretas para que o estudante não deixe de frequentar a escola, com reflexões pertinentes, motivações e incentivos à construção da autonomia e o exercício da cidadania.

A desigualdade social é um problema complexo e multifacetado, e para combatê-la é preciso compreender as causas profundas e estruturais que a perpetuam. Enfatiza-se a importância de reconhecer a diversidade e o valor cultural dos grupos sociais, e trabalhar para construir uma sociedade justa e inclusiva. O abandono e a evasão escolar, nesse sentido, são fenômenos imbricados na vida social. Parte desse problema é um reflexo dos estudantes que se evadem, desistem ou migram do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular e se matriculam na EJA para concluir seus estudos.

Para enfrentar esses desafios, é relevante o compromisso dos governantes e gestores com políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades sociais e econômicas. Isso inclui medidas como a redistribuição de renda, o investimento em infraestrutura e serviços básicos, assistência social, ampliação de programas de jovem aprendiz, primeiro emprego e reinserção no emprego, e a promoção da igualdade/equidade de oportunidades para a maioria das pessoas. Além disso, é preciso enfrentar a discriminação étnico-racial e de gênero de

maneira efetiva, com políticas que promovam a inclusão e a diversidade em todas as esferas da sociedade. Isso requer um esforço conjunto de governos, sociedade civil, escola, empresas e indivíduos, para criar uma cultura de igualdade e justiça social.

O combate do abandono e da evasão na EJA implica no investimento de políticas públicas que visem o desenvolvimento da qualidade do ensino, a valorização dos professores e a garantia de acesso à educação para todos. Isso inclui a construção de escolas e o aprimoramento da infraestrutura das já existentes, a criação de programas de formação docente, a oferta de bolsas/auxílios/incentivos para os estudantes⁴¹, entre outras medidas, com periódico monitoramento, avaliação e aperfeiçoamento.

Educar jovens e adultos, inclusive pessoas idosas, implica, também, investir na formação crítica de cidadãos, com foco nas contribuições significativas que a escola pode dar, mediante um currículo centrado no aprendizado historicamente construído, dinâmico, com valor sociocultural, desenvolvido num projeto de formação humana que visa, para além de conteúdos, conhecimentos e experiências relevantes à autorrealização, à medida que trabalha a conscientização desses indivíduos, o que significa uma responsabilidade educativa dialógica que envolve participação, valorização das histórias de vida pessoal e coletiva desses estudantes.

Desse modo, a EJA poderá promover oportunidades significativas que coloquem seus sujeitos diante dos desafios de vivenciar mudanças e tornarem-se, progressivamente, conscientes de sua condição social e do seu potencial criativo de superação e condução a acertadas condições de vida em todos os aspectos.

Presume-se que, historicamente, as razões do abandono e da evasão, especialmente no âmbito do Maranhão, estão diretamente relacionadas ao modo de vida das populações, nos seus contextos desfavoráveis, marcados pelas acentuadas desigualdades sociais. Se faltam estrutura social, segurança, acesso à moradia, energia, água, transporte, emprego, escola, serviços de saúde, cultura, lazer, saneamento básico e comida na mesa, obviamente que estas condicionantes se tornam determinantes ao fato de que um jovem, um adulto ou uma pessoa idosa deixe a escola para lutar por sua sobrevivência, percebendo este, por outro lado, que a instituição de ensino não lhe promove condição de permanência na sua posição de reprodutora

⁴¹ A respeito disso, menciona-se que, recentemente, o Governo Federal, por meio do MEC, lançou o programa de incentivo financeiro-educacional denominado “Pé-de-Meia”, criado pela Lei n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, com objetivo de promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no Ensino Médio da Rede Pública, para reduzir as taxas de retenção, de abandono e de evasão escolar. Além disso, incentiva a participação em exames educacionais, tais como: Saeb, Enem e Encceja. O referido programa tem como público-alvo os estudantes de 14 a 24 anos, de baixa renda, matriculados no Ensino Médio Regular e os estudantes de 19 a 24 anos, de baixa renda, matriculados no Ensino Médio na modalidade EJA, ambos pertencentes as famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

das desigualdades sociais.

Frente a essa problemática, infere-se que a EJA se constitui de alternativa primordial por oferecer porta de entrada e continuidade à escolarização e de enriquecimento dos conhecimentos e experiências que os estudantes trazem com suas histórias de vida. Potencialmente, a EJA constitui-se de uma modalidade da qual o currículo promove a interação social, a troca de experiências exercida entre os seus sujeitos, professores e estudantes, abertos a mudanças, ao crescimento e à conscientização. Sua função tem a ver com a educação popular voltada para uma constante formação, um aprendizado permanente, de construção, ação e reflexão sobre o mundo e sua própria condição de existência (Aranha, 1997; Oliveira, 1999).

Com o enfoque nas finalidades acima mencionadas, é fundamental lembrar que só é possível superar gradativamente essas problemáticas sociais quando, tanto na concepção das políticas educacionais quanto na sua implementação no âmbito da escola, os envolvidos e alvos diretos sejam vistos como sujeitos participantes do processo educativo e não meramente “beneficiários” dessas políticas, que também se coloca em questão sobre suas origens e fins. O estudante da EJA, em caráter especial, é um cidadão experiente, que constrói seus conhecimentos com base nas suas experiências sociais.

A partir do que se constatou no percurso deste estudo, ressalta-se que a escola tem papel preponderante na articulação de ações político-pedagógicas com as políticas pedagógicas que garantam a aprendizagem reivindicadas em todo seu escopo de análise. A participação dos professores nos movimentos sociais e associações representantes da categoria profissional é fundamental, por um lado, na organização de uma agenda impulsionadora do debate em níveis nacional, estadual e municipal, mediante fóruns e discussões com a academia.

Assim, destaca-se que o estudo respondeu aos objetivos relacionados aos contextos e condicionantes de abandono e evasão na EJA, bem como na identificação das estratégias de enfrentamento destes desafios no estado do Maranhão. Recomenda-se que outros estudos possam ser realizados no sentido de evidenciar estes fenômenos em conjunturas distintas. Considerando o cenário estudado, é fundamental que gestores, coordenadores e professores estejam atentos, não apenas às orientações da Seduc-MA, na construção do currículo da modalidade a partir de práticas diferenciadas que considerem as identidades, as diversidades dos estudantes e um trabalho efetivo como mediadores no cotidiano da escola, reconfigurando-a como agência de acolhimento e transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABU-DUHO, Ibitsam. **Uma gestão mais autônoma das escolas**. Brasília: UNESCO, IIEP, 2002.
- ABADALLA, Vilma. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo, Cortez, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ANTUNES, Ricardo *et. al.* **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização! 2.ed. Boitempo, 2007.
- AQUINO, Júlio Groupa *et al.* **Erro e Fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 2, p. 12-30, 1997. Disponível em: <www.repositório-ufpb.br/juspui/bitstream/POM28062018>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- ARROYO, Miguel González. **O princípio educativo**: o trabalho ou a resistência ao trabalho? *Teoria & Educação*, n.1, 1990.
- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2011.
- BARROS, Ricardo Paes de. [*et al.*]. **Consequências da violação do direito à educação**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Autografia, 2021.
- BECKER, Paula; RAVELOSON, Jean-Aimé A. **O quê é democracia**. Realizado por KMF-CNOE & NOVA STELLA, em colaboração com a Fundação Friedrich Ebert Madagáscar (FES) e com a participação de FriedelDaiber, Universidade de Trier. Luanda, Edição portuguesa: 2011.
- BENAVENTE, A. et al. **Renunciar à escola**: o abandono escolar no ensino básico. Lisboa: Fim de Século, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 1824. **Coleção de Leis do Império do Brasil**: V. 1, Rio de Janeiro, p. 7, 1824.
- BRASIL. Decreto n.º 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Reforma a legislação eleitoral. **Coleção de Leis do Império do Brasil**: V. 1, Rio de Janeiro, p. 1, 1881.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1891.

BRASIL. Decreto 4.299, de 25 de julho de 1933. Dispõe sobre os cursos de continuação e aperfeiçoamento e o ensino elementar para adultos. **Jornal do Brasil**: Rio de Janeiro, DF, p. 8, 1933.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1934.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1937.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1946.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Decreto n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 17214, 26 nov. 1985.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. [Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB n.º 3, de 26 de julho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jul. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 jul. 2000.

BRASIL. Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 3 dez. 2003.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1 fev. 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 27 de outubro de 2005. Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n.º 5.154/2004. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 27 out. 2005b.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 2009. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 19 mai. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010. 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; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 15 jun. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 13 jul. 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 30 mai. 2012.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 mar. 2018a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 21 nov. 2018b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 1/2021 de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 171, 26 mai. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 2, de 5 de outubro de 2023. Validação da experiência de proposta pedagógica, em caráter experimental, executada pela Rede SESI de Educação, durante o período de 2016 a 2023, nos níveis Fundamental e Médio, para a oferta do Projeto da Nova EJA, aprovado pelos Conselhos de Educação dos Estados da Federação. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 5 out. 2023a.

BRASIL. Resolução CD/FNDE n.º 31, de 13 de dezembro de 2023. Altera a Resolução CD/FNDE n.º 11, de 7 de outubro de 2020, que estabelece os procedimentos para a utilização dos saldos financeiros existentes nas contas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, oriundos de transferências anteriores do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – PEJA. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 14 dez. 2023b.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004

CANAVARRO, José Manuel. **Para a compreensão do abandono escolar** 1.ed. Lisboa: Texto, 2007.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. A crise do colonialismo luso na América Portuguesa: 1750/1822. In: LINHARES, Maria Yedda L. (Org.) **História geral do Brasil.** 6.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

CARRANO, Ciro Flamarion Santana. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista REVEJA (UFMG)**, on line, 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **A juvenilização na EJA: significado e implicações do processo de escolarização de jovens.** São Luís: Editora IFMA, 2019.

CHAGAS, Ivaldir Donizetti das. **Evasão da escola na idade regular e o retorno para a Educação de Jovens e Adultos.** Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

DAHL, Robert A. **Sobre a Democracia.** Tradução de Beatriz Sidou. Brasília: Ed. UnB, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e escola (relação juventude e escola). In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DELUIZ, Neise; VELOSO Bianca. **Políticas de educação profissional e enfrentamento da desigualdade: o Projovem Trabalhador em foco**. In: ProJovem: escola, trabalho e cidadania na contramão do discurso instituído? Curitiba: Champagnat, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. A atualidade das políticas de EJA. In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sergio. **Escola pública: práticas e pesquisas em educação**. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023.

FARIA, Débora S. A.; MOURA, Dante Henrique. DESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DO PROEJA. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 151–165, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.3195. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3195>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A Educação Brasileira no contexto histórico**. 3.ed. Campinas, Alínea, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Joana Lúcia Alexandre de; MANCINI, Karina Carvalho. **Breve história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil até os dias atuais**. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2020.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites. In: **Educação & Realidade**. V. 35, n.º 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria prática e proposta. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. *In*: **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GUILHON, Maria Virginia Moreira; LIMA, Valéria Moreira de Almada. A política de trabalho e renda no Brasil: uma avaliação de resultados da experiência no Maranhão *In*: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **A política de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio, uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pnad Contínua 2019**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pnad Contínua 2021**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pnad Contínua 2023**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>>. Acesso em: 10 fev. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 25 jul. 2022

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 25 jul. 2022

estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 ago. 2022

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2021 (2022b)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 20 mai. 2023

JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Educação e Sociedade**, v. 26, n.º 2, jul/dez. 2000.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

LAIBIDA, Vera Lúcia Bortolletto; PRYJMA, Marielda Ferreira. Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): professores voltados na permanência do aluno na escola. **Cadernos PDE**, versão On-line, v 1, Paraná, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção magistério. 30.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Lincínio Carlos. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Planejamento e avaliação em EJA. *In: EJA: planejamento, metodologias e avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANHÃO. Lei n.º 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão: São Luís, MA**, p. 1-30, 11 jun. 2014.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades e Diversidades Educacionais**. São Luis, 2023a.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Casa de Almeida Oliveira. Resolução n.º 106/2023 – CEE/MA. Dispõe sobre credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino e autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento para oferta de etapas e/ou modalidades da Educação Básica e/ou de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão: São Luís, MA**, p. 42-54, 2 jun.

2023b.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MELO, Maria Alice; CASTELO BRANCO, Liduina Maria da C. Os egressos do Projovem em São Luís: quem são esses sujeitos? *In: Palavras de jovens sobre o Projovem: estudos com os egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais*. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MORAES, Salete Campos de. Alunos “diferentes” e saberes docentes. *In: EJA: planejamento, metodologias e avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. (2022). Versão online. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000300005>. Acesso em: 20 out. 2023.

OLIVEIRA, Maria Sônia Souza de. **Trabalho e Educação: um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos e a relação com o mundo do trabalho**, 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

PAIVA, Jane, V.P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpex, 2011.

PEDROSO, Sandra Gramilich. Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. *In: I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos*, 2010, João Pessoa. **Jovens, Adultos e Idosos: os sujeitos da EJA**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

PEREIRA, Diego Rodrigo; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Formação continuada em educação de jovens, adultos e idosos: aspectos legais e implementação de ações direcionadas aos professores da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 3, p. 113–126, 2017. Disponível em: <<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8029>>. Acesso em: 2 mar. 2024.

PEREIRA, Diego Rodrigo; LIMA, Francisca das Chagas Silva. O papel do coordenador pedagógico na prática escolar: formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no estado do Maranhão. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 192–206, 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3116>>. Acesso em: 3 mar. 2024.

PEREIRA, Diego Rodrigo; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Política de avaliação e certificação na educação de jovens e adultos. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3981>>. Acesso em: 16 fev. 2024.

PEREIRA, Diego Rodrigo; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Egressos da educação de jovens e adultos na educação superior: da vida escolar à vida acadêmica. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5173>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PINHO, Thomáz Augusto Sobral; DA ROCHA, Tamara Trajano; DA SILVA, Lilian Renata Teixeira; RAMOS, Vânia Maria Tibúrcio; DE MENEZES, Priscylla Karoline. A EJA em tempos de pandemia: análise do fator (des)motivação. **Revista de Geografia**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 219–234, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/252110>>. Acesso em: 29 mar. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA Integrada à Educação Profissional. *In: Educação & Realidade*. V. 35, n.º 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

RAMOS, Melcka Yulle Conceição; PEREIRA, Diego Rodrigo.; DIAS, Adriana da Silva. Novo ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos integrado à educação profissional: uma análise do Programa Ejatec/MA. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4989>>. Acesso em: 16 fev. 2024.

REIS, Rosemeire; SOUZA, Emanuelle; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. IDENTIDADES JUVENIS E EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO. **Holos**, [S. l.], v. 4, p. 3–17, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.3189. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3189>>. Acesso em: 12 mar. 2024.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROSENFELD, Denis L. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/SgSTznjML3Hzt9cTgqSBbKK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SADEK, Maria Tereza. **Poder local: perspectivas da nova ordem institucional**. São Paulo:

Fundação SEADE, p.9-15, abr./jun. 1991.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. *In: **Aprendendo com a diferença:** estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Javan Sami Araújo dos; LIMA, Eliclaudia Nunes de; PRADO, Edna Cristina do. A educação de jovens e adultos e o processo de democratização da gestão escolar em uma escola da rede pública municipal de Maceió/AL. **Rev. Ed. Popular.** Uberlândia, v. 10, p. 155-165, jan./dez. 2011. Disponível em: < file:///C:/Users/nagem/Downloads/admin,+EP-2011-403.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *et al* (2009). **Infância Interrompida:** caracterização das actividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

SENA, Denir Mendes Martins; ARAÚJO, Waldirene Pereira. A inserção das tecnologias da informação e comunicação – TICs na educação de jovens, adultos e idosos. *In: **Saberes, memórias e experiências em EJAI.*** São Luís: EDUEMA, 2022.

SERRA, Deuzimar Costa; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Os idosos na EJA: uma política de educação inclusiva. Ponta Grossa. **Olhar de Professor**, v. 19, n. 2, p. 149-161, 2016.

SERRA, Deuzimar Costa; SANTOS, Heloisa Cardoso Varão; SILVA, Terezinha de Jesus Amaral da. (Org.). **Saberes, memórias e experiências em EJAI.** 01. ed. São Luís: EDUEMA, 2022.

SERRÃO, Luis Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade:** os casos do Enceja e do Enem, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação da Faculdade em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da; YAZBECK, Maria Carmelita. **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Cortez; São Luís: FAPEMA, 2006.

SILVA, Ana Rita Azevedo Correia. **Um olhar sobre o abandono escolar:** da compreensão à prevenção e intervenção. Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2014.

SILVA, Ideana da Mata; CRUZ, Angelina Costa. A importância da formação tecnológica do professor da educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). *In: **Saberes, memórias e experiências em EJAI.*** São Luís: EDUEMA, 2022.

SILVA, Jadson Luís da. **Abandono e evasão escolar no Ensino Médio da rede pública de Santa Catarina:** uma proposta de Tecnologia Social de Acompanhamento. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. *In: **Aprendendo com a diferença:** estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro, 2002.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUSA, Gilvan dos Santos; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da pandemia. **Humanidades & Inovação**. V. 8, n.º 61. Palmas-TO, out. 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4361>>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SOUSA, Antonia de Abreu *et al.* **Educação e formação para o trabalho no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *In: Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R.T. (orgs.). Política e trabalho na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

APÊNDICE A – Questionário aplicado a(o) gestor(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOUTORADO
PESQUISA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO
ESTADO DO MARANHÃO: O ABANDONO E A EVASÃO ESCOLAR EM QUESTÃO
PESQUISADOR/DOCTORANDO: DIEGO RODRIGO PEREIRA
ORIENTADORA: DRA. FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA

ESCOLA: _____ **DATA:** ____/____/2022

QUESTIONÁRIO APLICADO A(O) GESTOR(A)

OBJETIVO: Caracterizar a Escola

A. CARACTERIZAÇÃO INICIAL

1 – Nome da Escola: _____

2 – Data de fundação: ____/____/____

3 – Localização/Endereço: _____

4 – Etapas/Modalidades de Ensino:

() Anos iniciais do Ensino Fundamental

() Anos finais do Ensino Fundamental

() EJA Ensino Fundamental

() Ensino Médio Regular

() Ensino Médio EJA

() Ensino Médio Integrado

() Ensino Médio Integrado-PROEJA

5 – O Novo Ensino Médio já está implantado: () Sim () Não

6 – Horário de funcionamento das aulas: _____

7 – Tem Projeto Político Pedagógico? () Sim () Não Desde de quando: _____

8 – Existe um Colegiado Escolar? () Sim () Não Desde de quando: _____

9 – Conselho Fiscal? () Sim () Não Desde de quando: _____

10 – Algum Projeto de Grêmio Estudantil? () Sim () Não Desde de quando: _____

11 – Possui Associação de Pais e Mestres? () Sim () Não Desde de quando: _____

12 – Líderes de Turma? () Sim () Não Desde de quando: _____

B. QUADRO DE SERVIDORES/QUANTIDADE

Gestor (a) geral: _____

Gestor (a) auxiliar: _____

Secretário(a): _____

Agente Administrativo: _____

Professores: Matutino: _____ Vespertino: _____ Noturno: _____

Coordenador Pedagógico: _____

Supervisor: _____

Bibliotecário: _____

Vigilante: _____

Porteiro: _____

Merendeiro(a): _____

Zelador/Limpeza: _____

Outros: _____

C. QUADRO DE DISCENTE/QUANTIDADE

Total de estudantes: _____ Matutino: _____ Vespertino: _____

Noturno/estudantes no Regular: _____ Noturno/estudantes na EJA: _____

Total de estudantes PcD: _____

D. TURMAS EM FUNCIONAMENTO/QUANTIDADE

1º Ano Mat. _____ 2º Ano Mat. _____ 3º Ano Mat. _____

1º Ano Vesp. _____ 2º Ano Vesp. _____ 3º Ano Vesp. _____

1º Ano Reg. Not. _____ 2º Ano Reg. Not. _____ 3º Ano Reg. Not. _____

1º EJA Not. _____ 2º EJA Not. _____

1º EJATEC Not. _____ 2º EJATEC Not. _____

E. RECURSOS FÍSICOS/QUANTIDADE

Salas de aula: _____

Sala/Laboratório de Informática: _____ Quantos Computadores: _____

Laboratórios: () Sim () Não Quais: _____

() Biblioteca: _____ () Sala de Direção: _____

() Sala de Leitura: _____ () Banheiros/Alunos: _____

() Banheiros/Funcionários: _____ () Cozinha: _____

() Refeitório: _____ () Sala de Professores: _____

() Secretaria: _____ () Pátio: _____

() Quadra Poliesportiva: _____ () Almojarifado: _____

() Sala de atendimento pedagógico: _____ () Auditório: _____

() Outros: _____, _____, _____, _____

F. RECURSOS MATERIAIS/QUANTIDADE

TV: _____ Aparelho de DVD: _____

Computador para uso administrativo: _____ Impressora/Copiadora: _____

Notebook: _____ Caixa de som: _____

Data Show: _____ Retroprojeter: _____

Lousa Interativa: _____ Outros: _____

G. RECURSOS FINANCEIROS RECEBIDO PELA ESCOLA

H. PROJETOS DESENVOLVIDOS ANUALMENTE

APÊNDICE B – Questionário aplicado a(o) estudante

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOUTORADO
PESQUISA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO
ESTADO DO MARANHÃO: O ABANDONO E A EVASÃO ESCOLAR EM QUESTÃO
PESQUISADOR/DOUTORANDO: DIEGO RODRIGO PEREIRA
ORIENTADORA: DRA. FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA

ESCOLA: _____ **DATA:** ____/____/2023

QUESTIONÁRIO DO(A) ESTUDANTE

1 - Idade: _____

2 – Sexo: () Feminino () Masculino

3 – Qual seu bairro de residência: _____

4 – Qual etapa da EJA você está cursando: () 1ª etapa () 2ª etapa

5 – Descreva os motivos dos casos de abandono/evasão no Ensino Médio:

6 –Atualmente você está trabalhando? Com quê? Onde? Desde quanto?

7 – Conte-me se já pensou em abandonar a escola este ano? Por quais motivos?

8 – Descreva se estava estudando durante o período da pandemia da Covid-19 e quais foram as principais dificuldades:

9 – Quais motivos fariam você abandonar a escola novamente?

APÊNDICE C – Questionário aplicado a(o) professor(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOUTORADO
PESQUISA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO
ESTADO DO MARANHÃO: O ABANDONO E A EVASÃO ESCOLAR EM QUESTÃO
PESQUISADOR/DOUTORANDO: DIEGO RODRIGO PEREIRA
ORIENTADORA: DRA. FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA

ESCOLA: _____ **DATA:** ____ / ____ /2023

QUESTIONÁRIO DO(A) PROFESSOR(A)

1 – Quais componentes curriculares você ministra nesta escola?

2 – Durante a graduação você teve disciplinas que debateram as especificidades da EJA?

3 – Você já realizou algum curso de formação continuada ou pós-graduação sobre EJA? Quais?

4 – Descreva se seus planejamentos são adaptados à EJA.

5 – Como realiza a avaliação diagnóstica no início do ano letivo e outros tipos de avaliação no cotidiano escolar?

6 – Conte-me se percebe quando os estudantes estão com dificuldades de aprendizagem. Que estratégias você utiliza para recuperá-los?

7 – Você percebe os estudantes que faltam com frequência às aulas? Quais medidas são tomadas?

8 – Como você trabalhou com os estudantes da EJA no período da pandemia da Covid-19? Quais foram as principais dificuldades?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista aplicado a(o) coordenador(a) pedagógico(a)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOUTORADO
PESQUISA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO
ESTADO DO MARANHÃO: O ABANDONO E A EVASÃO ESCOLAR EM QUESTÃO
PESQUISADOR/DOUTORANDO: DIEGO RODRIGO PEREIRA
ORIENTADORA: DRA. FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA**

ESCOLA: _____ DATA: ____ / ____ /2023

ENTREVISTA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1 – Descreva se o Projeto Político Pedagógico da escola faz referências a EJA?

2 - Como a escola lida com os estudantes que são trabalhadores e precisam chegar atrasados, faltam com frequência e consequentemente possuem baixo rendimento?

3 – Quais as estratégias da escola para combater o abandono/evasão na EJA?

4 – Quais ações desenvolvidas para estimular os estudantes da EJA aos exames vestibulares?

5 – Como são realizadas as formações continuadas com os professores da EJA na escola?

6 - Os livros didáticos são específicos da EJA? Os estudantes possuem acesso à biblioteca, laboratórios, quadra poliesportiva, entre outros, e participam de projetos?

7 –A escola oferece merenda escolar aos estudantes da EJA?

8 – Como a escola trabalhou com os estudantes da EJA no período da pandemia da Covid-19?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista aplicado ao supervisor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOUTORADO
PESQUISA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO
ESTADO DO MARANHÃO: O ABANDONO E A EVASÃO ESCOLAR EM QUESTÃO
PESQUISADOR/DOUTORANDO: DIEGO RODRIGO PEREIRA
ORIENTADORA: DRA. FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA
DATA: ____/____/2023

1. Dados de Identificação (nome opcional)

Cargo: _____

Formação/titulação: _____

Tempo de serviço na função: _____

Setor a que presta serviço: _____

2. Descreva resumidamente o trabalho desenvolvido pela equipe nesta supervisão, referente ao atendimento na EJA pela Seduc-MA e seus gestores, coordenadores e professores nas escolas.

3. Quais orientações são dadas às escolas quanto à proposta curricular referente à EJA? Com que periodicidade são feitas essas orientações?

4. Como a equipe da Seduc-MA orienta a escola a lidar com os estudantes que são trabalhadores e precisam chegar atrasados, faltam com frequência e conseqüentemente possuem baixo rendimento?

5. Quais as dificuldades a equipe enfrentam como desafio na gestão do acompanhamento da modalidade EJA nas escolas do Ensino Médio no estado do Maranhão?

APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a),

Este é um convite para o(a) Sr(a) participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO**: o abandono e a evasão escolar em questão, que tem como pesquisador responsável o doutorando Diego Rodrigo Pereira, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima (membro da equipe), ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (Ufma). O(a) Sr(a) tem a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que o(a) Sr(a) tiver.

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. Esta pesquisa tem por objetivo “analisar o abandono e a evasão na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio e as estratégias para enfrentar esses fenômenos no Maranhão”.
2. A sua colaboração nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas e preenchimento de questionários, a serem realizados, preferencialmente, na própria instituição pesquisada e com duração máxima de 1(uma) hora. As entrevistas e a aplicação dos questionários serão conduzidas pelo pesquisador responsável, o doutorando Diego Rodrigo Pereira.
3. Não existem benefícios diretos pela sua participação na pesquisa. Os benefícios para os participantes desta pesquisa e para a sociedade serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimentos em Educação de Jovens e Adultos e para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática.
4. Os riscos relacionados à participação nesta pesquisa poderão ser de origem psicológica e/ou emocional, na forma de desconforto, medo, vergonha, estresse e cansaço gerados no momento de responder às perguntas das entrevistas e questionários. Para evitar e/ou diminuir tais riscos, será garantido ao participante o acesso antecipado às questões dos referidos instrumentos de coleta de dados da pesquisa e agendamento do horário e local para realização das entrevistas e questionários conforme a sua preferência e disponibilidade, assegurando os necessários cuidados para minimizar os possíveis danos causados pela sua participação na pesquisa.
5. Serão assegurados ao(à) Sr(a) o direito de acompanhamento e assistência integral e imediata, gratuitamente (pelo patrocinador da pesquisa), pelo tempo que for necessário em caso de danos diretos/indiretos decorrentes da participação na pesquisa. O acompanhamento e assistência ocorrerão na forma de assistência social, psicológica e médica, durante e posteriormente ao encerramento e/ou interrupção da pesquisa.

6. A participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, não havendo nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela sua participação na pesquisa. No entanto, caso o participante ou seu acompanhante tenham qualquer despesa, tais como gastos com transporte e alimentação, ambos serão ressarcidos. As despesas tidas pela participação na pesquisa e dela decorrentes serão cobertas pelo pesquisador responsável.

7. Será garantida a indenização em casos de danos materiais e/ou morais decorrentes da participação na pesquisa, inclusive relacionados à quebra de sigilo.

8. Se desejar, o participante terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois da sua participação. Será dado ao participante, um retorno sobre o desfecho da pesquisa (informações sobre defesa da Tese, publicações e apresentações da pesquisa em periódicos e eventos científicos).

9. As informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, ou seja, a elaboração do trabalho de Tese de Doutorado em Educação da Ufma, que após defesa pública, será publicada no banco de Teses e Dissertações da Ufma e Capes, divulgação em congressos e publicações científicas, garantidos o total sigilo e confidencialidade do participante, mediante assinatura deste termo, o qual o(a) Sr(a) receberá uma cópia.

10. Qualquer dúvida, o participante poderá entrar em contato com Diego Rodrigo Pereira (pesquisador responsável) por meio do telefone (98) 98807-8741 e/ou e-mail: diegoantropologo@hotmail.com e/ou Francisca das Chagas Silva Lima (membro da equipe) no telefone (98) 98835-2715 ou e-mail: fransluma@bol.com.br. Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da UFMA, localizado no Campus Universitário Dom Delgado, Avenida dos Portugueses, n.º 1966 – Bacanga, São Luís-MA, CEP: 65080-805, telefone: (98) 3272-8660, e-mail: meducacao@ufma.br, de segunda a sexta, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

11. Caso o participante da pesquisa desejar entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (CEP/HUUFMA) para sanar suas dúvidas sobre a ética desta pesquisa, deverá entrar em contato por meio do telefone (98) 2109-1250, no e-mail: cep@huufma.br e/ou no endereço Hospital Universitário Presidente Dutra, Rua Barão de Itapary, 227, quarto andar, Centro, São Luís-MA, CEP: 65020-070, de segunda a sexta, das 8h às 12h e das 14h às 17h.

12. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para garantir a proteção dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa em padrões éticos.

13. Este documento foi impresso em duas vias e deverá ser rubricado em todas as páginas e assinadas, na última página, pelo(a) Sr(a) (convidado(a) a participar da pesquisa) ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável ou membro da equipe. Uma via ficará com o(a) Sr(a) e a outra com o pesquisador responsável.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, eu _____, CPF: _____, concordo em participar desta pesquisa e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas, no trabalho de Tese de Doutorado em Educação da Ufma, em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

São Luís (MA), _____ de _____ de 202__.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável
Responsável Legal

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO / HU - UFMA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO: o abandono e a evasão escolar em questão

Pesquisador: DIEGO RODRIGO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53404321.1.0000.5086

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.433.076

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1895406. Datado de 05/05/2022).

O sujeito que procura a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo que permeado de problemas sociais e econômicos de natureza extraescolar, deve encontrar situações educacionais próximas das suas condições e necessidades pessoais. A ausência de interesse pela escola e as dificuldades de aprendizagem também estão ligadas às questões internas a escola e ao sistema educacional, levando os alunos a abandonarem as salas de aula no decorrer ou final do ano letivo e não se matricular no ano letivo seguinte para continuar estudando. As questões intraescolares como reorganização dos horários de aula, currículo contextualizado e específico que estabeleça conexão dos conteúdos escolares com os interesses e desejos dos estudantes, capacitação do corpo docente para implementar tecnologias educacionais, revisão da metodologia pedagógica, monitoramento da frequência do aluno, participação dos alunos nos projetos da escola e oferta merenda escolar, entre outros, se configuram como fatores sobre os quais as escolas e o sistema educacional são efetivamente capazes de agir, exigindo delas uma tomada de posição mais ativa para o desafio de reduzir o abandono e a evasão escolar na EJA. Um ensino de qualidade e condições

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

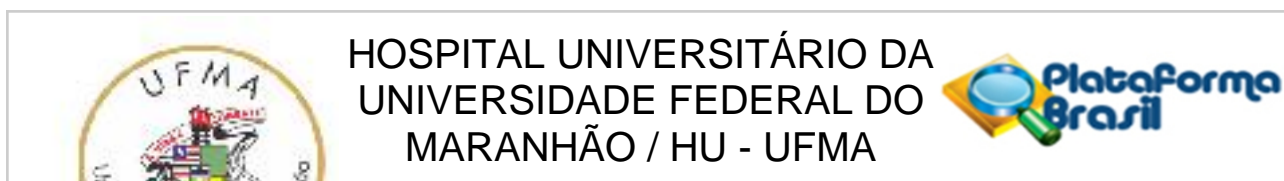
CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.433.076

educacionais diferenciadas para o aluno da EJA frequentar a escola podem contribuir para sua permanência, diminuindo as chances de abandono ou evasão da escola e assim concluir os estudos. O analfabetismo e a baixa escolaridade da população jovem, adulta e idosa, estão estreitamente ligados a falta de oportunidades educacionais diferenciadas. As possíveis consequências para as pessoas que abandonam ou se evadem da EJA, podem ser o desemprego, dificuldades para (re)ingressar no mercado de trabalho formal, inserção nas formas de trabalho informal, qualidade do emprego e remuneração nivelados por baixo, jornada dupla de trabalho, maior dependência de programas governamentais, envolvimento com a criminalidade, tráfico de drogas, dificuldades na leitura, escrita e comunicação rotineiras, entre outras.

Hipótese:

O sujeito que procura a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo que permeado de problemas sociais e econômicos de natureza extraescolar, deve encontrar situações educacionais próximas das suas condições e necessidades pessoais. A ausência de interesse pela escola e as dificuldades de aprendizagem também estão ligadas às questões internas a escola e ao sistema educacional, levando os alunos a abandonarem as salas de aula no decorrer ou final do ano letivo e não se matricular no ano letivo seguinte para continuar estudando. As questões intraescolares como reorganização dos horários de aula, currículo contextualizado e específico que estabeleça conexão dos conteúdos escolares com os interesses e desejos dos estudantes, capacitação do corpo docente para implementar tecnologias educacionais, revisão da metodologia pedagógica, monitoramento da frequência do aluno, participação dos alunos nos projetos da escola e oferta merenda escolar, entre outros, se configuram como fatores sobre os quais as escolas e o sistema educacional são efetivamente capazes de agir, exigindo delas uma tomada de posição mais ativa para o desafio de reduzir o abandono e a evasão escolar na EJA. Um ensino de qualidade e condições educacionais diferenciadas para o aluno da EJA frequentar a escola podem contribuir para sua permanência, diminuindo as chances de abandono ou evasão da escola e assim concluir os estudos. O analfabetismo e a baixa escolaridade da população jovem, adulta e idosa, estão estreitamente ligados a falta de oportunidades educacionais diferenciadas. As possíveis consequências para as pessoas que abandonam ou se evadem da EJA, podem ser o desemprego, dificuldades para (re)ingressar no mercado de trabalho formal, inserção nas formas de trabalho informal, qualidade do emprego e remuneração nivelados por baixo, jornada dupla de trabalho,

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.433.076

maior dependência de programas governamentais, envolvimento com a criminalidade, tráfico de drogas, dificuldades na leitura, escrita e comunicação rotineiras, entre outras.

Metodologia Proposta:

A pesquisa será realizada sob a perspectiva epistemológica do materialismo histórico e dialético, propõe-se utilizar uma abordagem quali-quantitativa, com pesquisa documental, bibliográfica, de dados oficiais e de campo em escolas e setores ligados a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seduc/Ma), utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. O levantamento bibliográfico será realizado em artigos de periódicos, livros, dissertações e teses, buscando fundamentação teórica e comparações com outros estudos semelhantes. A pesquisa documental contemplará o levantamento de documentos oficiais sobre o objeto de pesquisa e do campo empírico. Os dados oficiais se referem aos indicadores educacionais das escolas e setores pesquisados. A pesquisa de campo será realizada em setores e escolas da Seduc/Ma, a saber: Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais, Supervisão de Informações Educacionais e 4 (quatro) escolas de Ensino Médio que oferecem a EJA, pertencentes à Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís e localizadas em quatro bairros da capital: no bairro Cohab, o Centro de Ensino Cidade de São Luís; no bairro Anjo da Guarda, o Centro de Ensino Vicente Maia; no bairro Cidade Operária, o Centro de Ensino Pedro Álvares Cabral; e no bairro Centro, o Centro de Ensino Liceu Maranhense.

Metodologia de Análise de Dados:

A metodologia de análise dos dados levará em consideração a perspectiva epistemológica do materialismo histórico e dialético, abordagem que permite compreender a realidade social que permeia o objeto de estudo, de forma histórica, filosófica, política e científica. Tal perspectiva epistemológica irá oferecer as devidas condições metodológicas de pesquisa em que serão consideradas, simultaneamente, as contradições, as mediações e os conflitos em que o objeto de estudo está situado historicamente, além da apreensão qualitativa das dimensões filosófica, epistemológica, material e concreta, pertinentes as causas e possíveis consequências do abandono e da evasão escolar na EJA. A partir da abordagem quali-quantitativa, serão analisadas as particularidades e experiências dos participantes do campo empírico. Após a coleta de dados através dos questionários e entrevistas semiestruturadas, será iniciado o processo de tabulação, análise e qualificação dos mesmos, de modo a construir questões analíticas e interpretações, buscando as possíveis explicações implícitas nos dados produzidos, permitindo comparações que

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.433.076

fundamentarão a elaboração final do relatório da pesquisa.

Desfecho Primário:

Os desafios na implementação da política de EJA se caracterizam por uma problemática de alta recorrência. Assim, analisá-la no sentido de tentar compreender os seus esforços, desafios e a notória exclusão precoce da classe trabalhadora brasileira dos processos de escolarização e, conseqüentemente, sua exploração sublinhada nas poucas e precárias oportunidades de emprego aliadas aos baixos salários, representa um importante passo para entender como a EJA tem contribuído no processo de escolarização básica, autonomia, emancipação humana e estudo ao longo da vida. Desfecho Secundário: A pesquisa apresentará discussão e análise sobre as problemáticas do abandono e a evasão escolar, sobre suas causas e conseqüências, além das estratégias institucionais de enfrentamento dessas problemáticas, apresentando novos conhecimentos sobre a EJA, que poderão subsidiar novos estudos, a elaboração de metas e estratégias para a melhoria da qualidade do ensino, da vida da população brasileira, além de contribuir para a discussão das atuais políticas educacionais implementadas no campo da EJA, dos problemas da vida cotidiana e a realidade vivenciada nas instituições de Educação Básica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o abandono e a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecida no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão e as repercussões sobre o público alvo dessa modalidade de ensino.

Objetivo Secundário:

Compreender a EJA e os fenômenos do abandono e evasão escolar no contexto das políticas educacionais do Brasil; Investigar as causas e conseqüências do abandono e evasão na EJA registrados nas escolas pesquisadas; Identificar as estratégias institucionais de enfrentamento com relação ao abandono e a evasão na EJA; Identificar o perfil e as expectativas da comunidade escolar que integra a EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos relacionados à participação na pesquisa poderão ser de origem psicológica e/ou emocional, na forma de desconforto, medo, vergonha, estresse e cansaço gerados no momento de responder às perguntas das entrevistas e questionários. Para evitar e/ou diminuir tais riscos, será

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

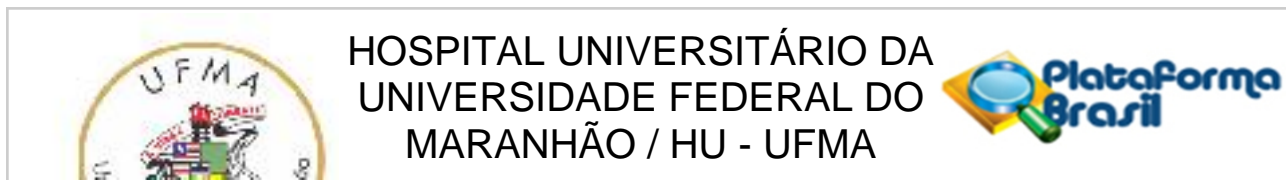
CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.433.076

garantido aos participantes o acesso antecipado às questões dos referidos instrumentos de coleta de dados da pesquisa e o agendamento do horário e local para realização das entrevistas e questionários de acordo com preferências e disponibilidades dos participantes, assegurando os necessários cuidados para minimizar os possíveis danos causados pela participação na pesquisa.

Benefícios:

Não existem benefícios diretos pela participação na pesquisa. Os benefícios para os participantes da pesquisa e para a sociedade serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimento em Educação de Jovens e Adultos, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo do Estudo "ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: causas, consequências e estratégias de enfrentamento" foi aprovado com o parecer Nº 5.204.619.

ALTERAÇÕES SOLICITADAS

1 - Alteração do título do Projeto

- Novo Título: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO: o abandono e a evasão escolar em questão"

2 - Tamanho da amostra nº de participantes da pesquisa

- De 91 indivíduos para 71 indivíduos com a justificativa de atender as necessidades da investigação

Documento anexado:

Justificativa da Ementa 1

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo apresenta os seguintes documentos referente aos "Termos de Apresentação Obrigatória": folha de rosto, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Projeto de

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.433.076

Pesquisa Original na íntegra em Word, Projeto PB-Online, cronograma com etapa detalhada, autorização do gestor responsável do local para a realização da coleta de dados e orçamento Atende à Norma Operacional no 001/2013(item 3/ 3.3)

Recomendações:

Após o término da pesquisa o CEP-HUUFMA solicita que se possível os resultados do estudo sejam devolvidos aos participantes da pesquisa ou a instituição que autorizou a coleta de dados de forma anonimizada

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo atende a Resolução CNS nº 466/2012 sendo avaliado na situação de APROVADO. O PROTOCOLO não apresenta óbices éticos, portanto atende aos requisitos fundamentais da Resolução CNS/MS nº 466/12 e suas complementares. sendo considerado APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - HUUFMA, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466/2012 e Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do projeto de pesquisa proposto.

Eventuais modificações ao protocolo devem ser inseridas pro meio de emendas de forma clara e sucinta, identificado a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente após a coleta e dados e ao término do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1895406_E1.pdf	05/05/2022 10:33:02		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	05/05/2022 10:30:13	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	05/05/2022 10:19:35	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.docx	05/05/2022 10:19:11	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_de_Pesquisa.pdf	05/05/2022	DIEGO RODRIGO	Aceito

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.433.076

/ Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	10:18:49	PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	05/05/2022 10:18:28	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	04/05/2022 18:36:46	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	03/01/2022 14:30:33	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_integrante_da_equipe.pdf	23/09/2021 17:02:47	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
Outros	Declaracao_de_vinculo.pdf	23/09/2021 16:59:07	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	23/09/2021 16:56:13	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
Outros	Rg_e_CPF.pdf	23/09/2021 16:55:30	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
Outros	DECLARACAO_Liberacao_do_local_de_Coleta_de_Dados.pdf	23/09/2021 16:54:44	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 26 de Maio de 2022

Assinado por:

**Rita da Graça Carvalho Frazão Corrêa
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br