

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HOSANA OLIVEIRA DE ANDRADE

**ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS (EJA) NO ESTADO DO AMAPÁ (2011-2021) NO CONTEXTO DA
EVASÃO ESCOLAR**

**MACAPÁ
2023**

HOSANA OLIVEIRA DE ANDRADE

**ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS (EJA) NO ESTADO DO AMAPÁ (2011-2021) NO CONTEXTO DA
EVASÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidades.

Orientadora: Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo.

MACAPÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-
2 / 1451

A554 Andrade, Hosana Oliveira de.

Aspectos socioculturais de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) no estado do Amapá (2011-2021) no contexto da evasão escolar / Hosana Oliveira de Andrade. - Macapá, 2023.

1 recurso eletrônico. 133 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2023.

Orientadora: Arthane Menezes Figueirêdo.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Cultura. 2. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 3. Evasão Escolar. I. Figueirêdo, Arthane Menezes, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá . III. Título.

CDD 23. ed. – 370

HOSANA OLIVEIRA DE ANDRADE

**ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS (EJA) NO ESTADO DO AMAPÁ (2011-2021) NO CONTEXTO DA
EVASÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidades.

Aprovada em: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo

Orientadora – Presidente da Banca – PPGED/UNIFAP

Prof. Dr. Albert Alan Cordeiro

Avaliador Interno – PPGED/UNIFAP

Profa. Dra. Leila Maria Camargo

Avaliador Externo – PPGED/UERR

AGRADECIMENTOS

Para que este trabalho de conclusão se tornasse possível, uma jornada (de herói) foi percorrida. Nela, muitas pessoas passaram e outras, contribuíram de alguma forma.

Agradeço ao meu genitor pela oportunidade de existência (In memória) ao meu pai Carlos Alberto Rodrigues Tosta que verdadeiramente ensinou-me sobre amor de pai. À minha mãe Antonia Adriana Pereira (In memória) por me ensinar sobre como ser forte, resiliente, atenta, pelo apoio e liberdade que me deu para que eu fizesse minhas escolhas. Aos meus filhos Julia e Ulisses agradeço pela compreensão, generosidade e paciência comigo ao longo desses anos e pela presença em todos os momentos que precisei. Amo vocês intensamente.

Ao meu irmão Diego Rodrigues Pereira Tosta (In memória), por estar sempre por perto, acompanhando, se orgulhando e incentivando todos os meus passos e ousadias e sempre me protegendo.

Ao meu irmão Paulo Henrique Pereira Tosta agradeço por ter compreendido minha ausência, minhas loucuras, meu estresse.

Aos meus alunos amigos de ontem e de hoje e amanhã que, na presença real ou virtual, acompanharam minha trajetória acadêmica e tudo que ela comporta de desafios, impasses e, também, alegrias. A educação e a escola só fazem sentido por vocês.

À professora Arthane Menezes, querida orientadora, com quem compartilhei incertezas e muitas vontades ao longo da escrita deste trabalho. Obrigada por apontar caminhos, mostrar (im) possibilidades e me ajudar a enxergar tantas outras possibilidades a partir do meu trabalho.

Aos professores e colegas do PPGED, pelos momentos de trocas, acadêmicas e teóricas, como de angústias e motivações.

Ao professor Elivaldo meu profundo e especial agradecimento.

A minha banca de qualificação, por teres me recebido e me permitido vivenciar outros olhares e outras possibilidades da Educação de Adultos. Obrigada pela gentileza e auxílio.

Não poderia deixar de agradecer todos os filósofos e a Baco ou a Dionísio, que me possibilitou muitas reflexões sublimes e me auxiliou na compreensão de muitos entraves teóricos. A muitos intérpretes da música popular brasileira, que foram meus

consolos, amparo e fonte de limpeza ao longo desse árduo percurso.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que essa dissertação se tornasse significativa, finalizando-a com este trabalho de conclusão que mostra um pouco do que acredito como educadora e que se coloca como contribuição para a edificação de uma educação pública de qualidade para todos.

Para ser grande, sê inteiro: nada

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe
quanto és No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

(PESSOA, 1946)

Acredito na rapaziada

Gonzaguinha

Eu acredito é na rapaziada Que
segue em frente e segura o rojão Eu
ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão Eu
vou à luta com essa juventude Que não
corre da raia a troco de nada Eu vou no
bloco dessa mocidade Que não tá na
saudade e constrói
A manhã desejada Aquele que
sabe que é negro
o coro da gente E segura
a batida da vida o ano inteiro
Aquele que sabe o sufoco de um
jogo tão duro E apesar dos pesares ainda
se orgulha de ser brasileiro
Aquele que sai da batalha
Entra no botequim, pede uma cerva
gelada E agita na mesa logo uma
batucada Aquele que manda o pagode
E sacode a poeira suada da luta e faz a
brincadeira
Pois o resto é besteira E nós estamos
pelaí...
Eu acredito é na rapaziada

Aos meus pais, pela vida; aos meus irmãos, pela caminhada.
Aos meus incansáveis amigos. Aos meus filhos Julia e Ulisses,
com toda minha intensidade de mulher .

RESUMO

Esta pesquisa foi conduzida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap), alinhando-se à linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade. A investigação buscou compreender a rica tapeçaria sociocultural do estado do Amapá, e como ela se relaciona com os altos índices de evasão observados entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema público de ensino local. Nosso objetivo central foi analisar a interação entre a diversidade sociocultural e os índices de evasão da EJA na região. Para embasar nossa abordagem, recorreremos a pensadores influentes no campo da educação, como Freire (1980; 1997; 2002), Pelandré (1998; 2002), e Haddad e Di Pierro (2000a; 2015). Seus trabalhos forneceram um alicerce teórico robusto para as discussões e análises empreendidas. A pesquisa desenvolveu uma abordagem qualitativa, privilegiando técnicas de pesquisa documental e análise interpretativa. Esta metodologia permitiu uma avaliação criteriosa de documentos legislativos, normativos e políticas públicas direcionadas à EJA em Macapá. Damos especial atenção aos dados estatísticos que apontam os indicadores sociais, ressaltando como a diversidade sociocultural está intrinsecamente ligada às causas da alta evasão nessa modalidade de ensino. O estudo evidencia a crucialidade de consideração a vasta diversidade sociocultural dos estudantes da EJA no Amapá. Destacamos, especificamente, dados estatísticos que delineiam os indicadores sociais, ilustrando a esplendor entre a diversidade sociocultural e os índices elevados de evasão na modalidade EJA. Em essência, o estudo realça a importância de consideração e aborda a rica multiplicidade sociocultural dos alunos da EJA no Amapá, bem como seu impacto direto na evasão escolar. Além disso, destaca a necessidade de compreender como essa influência da diversidade diretamente na questão persistente da evasão escolar na região.

PALAVRAS-CHAVE: cultura e diversidade; Educação de Jovens e Adultos (EJA); evasão escolar.

ABSTRACT

This research was conducted within the framework of the Graduate Program in Education at the Federal University of Amapá (PPGED/Unifap), aligning with the research line of Education, Culture, and Diversity. The study aimed to understand the rich sociocultural tapestry of the state of Amapá and its relation to the high dropout rates observed among students of the Education for Youth and Adults (EJA) in the local public education system. Our primary goal was to analyze the interaction between sociocultural diversity and the dropout rates of EJA in the region. To underpin our approach, we drew from influential thinkers in the field of education, such as Freire (1980; 1997; 2002), Pelandré (1998; 2002), and Haddad and Di Pierro (2000a; 2015). Their works provided a sturdy theoretical foundation for the discussions and analyses undertaken. The research adopted a qualitative approach, emphasizing documental research techniques and interpretative analysis. This methodology enabled a thorough evaluation of legislative documents, regulations, and public policies aimed at EJA in Macapá. We gave particular attention to statistical data pointing out social indicators, highlighting how sociocultural diversity is intrinsically linked to the causes of high dropout in this educational modality. The study underscores the cruciality of considering the vast sociocultural diversity of EJA students in Amapá. Specifically, we spotlight statistical data delineating the social indicators, illustrating the nexus between sociocultural diversity and high dropout rates in the EJA modality. In essence, the study emphasizes the significance of recognizing and addressing the rich sociocultural multiplicity of EJA students in Amapá, as well as its direct impact on school dropout. Moreover, it underscores the need to understand how this diversity directly influences the persistent issue of school dropout in the region.

KEYWORDS: culture and diversity; Education for Youth and Adults (EJA); school dropout.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEs	Conselhos Estaduais de Educação
CEJA	Centro Educacional de Jovens e Adultos
CETA	Conselho de Educação do Território do Amapá
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
CPC	Centros Populares de Cultura
CPCTAL	Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional de Nível Técnico
FIC	Formação Inicial e Continuada
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEI	Programa de Educação Integrada
PIB	Produto Interno Bruto
PLNDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para EJA
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Alfabetização
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEPI	Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas do Amapá
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	30
2.1	EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E A RELAÇÃO ENTRE DESIGUALDADE SOCIAL E ESCOLARIDADE NO BRASIL	30
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA NO BRASIL: A EXCLUSÃO SOCIAL REFLETIDA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	37
2.3	A EVASÃO ESCOLAR A EJA NO BRASIL: NEGAÇÃO DO DIREITO À APRENDIZAGEM?	44
2.4	DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E O PENSAMENTO FREIREANO NA EJA...48	
3	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DIANTE DA EVASÃO DOS ESTUDANTES NA EJA NA REALIDADE BRASILEIRA	57
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA EVASÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	58
3.1.1	Possibilidades pedagógicas de prevenção e mitigação da evasão escolar na EJA: alguns exemplos brasileiros	62
3.2	DESAFIOS PARA A SUPERAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA	69
4	PERFIL SOCIOCULTURAL DA EVASÃO NO CONTEXTO DA EJA NO AMAPÁ.....	75
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA EJA: INDICADORES DO CENÁRIO NACIONAL....	76
4.1.1	A realidade da curva decrescente das matrículas na EJA no Brasil no decênio 2011-2021.....	78
4.1.2	Breves apontamentos sobre a dimensão da formação profissional contida na EJA no Brasil	85
4.2	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAPÁ.....	89
4.2.1	O histórico da EJA no estado do Amapá: aspectos iniciais.....	92
4.2.2	A juvenilização e a configuração da diversidade do público da EJA no Amapá.....	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

A diversidade sociocultural é uma realidade presente na educação brasileira, no que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde que compreende uma parcela significativa da população brasileira. No entanto, essa diversidade muitas vezes é ignorada ou subestimada pelas políticas educacionais, o que pode levar à evasão dos estudantes.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) engloba uma parcela significativa da população brasileira que, apesar de muitas suposições, não apresenta uma ampla diversidade sociocultural. As políticas educacionais, por vezes, são delineadas com base em percepções equivocadas sobre essa uniformidade, o que pode influenciar qualidades na permanência e engajamento dos estudantes. É essencial que as estratégias adotadas reflitam a realidade desses alunos para melhor atender às suas necessidades.

A falta de políticas inclusivas que considerem as particularidades dos alunos da EJA, como as diferentes origens culturais, socioeconômicas e educacionais, pode levar a uma falta de identificação dos estudantes com a escola e com o processo de aprendizagem, o que pode resultar na evasão escolar.

Além disso, a evasão na EJA também pode estar relacionada a fatores externos à escola, como a necessidade de trabalhar para sobrevivência ou a falta de recursos para pagar transporte e materiais escolares. Nesse contexto, é fundamental que as políticas educacionais sejam pensadas de forma a considerar a diversidade sociocultural dos estudantes e a garantir condições favoráveis para que possam permanecer na escola e concluir sua formação educacional.

É neste percurso que a presente pesquisa elabora um estudo sobre a diversidade sociocultural e evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvendo-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap), na linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, no estado do Amapá. Assim é que se compreende a sala de aula: enquanto espaço que possibilita interações entre os sujeitos da práxis (educador e educando) com os vários objetos de conhecimento, tornando-os agentes que desenvolvem uma atuação concomitante, decidem e constroem o processo de ensino e aprendizagem mutuamente. Dessa forma é que a práxis pedagógica se dá numa

relação de troca coletiva e, portanto, pressupõe diferentes níveis de saberes e de participação.

Diante do exposto, a presente dissertação foi guiada pela seguinte pergunta norteadora: como a diversidade sociocultural se evidencia como elemento de evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Amapá, referente ao interstício 2011-2021?

Abordar este tópico por meio de uma investigação conceitual e teórica se coloca como um imperativo para esta pesquisadora a partir da consideração de que é imprescindível que o educador compreenda a relevância do seu papel e a da tarefa que desempenha, o que implica ainda numa formação ainda mais profunda quando esta atua junto à Educação de Jovens e Adultos e as suas vastas peculiaridades e necessidades educacionais.

A história da Educação no Brasil também é a história das dificuldades e desafios encarados pelas classes sociais e étnicas subalternizadas contrastando radicalmente com o acesso e os privilégios obtidos pelas elites econômicas do país, onde, cabe salientar, apenas na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que se estabeleceu a noção de universalidade do acesso à educação formal como um direito legal no Brasil.

A democracia é, em primeiro lugar, a possibilidade efetiva de colocar à disposição de todos e de cada um os benefícios de caráter social e coletivo. É o caso do acesso ao saber para todos, mas como salientam Trindade e Blanquer (2002), o regime democrático sempre foi uma ameaça aos privilégios das elites.

Partindo dessa noção de acesso educacional, observamos que Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que abrange um público heterogêneo, formado por pessoas de diferentes idades, experiências de vida e históricos educacionais. É essencial que o educador leve em consideração a diversidade sociocultural presente nesse público para realizar um processo docente efetivo e inclusivo.

A diversidade sociocultural se refere às diferentes culturas, etnias, religiões, classes sociais e modos de vida presentes na sociedade, como aponta Machado (2021).

A diversidade cultural refere-se a uma vasta gama de diferenças culturais descobertas ao redor do globo. Esta rica tapeçaria de culturas contribui para a identidade única de cada indivíduo e comunidade, estabelecendo um distintivo que os

separa de outros grupos globais. O termo “diversidade” evoca ideias de multiplicidade e variedade, em contraste com uniformidade. Com a história marcada por colonizações e interações culturais, a maior parte das nações hoje abriga elementos de várias tradições e práticas culturais.

Há quem veja a globalização como uma ameaça à manutenção dessa riqueza cultural, temendo a diluição ou o desaparecimento de práticas e tradições locais em favor de tendências globais generalizadas. Em resposta à necessidade de proteger e valorizar a variedade cultural mundial, a UNESCO instituiu a “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural”. Esta declaração destaca as diversas culturas como um tesouro compartilhado por todos os seres humanos e serve como um marco na promoção e defesa da diversidade cultural, bem como no incentivo ao diálogo entre diferentes culturas.

É importante que o educador esteja sensível a essas diferenças, compreendendo que cada estudante tem uma bagagem cultural única que influencia seu processo de aprendizagem. É necessário reconhecer e respeitar essas diferenças, para que o processo educativo possa ser adequado e inclusivo para todos.

Além disso, o educador deve estar atento à evasão escolar que muitas vezes está relacionada com a falta de identificação do aluno com o ambiente escolar e com a falta de valorização da sua cultura e vivência. Nesse sentido, é fundamental que o educador desenvolva estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade sociocultural, permitindo que os alunos se sintam representados e valorizados.

Para isso, é preciso que o educador desenvolva atividades e projetos que possibilitem a reflexão sobre as diferentes culturas e modos de vida presentes na turma, buscando assim ampliar o conhecimento de cada aluno e promover a empatia entre eles. Também é importante que a abordagem pedagógica esteja voltada para a valorização das vivências e conhecimentos prévios dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem significativa (MACHADO, 2021).

Dessa forma, é imprescindível que o educador leve em consideração a diversidade sociocultural na EJA, reconhecendo as diferenças e promovendo a inclusão e valorização de cada estudante. Somente assim será possível construir um ambiente educativo que seja adequado e inclusivo para todos, contribuindo para o desenvolvimento pleno e integral dos alunos.

A questão cultural é relevante no tocante ao processo de aprendizagem, sobretudo quando se observa que, embora a cultura brasileira seja diversificada e

deva ser respeitada, a sociedade elege uma cultura dominante: a cultura do poder econômico. Este aspecto salienta-se quando observamos na história educacional brasileira o debate relacionado às políticas públicas de acesso à educação de qualidade. Como destacaremos ao longo do presente estudo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é assegurada por lei no Brasil, tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Constituição Federal, em seu artigo 208, estabelece que o Estado deve garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, conforme a capacidade de cada um (BRASIL, 1988). Já a LDB, em seus artigos 37 a 42, estabelece que a EJA deve ser oferecida gratuitamente aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada (BRASIL, 1996).

Além da legislação, as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) têm sido importantes espaços de discussão e deliberação sobre a EJA. A primeira CONAE, realizada em 2010, reafirmou a importância da EJA para a garantia do direito à educação de todos e todas, reconhecendo que é preciso assegurar uma oferta de qualidade, com currículos adequados às necessidades dos jovens e adultos e com formação de professores/as para atuar nessa modalidade. A segunda CONAE, realizada em 2014, reiterou a necessidade de garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos na EJA, bem como de fortalecer as políticas públicas para essa modalidade, com ênfase na formação de professores/as, na ampliação da oferta e na valorização da EJA como direito social (DI PIERRO, 2010).

Na complexidade da prática escolar, não basta saber ensinar; é preciso também saber o que ensinar. Este ponto se constitui em um dos mais importantes objetos de discussão e articulação com a prática, quando argumentado em favor de uma educação cidadã e, portanto, emancipatória. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os principais atores sociais no processo de ensino e aprendizagem são os educandos adultos e os educadores, que juntos constroem uma relação de diálogo e respeito mútuo, buscando superar as barreiras da falta de escolaridade prévia, da desmotivação e das dificuldades sociais e econômicas (SOARES, 2008).

No entanto, para que esse processo ocorra de forma efetiva, é necessário o envolvimento de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a qualidade da educação para esse público. Além dos educandos e educadores, outros atores sociais são importantes nesse contexto, como os gestores educacionais, os

técnicos pedagógicos, as organizações da sociedade civil e as famílias dos educandos, salienta Soares (2008).

Os gestores educacionais são responsáveis por definir as políticas e estratégias que garantam o acesso e a qualidade da Educação de Jovens e Adultos, bem como a capacitação e formação dos educadores. Os técnicos pedagógicos atuam na elaboração de material didático específico e na orientação dos educadores, assim como na aplicação de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem adequadas ao público da EJA.

As organizações da sociedade civil, observa Soares (2008), por sua vez, podem atuar na mobilização e conscientização dos educandos e suas famílias para a importância da educação, bem como na oferta de programas de formação complementar e de apoio aos educandos. Já as famílias podem contribuir no processo de aprendizagem dos educandos, apoiando e incentivando sua participação na escola.

O processo de ensino e aprendizagem na EJA é um esforço coletivo que envolve não apenas os educandos e educadores, mas também outros atores sociais e políticas públicas efetivas que garantam o acesso e a qualidade da educação para esse público. Desta forma, a presente pesquisa situa-se num cenário maior, por se considerar que nele estão envolvidas questões que vão para além do aspecto educacional, e que tangem, também, a aspectos de natureza social, econômica, política, étnica e cultural (GADOTTI, 1979).

A minha escolha profissional e interesse pela trajetória escolar regular dos sujeitos da EJA iniciou a partir de uma maior aproximação com os alunos, em minha rotina profissional, e com o contato com suas histórias de vida e narrativas.

Mudar este cenário não é uma tarefa fácil; o processo democrático, ao tempo em que argumenta em favor dos diferentes sujeitos, contempla a alteridade na perspectiva do reconhecimento e da convivência na diversidade. O percurso desta investigação também se encontra pavimentado pela experiência profissional da pesquisadora enquanto educadora e cidadã sensível ao processo de exclusão pelo qual passa a sociedade brasileira, especificamente no nível da EJA. Essa escolha pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) para meu estágio docente e, em seguida, como tema para este Trabalho de Conclusão de Curso, se deu um pouco mais adiante, quando, ainda mais motivada pela possibilidade de mudanças, muitas contradições foram se acumulando. Decidi, então, a partir de minha motivação

pessoal, inserir-me neste espaço para poder aprofundar meus estudos na área da Educação de Jovens e Adultos.

Os primeiros vestígios da educação de adultos no Brasil são perceptíveis durante o processo de colonização, após a chegada dos padres jesuítas, em 1549. Estes se voltaram para a catequização e “instrução” de adultos e adolescentes, tanto de nativos quanto de colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, ocorreu uma desorganização do ensino. Somente no Império o ensino voltou a ser ordenado (ARANHA, 2006).

Segundo esta autora, no ano de 1910, segundo informações do IBGE, “o direito a ler e escrever era negado a quase 11 milhões e meio de pessoas com mais de 15 anos” (ARANHA, 2006, p. 18). Logo, alguns grupos sociais mobilizaram-se para organizar campanhas de alfabetização chamadas de “Ligas”. A partir de 1945, com a aprovação do Decreto nº19.513, de 25 de agosto de 1945, a Educação de Adultos tornou-se oficial. Daí por diante novos projetos e campanhas foram lançados com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em período regular.

Dentre tais projetos e ações podem ser destacados: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no ano 1947; sendo que o primeiro (CEAA) estava mais voltado para atender às necessidades de qualificação da mão-de-obra para o setor industrial (além da necessidade de ampliar os “currais” eleitorais mantidos pelas práticas “clientelísticas”), e os demais tinham o intuito de atender às populações das regiões menos desenvolvidas, além da preocupação de conscientização e integração desse grupo através da alfabetização e utilização do sistema Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base (MEB), um sistema de rádio com caráter educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal no ano de 1961; além dos Centros Populares de Cultura (CPC), no ano 1963, o Movimento de Cultura Popular (MCP), de 1960, e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler (CPCTAL), de 1961, (BRASIL, 1945).

Ao ser criada a LDB 5692/71, a educação para os analfabetos foi caracterizada como supletivo alinhando-a com os objetivos do MOBREAL quanto à profissionalização para o mercado de trabalho e à visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos (BRASIL, 1971). Com a LDB nº 9394/96, art.37 e art.38 instituída anos depois, em 1996, o termo Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi

institucionalizado, passando a ser uma das modalidades educacionais, contemplando todos os níveis educacionais.

Diversos são os aspectos que desembocam numa influência sobre os processos da educação e o seu acesso. Na EJA estes elementos salientam-se ainda mais em virtude do público diverso que é atendido por essa modalidade. Como foi pontuado acima, mais do que apenas ensinar, se faz fundamental compreender o que se ensina e qual a finalidade desse ensino: ele emancipa? É uma educação que enriquece o repertório de mundo do sujeito? Ou somente faz dele um reproduzidor acrítico do conteúdo que estuda? Qual a finalidade desse processo educacional? Como veremos ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, os processos socioeconômicos e culturais são características incontornáveis no debate sobre as políticas públicas para educação no Brasil.

Afinal, o que se coloca como projeto da educação do país, é um projeto que sintetiza qual perspectiva sociocultural e econômica? Qual o modelo de sociedade promulgado por esse projeto educacional? É nesta perspectiva que se coloca a transformação da noção de produção e economia, pois é a partir da transformação do sistema produtivo atendendo aos ordenamentos do ideário neoliberal, que o contexto da realidade político-econômica educacional da América Latina passa a atravessar um amplo processo de reconfiguração no âmbito global, capitaneado pela racionalidade capitalista contemporânea.

Vale ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, desde o final da década de 1990, tem sido objeto de intervenção e reformulação do Estado, em consonância com as políticas neoliberais que priorizam a redução dos custos sociais e a maximização dos lucros, onde concordamos com os apontamentos de Rummert e Ventura (2007), os quais afirmam que as políticas educacionais neoliberais estão pautadas em uma lógica mercantilista que busca transformar a educação em uma mercadoria e as escolas em empresas, promovendo a privatização, a descentralização e a precarização do ensino público.

O lugar da EJA nessa perspectiva neoliberal é reduzido a uma função de formação técnica e profissionalizante, voltada para o mercado de trabalho, sem preocupação com a formação humana integral e a promoção da cidadania. Nesse sentido, a EJA é tratada como uma modalidade educacional secundária e

complementar, tendo sua oferta reduzida e precarizada, com a diminuição de recursos financeiros e a falta de políticas públicas efetivas (RUMMERT; VENTURA, 2007).

O MOBREAL, que teve grande impacto na Educação de Jovens e Adultos na década de 1970, priorizava a formação técnica e profissional, em detrimento da formação humana e crítica. Além disso, a metodologia utilizada era baseada em um sistema de cartilhas, que não levava em consideração as particularidades culturais e regionais dos estudantes.

Com o advento das políticas neoliberais, a EJA perdeu ainda mais espaço nas agendas governamentais e passou a ser vista como uma modalidade educacional secundária, destinada aos segmentos mais pobres da população, desconsiderando sua importância para a promoção da igualdade social e a formação de cidadãos críticos e participativos.

Dessa forma, entendemos ser necessário repensar a perspectiva neoliberal que coloca a EJA em segundo plano e resgatar o seu papel fundamental na promoção da igualdade social, na formação humana integral e na construção de uma sociedade mais justa e democrática, como salientam Rummert e Ventura.(2007), na busca de políticas públicas efetivas, que assegurem a oferta de uma educação de qualidade, que contemple a diversidade sociocultural dos estudantes e promova a sua inserção plena na sociedade.

Apesar das limitações instituídas pela lógica neoliberal, a expansão da EJA no Brasil foi expressiva nas suas primeiras décadas de implementação, englobando a gestão pública que agora passa a operar suas estruturas de serviços públicos de forma privatizada e mercantilizada, aplicando uma racionalização capitalista dos recursos nacionais, ao mesmo tempo que amplia a exigência produtiva dos trabalhadores.

A ideia de “boa governança”¹, que ganha espaço no cabedal da racionalidade capitalista nos anos de 1980, exalta-se de forma bastante fixada nos modelos de organização governamental com a finalidade de produzir uma outra dinâmica de

¹ O termo “boa governança” (good governance), notoriamente criado pelo Banco Mundial, sustentou estratégias de disseminação de boas práticas de políticas públicas fundamentadas em prescrições de instituições, ações e recursos necessários para o que deve ser um governo efetivo em contexto democrático.

gestão dos serviços públicos, estando estes alinhados às recomendações dos organismos financeiros internacionais, como já observamos anteriormente.

Observam Dardot e Laval (2016, p. 276) que “a ‘boa governança’ é a que respeita as condições de gestão sob os préstimos do ajuste estrutural e, acima de tudo, a abertura aos fluxos comerciais e financeiros, de modo que se vincula intimamente a uma política de integração ao mercado mundial”. Isso implica em dizer que a ideologia de mercado e a subjetividade do desempenho, empresarial, se estabelecem como um projeto de mundialização da racionalidade neoliberal.

Este projeto do capitalismo tardio se sintetiza naquilo que Guattari e Rolnik (1996) identificam como seu grande processo de reterritorialização capitalista, onde as forças do mercado voltam a ocupar espaços estratégicos da formação ético-política e técnico-produtivo que estão além dos limites mercantis, chegando ao trabalho imaterial e os setores públicos

São essas transformações na estrutura do desempenho político do capital que se colocam nas entranhas da sociedade mundial, atingindo diretamente a construção das políticas educacionais que vão, como tem-se acompanhado nos cenários da educação latino-americana, se materializando e expandido de forma regional e global.

Este processo conduz a outro que se resume a uma profunda reposição das funções desempenhadas pela gestão pública no que se refere ao financiamento e estruturação do ensino, que passou a operar segundo os ditames da meritocracia e da financeirização das relações. É por meio destas práticas de ordenamento social que se coloca a EJA, numa realidade de precarização da educação, da sua instrumentalização para atendimento das exigências do mercado na formação de uma mão de obra composta por sujeitos acrílicos, sem qualquer autonomia ética e política.

Assim, entendemos que o debate sobre os efeitos do neoliberalismo na gestão pública, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é profundo e complexo. A ideologia neoliberal defende, em sua essência, a redução do papel do Estado na economia e na prestação de serviços públicos, favorecendo a iniciativa privada e a lógica do mercado. Quando aplicada à educação, essa abordagem pode ter consequências significativas.

Ao aplicar o neoliberalismo na gestão pública, em particular na EJA, pode haver uma tendência à mercantilização da educação. Esse processo pode levar a uma educação mais focada em habilidades de mercado e menos centrada na formação

humana integral, que incluiria a valorização da diversidade sociocultural. O campo cultural é sensivelmente afetado por essa ideologia da seguinte forma:

- **Comodificação da Cultura:** No âmbito do neoliberalismo, aspectos culturais são frequentemente vistos como mercadorias. Isso pode levar a uma uniformização cultural, onde as culturas são avaliadas com base em seu valor comercial, e não em seu valor intrínseco ou histórico.
- **Desvalorização da Diversidade:** Uma lógica de mercado que favorece o que é facilmente vendável e consumível em massa. Isso pode marginalizar culturas minoritárias ou locais em favor de culturas dominantes ou globais, proporcionando uma rica tapeçaria da diversidade sociocultural.
- **Educação como Produto:** Em uma perspectiva neoliberal, a educação pode ser vista mais como um produto do que como um direito. Isso pode levar a um currículo mais estreito, focado nas demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma educação mais holística que valorize uma diversidade sociocultural.
- **Redução do Financiamento para a Cultura:** Sob uma lente neoliberal, programas e instituições culturais que não geram receita direta podem sofrer cortes ou serem negligenciados. Isso pode ameaçar a sobrevivência de práticas e tradições culturais que não são consideradas "lucrativas".
- **Globalização Homogeneizante:** A globalização, muitas vezes impulsionada pelos princípios neoliberais, pode levar à erosão das culturas locais em favor de uma cultura global homogênea. Embora a globalização possa trazer uma interação cultural benéfica, ela também pode diminuir a diversidade cultural se não for gerenciada cuidadosamente.

Na EJA esta influência fica mais evidente por se tratar de um público que já se encontra em dissonância com o tempo regular de ensino e aprendizado, e esta falta de acesso se dá exatamente por aspectos sociais e culturais que inviabilizam ou dificultam a vivência de um processo formativo educacional emancipatório e igualitário de fato.

Na realidade amapaense esta discrepância apresenta-se ainda mais expressiva e poderosa, pois a população do estado do Amapá, localizado no extremo norte do país, é constituída por uma diversidade de pessoas que são excluídas da educação, seja por dificuldade no acesso quanto pela ausência de políticas que

assegurem a permanência dos sujeitos na escola, como os povos do campo (ribeirinhos, extrativistas, agricultores), quilombolas, indígenas, além de pessoas que residem em periferias das cidades e que se evadem da escola antes de concluir o ensino fundamental ou médio, em razão da necessidade de trabalhar para ajudar a família.

De acordo com Novais e Gomes (2019), a taxa de analfabetismo no alunado negro no Brasil é o dobro quando comparado com pessoas do que os considerados brancos, o que aponta diversidade do público integrante dessa modalidade educacional. Como apontam os autores, A discrepância na escolaridade entre brancos e negros é notável em vários níveis educacionais. A taxa de analfabetismo para pessoas acima de 25 anos é significativamente mais alta entre negros, com 11,81%, em comparação com brancos, com 5,09%. Apenas 8,43% da população negra concluiu o ensino superior, em comparação com 21,28% da população branca. Assim como no restante do Brasil, observam os autores, no Amapá as condições sociais e culturais também são elementos que se convertem nos motivos pelos quais as taxas de evasão continuam expressivas A taxa de analfabetismo do Amapá está menor que a nacional, que é de 6,8%. No estado, porém, a disparidade por cor e raça ainda aponta que os desafios para inclusão são maiores.

A diversidade é um conceito essencial para a construção de uma sociedade justa e inclusiva. Nesse contexto, a educação assume um papel de destaque, pois é por meio dela que as oportunidades são criadas e os indivíduos são capacitados para enfrentar os desafios da vida em sociedade. No entanto, infelizmente, o acesso à educação enfrenta diversas barreiras, o que contribui para o aumento das desigualdades em nosso país, especialmente na realidade amapaense (SANTOS, 2006).

O Brasil é marcado por profundas desigualdades educacionais, que estão intrinsecamente ligadas a fatores socioeconômicos, étnico-raciais, geográficos e culturais. Em muitas comunidades vulneráveis, o acesso à educação de qualidade é restrito, e essa realidade se torna ainda mais preocupante ao observarmos o estado do Amapá, que possui uma diversidade cultural rica e vasta.

A realidade socioeconômica e geográfica do Amapá desafia o acesso à educação em diferentes níveis. Muitas comunidades enfrentam dificuldades de infraestrutura, transporte precário e limitado, o que dificulta o deslocamento de crianças e jovens até as escolas. Além disso, a riqueza de diversidade étnica e cultural

existente no estado demanda uma abordagem educacional sensível às particularidades de cada grupo, mas nem sempre isso é devidamente considerado nos currículos e na formação de professores (CARRARA, 2009).

Essas dificuldades no acesso à educação ampliam as desigualdades sociais, criando um ciclo vicioso de marginalização e exclusão. A falta de oportunidades educacionais adequadas resulta em menor preparo para enfrentar a vida adulta, menos chances de conseguir empregos bem remunerados e, conseqüentemente, menor poder aquisitivo para garantir suas necessidades básicas.

Além disso, a baixa escolaridade também limita a participação ativa na vida cívica e política, afastando essas pessoas do exercício pleno da cidadania. Dessa forma, a exclusão educacional perpetua a desigualdade social, tornando-se um entrave para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (CARRARA, 2009).

Contudo, é importante ressaltar que a educação também é um caminho para a emancipação dos sujeitos na sociedade. A superação das desigualdades sociais passa por uma educação valorizada e democratizada, que não apenas promova a inserção no mercado de trabalho, mas também estimule o desenvolvimento integral do ser humano.

Uma educação que valorize a diversidade, promova a reflexão crítica e respeite as diferenças é capaz de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Ao capacitá-los para agir de forma proativa na construção de um país mais igualitário, a educação torna-se uma ferramenta fundamental para a transformação social.

Para efetivar mudanças significativas, é fundamental investir em políticas públicas que garantam o acesso universal à educação de qualidade, especialmente nas regiões mais vulneráveis, como o Amapá. A valorização da diversidade cultural e étnico-racial deve permear os currículos escolares e a formação de professores, possibilitando uma educação inclusiva e sensível às especificidades locais.

Nessa perspectiva, esta pesquisa, inserida na linha de Educação, Cultura e Diversidade, tem como objetivo compreender os desafios e potencialidades de uma educação que reconheça e respeite as diferentes culturas e identidades presentes na sociedade amapaense. Busca-se, assim, promover uma educação que contribua para a redução das desigualdades sociais e para o desenvolvimento humano sustentável.

O objetivo geral é analisar a diversidade sociocultural como indicador da evasão dos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na

realidade amapaense. Para apoiar esses objetivos foram traçados alguns objetivos específicos que incluem (1) Caracterizar a diversidade sociocultural e sua relação com o contexto das desigualdades econômicas e sociais existentes no Brasil e no Amapá; (2) Traçar um panorama da trajetória educacional da EJA no Brasil, ressaltando os desafios da formação para este segmento de sujeitos, o contexto de exclusão social em que vivem e os impactos das políticas educacionais atuais, no Brasil e (3) Analisar os indicadores de evasão de estudantes da EJA no estado do Amapá, no interstício 2011-2021, considerando as características socioculturais mais evidentes nesse contexto.

O estudo desenvolveu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, buscando traçar uma leitura crítica, por meio da revisão de literatura especializada sobre o tema. Como Minayo (2009) salienta, a distinção entre a perspectiva metodológica das pesquisas de caráter quantitativo e qualitativo é mais de natureza da pesquisa do que necessariamente um posicionamento hierárquico das abordagens analíticas.

A pesquisa qualitativa, como frisa Minayo (2009, p. 21), ocupa-se “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. É uma dimensão que trabalha com os aspectos intangíveis da realidade social, de forma a compreendê-los também a partir de instrumentos epistemológicos. Esta afirmação implica no fato de que estes aspectos não se apresentam de forma homogênea e ordenada e podem se manifestar a partir de diversos fenômenos, no caso desta proposta de pesquisa aqui elaborada eles são de matriz social.

Esta perspectiva fica mais clara ao se observar a afirmação de Tuzzo e Braga (2016) de que a pesquisa qualitativa não deve se apresentar como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade guiem os pesquisadores a explorar novas abordagens. Isso sugere que a pesquisa qualitativa oferece aos pesquisadores um amplo campo de possibilidades investigativas para descrever momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida das pessoas. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interconectadas para melhor compreender o assunto em questão.

Compreendendo estas “práticas interpretativas interligadas” como um elemento crucial para dar conta de analisar socialmente os dados dos indicadores de evasão da EJA no estado do Amapá, às vezes debruçando-se sobre os perfis sociais dos estudantes da rede municipal da capital no decênio de 2011 a 2021, um outro recurso

metodológico fez-se necessário na análise desse processo que se sintetiza tanto nos dados estatísticos quanto na dinâmica social que envolve a modalidade de educação para jovens e adultos.

Um dos instrumentos que consegue aliar tanto o aspecto qualitativo quanto o quantitativo das informações e dados de uma pesquisa se refere ao seu procedimento documental de pesquisa. A análise documental, segundo observam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), é “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Entre estes documentos incluem-se leis e levantamentos estatísticos, dois dos dispositivos a serem analisados ao longo do percurso desta pesquisa, visando estabelecer uma conexão entre os aspectos da diversidade sociocultural do público da EJA e o fenômeno social da evasão escolar que acontece nesta modalidade, conforme avaliamos por meio dos resumos técnicos dos censos escolares dos últimos anos, em conjunto com demais levantamentos estatísticos oriundos de órgãos como IBGE entre outros.

Dito isso, realizou-se uma pesquisa documental, observando o pensamento de Cellard (2008) que afirma que o documento se institui como uma fonte preciosa para todo pesquisador. A análise documental, no entendimento de Godoy (1995), além de ser um procedimento de pesquisa com características específicas, com finalidades de investigação muito próprias, pode ser também utilizada como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de outros procedimentos como, entrevistas, questionários e observação.

Em uma pesquisa científica que se realiza tendo como fonte de dados documentos diversos, três aspectos merecem atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Ao eleger os documentos, o pesquisador deverá se atentar aos processos de codificação e análise dos dados. Para isso, faz-se necessário que ele mantenha o foco sobre um determinado aspecto do estudo realizado e busque entender em profundidade a mensagem que os dados dispostos nos documentos revelam.

Este procedimento metodológico é crucial aos propósitos desta investigação no que diz respeito à elaboração de uma leitura analítica a partir dos documentos estatísticos oriundos dos órgãos oficiais do Estado brasileiro, bem como de institutos nacionais de excelência, e da mesma forma também as leis que estabeleceram as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Por este motivo é imprescindível que este instrumento metodológico se expresse em todas as etapas da pesquisa, desde a seleção dos documentos e dados, até a sua análise. Pois a escolha dos documentos

(...) consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245).

Portanto, a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um determinado fenômeno; é um procedimento que utiliza métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos.

Desta forma, a presente pesquisa buscou aliar alguns dispositivos metodológicos que permitiram fortalecer os argumentos em volta da temática desenvolvida, com aporte nas leis educacionais e nos levantamentos estatísticos que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos, gerando indicadores sociais e econômicos que permitam vislumbrar como se distribui o processo da evasão da EJA, desvendando qual o perfil do estudante que se evade do contexto escolar.

Assim, este estudo incluiu diversos métodos de pesquisa que possibilitaram consolidar os argumentos relativos ao tema em questão, com base nas legislações educacionais e em análises estatísticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. Isso resultou em indicadores socioeconômicos que demonstraram uma visão sobre as tendências de evasão na EJA, revelando as tendências do estudante de abandonar o ambiente escolar. É importante, no entanto, considerar que os perfis socioeconômicos muitas vezes não capturam completamente as identidades socioculturais dos indivíduos, conforme evidenciado por extensa literatura e diversos estudos no campo. Portanto, uma compreensão integral das especificações da evasão necessita de uma abordagem mais holística e inclusiva

O caráter qualitativo da pesquisa também se materializou pelo levantamento bibliográfico utilizado no aporte metodológico, de forma a subsidiar a análise conceitual, historiográfica, pedagógica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, também concentrando sua atenção nos estudos e materiais de pesquisa produzidos

sobre essa modalidade educacional no contexto da realidade sociocultural amapaense.

Na visão de Oliveira (2008), a pesquisa bibliográfica corresponde a uma modalidade de estudo e de análise de documentos de domínio científico, sendo sua finalidade o contato direto com documentos relativos ao tema em estudo que já tenha recebido tratamento analítico. Vale ressaltar a importância do pesquisador em certificar, no início da pesquisa, quando se faz o levantamento de dados, de que as fontes pesquisadas já são reconhecidas de domínio público.

Para tal finalidade, a pesquisa se desdobrou num primeiro momento no levantamento de material bibliográfico nos portais de periódicos da CAPES, na *Scielo*, *Google Scholar*, entre outros indexadores. A pesquisa documental, no entanto, concentrou-se nas fontes oficiais que oferecem os dados e informações dos indicadores da educação regular, assim como da EJA no Brasil, tais como o site do Ministério da Educação (MEC), o portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e os sites da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Macapá) da capital do estado, e da Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED-AP).

Desta forma, a pesquisa se dividiu em três momentos: o primeiro referiu-se ao levantamento de material bibliográfico sobre a EJA, identificando seu histórico no Brasil, de forma a identificar quais dispositivos jurídicos e legais foram utilizados na sua consolidação, bem como poder observar as deficiências e necessidades de melhoria, tanto no campo dos investimentos infra-estruturais quanto no alinhamento dos objetivos sociais dessa modalidade.

O segundo momento da pesquisa foi referente ao levantamento e análise do material documental dos dados da EJA no Brasil e no Amapá, entre os anos de 2011 até 2021. Nesta etapa, a concentração se deu nos instrumentos legislativos, como leis, decretos e emendas constitucionais, que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos. Outros documentos foram selecionados a partir de um crivo analítico, e correspondem a levantamentos estatísticos, como a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios (PNAD), e dados referentes a Educação Básica oferecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre outros levantamentos que nos possibilitaram analisar os dados de forma a identificar um padrão no processos de evasão vivenciado por uma expressiva parte do público educando que integra essa modalidade educacional.

A terceira fase da pesquisa foi orientada por Bardin (2016) em sua proposta de análise de conteúdo, que se organiza em momentos distintos: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

A primeira etapa, pré análise, refere-se à sistematização do material recolhido, organizando as ideias iniciais a respeito dele e de como se sucederá o procedimento de análise. A segunda, referente ao tratamento do material, foi baseada na leitura do material, onde se pôde visualizar quais textos, documentos e dados atendem aos objetivos propostos pela pesquisa, montando dessa forma, um leque de materiais que permitem desdobrar as leituras analíticas sobre o fenômeno investigado. Ainda sob a batuta de Bardin (2016), a terceira etapa foi pautada na interpretação e inferência, concretizando o processo interpretativo sobre o material selecionado, de forma que possam emergir possíveis respostas aos questionamentos suscitados nos objetivos desta pesquisa.

O estudo, nesse sentido, utilizou-se da análise da década correspondente ao interstício entre 2011 e 2021, com os dados referentes aos indicadores sociais que se apresentam nas pesquisas e levantamentos que contemplaram o público da EJA no Brasil, no Amapá e, especificamente, no município de Macapá, capital do estado. Os dados foram analisados e transformados, como o contexto dos fenômenos solicita, em instrumentos infográficos do tipo tabela, de forma a melhor expor as informações coletadas e apresentar elementos estatísticos que corroborassem com os argumentos teóricos desenvolvidos na pesquisa.

A pesquisa se dividiu em três blocos norteadores dos argumentos que foram desenvolvidos ao longo da sua abordagem teórica e analítica. A primeira seção, “Educação, diversidade sociocultural e formação humana na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, apresenta uma discussão sobre educação e diversidade sociocultural numa perspectiva de formação humanizada, relacionando a exclusão social brasileira como fruto de um processo histórico de segregação e discriminação, que contribuíram para um processo de exclusão educacional, gerando altos índices de analfabetismo no país ao longo da história, que culminaram na criação da EJA no Brasil, e apontando os principais eventos que contribuíram para o atual cenário dos altos índices de educação em turmas de jovens e adultos no país, indicando a importância de levar em consideração a diversidade sociocultural no processo formativo dos sujeitos e de com esta multiplicidade deve ser integrada também às práticas

pedagógicas, considerando estas características como elementos que permitam compreender o fenômeno da evasão e dos desafios desta modalidade educacional.

A segunda seção, intitulada: “Desafios da educação diante da evasão dos estudantes na EJA: Brasil e Amapá” foram abordados quais os desafios que a EJA enfrenta diante do cenário de evasão, quais suas características, como esse processo se coloca dentro do contexto do espaço escolar, e quais indicadores servem para delimitar os fatores sociais, culturais e econômicos que integram os dados brasileiros e amapaenses da evasão da EJA. Para isso, autores como Mendes e Centurion (2021), bem como Gomes e Silva (2019), que abordam a temática dentro do contexto amapaense, assim como outros autores foram alcançados para apontar os subsídios teóricos necessários para a argumentação dessa fase da pesquisa.

O perfil do estudante da EJA no Amapá foi objeto da terceira seção, “Perfil sociocultural da evasão no contexto da EJA no Amapá”, e um dos elementos fundamentais para fortalecer a compreensão de qual público se compõe esta modalidade de ensino, de forma a compreender quais as características socioeconômicas e socioculturais destes sujeitos, de maneira que permita produzir uma caracterização da EJA dentro da realidade amapaense, de qual é o perfil desse estudante, e como a diversidade existente entre este público pode se estabelecer como um aspecto social que acabe influenciando no processo de evasão da escola. Nesta seção, o objetivo foi analisar os indicadores de evasão escolar na capital do estado do Amapá, a cidade de Macapá, e elaborar uma leitura crítica sobre o perfil sociocultural desse processo nesta região do país.

2 EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Uma formação humanizadora, que emancipe o sujeito e o torne capaz de avaliar e ler a realidade social ao seu redor, é um dos grandes desafios de qualquer processo educacional. Contudo, este desafio torna-se ainda mais fortuito e complexo quando observamos o contexto da Educação de Jovens e Adultos e os seus processos formativos.

Nesta seção, o objetivo foi analisar o contexto de criação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, seus principais aspectos históricos, onde se iniciam as primeiras iniciativas de educação para adultos, na perspectiva de atenuar a exclusão social nas políticas educacionais, a qual é motivada por questões políticas, econômicas, culturais e etc.

Seguindo na mesma seara, aqui será explorado o peso dos fatores socioculturais e a sua diversidade dentro da realidade da EJA, refletindo como Paulo Freire, patrono da educação brasileira, mesmo sob forte ataque ideológico apresenta uma concepção que reconhece as exclusões e opressões historicamente construídas e construiu uma pedagogia voltada para a emancipação dos sujeitos visando a superação das desigualdades sociais e a libertação dos sujeitos das opressões que a sociedade lhes impõe.

2.1 EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E A RELAÇÃO ENTRE DESIGUALDADE SOCIAL E ESCOLARIDADE NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui um caráter peculiar e único, dado que abrange uma diversidade de estudantes, com histórias, vivências e culturas distintas. Esta riqueza cultural, quando bem aproveitada, pode ser uma ferramenta poderosa para a promoção do ensino-aprendizagem significativa.

Começando com o conceito de "Cultura", Jean Claude Forquin nos fornece uma visão sobre a cultura como sendo o conjunto de práticas, símbolos, sistemas de referência e valores compartilhados por um grupo social. Esses elementos influenciam e moldam a maneira como os indivíduos percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Paralelamente, Carlos Rodrigues Brandão oferece uma perspectiva onde a cultura é vista como um modo de vida, englobando os conhecimentos, pensando, arte,

moral, leis, costumes e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano enquanto membro da sociedade (FORQUIN, 1993).

Do lado da cultura, temos o termo “diversidade” que, neste contexto, se refere à multiplicidade de culturas e perspectivas que existem e coexistem, especialmente em ambientes educacionais como a EJA.

A interculturalidade vai além de apenas considerar esta diversidade. Ela busca politizar o debate sobre a diversidade cultural, incentivando uma compreensão profunda dos processos que conduzem à hierarquia social e à exclusão cultural. Reinaldo Fleuri nos fornece informações valiosas sobre como a interculturalidade, aplicada à EJA, poderia capacitar os estudantes a compreender os processos sociais e históricos que levaram à marginalização de suas culturas. Mais do que apenas promover a convivência e valorização da diversidade, a interculturalidade na EJA visa empoderar os alunos, fornecendo-lhes as ferramentas para entender e desafiar as relações sociais que lhes são negadas o direito à educação nas fases anteriores da vida (FLEURI, 2014).

Quanto ao papel da educação escolar na diversidade cultural, Paulo Freire, em "Cartas à Guiné Bissau", enfatiza que a educação deve ser um ato político e pedagógico que atualize e valorize as experiências e culturas dos estudantes, integrando-as ao processo educacional. Miguel Arroyo, em "Outros Sujeitos, Outras Pedagogias", nos lembra que é crucial considerar a diversidade de identidades presentes na sala de aula, entendendo que cada indivíduo traz consigo uma bagagem única e valiosa (FREIRE, 2014).

Ao considerar, valorizar e integrar a diversidade cultural na EJA, podemos criar ambientes de aprendizagem mais ricos, inclusivos e significativos, que não apenas respeitam a identidade dos alunos, mas também os empoderam para serem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades.

Entretanto, as políticas para o combate ao analfabetismo de jovens e adultos, ao longo da história da educação brasileira têm sido forjadas em experiências que no passado levaram ao fracasso os programas implantados, como veremos ao longo da nossa investigação.

Um dos grandes desafios para que a EJA possa efetivamente alcançar o propósito dessa modalidade de ensino se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; para isso, é necessário mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada, com estímulos à formação e à prática dos

docentes, bem como a instituição de políticas que possibilitem aos estudantes permanecerem na formação, tendo em vista que muitos evadem. É preciso ainda que o desenvolvimento dos sujeitos que participam desse processo passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários (FREIRE, 1997).

Para isso, é necessário se levar em conta todos os fatores que integram os elementos socioculturais que influenciam na trajetória do público da EJA ao longo do seu processo formativo nessa modalidade educacional. Neste sentido, cabe uma breve análise a respeito da diversidade sociocultural, calcado em práticas pedagógicas que valorizam a multiplicidade dos sujeitos e suas histórias.

Analisar o processo educativo requer um olhar amplo e transversal para os inúmeros aspectos que o envolvem. Olhar a realidade da escola também requer uma perspectiva ampla que permita vislumbrar que este espaço é atravessado por uma série de realidades que não apenas aquela que se vivencia por dentro.

A escola, como espaço de troca, como um lócus do conhecimento, é um rico laboratório que reflete também a realidade social daqueles que a compõem. Um dos aspectos fundamentais da escola como esse espaço múltiplo é o fato de que o corpo de alunos é um mosaico composto por sujeitos oriundos de diversas realidades sociais e culturais distintas.

Esta diversidade mostra-se ainda mais aprofundada dentro do contexto de modalidades não regulares de ensino, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atende um alunado que precisa alinhar seu tempo escolar ou acelerar os estudos de forma que possa obter o devido processo formativo e educacional, tendo em vista que muitos grupos minoritários da sociedade não conseguem conciliar os estudos com suas necessidades de sobrevivência e assim, muitos precisam parar de estudar a fim de garantir seu sustento e de sua família.

De acordo com Arroyo (1996), a EJA abarca, em linhas gerais, processos formativos de natureza diversa, cuja efetivação se dá a partir da interação de uma variedade de atores, envolvendo, de um lado, o Estado, as organizações da sociedade civil e o setor privado, entre outros, e de outro, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais, etc.).

Cabe dizer também que o verdadeiro desenvolvimento político, econômico e social do país não se dará sem a inclusão dessas pessoas e sem o reconhecimento

dos seus direitos, entre eles uma educação de qualidade e que garanta a sua permanência e continuidade. Esse reconhecimento perpassa também, pela valorização do legado cultural da comunidade ao qual está inserido, para que a proposta pedagógica tenha relação com a vida dos educandos, considerando quem são esses sujeitos, que compõem um público muito diversificado.

Portanto é fundamental que as escolas da EJA procurem conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas ao seu redor, assim como suas necessidades de aprendizagem. Trabalhar com estudantes da EJA requer uma especial sensibilidade, pois nas salas de aula encontramos educandos com diferentes bagagens culturais. Desse modo, a escola também precisa estar preparada para lidar com a pluralidade social e cultural.

Podemos perceber essa relação entre cultura e educação quando Candau e Moreira (2003, p.159-160) discorrem:

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada” em que a referência cultural não esteja presente. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural.

Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

Dessa forma, quando se busca dar sentido à expressão “valorizar saberes dos educandos”, corroborando com Forquin (1993, p. 167) em sua afirmativa de que “A escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

O fato é que o ambiente escolar em sua dimensão institucional e pedagógica, está ligada à dimensão cultural e comporta complexas redes de interação, apresentando múltiplos significados. Nesse sentido, os educandos da EJA não somente são apenas possuidores de cultura, mas também produtores dela. Assim, os docentes precisam estar atentos a isso, pois a cultura de cada sujeito se constitui a

partir de sua visão de mundo e não deve ser padronizada, sob pena de negar sua identidade social e cultural, algo que Freire afirma ser uma invasão cultural, ou seja,

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1997, p. 149).

Portanto, a educação para os sujeitos da EJA precisa possibilitar o reconhecimento de que são sujeitos pluriculturais e que possuem direito aos saberes da sociedade, sem imposição de mudanças em sua cultura, isso é pensar em uma prática dialógica. Para Di Pierro, (2005, p.11-18):

A cultura escolar brasileira ainda se encontra impregnada pela concepção compensatória de Educação de Jovens e Adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilidade da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.

Para que seja possível construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atendem em uma instituição aberta, flexível, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos na prática e não somente em programas e conteúdo, que demonstrem interesse por eles enquanto cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem.

Nesse entendimento, Candau (2008) nos aponta que estamos vivendo um momento de estranhamento e de confronto intenso nas relações estabelecidas entre educação e cultura. Nos coloca ainda que durante longo tempo, vivemos uma instituição escolar construída sobre a afirmação da igualdade, ressaltando a base cultural comum a que todos os cidadãos deveriam ter acesso e colaborando na sua permanente construção. Ou seja, desconsidera as diversidades socioculturais em que estamos submersos. Para Arroyo,

Apesar dos avanços que tivemos no reconhecimento da diversidade presente na nossa sociedade e em nossas escolas e da diversidade nos processos de construção e apreensão do conhecimento, nosso comportamento continua linear. Não fomos preparados para tratar profissionalmente essa diversidade nem para entendê-la. Falta-nos uma leitura teórica do peso da diversidade

sócio-cultural nos processos de aprendizagem. (...) O que já está sendo feito para incorporar essa diversidade em nossas propostas pedagógicas? O que está sendo inovado nas escolas para darem conta dessa diversidade? (ARROYO, 1996, p. 43)

Segundo esta perspectiva de Arroyo (1996), ainda não estamos aptos, ou fomos formados, preparados para tratarmos dessa diversidade cultural em nossas propostas pedagógicas. Ainda nos falta a compreensão, e o estudo aprofundado do que é cultura, como ela se dá em nossas vivências e experiências educacionais, e como se faz importante que essa se faça presente em nossas relações, na escola, na sociedade.

Somos diferentes e diversos, e o respeito ao ser humano inconcluso e diverso é primordial na sociedade que se diz democrática e ainda numa perspectiva emancipatória e de superação das desigualdades sociais. As questões relacionadas a diversidade cultural, são relativamente novas, todavia, é por meio delas que a escola pode construir uma nova forma de respeitar e valorizar as culturas existentes.

Segundo Vóvio (2009, p.84), a cultura está presente: “no modo como se expressam, nos significados que atribuem ao processo de aprendizagem, no modo como percebem a si mesmos e aos outros, (...) e no modo como se posicionam socialmente, entre outros.” Para a autora, pessoas jovens e adultas são portadoras de cultura e produzem cultura, o que exige, por um lado, identificar os conhecimentos, os valores, as representações, as expectativas e habilidades que possuem, e, por outro, investigar as situações que vivenciam e como participam delas, o contexto em que estão inseridas e as atividades a que se dedicam.

Vivemos e construímos nossas aprendizagens entre culturas, embebidos por essa diversidade que nos afeta e nos constitui. Precisamos perfilar que os alunos e alunas da EJA possuem patrimônios culturais relacionados às suas narrativas, suas vidas em comunidades, aos grupos sociais a que pertencem, ao contexto em que vivem. Nessa perspectiva, o discurso pela interculturalidade contrapõe-se às formas homogeneizadoras dos processos educativos, e no caso da EJA, apresenta e problematiza experiências dominantes de currículos monoculturalistas, ao mesmo tempo em que produz subjetividades de classe, gênero, raça, etnia.

Nessa perspectiva, podemos compreender que há uma procura pela valorização e assentimento das diferenças através do diálogo e comunicação interculturais. O conceito de interculturalidade traz em seu cerne a questão da reciprocidade e pode-se ser encontrado e observado em discussões nas áreas da

aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Nesse sentido, a perspectiva intercultural não pode ser considerada como exclusiva do domínio pedagógico, mas também como uma atitude humanista que almeja o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua (WILLIAMS, 2007).

Se observarmos dentro do âmbito educacional, o interculturalismo tem sua base principalmente nos processos educativos reflexivamente concebidos, os quais promovem o pluralismo e a igualdade de oportunidades educativas e sociais. Para Vieira (1995, p. 143):

O modelo intercultural implica uma dialética em constante contradição: assegurar a diferença e simultaneamente não a sustentar. [...] O interculturalismo implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas – e o que é mais difícil – fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca.

Nesta perspectiva, a educação intercultural no contexto da Educação de Jovens e Adultos, deve possibilitar a ultrapassar o etnocentrismo sociocultural², levando em consideração uma educação global, as situações nas quais os indivíduos envolvidos sejam pertencentes a culturas pluriculturais, assegurando a educação aos trabalhadores, excluídos do processo educacional, os de classes menos favorecidas, correspondendo às suas necessidades específicas (MENESES, 2020).

Tal perspectiva nos leva à compreensão de que conviver com as diferenças, valorizar culturas, a diversidade, as diferenças, possibilita a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de uma sociedade mais humanizada.

Segundo Peres (1999) a educação intercultural apresenta-se como projeto educacional onde a diversidade sociocultural é devidamente respeitada e preservada, de modo que os processos da cultura de cada sujeito que integra o universo da escola possam proporcionar uma experiência de educação inclusiva, dinamizando o aprendizado.

A educação intercultural, por sua vez, busca valorizar a diversidade sociocultural, a possibilidade de diálogo, da humanização nas relações, da convivência e junção entre culturas, valores, religião, criando-se uma cultura de paz, de empatia ao outro, de tolerância, o respeito ao outro e à diversidade. Nessa direção,

² O etnocentrismo sociocultural é um preconceito, e suas derivações doutrinárias (racismo, evolucionismo cultural etc.) são ideologias (consciência falsa e falsa ciência).

propõe uma educação que possibilite o reconhecimento das representações diversas de valores, de conhecimento, de aprendizagem, e de reconhecimento das diversos direitos e culturas.

Pensando a educação sob a ótica da interculturalidade, Candau (2008) defende uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos culturais e sociais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2008, p. 23).

Assim compreendemos a educação no contexto da Educação de Jovens e Adultos, que respeite as diferenças, que reconheça e respeite o ser humano, que humanize, que inclua. Que se alicerce no diálogo, no respeito às diferenças, à diversidade, e aos contextos interculturais. No entanto, também visualizamos que, em virtude dessa diversidade cultural, social e econômica da EJA, a continuidade dos estudos e do processo formativo também exige uma análise pormenorizada.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA NO BRASIL: A EXCLUSÃO SOCIAL REFLETIDA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta desafios significativos devido à falta de continuidade e políticas públicas inadequadas. Essas políticas são frequentemente limitadas e incapazes de atender plenamente à demanda e garantir o direito à educação, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Muitas vezes, essas políticas são resultado de iniciativas individuais ou de grupos isolados, principalmente na área da alfabetização, que se complementam às ações governamentais.

A educação para adultos, no Brasil, remonta desde a sua invasão no século XVI com a chegada das primeiras missões de domesticação dos povos originários na recém-descoberta colônia portuguesa. É um processo histórico e social que passa por diversas transformações. Segundo Cunha (1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos, mesmo trazendo pontos de vista diferentes em relação à educação de adultos, sejam eles: a valorização do domínio da língua falada e escrita

para as técnicas de produção; a leitura e a escrita como meio de instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como caminho para o progresso do país; e também para aumentar a base de votos.

Com o surgimento da Lei Saraiva através do decreto nº 3.029 de 09 de janeiro de 1881, que excluía os analfabetos do direito de voto, foram criadas algumas restrições para o adulto analfabeto, o qual era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo votar ou ser votado (CUNHA, 1999).

Em 1945, com o final da ditadura de Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país. Nessa época, houve a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), e, por consequência, sua atuação passou a influenciar as políticas educacionais brasileiras. Por exemplo, quando a partir de sua criação, houve a solicitação aos países integrantes para que educassem os adultos analfabetos.

Assim, no ano 1947, o governo brasileiro lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário, abrindo-se, então, a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. As concepções presentes, segundo Soares (1996), eram o investimento na educação como solução para problemas da sociedade. A partir daí, então, iniciou-se um processo de mobilização nacional no sentido de se discutir a Educação de Jovens e Adultos no país.

De acordo com Soares (1996) surgiram várias críticas ao método de alfabetização adotado para a população adulta nessa Campanha, como as precárias condições de funcionamento das aulas, a baixa frequência dos alunos, a má remuneração e desqualificação dos professores, a inadequação do programa e do material didático à clientela e a superficialidade do aprendizado, pelo curto período designado para tal. Foi então que veio o declínio da 1ª Campanha, devido aos resultados insatisfatórios. Porém, apenas uma delegação se destacou, por ir além das críticas, apontando soluções, que foi a delegação de Pernambuco, da qual fazia parte Paulo Freire, que propunha uma maior comunicação entre o educador e o educando e uma adequação do método às características das classes populares.

Somente em 1947, com Vargas na presidência, o Brasil tenta fazer alguns avanços instalado o supletivo de ensino de jovens e adultos. Como resultado da 1ª

Campanha, se coloca a criação de uma estrutura mínima de atendimento, apesar da não valorização do magistério, conforme aponta Soares (1996). Daí surge uma nova visão sobre o problema do analfabetismo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência o educador e pensador Paulo Freire. Surgiu um novo paradigma pedagógico. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996).

Na percepção de Paulo Freire (1998), portanto, educação e alfabetização se confundem, ou seja, alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto. Essas ideias de Paulo Freire se expandiram no país e este foi reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular e, mais especificamente, com a educação de adultos.

Em 1963, o Governo encerrou a 1ª Campanha e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. A partir daí, deu-se o exílio de Freire e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores.

Foi então que em 1967, conforme Cunha (1999) o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) da Lei n. 5379/1967, voltado para a população de 15 a 30 anos, objetivando uma alfabetização funcional. Foi assim que se esvaziou, então, todo o sentido crítico que era proposto por Freire.

O MOBRAL foi um programa educacional criado em 15 de abril de 1967 pelo governo militar brasileiro. Seu principal objetivo era promover a alfabetização em massa de jovens e adultos, além de oferecer educação básica e profissionalizante.

O MOBRAL surgiu em um período em que o analfabetismo no Brasil era muito alto. A taxa de analfabetismo na época era de cerca de 35% da população com mais de 15 anos de idade. Esse problema foi visto como uma barreira para o desenvolvimento econômico e social do país, o que motivou o governo a criar o programa. Tal programa tinha como público-alvo principalmente as pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na infância e adolescência. Com a oferta

de aulas de alfabetização, educação fundamental e profissionalizante, com o objetivo de capacitar os alunos para o mercado de trabalho (DI PIERRO, 2010).

O método de ensino do MOBRAL era baseado em materiais didáticos desenvolvidos pelo próprio programa, que consistiam em cartilhas e livros de exercícios, como sublinha Di Pierro (2010). O material era distribuído gratuitamente aos alunos, que estudavam em casa e, posteriormente, participavam de aulas presenciais ministradas por educadores voluntários. Esse modelo de ensino era conhecido como “ensino supletivo”, ou seja, uma forma de suprir a deficiência educacional dos alunos.

O programa MOBRAL teve uma grande adesão por parte da população brasileira, pois possibilitou o acesso à educação a muitas pessoas que não tinham condições de frequentar uma escola regular. No entanto, o modelo de ensino supletivo acabou sendo criticado por educadores e especialistas, que apontaram a falta de qualidade do ensino oferecido e a ausência de um processo pedagógico mais completo. (SANTOS, 2012).

Na década de 70 ocorreu, então, a expansão do MOBRAL, em termos territoriais e de continuidade, iniciando-se uma proposta de educação integrada, que objetivava a oferta para os estudantes, da conclusão do antigo curso primário. Em 1971, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a de número 5692, que apresentou alguns avanços para o supletivo e a sua regulamentação, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Esta lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria. (VIEIRA, 2004, p. 40).

Nos anos 90, o desafio da EJA passou a ser o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade. Em nível internacional, ocorreu um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, e criada pela ONU. A

partir dessa mobilização nacional, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que vêm se expandindo em todo o país até os dias atuais.

Nos anos 1990, durante o governo do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso, foi criada a nova LDB - Lei 9394/96 que estabelece em seu Art.37, que o acesso e a permanência dos trabalhadores na escola sejam viabilizados e estimulados por ações integradas dos poderes públicos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação propôs, em seu artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área de EJA.

Sugestão de escrita:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil possui uma trajetória histórica rica e complexa, muitas vezes reflexo das conjunturas políticas e sociais do país. Esta trajetória não é apenas um espelho das mudanças políticas, mas também das transformações culturais que permearam nossa nação.

A teoria pedagógica de Paulo Freire foi pioneira ao lançar a educação como um ato político e cultural. Ele acreditava na valorização da cultura e das experiências dos educandos, propondo uma educação problematizadora, em que o aluno é coautor de seu processo de aprendizagem.

Freire dinamicamente a noção de que os educandos, particularmente aqueles marginalizados e oprimidos, trazem consigo um vasto universo de experiências e conhecimentos que devem ser integrados ao processo educacional. Esse reconhecimento e valorização da diversidade cultural dos discentes foram revolucionários e contrastaram fortemente com os modelos educacionais tradicionais.

No entanto, com o advento do regime militar no Brasil e a subsequente implementação do MOBRAL, a abordagem educacional tomou um rumo significativamente diferente. A perspectiva de Freire foi amplamente silenciada e vencida por um modelo educacional tecnicista e monocultural, voltado para a uniformização do pensamento e da cultura.

O MOBRAL, ao buscar uma "alfabetização funcional", minimiza o potencial crítico e reflexivo da educação. O foco passou a ser em habilidades práticas e

técnicas, negligenciando o aspecto cultural e a rica diversidade de experiências e saberes dos educandos.

Avançando para os anos 1990, a era do neoliberalismo trouxe consigo uma retórica globalizada de valorização da diversidade cultural. Em documentos internacionais e nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a diversidade cultural foi novamente colocada em destaque.

No entanto, é preciso questionar até que ponto essa valorização da diversidade, proclamada no auge do neoliberalismo, não era apenas retórica. Era genuíno ou uma tentativa de se alinhar com discursos internacionais, sem uma aplicação prática significativa nas salas de aula?

Catherine Walsh e Edgardo Lander, em suas obras, exploram a tensão entre discursos globalizados e as realidades locais. Ambos os autores questionam como os ideais proclamados em documentos oficiais se traduzem, ou muitas vezes não se traduzem, em práticas pedagógicas concretas que realmente valorizam a diversidade cultural (WALSH, 2012; LANDER, 2005).

Voltando à EJA, é fundamental considerar que a valorização da diversidade cultural não é apenas uma questão de discurso, mas deve ser uma prática concreta. Os educandos da EJA trazem uma riqueza de experiências e perspectivas que, se bem integradas, podem enriquecer significativamente o processo educacional.

Nesse sentido, a pedagogia de Paulo Freire, ao considerar a cultura como elemento central no processo educativo, lançada como bases para uma EJA mais humanizada e conectada à realidade dos educandos. Ele defendeu a ideia de que o educar não é uma tábula rasa, mas alguém que traz consigo um universo de experiências, vivências e saberes.

O regime militar, entretanto, ao estabelecer o MOBRAL, tentou apagar esse legado freireano, buscando uma "alfabetização rápida" que pudesse atender às demandas de um país em pleno processo de industrialização. Essa abordagem ignorou a riqueza cultural dos educandos, transformando-os em meros receptores de informações, em vez de protagonistas de sua própria aprendizagem.

Mas com a redemocratização e as influências globalizadas dos anos 1990, surgiu uma nova oportunidade para revalorizar a diversidade cultural na EJA. As diretrizes internacionais, como as promulgadas pela UNESCO, e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais reacendem o debate sobre a importância da diversidade cultural na educação.

Porém, como Catherine Walsh e Edgardo Lander pontuaram, a mera presença dessas diretrizes em documentos não garante sua aplicação prática. É essencial questionar até que ponto os sistemas educacionais realmente adaptaram suas práticas pedagógicas para integrar e valorizar a diversidade cultural dos estudantes da EJA.

Além disso, é importante compreender que a valorização da diversidade cultural vai além de simplesmente considerar diferentes culturas. Trata-se de dismantelar hierarquias culturais arraigadas e questionar as estruturas de poder que marginalizam e oprimem certos grupos culturais em prol de uma "cultura dominante".

A interculturalidade, nesse sentido, vai além da simples coexistência de culturas. Como argumenta Reinaldo Fleuri, ela busca compreender e desafiar os processos que levam à marginalização cultural e à hierarquização social. Na EJA, essa abordagem torna-se ainda mais relevante, dado o perfil dos educandos, muitos dos quais foram historicamente marginalizados e privados de oportunidades educacionais.

A EJA, sob uma lente intercultural, tem o potencial não apenas de refletir e valorizar a diversidade cultural, mas também de empoderar os educandos para que eles possam questionar e transformar as estruturas sociais e culturais que perpetuam a desigualdade.

O trabalho de Paulo Freire, complementado pelas reflexões de autores como Miguel Arroyo e os apontamentos de Cartas à Guiné Bissau, destaca a necessidade de uma educação que não só reconheça a diversidade, mas que também seja instrumental na luta contra as opressões.

Para que a EJA seja eficaz transformadora, é fundamental que educadores, políticas públicas e toda a sociedade reconheçam a importância da diversidade cultural e trabalhem conjuntamente para criar ambientes de aprendizagem onde essa diversidade seja valorizada, respeitada e, acima de tudo, vista como uma força.

Em última análise, a história da EJA no Brasil e seu relacionamento com a diversidade cultural não é apenas uma questão de práticas pedagógicas, mas também uma questão de direitos humanos, justiça social e construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.3 A EVASÃO ESCOLAR A EJA NO BRASIL: NEGAÇÃO DO DIREITO À APRENDIZAGEM?

O fenômeno da evasão escolar nesta modalidade de ensino é uma preocupação tanto na esfera das políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos, quanto no que diz respeito aos aspectos socioculturais e econômicos que podem ser apontados como impeditivos da continuidade dos estudos. E essa evasão tem características sociais bem demarcadas, já que o público da EJA, como salientamos anteriormente, é majoritariamente composto por público racializado, de baixa renda, excluídos socialmente, cujas realidades econômicas são precárias.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017), com base no Censo que cobriu uma série histórica dos anos de 2007 a 2015, o 9º ano do Ensino Fundamental apresentou neste levantamento de dados uma taxa de evasão escolar de 7,7%. Ainda que de 2007 a 2013 tenha ocorrido uma queda na taxa de evasão escolar em todos os níveis educacionais, a partir do ano de 2014 essa taxa voltou a aumentar, sobretudo, no espaço rural. Quando o Censo do INEP foca na EJA, ao final do Ensino Fundamental, a taxa de migração para essa modalidade de ensino atinge 3,2% para os alunos do 7º ano e 3,1 para os alunos do 8º ano, com destaque para a migração que ocorre na rede municipal com taxas que alcançam 3,8%.

Os dados da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) do ano de 2016 demonstraram que o Brasil apresentava cerca de 11,8 milhões de analfabetos (taxa de 7,2%), a região Norte apresentou entre indivíduos com mais de 15 anos uma taxa de 8,5%, em termos de escolarização de crianças até 3 anos, o Norte do Brasil foi a região com a maior taxa de alfabetização, 14,4%. Em termos nacionais, entre a população de 14 a 29 anos (24,8 milhões) 30,5% das mulheres não chegaram a frequentar uma sala de aula e a cursar e finalizar um curso superior por que tinham que trabalhar para poder sobreviver, 26,1% declararam que precisaram desenvolver afazeres domésticos ou cuidar de terceiros, de modo que 14,9%, segundo a PNAD, não se interessaram em estudar.

Para os homens, mais da metade de um grupo de 52,3% disseram que não estudaram devido ao trabalho e 24,1% não se interessaram pelos estudos. A região Norte lidera os percentuais entre as regiões em que a rede pública supera a oferta de vagas em relação à rede privada, com percentual de 82,5%, de modo que em todo

país esses percentuais eram de 73,5%. Entre a população geral com mais de 25 anos, apenas 8,8% entre pretos e pardos tinham curso superior. Esses dados preparam o contexto para descrever o cenário da EJA.

Na presente PNAD, havia 1,7 milhão de estudantes que eram alunos de cursos de alfabetização e EJA. Em 2018, segundo a última PNAD que cobriu o referente período, esse número teve um pequeno recuo, com 831 mil pessoas frequentando a EJA no Ensino Fundamental e 833 mil pessoas cursando o Ensino Médio. Em 2016, em relação a EJA, 83,2% dos alunos do Ensino Fundamental estudavam pela parte da noite e 85,2% dos estudantes do Ensino Médio frequentavam as aulas também no horário da noite. Em 2018, a PNAD descreve que no Ensino Fundamental o percentual de homens que cursavam o Ensino Fundamental era de 51,4%, sendo 73,7% de cor preta ou parda.

Em 2018, a maioria são mulheres cursavam o Ensino Médio, um percentual de 54,9%, sendo que desse total 65,7% se declararam de cor preta ou parda. Ainda que não conste uma estratificação socioeconômica nos dois Censos da PNAD e conste a estratificação de gênero apenas em 2018, os dados obtidos junto ao site da Agência IBGE Notícias (2017) são relevantes para se chamar atenção para um cenário de extrema desigualdade de escolarização para diversos perfis sociais e de gênero que compõe a sociedade brasileira.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade alternativa de ensino, que contempla aquele educando que não pôde acompanhar as séries regulares de acordo com a idade própria para aquele período escolar. E esse fato traz algumas diferenças expressivas no que diz respeito ao público integrante dessa modalidade educacional. A mais demarcada delas é a pontuada por Santos (2003, p. 74) quando este salienta que o alunado da EJA, que é integrado por sujeitos “pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender”.

A heterogeneidade etária do público atendido pela EJA também é um fator preponderante que influi tanto na dinâmica do ensino-aprendizagem, quanto no próprio fato se esse educando vai dar continuidade ou não ao seu processo de evolução escolar e educacional. Essa diferenciação de idade é um elemento que vem na raiz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que institui o acesso à Educação de Jovens e Adultos no seu artigo 37.

Por esta e outras razões identifica-se algumas chaves de análise que permitem inferir que há uma confluência de fatores que constroem o contexto em que a realidade da evasão escolar da modalidade da EJA seja uma constante. A evasão escolar é um dos temas clássicos na área das pesquisas educacionais. Uma preocupação não só dos estudantes, pais e escola, mas da sociedade em seu conjunto e do Estado.

Em termos de pesquisas acadêmicas, existem trabalhos que remontam à década de 1990 até os dias atuais e que discutem sobre o estado da arte relacionado aos temas em questão em vários níveis de ensino, como por exemplo, o texto de Santos Júnior *et al* (2017) que versa sobre a evasão escolar na educação superior brasileira desde 1990; estudos recentes, como o de Filho e Carvalho (2018), destacam as causas da evasão escolar em cursos de educação profissional à distância (1996 a 2017); a pesquisa de Filho e Araújo (2017) destaca a evasão escolar no contexto da educação básica em âmbito nacional.

Em contextos regionais e locais existem pesquisas, como a de Damasceno da Silva (2016a) e Silva (2015b) que exploram as causas da evasão escolar e seus reflexos na vida desses estudantes em municípios do estado do Pará. No Amapá existem contribuições acadêmicas no campo da EJA, com destaque para os trabalhos de Oliveira *et al* (2015) e Dias (2016). Porém, existe a necessidade da elaboração de novas linhas de investigação acadêmica que aprofundem esse tipo de temática e explore a um só tempo a dimensão da evasão escolar na EJA e suas interfaces com o cenário de diversidade social e cultural dessa modalidade.

Para Silva e Santos (2015), por se tratar de um fenômeno de ordem histórica, a evasão escolar decorre do fracasso escolar. Dada à dificuldade de se definir este termo, de acordo com Queiroz (2008), buscam-se fatores de ordem interna e externa à escola para se aproximar de explicações que consigam responder parcialmente suas causas e efeitos, pois: “apesar dos avanços registrados no processo educativo, a evasão escolar continua sem resposta, mostrando-se como um problema que ainda está longe de ser resolvido e que irá permanecer durante muito tempo” (SILVA; SANTOS, 2015, p. 35).

Para Munanga (2006), apesar das transformações nas condições de vida e o papel das mulheres em todo o mundo, em especial, a partir dos anos de 1960, o cenário histórico, social e cultural do Brasil contribuiu para que os sujeitos racializados, principalmente mulheres, não tivessem um espaço respeitado e valorizado, visto que, para Manson (2010), muitos deles conseguiram transpor algumas barreiras, mas o

direito à educação universal, gratuita e de qualidade ainda se encontra distante para esse público que sobrevive em contextos de preconceitos, racismo, exclusão social, educacional e cultural.

Se a evasão escolar decorre e vem acompanhada do fracasso escolar, em um país marcado pelas desigualdades sociais e de instrução, como mostram os dados da PNAD (2016; 2018) e do INEP (2017), entende-se que o fracasso da escola atinge, sobretudo, os estudantes afetados por esses processos de desigualdade de locais como a região norte e o estado do Amapá, que tem em sua composição uma população composta, majoritariamente, como preta ou parda de acordo com a autodeclaração dos censos. Esse cenário complexo exige esforços acadêmicos para se buscar compreender em suas especificidades históricas, culturais, sociais, econômicas e educacionais as motivações/causas que permeiam esses fenômenos.

É, pois, a partir do cenário apresentado, que compreendemos que, conforme postula Pérez Gomez (2001), que uma das funções educativas principais da escola trata sobre as possibilidades de os indivíduos refletirem sobre o mundo em que vivem, possibilitando-lhes, coletivamente, perceberem e compreenderem os significados, expectativas e comportamentos, discrepantes ou convergentes, que um grupo humano compartilha, tomando consciência do caráter flexível e plástico do seu conteúdo.

Neste contexto, é importante considerar a literatura existente sobre a valorização da diversidade cultural como fator intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem. Freire (1996) argumenta que a educação é um ato político e que não se pode pensar em educação sem considerar as culturas dos educandos. A negação da diversidade cultural dos alunos da EJA pode, portanto, resultar em uma didática excludente, distante da realidade desses estudantes, desencadeando sentimentos de inadequação e desinteresse pelo ambiente escolar.

Em concordância com essa perspectiva, Streck & Santos (2011) e Canen et al. (2002) destacam que a diversidade cultural é uma riqueza que pode ser explorada pedagogicamente. Se, por um lado, pode representar um desafio à educação formal, por outro, pode ser uma ferramenta potente para uma aprendizagem significativa, se aperfeiçoada e integrada ao currículo. No contexto da EJA, essa valorização ganha ainda mais importância, tendo em vista a pluralidade de experiências e saberes que esses alunos trazem para o ambiente escolar.

Um estudo conduzido por Bezerra *et al.* (2021) em uma escola de Educação de Jovens e Adultos em Fortaleza revelou que os alunos sentiam uma desconexão entre sua cultura e a cultura escolar. A desvalorização de suas experiências prévias e a falta de reconhecimento de suas identidades culturais desenvolvidas para sentimentos de alienação, corroborando a hipótese de que a não valorização da diversidade cultural está intrinsecamente ligada à evasão escolar nesse contexto.

Além disso, Moreira (2012) analisa a relação entre identidade cultural e práticas pedagógicas em escolas brasileiras e destaca a importância do reconhecimento da diversidade no processo educativo. Em seu estudo, ele destaca que a negação da diversidade cultural pode resultar em práticas pedagógicas alienantes, ou que pode se agravar especialmente em ambientes como a EJA, onde os alunos têm uma bagagem cultural e experiencial rica e oferecida.

Esses trabalhos e outros semelhantes demonstram a relevância da valorização da diversidade cultural na Educação de Jovens e Adultos (MOREIRA, 2012; AKIYAMA, 2013). A exclusão e a desvalorização da cultura dos alunos da EJA não apenas aprofundam as desigualdades educacionais como também perpetuam estruturas de poder e dominação. Por isso, é fundamental que se busque uma educação que valorize e integre a diversidade cultural dos discentes, criando ambientes de aprendizagem mais inclusivos e significativos.

2.4 DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E O PENSAMENTO FREIREANO NA EJA

Na prática educativa desenvolvida com os jovens e adultos torna-se imprescindível conhecer suas histórias, culturas, trajetórias de vida que em muito permitirá conhecer histórias de ausências e fracassos na escola; ingressos prematuros no mundo do trabalho; abandono escolar em razão de fatores sociais; econômicos ou políticos. Mas é também conhecer e reconhecer histórias de possibilidades, sucessos em outros campos da vida, seus anseios e visões de mundo próprios e particulares.

Tais questões nem sempre tem sido objeto de reflexão crítica quando se pensa os conteúdos e a forma de ensiná-los. A diversidade sociocultural encontrada nas classes da EJA apresenta pessoas de diferentes etnias, gerações, gêneros, crenças, com diferentes modos de conviver, trabalhar, de viver e estar na sociedade, mais do que respeitadas e reconhecidas devem ser discutidas e analisadas.

Nesse sentido, a heterogeneidade e diversidade na EJA representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades como em potencialidades para o sucesso educativo e social. Ao partir-se do reconhecimento do valor de suas experiências e visões de mundo, estes jovens e adultos podem se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, ampliando perspectivas de compreensão, de ação e de interação no mundo.

Assim, evidencia-se a premissa de que todo conhecimento se dá a partir de um sujeito – por si, em si, para si. Ninguém conhece no lugar de ninguém. Ninguém se transforma senão a partir de si próprio, de suas experiências e aprendizagens. Assim torna-se sujeito de seu próprio trabalho, que não pode, por isso, ser determinado de fora para dentro ou de cima para baixo. Muitos dos sujeitos educandos quando voltam a estudar trazem marcas de relação conflituosa com as rotinas escolares. Outros trazem modelos advindos de uma escola tradicional, com disciplina rígida, com papel atribuído ao professor de transmissor e detentor do conhecimento e postura passiva do aluno.

Contrapondo, Paulo Freire, em sua abordagem pedagógica, valoriza a experiência e o conhecimento prévio dos educandos. Ele defende que a educação deve ser um diálogo, um encontro entre sujeitos, e não uma transferência bancária de informações do educador para o educando. Conforme Freire argumenta, “Ninguém educa ninguém, as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo.” Neste sentido, a educação deve ser construída coletivamente, com os educandos trazendo suas vivências, culturas e saberes para a sala de aula, enriquecendo o processo educativo.

Os sujeitos educandos da EJA, ao retornarem à escola, trazem consigo uma bagagem de experiências de vida e saberes que não podem ser ignorados ou subestimados. Na perspectiva freireana, essa rica diversidade de experiências deveria ser a base sobre a qual a educação se desenvolve, utilizando-as como ponto de partida para a construção do conhecimento. Assim, em vez de impor modelos pedagógicos tradicionais que muitas vezes desconsideram a realidade e a cultura dos educandos, seria mais adequada uma abordagem dialógica e problematizadora, onde as vivências dos estudantes são valorizadas e se tornam parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Em meados dos anos 1950 e 1960 os índices de analfabetismo no Brasil eram altíssimos e parecia ser um dos problemas incontornáveis do país. Com a

problemática em torno do analfabetismo, ações regionais foram desenvolvidas e assumidas pelos governos locais, assim como a participação de Paulo Freire, na década de 1960, em um audacioso programa que foi colocado em prática.

João Goulart assumiu a Presidência da República no dia 07 de setembro de 1961, época em que o país vivia um momento de agitação no campo político e social. Ao passo que o governo se empenhava com o desenvolvimento econômico, a sociedade se organizava frente às questões de desigualdade social e ao analfabetismo.

Por sua vez, o Estado Rio Grande do Norte governado por Aluísio Alves desenvolveu um projeto juntamente com a Secretaria da Educação visando diminuir o elevado índice de analfabetismo no Estado. No período, o pequeno município (ou povoado?) de Angicos possuía muitos analfabetos e, considerando essa situação, a cidade foi então escolhida para ser o local da primeira fase desse projeto.

Conforme Pelandré (1998), “A Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte [...] saiu à procura de metodologias alternativas de alfabetização, cujos resultados pudessem ser obtidos nos prazos que haviam sido comprometidos”. (PELANDRÉ, 1998, p. 31-32). Com tal característica, lembrou-se de Paulo Freire que já vinha desenvolvendo trabalhos de alfabetização com pessoas adultas.

Neste contexto, a experiência de Angicos surge de um convite feito a Paulo Freire, no ano de 1962, por Calazans Fernandes, na época Secretário de Educação do Rio Grande do Norte. Calazans reuniu-se com o educador em Recife para conversar sobre o projeto de Angicos e convidá-lo para conduzir a organização desse plano com base em seu novo sistema.

Freire aceitou o convite, mas pediu total liberdade na escolha de seus coordenadores e nenhuma intervenção política. Dando início aos trabalhos em Angicos, Freire chamou Marcos Guerra estudante de Direito e líder estudantil, para formar o primeiro grupo de monitores do projeto em Angicos. Em seguida, com as orientações de Freire, “Marcos Guerra e sua equipe instalaram-se em Angicos e deram início à experiência educacional que marcaria não só a população angicana, mas o Nordeste e o Brasil.” (CARVALHO; BARBOSA, 2011, p. 72). As características do grupo são consideradas abaixo:

A equipe de trabalho, além dos coordenadores, contava com monitores, também estudantes universitários de Natal, [...] estudantes dos Cursos de

Direito, de Serviço Social, de Engenharia, entre outros, filhos, em sua maioria de famílias tradicionais do Estado. (CARVALHO; BARBOSA, 2011, p. 71).

Os monitores foram para Angicos durante suas férias de 1963, nesse período, “residiram na cidade e conviveram intensamente com os alunos”. (PELANDRÉ, 1998, p. 43). O trabalho teve início com o reconhecimento do número de analfabetos de Angicos e com a pesquisa do universo vocabular daquela região.

Desse universo foram retiradas as palavras e temas geradores que seriam utilizados no processo de alfabetização dos jovens e adultos. Destaca-se que as palavras e temas eram escolhidos de acordo com a importância e significado social para o grupo envolvido. É nesse sentido que Freire (1980) esclarece:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (FREIRE, 1980, pp. 33-34).

A celebração de inauguração do projeto ocorreu no dia 18 de janeiro de 1963, nela estava presente Paulo Freire e o governador do Estado do Rio Grande do Norte, Aluísio Alves. Posteriormente, no dia 24 de janeiro realizou-se a primeira aula dessa experiência que tinha como propósito alfabetizar 300 trabalhadores em 40 horas. Freire (1980), pensou a alfabetização como um instrumento que tornasse compatível a realidade do trabalhador “e o material que lhe era oferecido para a aprendizagem”. (FREIRE, 1980, p.41).

Sob o mesmo ponto de vista, com base nas palavras que mais significavam a população angicana, utilizou na primeira aula de alfabetização a palavra geradora “belota”. De acordo com Pelandré (1998) o segundo encontro direcionou-se a recapitulação das famílias silábicas trabalhadas até o momento (letras b, l e t), resultando na leitura e formação de palavras das sílabas correspondentes. Por sua vez, na quarta hora, a aula encaminhou-se com base na palavra geradora: sapato.

A palavra foi apresentada posteriormente ao debate da cena projetada: “um sapateiro, em uma oficina, trocando o solado de um sapato”. (PELANDRÉ, 1998, p. 41). Conforme a autora, a exibição da imagem provocou a reflexão sobre trabalho. Atividades similares a essa ocorriam nas demais aulas de alfabetização, pois cada palavra escolhida correspondia o desenho simbólico de uma cena com determinada situação que, por meio de slides causava os debates entre os alunos.

Os materiais eram preparados com base nas palavras geradoras e as aulas formadas por meio de situações-problema, o adulto se educava por meio da discussão de suas experiências de vida. As propostas de alfabetização, de Paulo Freire, não utilizavam a cartilha como material do processo educativo, o seu recurso principal eram os “círculos de cultura”, espaços onde se desenvolviam os debates que davam início ao processo de alfabetização e conscientização.

De acordo com Pelandré (1998), as aulas eram realizadas à noite e durante a manhã os monitores se encontravam para planejar e refletir sobre o trabalho que vinham desenvolvendo. Gadotti (2013), relata que Freire em suas aulas preparatórias, perseverava na questão da articulação entre a educação e a realidade, pois segundo ele, a pessoa tem mais facilidade em aprender a ler e escrever quando seu aprendizado está apoiado na sua própria experiência de vida.

Para Freire (1997), o diálogo é um elemento de suma importância no processo educativo. Em Angicos, o que se percebe é a presença do diálogo na busca do conteúdo a ser trabalhado durante os encontros de alfabetização. Exemplo disso são os monitores que proporcionavam um espaço aos participantes para falar sobre o seu dia, falar a respeito de suas compreensões e do que mais gostaram naquela aula.

As aulas eram bastante dinâmicas, “[...] além da projeção de slides, os monitores procuravam utilizar diferentes estratégias, jogos e recursos alternativos”. (PELANDRÉ, 1998, p. 44). Quando os monitores concluíram o trabalho das famílias silábicas, eles fizeram um jornal chamado “O pau-de-arara” com frases feitas pelos próprios participantes no decorrer das aulas. A penúltima aula realizou-se em torno de reflexões sobre tudo que havia acontecido, deixaram de ser analfabetos e tomaram consciência do valor de suas existências e de seus trabalhos.

Ao final da experiência, a primeira turma, concluiu o curso no dia 02 de abril de 1963, com a entrega de certificado aos trabalhadores que haviam se alfabetizado. “Os resultados obtidos – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – impressionaram profundamente a opinião pública”. (FREIRE, 1980, p. 17). A cerimônia de entrega de certificados contou com a presença do Presidente da República João Goulart e de vários governadores do Nordeste. Na ocasião, o Presidente João Goulart, recebeu cartas que os participantes do projeto escreveram.

Segundo Gadotti (2013), a experiência de Angicos repercutiu de forma nacional e internacional. Encaminharam-se para Angicos, representantes de vários jornais. Luiz Lobo registrou com filmagens os momentos em Angicos e ao término da

experiência divulgou o filme “As quarenta horas de Angicos”, mostrando seu prestígio através de um método acessível, claro e eficaz. “O sucesso dessa experiência de Angicos valeu ao Professor Paulo Freire o convite para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional” (CARVALHO; BARBOSA, 2011, p. 75). Por sua vez, o presidente João Goulart comprometeu-se com a ampliação dos programas de alfabetização de jovens e adultos e em 1964, seu governo cria a Campanha Nacional de Alfabetização sob a coordenação de Paulo Freire.

No entanto, a Campanha não foi colocada em prática, as ideias foram abolidas pelo golpe militar que considerou o método de Freire revolucionário. Em seguida, Freire passou por perseguições políticas e ficou preso por 70 dias na cadeia de Olinda. Nesse sentido, Gadotti (2013), relata uma passagem de Freire após sua prisão. “[...] na prisão, um dos oficiais responsáveis pelo quartel, sabendo que ele era professor, solicitou a Paulo Freire para alfabetizar alguns recrutas. Paulo explicou-lhe que foi exatamente porque queria alfabetizar, que fora preso”. (GADOTTI, 2013, p. 57).

Após a experiência, durante o período militar “[...] as pessoas tiveram muito medo. Queimaram toda a documentação [...]” (CARVALHO; BARBOSA, 2011, p. 75) e, evitavam falar sobre o assunto de Angicos. Para Gadotti (2013, p. 60), “o Programa de alfabetização de adultos marcou a história de Angicos e a vida daqueles que participaram”. O bom resultado da experiência em Angicos foi resultado do progresso humano e a boa preparação dos coordenadores que estavam à frente dos trabalhos de alfabetização. Desta forma, diante das considerações percebemos que o projeto de Angicos foi uma experiência que deu certo. E assim como constatou Pelandré (1998), o tempo foi curto, mas o convívio foi intenso.

É neste sentido que se compreende a proposta pedagógica de Freire alinhada a um Educação Libertadora. Sua concepção tem como característica a emancipação do sujeito perante sua condição de opressão e, suas ideias contemplam o processo educativo como um caminho que prepara esse sujeito para transformar sua realidade.

A proposta educacional de Freire tem como concepções metodológicas o respeito ao educando, o diálogo e o desenvolvimento da criticidade. Mas sua pedagogia fundamenta-se sobre dois princípios essenciais: a politicidade e a dialogicidade. A ideia inicial do pensamento de Freire compreende uma educação que não é neutra, pois a mesma quando vista sobre as dimensões da ação e da reflexão de certa existência pressupõe a atuação do homem sobre essa realidade. O princípio

da politicidade nas ideias de Freire concebe a educação como problematizadora, que mediada pelo diálogo busca a transformação através do pensamento crítico.

Segundo Feitosa (1999), os processos de aprendizagem da leitura e da escrita no pensamento de Freire, são construídos em conformidade com o ato político, pois enquanto aprende a escrever a palavra sociedade, por exemplo, “[...] o alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade [...]”. (FEITOSA, 1999, p. 44). Esse modelo de reflexão impulsiona a superação da consciência pelo senso comum para a consciência crítica, sendo essa nova visão a possibilidade de intervenção dos sujeitos na transformação.

Por sua vez, a dialogicidade é uma característica essencial da educação libertadora. Através do diálogo, educador e educando se tornam sujeitos do processo educacional e os argumentos de autoridade de nada mais valem. Vale ressaltar que o diálogo nos relatos de Freire (1997), tem início antes mesmo da própria ação pedagógica, uma vez que, essa interação acontece na busca do conteúdo a ser trabalhado.

Falar sobre algo completamente distante da experiência do educando é uma das inquietações da crítica de Paulo Freire à educação “bancária”, na qual o educador apenas transmite aos educandos conteúdos e informações isolados da realidade a qual esses sujeitos se inserem. Essa educação, segundo Freire (1997), transforma a consciência do aluno em um pensar mecânico e não reflexivo. À procura de humanismo, nas relações entre os sujeitos, a educação de acordo com o educador, tem o propósito de causar a ampliação da visão de mundo e isso acontece quando essa relação é intermediada a favor do diálogo (FREIRE, 1997).

A educação como prática da liberdade diferencia-se da simples transmissão de informações e vem no sentido de produzir um senso crítico que leve o sujeito a entender, reivindicar e se transformar. Além disso, a educação libertadora resulta na consciência do aluno sobre o mundo em que vive e refere-se à ideia de que é preciso existir uma troca contínua de conhecimento entre educador e educando. Paulo Freire não considerava seu pensamento educacional como uma metodologia de ensino. Em entrevista concedida a Pelandré, ele declara sobre esse assunto.

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de

dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer e não um método de ensinar. (PELANDRÉ, 2002, p. 53).

Em relação ao método, Freire entendia tratar-se mais de uma teoria do conhecimento do que de uma metodologia de ensino. Com efeito, entendemos, conforme Feitosa (1999), que a identificação dessas ideias em expressões de Método ou Sistema, resulta pelo fato de a mesma envolver uma sequência de três momentos ligados entre si.

O primeiro momento refere-se à investigação temática, ou seja, é o momento em que se pesquisam as palavras e temas geradores ligados à vida cotidiana dos alfabetizandos. Já o segundo momento, diz respeito a tematização, isto é, os temas e palavras geradoras são selecionadas conforme seu significado social para o grupo. Por sua vez, o terceiro momento está relacionado à problematização, na qual, a visão simples é superada por uma visão crítica possível de transformar a realidade em que se vive.

Como resultado de suas ideias, em seu livro *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*, Paulo Freire apresenta a aplicação prática de sua proposta em cinco fases, que são expostas a seguir de forma resumida e objetiva.

Primeira fase – a descoberta do universo vocabular dos educandos com os quais se trabalhará. Essa fase é um momento importante de pesquisa e reconhecimento do grupo.

Segunda fase – seleção de palavras dentro do universo vocabular pesquisado. Esta escolha deve ser feita segundo Freire (1980) sob os critérios da riqueza fonética, das dificuldades fonéticas, colocando-se na ordem de dificuldade crescente e do conteúdo prático da palavra, buscando o maior comprometimento possível da palavra com a realidade de fato.

Terceira fase – criação de situações existenciais próprias do grupo a trabalhar. São situações desafiadoras, problematizadoras e cheias de elementos que serão decodificados pelo grupo com a intervenção do educador. “[...] São situações locais que abrem perspectivas para a análise de problemas nacionais e regionais [...]”. (FREIRE, 1980, p.44).

Quarta fase – pressupõe a elaboração de fichas que ajudam os educadores no desenvolvimento do seu trabalho. São fichas que deverão apenas dar apoio, sem uma regra rígida a cumprir.

E por último, a quinta fase – consiste na elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas condizentes as palavras geradoras. O material pode ser preparado na forma de cartazes ou slides. Com efeito, percebemos a proposta de Freire no uso dessa metodologia de alfabetização para jovens e adultos, como algo diferente e inovador, pois, até o momento a alfabetização para adultos caracterizava em simples adaptações das cartilhas para crianças. A respeito deste assunto, Vale, Jorge e Benedetti (2005, p. 23) afirmam:

Ao invés de letras e palavras soltas, fragmentadas e descontextualizadas da vida social e da experiência pessoal dos alunos, em um aprendizado mecânico do “ba-be-bi-bo-bu” ou de frases simplórias e alienantes, como “A baba é do boi”, Freire sugere partir dos temas geradores, ou temas sociais colhidos do universo vocabular dos educandos. [...].

Diante desse contexto histórico, metodológico e epistemológico, é possível compreender a proposta de alfabetização de Freire como um processo de conscientização que também proporciona a aquisição dos recursos de leitura e escrita, para além das demandas escolares. Sua concepção torna possível uma aprendizagem libertadora e não mecânica, por promover a relação entre educador e educando e a valorização da sua cultura, do vocabulário do sujeito alfabetizando.

É por meio dessa perspectiva que leva em consideração o sujeito na sua totalidade social e cultural que o legado de Freire permite visualizar saídas emancipadoras para os desafios presentes na Educação de Jovens e Adultos, possibilitando avaliar a importância das influências socioculturais sobre o educando e a sua realidade. É através dessa perspectiva freiriana de educação e liberdade que analisaremos os desafios postos diante da alta evasão presente atualmente na modalidade da EJA, tanto na realidade nacional quanto na do estado do Amapá, no contexto amazônico da educação.

3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DIANTE DA EVASÃO DOS ESTUDANTES NA EJA NA REALIDADE BRASILEIRA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que busca oferecer oportunidades de educação básica para aqueles que não tiveram acesso ou concluíram seus estudos na idade regular. No entanto, a evasão dos estudantes é um grande desafio enfrentado por essa modalidade de ensino, afetando não apenas o processo educacional, mas também a vida dessas pessoas e a sociedade como um todo.

Dentre os principais desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos diante da evasão dos estudantes, podemos destacar (OLIVEIRA; NÓBREGA, 2021; REICHARDT; SILVA, 2020):

1. Falta de motivação: muitos estudantes matriculados na EJA apresentam baixa motivação e desinteresse pelos estudos, o que pode levá-los a abandonar as aulas.
2. Dificuldades financeiras: a necessidade de trabalhar para garantir o sustento próprio e de suas famílias pode levar os estudantes a abandonarem a escola em busca de empregos com remunerações maiores e mais estáveis.
3. Problemas familiares: questões como falta de apoio dos familiares, violência doméstica, dificuldades de relacionamento e saúde podem levar os estudantes a abandonarem a escola para lidar com esses problemas.
4. Condições de aprendizagem: muitas vezes, as condições de aprendizagem na EJA são precárias, com falta de materiais, equipamentos e infraestrutura adequada, o que pode levar os estudantes a desistirem do processo educacional.
5. Evasão escolar: afastamento dos estudantes das aulas na EJA, por diversas razões que os impelem a interromper os estudos.

Para enfrentar esses desafios - fundamentando-se nas considerações feitas por Barcelos (2012), Arroyo (1993) e Mainar (2015), acredita-se ser necessária a adoção de medidas que incentivem a permanência dos estudantes na EJA, tais como:

1. Programas de incentivo: é importante que sejam criados programas de incentivo para os estudantes, como bolsas de estudo, prêmios e reconhecimentos, para que eles se sintam motivados a continuar seus estudos.

2. Flexibilidade de horários: a EJA precisa oferecer horários mais flexíveis, de modo que os estudantes possam conciliar seus estudos com o trabalho e as outras responsabilidades cotidianas.
3. Apoio psicossocial: é fundamental que os estudantes recebam apoio psicossocial, como aconselhamento e suporte emocional, para que possam lidar com os problemas pessoais que possam afetar seu processo educacional.
4. Melhoria das condições de aprendizagem: é necessário que sejam criadas condições de aprendizagem adequadas, com materiais e equipamentos necessários, além de uma infraestrutura adequada para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades e potencialidades.

Este capítulo tem como objetivo elaborar um panorama a respeito da contextualização da evasão no espaço escolar, indicando quais os desafios enfrentados dentro da realidade da EJA e quais são os indicadores da evasão no Brasil.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA EVASÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Ao longo da história, a evasão e a reprovação escolar têm sido temas constantes de discussões e reflexões no contexto da educação pública brasileira. Esse é um assunto que ainda ocupa um espaço relevante no que diz respeito às políticas públicas. A legislação brasileira reconhece a responsabilidade tanto da família quanto do Estado em orientar a criança em seu percurso socioeducacional.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a educação é um dever tanto da família quanto do Estado, e tem como objetivo principal o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 227, estabelece que a educação é um direito público subjetivo que deve ser assegurado a todos, por meio de ações desenvolvidas pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade.

Quando se trata especificamente do direito à educação das crianças e dos adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 4º, descreve-o como um dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público. Isso significa que a responsabilidade pela educação não é exclusiva de

um determinado órgão ou município, mas sim compartilhada por todos, incluindo a família, a comunidade e a sociedade em geral.

Assim, é importante reconhecer que a evasão e a reprovação escolar não são problemas que podem ser resolvidos exclusivamente pela escola ou pelo Estado, mas sim por meio de uma abordagem integrada e colaborativa, que envolva a participação ativa da família, da comunidade e da sociedade em geral.

No Brasil, apesar de leis bem articuladas e garantias de direitos, como o da educação, a prática efetiva muitas vezes não corresponde ao que está posto, resultando em problemas como a evasão e a reprovação escolar. Mas, quais são as causas desses problemas? Seriam elas particulares, dependendo exclusivamente do aluno e sua vontade? Ou estariam relacionadas à estrutura da realidade socioeconômica que estes alunos integram?

Nesse sentido, é importante elencar os motivos mais comuns que são vistos como determinantes da evasão e reprovação escolar. Geralmente, o fracasso escolar é percebido a partir de duas abordagens: fatores externos à escola e fatores internos a ela.

Dessa forma, é necessário compreender que a educação é um direito público subjetivo que deve ser assegurado a todos, por meio de ações desenvolvidas pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade. No entanto, é preciso ir além da retórica das leis e trabalhar para que essas garantias sejam efetivamente colocadas em prática, levando em consideração a complexidade dos problemas sociais que afetam a educação no Brasil.

Quando olhamos por um prisma mais aproximado das questões de caráter material que podem incidir sobre o processo de evasão escolar, o “problema” do trabalho, da atividade remunerada, se coloca, muitas vezes, como um fator determinante na escolha de abdicar dos estudos formais. Como pontuamos, perceber o considerado fracasso escolar pode partir tanto de fatores externos ao ambiente escolar quanto aos internos a ele.

Por este motivo cabe aqui a consideração a respeito da realidade do aluno que trabalha, tomada aqui como um instrumento de ilustração do nosso argumento. O trabalho é uma atividade inerente ao ser humano e um instrumento social transformador. De acordo com Oliveira e Silva (2011, p. 211), o trabalho não alienado é uma expressão da vontade humana de transformar a natureza, conforme pensadores como Hegel e Marx afirmaram. Embora o trabalho seja crucial para a

sobrevivência, ele não se limita a uma atividade humana individual. Pode ocorrer individualmente ou coletivamente, dentro de um contexto específico de tempo e espaço (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 212).

O trabalho tem um papel social fundamental na criação de laços entre seres humanos. Então, qual é a relação entre o mundo do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos? Até que ponto pode-se afirmar que o trabalho é o principal fator da evasão escolar? Seria possível que o fator motivacional seja o responsável pelo retorno dos estudantes da EJA à escola?

O abandono dos estudos devido à necessidade de trabalhar é frequentemente citado como a principal causa da evasão escolar pelos alunos. No entanto, existem controvérsias em relação a esse fato, uma vez que pesquisas mostram dados que questionam essa questão, das quais apresentaremos algumas a seguir.

As pesquisas de Faria (2013) e Lara (2011), desenvolvidas em escolas de Juiz de Fora, Minas Gerais, apontam o fator "trabalho" como a principal causa da evasão escolar, com incidência de 30,95% e 25% das respostas, respectivamente. Enquanto isso, a pesquisa coordenada por Marcelo Néri, realizada em 2009 pelo Centro de Políticas Sociais/Fundação Getúlio Vargas - Instituto Brasileiro de Economia (CPS/FGV-IBRE), revela que a falta de interesse é a causa predominante para a evasão de estudantes brasileiros entre 15 a 17 anos, correspondendo a 40,29% dos casos. A necessidade de trabalho e geração de renda vem em segundo lugar, com 27,09%.

Em uma outra pesquisa sobre "Retorno e Evasão na EJA" realizada por Carmo (2010) com estudantes a partir de 15 anos em Campos de Goytacazes/RJ, a falta de interesse também foi apontada como a causa mais preponderante responsável pela evasão escolar, com um percentual de 38,3%, seguida da necessidade de trabalho, correspondendo a 32,2%. Em todas as pesquisas, o desinteresse aparece como o principal motivador da evasão escolar.

Conforme observado nas pesquisas, o trabalho é um fator determinante para explicar a evasão na EJA, embora não esteja em primeiro lugar em todas as pesquisas. A luta pela sobrevivência em virtude de fatores econômicos pode, de fato, contribuir para que os estudantes abandonem seus estudos, especialmente quando se trata de estudantes do sexo masculino. A falta de oportunidades de trabalho qualificado para as mulheres com baixa escolaridade pode explicar em parte essa disparidade.

Por outro lado, o trabalho também pode ser um fator impulsionador do processo de escolarização, já que muitos estudantes retornam à escola objetivando qualificação profissional e melhor colocação no mercado de trabalho. As exigências das empresas e das instituições por funcionários mais qualificados também podem motivar a busca por educação e, conseqüentemente, reduzir a evasão escolar.

De acordo com Arruda e Silva (2012), a busca por qualificação profissional e melhores oportunidades no mercado de trabalho tem sido um fator preponderante para o retorno de jovens e adultos às salas de aula. Ainda que seja

[...] difícil motivar o ingresso e permanência em processos de aprendizagem de pessoas que vivem múltiplos processos de marginalização socioeconômica e cultural, o que resulta nos altos índices de abandono dos programas educativos dirigidos aos jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 37).

A busca por qualificação profissional e uma melhor colocação no mercado de trabalho tem levado muitos jovens e adultos a retornarem à escola. Entretanto, para garantir que esses sujeitos ingressem e permaneçam no espaço educacional, é necessário que haja políticas públicas de inclusão socioeconômica que assegurem condições para que possam se qualificar profissionalmente, gerando oportunidades de participação, inclusão social e melhores oportunidades de trabalho, além do direito à cidadania.

Uma escola que valoriza o potencial de seus educandos e reconhece suas experiências extracurriculares pode contribuir significativamente para o ingresso e a permanência desses sujeitos. Para tanto, é fundamental que a escola seja um espaço onde os indivíduos possam compartilhar seus anseios, desejos, sonhos e inquietações, além de proporcionar condições para que possam elaborar uma nova concepção de mundo.

Contudo, é importante ressaltar que a evasão escolar não é causada apenas pela necessidade de trabalho. Há diversos outros fatores que influenciam a decisão dos jovens e adultos de deixarem a escola, tais como problemas familiares, desmotivação, falta de interesse no conteúdo, dentre outros. Portanto, é preciso abordar a questão de forma ampla, considerando todas as variáveis que podem estar envolvidas.

Com essa perspectiva em mente torna-se salutar considerar as estratégias pedagógicas que podem ser instrumentalizadas tanto no objetivo de compreender melhor o fenômeno da evasão quanto também para mitigar esse processo.

3.1.1 Possibilidades pedagógicas de prevenção e mitigação da evasão escolar na EJA: alguns exemplos brasileiros

Com o propósito de trazer à baila algumas considerações a respeito de como pode a escola se utilizar de diferentes possibilidades pedagógicas que facilitem a compreensão da evasão escolar passamos a analisar possibilidades pedagógicas que atuem como prevenção e mitigação desse processo, tendo em vista que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que atende a uma gama diversa de sujeitos, com interesses, necessidades e saberes heterogêneos. Para que a escola possa acolher e trabalhar com esse público distinto, é necessário que utilize práticas pedagógicas adaptadas às suas demandas específicas, visando reduzir a evasão escolar.

A evasão na EJA é um problema complexo que tem sido amplamente debatido e investigado no âmbito educacional. Diante dessa realidade, é fundamental que as escolas públicas busquem a implementação de práticas pedagógicas, que possam evidenciar soluções para minimizar essa questão. É preciso compreender que a evasão escolar é um fenômeno multifacetado, que envolve fatores sociais, econômicos e culturais, e que, portanto, exige ações integradas e articuladas entre a escola, a família e a comunidade.

A modalidade de ensino destinada à Educação de Jovens e Adultos é composta por uma variedade de indivíduos, cada um com suas próprias necessidades, interesses, conhecimentos, bem como seus repertórios culturais. Assim, é possível:

(...) oportunizar o acesso ao conhecimento de forma a contemplar as competências intelectuais, cognitivas, afetivas, emocionais e psíquicas do ser humano. Gerir este espaço [da escola], como uma organização viva, requer a flexibilização e o reconhecimento de que despertar o potencial humano exige um pensar incessante sobre os sujeitos que a compõem (SANTOS; SOUZA; BARCELOS, 2017, p. 30-31).

Logo, quando se trata da EJA estamos lidando com uma realidade com uma complexidade única, porque não é apenas um reflexo, em escala menor, a realidade social, é o seu espelho mais profundo, que salienta ainda mais os abismos existentes entre os indivíduos que tiveram diversos empecilhos de caráter socioeconômico e sociocultural que limitaram seu acesso à educação regular e de qualidade.

Assim, considera-se fundamental que as escolas estejam preparadas para receber e trabalhar com esse público diverso, utilizando práticas pedagógicas que

atendam às necessidades específicas de cada aluno, a fim de reduzir a evasão escolar. Dessa forma,

a EJA deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com educadores em formação continuada e com incentivo para a autoformação, a fim de desenvolver situações pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, em função das especificidades socioculturais deste segmento. Sendo fundamental a presença de jovens e adultos na escola, para uma efetiva atuação das políticas sociais. (AMORIM; DANTAS; AQUINO, 2017, p. 18)

O envolvimento dos alunos com as atividades didáticas é um fator crucial para o sucesso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É importante utilizar metodologias apropriadas a esse público para que os estudantes se sintam motivados e engajados no processo de construção do conhecimento. Estudos apontam que a falta de motivação é uma das principais razões para a evasão escolar na EJA (REICHARDT; SILVA, 2020).

As estratégias didático-pedagógicas também são fundamentais para o sucesso da EJA. Para Mota (2019), é preciso evitar uma abordagem verticalizada, na qual o conteúdo é apresentado de forma estática e distante da realidade dos estudantes, na qual os educadores articulem o trabalho na escola com o conhecimento de mundo dos estudantes, de forma a tornar o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

O autor destaca ainda a necessidade de que as escolas ofereçam um ambiente acolhedor e estimulante, no qual os alunos se sintam motivados a aprender. Para isso, é necessário investir em formação continuada para os professores, para que eles possam utilizar metodologias inovadoras e efetivas na sala de aula. Além disso, é importante que as escolas sejam equipadas com recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados, o que não se apresenta na realidade material da maioria das instituições públicas de ensino (MOTA, 2019).

Mais do que estar com um amplo aparato estrutural, o espaço escolar demanda um saber da ordem de percepção sensível da realidade social do alunado atendido pela instituição educacional. O envolvimento socioafetivo com o alunado permite vislumbrar perspectivas pedagógicas que tenham a inclusão do repertório do educando nos instrumentos educativos um dos seus fundamentos de atuação. Assim, concordamos que

[...] a articulação de saberes das classes populares com os conteúdos escolares (técnicos e científicos), exige modos não-hierarquizados e não-dicotomizados de intervenção pedagógica, dando sentido e significado a esses novos saberes assim produzidos, de forma a construir sistemas conceituais que contribuam para compreender a realidade, analisá-la e transformá-la (BRASIL, 2009, p. 33).

A educação tradicional, nessa perspectiva, é baseada em uma hierarquia entre professor e aluno, logo, torna-se limitada e insuficiente para atender as necessidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Carvalho (2017) destaca que a educação na EJA deve ser horizontal e significativa, onde professores e alunos estabelecem uma relação dialógica e constroem o conhecimento juntos. Nesse contexto, a escola tem o papel de compreender, analisar e transformar a realidade dos estudantes, levando em consideração os seus interesses e necessidades.

A desconstrução hierarquizada e dicotomizada do fazer pedagógico tradicional e limitado é uma tendência contemporânea na educação, que visa a adoção de uma abordagem mais horizontal e significativa para os estudantes. Nesse modelo de educação, a sala de aula é vista como um espaço onde professor e aluno, numa relação dialógica, são capazes de estabelecer uma parceria favorável à aquisição de novos conhecimentos, compreendendo, analisando e transformando a realidade desses sujeitos (FREIRE, 2005).

Apesar dos limites da escola em atender todas as demandas dos estudantes, é possível estabelecer parcerias com outras entidades, como associações, ONGs e o poder público para promover ações em benefício dos estudantes da EJA (FARIA, 2013). Uma pesquisa realizada por Faria (2013) destaca a importância dessas parcerias. Ela apresenta como exemplo a prática de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, que contou com a parceria da Prefeitura Municipal para realizar o programa "Pão Escola", oferecendo cursos voltados para a panificação e confeitaria, além de contar com a parceria do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que disponibilizou algumas vagas na construção civil.

Portanto, a escola precisa estar aberta para inovar e buscar parcerias para oferecer uma educação mais adequada às necessidades da população da EJA, tendo em vista que essas parcerias podem ser uma alternativa importante para diminuir a evasão escolar e proporcionar mais oportunidades de aprendizado para os estudantes.

É imprescindível, no entanto, ter cautela ao estabelecer tais parcerias. Embora ações com diversas entidades possam trazer recursos e oportunidades valiosas para

os estudantes da EJA, é essencial que essas parcerias não descaracterizem o objetivo central da EJA: a formação crítica e politizada do aluno. A EJA tem uma longa tradição de ser um espaço de resistência e empoderamento, voltado para a transformação social e a conscientização. Infelizmente, algumas entidades e ONGs, movidas por ideais neoliberais, podem ter uma abordagem que prioriza a formação técnica em detrimento da educação crítica e cidadã. Dessa forma, é fundamental que as escolas se mantenham vigilantes para garantir que as parcerias condicionais se alinhem verdadeiramente com os princípios e objetivos da EJA, sem comprometer seu caráter transformador e politizado.

Outro exemplo salutar da atuação desenvolvida de forma estratégica, buscando aliar práticas pedagógicas atinadas com a realidade vivenciada pelos educandos articulando-as com ações que potencializem o interesse educacional desse segmento em específico, está o trabalho desenvolvido no Ceará, acompanhado por Barbosa (2017) no Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA).

Barbosa (2017) apresenta o CEJA como uma modalidade semipresencial que abrange o ensino fundamental e médio, utilizando módulos de ensino que podem ser complementados com atividades presenciais. Ainda segundo o autor, os alunos têm o direito de refazer as avaliações e podem recomeçar os estudos, caso tenham que evadir por algum motivo. Essa flexibilidade é uma forma de garantir que os estudantes tenham mais tempo para aprender e se sintam mais motivados a continuar estudando.

Além disso, a descentralização do ensino, como descrito por Barbosa (2017), permite que os professores se desloquem para atender aos alunos que moram em regiões mais afastadas dos Centros de EJA, o que possibilita a inclusão de um número maior de estudantes. As parcerias entre instituições públicas e privadas também são importantes para garantir que os alunos tenham acesso a atividades complementares que contribuem para sua formação integral, como aulas de língua estrangeira e atividades artesanais.

De fato, o modelo de ensino itinerante, como o CEJA, pode ser uma estratégia eficaz para reduzir a evasão escolar e promover a inclusão educacional de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade adequada. Essa abordagem, que busca atender às necessidades específicas dos estudantes e se preocupa com a sua formação integral, tem o potencial de apresentar resultados significativos e transformar a vida desses sujeitos.

Também Arruda e Silva (2012) conduziram uma pesquisa na escola Benedito Sant'Ana da Silva Freire (CEJA), localizada em Sinop/MT, e relataram uma prática pedagógica que visa o desenvolvimento da cidadania por meio de atividades educacionais. Essa escola tem um Projeto Político Pedagógico (PPP) que tem como objetivo a formação de um centro de educação que possa atender aos jovens e adultos, envolvendo professores, pais, educandos e a comunidade. O currículo da escola é orientado por quatro eixos significativos: "Trabalho com princípios educativos, Direito de Aprender por toda a vida, Ampliando práticas e cidadania e Educação dialógica" (ARRUDA; SILVA, 2012, p. 117).

Com base nesses eixos, o CEJA busca desenvolver atividades que contemplem o ser humano como um todo. De acordo com Arruda e Silva (2012), a escola busca estimular o respeito ao direito de escolha de cada indivíduo, proporcionar conteúdos escolares que permitam a aquisição de novos conhecimentos, capacitar as pessoas para exercerem sua cidadania e valorizar o conhecimento de cada indivíduo. Os autores relatam ainda que a escola tem como perspectiva promover a educação integral, considerando que a aprendizagem não deve estar limitada apenas ao espaço escolar, mas sim, deve estar relacionada com as experiências e necessidades do indivíduo em sua comunidade.

O CEJA, nesse sentido, tem desenvolvido ações que incorporam diversos tipos de atividades, tornando o processo pedagógico mais interessante, valioso e fundamental para a aprendizagem. Especialmente na EJA, práticas diferenciadas e atraentes são necessárias devido à caracterização do alunado. Conforme Freire (2011, p. 26), a autenticidade da prática de ensinar-aprender é fundamental, pois passa a ser uma experiência total, abrangendo aspectos diretivos, políticos, ideológicos, gnosiológicos, pedagógicos, estéticos e éticos. Além disso, a boa relação professor-aluno é essencial para motivar os estudantes a iniciarem ou continuarem seus estudos. Dessa forma,

(...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com os que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2011, p. 31)

A valorização do conhecimento adquirido pelos estudantes a partir de suas práticas sociais é fundamental para o processo de aprendizagem na Educação de

Jovens e Adultos. Nesse sentido, a escola deve acolher e reconhecer a relevância desse conhecimento, incorporando-o ao processo educativo e enriquecendo-o com novas informações e reflexões.

Além disso, a adoção de novas nomenclaturas para o processo avaliativo, como avanço, permanência e afastamento, representa uma mudança significativa no modo como a EJA encara a avaliação, deixando de lado a reprovação e a evasão e passando a valorizar o progresso dos estudantes.

A pedagogia progressista adotada na EJA, para Caporalini (1991) deve ser construída em parceria, com diálogo e intervenções voltadas para as necessidades e interesses dos estudantes. Dessa forma, a educação não é apenas um aprendizado individualizado de conteúdos escolares, mas um processo construído na relação com os outros e com o mundo.

Por isso, é essencial que a escola ofereça um espaço seguro e acolhedor, onde os educadores inspirem confiança, respeito e senso de pertencimento, e que as práticas pedagógicas sejam inovadoras e motivadoras para os estudantes. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos poderá cumprir sua missão de oferecer uma formação integral e transformadora, que contribua para a construção de uma sociedade mais humana e inclusiva.

Para Faustino (1977, p. 30), "[...] nenhum meio de comunicação ensina tão profundamente, e de modo tão inesquecível, quanto a poesia". Ao contrário de outros conteúdos, como os matemáticos, que têm uma exatidão própria, a poesia permite múltiplas interpretações, tornando-se um trabalho infinito e aberto à liberdade de expressão do leitor. Capucho (2012) destaca que na Educação de Jovens e Adultos, a poesia é um recurso didático muito presente, com múltiplas funcionalidades, tais como incentivar a produção textual, discutir o valor da comunicação escrita e oral, valorizar a cultura popular e favorecer a leitura da palavra e do mundo.

O autor ressalta ainda que a literatura se veste de diversas roupagens, podendo favorecer o trabalho com temas e abordagens envolvendo todas as disciplinas. Nesse sentido, a leitura literária transcende o real e possibilita diversas reflexões a partir de um único texto. "Ler literariamente é, portanto, impedir que a alma engorde, abrir janelas para o saber transformador. Exercício de dúvidas, não de certezas [...]" (ARAÚJO, 2006, p. 47).

Além da poesia, outro recurso valioso é a utilização de filmes, que são apreciados por muitas pessoas e transportam os espectadores para as cenas,

permitindo vivenciar emoções e interagir indiretamente com os personagens. Os filmes contribuem para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem, pois permitem o contato com os diversos tipos de linguagem, como a falada, a escrita e a visual. Assim, como destaca Barcelos (2012) é possível desenvolver uma prática pedagógica participativa e motivacional, onde os estudantes possam interagir com diversos conteúdos.

Os educadores exercem um papel dentro da sociedade que vai muito além do mero papel técnico do ensinar, conforme postula Severo (2008). É papel do educador possibilitar a inserção na comunidade dos seus educandos, independentemente de quais ambientes estes estejam vivenciando seu processo de aprendizagem, recursos que ajudem no desenvolvimento destes.

Além disso, cabe ao educador amparar-se em pesquisas a fim de contribuir, de diferentes formas, para o crescimento intelectual dos alunos. É necessário ainda que haja uma interação entre educador e sociedade para que juntos detectem os problemas e as deficiências existentes, no que diz respeito ao alcance das novas tecnologias e busquem soluções eficientes que levem ao desenvolvimento adequado do processo de ensino/aprendizagem (BARCELOS, 2012).

(...) há a necessidade de formações continuadas que consolidem e complementem a qualificação dos professores, como forma de certificar o desenvolvimento de competências que o habilitem a refletir sobre as características dos nativos digitais, tomar consciência do papel da tecnologia na vida cotidiana, compreender a construção do conhecimento na sociedade da informação e descobrir como participar efetivamente desse processo e como inseri-lo em sua prática pedagógica, com o propósito de contribuir para a qualidade da educação e da inclusão social, atendendo às reais necessidades e interesses da nova geração. (ABRANTES; SOUSA, 2016, 196).

A Educação sempre foi e sempre será um processo composto de necessidades nas quais se utiliza de algum meio de comunicação como instrumento ou suporte visando alcançar a qualidade no processo de ensino/aprendizagem e objetivando o melhor desempenho na ação do professor, na interação pessoal e direta com seu público. “A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a medida de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes”. (BELLONI, 1999. p.54).

3.2 DESAFIOS PARA A SUPERAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA

A educação, em particular a da EJA, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e na promoção da consciência crítica e social, contribuindo para a construção de um mundo mais sustentável, humano e igualitário que rejeita qualquer forma de discriminação que viole a dignidade humana.

Com base nos princípios normativos da Lei 9.394, o Parecer 11/2000 destaca que a EJA tem três funções de grande importância social e educacional: a reparadora, a equalizadora e a permanente. A primeira função é a reparadora, que não se limita apenas a inserir a EJA no ciclo dos direitos civis através da reparação de um direito negado, mas sim se trata da conquista do direito a uma educação de qualidade capaz de atender às necessidades humanas e garantir igualdade de condições a todos os sujeitos.

[...] a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais (BRASIL, 2000, p. 9).

A função reparadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é de extrema importância, uma vez que busca reparar o direito à educação que foi negado a muitos indivíduos. Além disso, a EJA é uma oportunidade para que jovens e adultos que não concluíram seus estudos no tempo regular possam retornar à escola e completá-los, proporcionando-lhes as condições necessárias para seu desenvolvimento pessoal e profissional. É através do direito à educação que se garante o princípio da igualdade entre os seres humanos.

Outra função relevante da EJA é a equalizadora. Essa função visa promover oportunidades para todos aqueles que tiveram sua vida estudantil interrompida, seja por motivos cognitivos, sociais, econômicos, entre outros. Através dessa função, a EJA busca promover meios para que pessoas de diferentes idades e trajetórias de vida possam retornar à escola e aperfeiçoar seus conhecimentos e experiências de vida (GOUVEIA; SILVA, 2015).

Já a terceira função, denominada como permanente, está relacionada à ideia de que o conhecimento é contínuo e acontece durante toda a vida, e deve estar atrelado à formação do estudante, seja em ambientes escolares ou não escolares.

Apesar da importância dessas funções, a EJA enfrenta muitos desafios, alguns deles muito complexos. Dentre eles, destacam-se: garantir a oferta da EJA como um direito constitucional, reconhecer as diversidades étnicas, de gênero e de condição intelectual, sensorial ou física, oferecer uma educação inclusiva, produzir políticas de Estado para a EJA e assegurar a EJA no âmbito da educação prisional (BRASIL, 2008). Garantir a oferta da EJA como direito é fundamental para fazer justiça àqueles que durante muito tempo viveram excluídos do meio letrado.

Hoje, a concepção de uma educação compensatória já não cabe mais para a EJA, visto ser um direito garantido por lei e não mero favor social. É importante ressaltar que esse direito foi conquistado por meio de lutas históricas de sujeitos coletivos que apresentam identidades, subjetividades e singularidades. Por isso, é preciso superar os desafios e trabalhar para que a EJA possa cumprir seu papel fundamental de promover uma educação de qualidade, inclusiva e igualitária para todos.

Como salienta Silva (2009), que é a partir da redemocratização do país na década de 1980, que se consolida uma crescente preocupação em reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como um direito fundamental, em vez de uma mera forma de compensação. Essa preocupação tornou-se cada vez mais evidente e ganhou destaque por parte do Poder Público.

Com o processo de redemocratização o país passou a vivenciar muitas mudanças, principalmente, no âmbito civil, político e por que não dizer, também educacional. “Reconhecer a EJA como direito exige compreender o seu campo de lutas e conquistas históricas marcadas pelo direito a educação com vista à promoção e à dignidade humana” (SILVA, 2009, p. 69).

A partir da redemocratização do país na década de 1980, o Poder Público passou a reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como um direito, e não mais como uma compensação (BRASIL, 2008a). Esse direito possibilitou que muitos pudessem voltar a estudar, transformando a EJA em um espaço de aprendizado e tensão, abrindo portas para novos conhecimentos e perspectivas (BRASIL, 2008b). No entanto, um desafio importante é o reconhecimento do trabalho com as diversidades, levando em consideração as particularidades e diferenças de cada indivíduo, permitindo que elas se tornem elementos enriquecedores no processo de humanização.

Para criar um espaço democrático e respeitoso com as diferenças, é preciso promover diálogos fluentes e construtivos. Dessa forma, é possível gerar uma nova mentalidade de educação para todos. A oferta gratuita da educação fundamental para jovens e adultos é uma conquista recente da sociedade brasileira, que resultou na inclusão desse público na agenda pública e na mobilização da legislação brasileira (BRASIL, 2008a).

Soares (2011), notabiliza que:

A Constituição de 1988 abriu os horizontes para a afirmação de direito sociais [...]. O direito à educação para jovens e adultos se inscreve entre reparação social que a sociedade brasileira foi levada a reconhecer (SOARES, 2011, p. 16).

Ofertar o acesso à educação é um importante passo, mas não é suficiente. Para que os estudantes sejam valorizados em suas singularidades e se sintam incluídos no processo educacional, é preciso criar condições favoráveis para sua permanência. Nesse sentido, é essencial trabalhar com a diversidade numa perspectiva inclusiva.

Dito isso, conforme pontua Coimbra (2002, p. 48) é necessário “[...] que a escola esteja preparada e disposta a trabalhar com e pela diversidade, em vez de centrar-se na busca de uniformização de padrões, condutas e resultados [...]”. Na busca por uma educação mais inclusiva, é fundamental que os indivíduos sejam respeitados em suas particularidades e que haja uma convivência harmoniosa entre eles, especialmente no ambiente escolar.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se depara com o desafio de compreender quem são seus sujeitos, qual é o seu lugar na sociedade do conhecimento, como pensam e agem e quais são suas principais demandas.

Refletir sobre essas questões é essencial para que a EJA possa atender às necessidades de seus alunos de maneira mais efetiva. É preciso compreender que cada sujeito possui uma trajetória de vida única e, portanto, demanda um olhar diferenciado e uma abordagem pedagógica mais flexível e adaptada às suas especificidades.

Além disso, é fundamental que a EJA se preocupe em criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, que valorize a diversidade e que promova o respeito mútuo entre os estudantes. Somente assim será possível garantir uma educação de

qualidade para todos os sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem e tornar a EJA um espaço transformador e enriquecedor para todos.

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. diversidade é constituída das diferenças distinguem os sujeitos uns do outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino- americanos, entre outros (BRASIL, 2009, p. 28).

Os sujeitos que frequentam a EJA são diversos, com diferentes idades, gêneros, religiões, etnias, ideologias políticas e outros aspectos que contribuem para enriquecer as discussões e o desenvolvimento coletivo. Ignorar essa diversidade ou tentar reprimi-la apenas reforça preconceitos e discriminação.

Portanto, trabalhar com a diversidade e lutar contra a desigualdade é um dos principais desafios que a EJA precisa enfrentar para contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. É importante destacar que a educação inclusiva é assegurada por lei, mas ainda não é plenamente concretizada em muitas escolas brasileiras, que devem não apenas promover o acesso, mas também garantir a acessibilidade aos sujeitos.

De acordo com Mantoan (2004), ainda há muito a ser feito para que um sistema educacional possa ser caracterizado como apto a oferecer oportunidades educacionais a todos os alunos, de acordo com suas especificidades. A inclusão é uma maneira de acolher as pessoas que muitas vezes são marginalizadas e estereotipadas como diferentes, trazendo-as para o âmbito educacional. A educação inclusiva desempenha um papel relevante na sociedade, pois busca combater toda forma de discriminação que exclui indivíduos com necessidades educacionais especiais.

A educação inclusiva não se limita às séries iniciais e deve contemplar estudantes jovens e adultos, assegurando-lhes o direito de ingressar na escola e compartilhar e aprimorar suas habilidades e competências. Conforme Mantoan (2004), a inclusão escolar envolve uma mudança de atitude em relação aos outros, deixando de ser um indivíduo qualquer para se tornar uma pessoa com a qual convivemos e respeitamos. A escola é um lugar propício para trabalhar a forma como vemos as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Os estudantes com necessidades educacionais especiais devem se apropriar desse direito e exigir ações mais efetivas do Estado, que deve cumprir o que está

assegurado por lei. Produzir políticas públicas de Estado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio que pode ser mais efetivo se envolver os atores sociais que dela fazem parte - jovens, adultos e idosos.

É importante ressaltar a responsabilidade do Poder Público competente em relação à EJA, que é carente de políticas públicas capazes de subsidiar meios favoráveis para quem dela necessita. É preciso criar políticas que abranjam todos os indivíduos, independentemente da idade e condições, sem distinção. Nesse sentido, Maeyer (2006), afirma que:

O direito à educação deve ser exercido sob algumas condições: não pode ser considerado como sinônimo de formação profissional, tampouco usado como ferramenta de reabilitação social. É ferramenta democrática de progresso, não mercadoria. A educação deve ser aberta, multidisciplinar e contribuir para o desenvolvimento da comunidade (MAEYER, 2006, p. 22).

O direito à educação é um direito humano fundamental, garantido por lei em diversos países. Entretanto, para que esse direito seja exercido de forma efetiva, é necessário que se tenha em mente algumas condições essenciais.

Embora seja importante que os indivíduos estejam preparados para o mercado de trabalho, a educação não pode ser reduzida a essa finalidade. A educação deve ser vista como uma ferramenta democrática de progresso, que contribui para o desenvolvimento pessoal e social.

A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; THOSCHI, 2012, p. 63)

A educação também deve ser aberta e multidisciplinar. Isso significa que deve estar disponível para todos, sem distinção de raça, gênero, classe social ou deficiência. Além disso, a educação deve ser multidisciplinar, ou seja, deve contemplar diversas áreas do conhecimento, como ciências, humanidades, artes e tecnologia (LIBÂNEO; OLIVEIRA; THOSCHI, 2012)

Por fim, a educação deve contribuir para o desenvolvimento da comunidade. Isso significa que a educação não deve ser vista como uma mercadoria, mas sim como um bem público que beneficia toda a sociedade. A educação deve estimular o pensamento crítico e a participação cidadã, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e democrática, conforme os dizeres de Passos (2010)

No próximo capítulo, vamos ver como esses desafios se apresentam na realidade material das instituições escolares do Brasil, mas principalmente dentro do cenário específico do estado do Amapá, na região norte do país. Desse ponto de partida buscaremos compreender como no interstício de 2011 a 2021 o cenário educacional na capital se transformou no que se refere a Educação de Jovens e Adultos.

4 PERFIL SOCIOCULTURAL DA EVASÃO NO CONTEXTO DA EJA NO AMAPÁ

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades da Educação Básica brasileira, garantindo o direito à educação de jovens, adultos e idosos, conforme previsto nos artigos 206 e 208 da Constituição Federal e no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A EJA se baseia em princípios como a qualidade da educação, a pluralidade e flexibilidade do acesso, a permanência e conclusão do percurso de escolarização, as especificidades das histórias de vida e desafios em relação ao mundo do trabalho e a diversidade da oferta educacional.

A normatização da EJA é fundamental para garantir a qualidade do ensino e o atendimento educacional aos diferentes sujeitos da modalidade. O Parecer CNE/CEB nº 1/2021 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, aprovados em março de 2021, foram elaborados com o objetivo de regulamentar as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, alinhando-a à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A EJA no Brasil é um desafio constante, visto que a taxa de analfabetismo ainda é elevada, especialmente na população mais velha e menos escolarizada (FILHO; ARAÚJO, 2017). De acordo com os dados do Censo Escolar de 2020, cerca de 2,5 milhões de alunos estavam matriculados na EJA, sendo que mais de 80% deles estavam cursando o Ensino Fundamental. Além disso, cerca de 11% da população acima de 15 anos ainda é analfabeta, o que indica a necessidade de fortalecer as políticas públicas voltadas para a alfabetização e a continuidade da escolarização.

As diferenças socioculturais fazem parte desse cenário, já que a população mais vulnerável socialmente tem menor acesso à educação e maiores dificuldades para concluir seus estudos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, a taxa de analfabetismo entre a população negra era de 9,1%, enquanto entre a branca era de 3,9%. Além disso, a EJA ainda apresenta diferenças regionais significativas, com as regiões Norte e Nordeste apresentando as maiores taxas de analfabetismo e menor escolarização, segundo os dados oficiais.

De tal forma que, para compreender melhor a realidade da educação, é fundamental estabelecer conceitos que nos ajudem a compreender sua complexidade, seus desafios e possíveis soluções. Um desses desafios é a evasão escolar e o abandono escolar, que fazem parte do cenário da infrequência na educação.

Como sublinha Nascimento (2022), a infrequência na educação é um problema multifatorial, influenciado por aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos, psicológicos e biológicos, que se entrelaçam e contribuem para essa deterioração do ambiente escolar.

No caso do Brasil, a complexidade é ampliada devido às suas dimensões continentais. Diferentes estados e municípios possuem culturas distintas, dinâmicas sociais particulares e realidades econômicas próprias, o que constitui uma barreira adicional para a compreensão da educação. Por exemplo, a realidade e as necessidades de um aluno na rede estadual de Porto Alegre não são semelhantes às de um aluno no Amapá, por exemplo.

O Norte e o Sul do país são diferentes em diversas formas, e isso também se reflete na educação. Da mesma forma, alunos de áreas rurais e periferias urbanas enfrentam problemas distintos, mas que, no conjunto, contribuem para aumentar os índices de fracasso escolar. Em muitos casos, alunos da periferia e áreas rurais enfrentam dificuldades semelhantes, como a falta de escolas e vagas próximas às suas residências, além do transporte público demorado ou inexistente (NASCIMENTO, 2022).

Portanto, não podemos encarar os problemas da infrequência na educação como algo isolado, neutro ou uniforme em todo o território nacional. É necessário considerar a complexidade social e cultural do país para compreender plenamente esses desafios. Como veremos a seguir, este capítulo objetiva apresentar uma caracterização a respeito da EJA no cenário brasileiro, com a finalidade de contextualizar a exposição das condições da Educação de Jovens e Adultos na rede pública do estado do Amapá, entre os anos 2011 e 2021.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA EJA: INDICADORES DO CENÁRIO NACIONAL

Conforme aponta Nascimento (2022), dentro da realidade brasileira a evasão escolar pode ser compreendida em três dimensões:

- a) os níveis de escolaridade em que ocorre, como educação fundamental, média ou superior;
- b) os diferentes tipos de evasão, como descontinuidade, retorno ou não conclusão definitiva, entre outros;

c) as razões que motivam a evasão, como a escolha de outra instituição de ensino, necessidade de trabalhar, desinteresse em continuar os estudos, problemas na escola, questões pessoais ou problemas sociais.

Esse ciclo endêmico de problemas que reforçam a evasão escolar está presente em todos os níveis de educação, desde a educação básica até o ensino superior. Nenhum ciclo conseguiu ainda erradicar suas raízes desse solo negativo (OLIVEIRA; NÓBREGA, 2021). Como veremos, os números da evasão escolar são preocupantes e suas consequências são persistentes e crescentes, mesmo diante das políticas implementadas que são precárias e desarticuladoras dos avanços que foram sentidos há uma década e que vêm decaindo ao longo dos anos.

Uma parcela significativa desse problema é representada pelo abandono escolar. Enquanto a evasão escolar é caracterizada pela falta de matrícula no ano seguinte, revelando um ciclo prejudicial à educação, o abandono escolar ocorre de forma ainda mais frequente e exige uma maior preocupação. O abandono escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo. Ou seja, ele interrompe seu ciclo de estudos em qualquer momento do ano (NASCIMENTO, 2022).

É importante compreender que o abandono escolar implica no afastamento do aluno da escola durante o ano letivo, com possibilidade de retorno no ano seguinte. Em contraste, a evasão escolar caracteriza-se pelo abandono definitivo, em que o aluno deixa a escola e não retorna mais ao sistema educacional. Essa distinção é ressaltada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que aponta que no abandono escolar o aluno se desliga temporariamente da escola, enquanto na evasão ele sai do sistema escolar de forma permanente.

No Brasil, o Ministério da Educação não define explicitamente o abandono escolar, assim como faz com a evasão escolar, mas considera essa realidade como um "insucesso escolar na educação". Estudos sobre o abandono escolar revelam que o ciclo de insucesso, fracasso e abandono é um problema crônico que afeta a rede pública de ensino, sendo, como destaca Nascimento (2022) uma das principais causas para a baixa escolaridade do Brasil quando comparado a outros países.

O Censo da Educação Básica, realizado entre 2014 e 2015, trouxe à tona a dura realidade da evasão escolar e do abandono escolar no Brasil. Os dados revelaram que a situação não era nada animadora:

Nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, a taxa de evasão foi de 12,9% e 12,7%, respectivamente;
No Ensino Fundamental, o 9º ano apresentou a terceira maior taxa de abandono, atingindo 7,7%;
No Ensino Médio como um todo, 11,2% dos alunos matriculados abandonaram os estudos, sendo que, somente no 3º ano, a taxa de evasão chegou a 6,8%;
Apesar de uma queda gradual na quantidade de alunos evadidos de 2007 a 2013, as taxas de abandono escolar voltaram a crescer em 2014;
O Pará, para usarmos um exemplo de estado nortista, se destacou negativamente, registrando o maior índice de abandono escolar, atingindo 16% no período aqui retratado;

Além disso, os maiores índices de desistência foram observados entre os alunos das regiões rurais (NASCIMENTO, 2022).

Infelizmente, os números não apresentaram melhoras significativas até 2021, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica. Pelo contrário, o abandono escolar apresentou expressivo aumento na rede pública em 2021 em relação ao ano anterior, tornando a situação ainda mais preocupante.

Esses altos índices de evasão e abandono escolar não são exclusivos de um único ciclo educacional, eles persistem em todos eles. Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos surge como uma proposta para acolher, em parte, aqueles que desistiram dos estudos. No entanto, como observaremos, essa modalidade de ensino também enfrenta índices significativos de desistência/abandono/evasão, o que reflete a complexidade e as dificuldades enfrentadas para reverter esse cenário alarmante.

4.1.1 A realidade da curva decrescente das matrículas na EJA no Brasil no decênio 2011-2021

O governo de Dilma Rousseff, que sucedeu a Luiz Inácio Lula da Silva em 2011, enfrentou um período conturbado até sua destituição em 2016 por meio de um processo de impeachment liderado pelo vice-presidente e setores conservadores. Durante sua gestão, Rousseff enfrentou forte pressão desses grupos conservadores, ao mesmo tempo em que promoveu pautas defendidas pela esquerda, como a implementação de cotas raciais, o debate sobre questões de gênero e a instalação da Comissão da Verdade para investigar abusos cometidos durante o período ditatorial.

Tabela 1 — Indicadores econômicos do Brasil — 2010-2016

Principais Indicadores	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Produto Interno Bruto (R\$ bilhões)	3.886	4.376	4.815	5.332	5.779	5.996	6.267
PIB per capita (R\$)	19.939	22.260	24.278	26.658	28.649	29.467	30.548
PIB (% em volume)	7,5	4,0	1,9	3,0	0,5	-3,5	-3,3
Despesa de consumo final (% em volume)	5,7	4,2	3,2	3,0	1,9	-2,8	-2,9
FBCF (% em volume)	17,9	6,8	0,8	5,8	-4,2	-13,9	-12,1
Taxa de investimento - FBCF/PIB (%)	20,5	20,6	20,7	20,9	19,9	17,8	15,5
Remuneração dos empregados/PIB (%)	41,6	42,2	42,8	43,2	43,5	44,6	44,7

Fonte: IBGE (2018).

No cenário econômico, houve uma desaceleração do crescimento econômico em comparação aos anos anteriores. Enquanto o Brasil registrou um crescimento médio de 4,5% entre 2004 e 2010, com um pico de 7,5% em 2010, o período de 2011 a 2016 teve um crescimento médio de apenas 0,5%, e em 2015 houve uma queda de 3,5% no Produto Interno Bruto (PIB), de acordo com os dados dos indicadores econômicos do IBGE, conforme registrado no quadro 1. Essa conjuntura resultou em uma redução significativa da arrecadação e no desequilíbrio das contas públicas, levando a cortes graduais em diversos setores, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

Com a saída de Dilma Rousseff, Michel Temer assumiu a presidência e estabeleceu um pacto conservador que deu origem ao chamado teto de gastos. Essa medida visava promover um ajuste fiscal que, segundo a visão conservadora, seria fundamental para o país retomar o crescimento, com maior participação do setor privado e menor intervenção do Estado, acelerando assim as reformas neoliberais (FERNANDES; OLIVEIRA, 2020).

A partir desse momento, a Educação de Jovens e Adultos enfrentou um declínio acentuado, com uma redução significativa nos investimentos por parte do governo federal e o desmonte das estruturas criadas nos anos anteriores para expandir as matrículas e melhorar a qualidade da Educação de Jovens e Adultos. Programas como o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PLNDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tiveram seus recursos gradativamente reduzidos ou simplesmente foram

negligenciados pelo governo federal, o que se aventa segundo os dados do Ministério da Educação (Brasil, 2017).

Durante o governo de Jair Bolsonaro como presidente do Brasil, houve um intenso desmantelamento das estruturas de governança das políticas públicas e programas federais voltados para a EJA, que haviam sido construídos nas décadas anteriores. Em janeiro de 2019, o Decreto nº 9.465 extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), onde a Diretoria de Políticas de EJA estava localizada desde 2004. Suas funções foram redistribuídas entre a Secretaria de Alfabetização (SEALF) e a c (SEB) (BRASIL, 2019a).

Em abril de 2019, o Decreto nº 9.759 praticamente extinguiu todos os colegiados da administração pública federal, incluindo a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), encerrando o canal de comunicação existente entre o MEC, os governos estaduais e municipais e as organizações da sociedade civil dedicadas a essa temática (BRASIL, 2019b). Essas mudanças estruturais tiveram um impacto significativo na promoção e no desenvolvimento de políticas públicas para a EJA no país.

Fenômeno semelhante ocorreu com os programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) coordenados por outros ministérios. Em fevereiro de 2020, o Decreto nº 20.252 reorganizou a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), resultando na extinção da Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA já havia sido dissolvida anteriormente pelo Decreto nº 9.759, mencionado anteriormente. Esse cenário colocava em risco a continuidade do PRONERA, porém, devido aos protestos do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), o regimento interno do INCRA foi revisado no mês seguinte, em março do mesmo ano, levando à criação de uma Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos, responsável, entre outras coisas, pelo programa (CAMPOS; HENRIQUE; KOLING, 2022).

Os primeiros anos dessa gestão tornaram-se obscuros no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. Houve ausência de definição de políticas e pouca visibilidade para essa modalidade, resultando em recursos ínfimos alocados para ela, com exceção do aumento nos exames de certificação, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Essa parece ter sido

a medida limite adotada pelo governo para atender à demanda por Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

De acordo com os dados obtidos no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP) do governo federal, o gasto empenhado para o ano de 2022 representa apenas 3% do que foi investido em 2012. Desde 2013, começou-se a redução dos recursos destinados à EJA, mas a queda se acentuou a partir de 2017, chegando a patamares irrisórios em termos de investimento público em 2021. É importante mencionar que, em 2012, quando registramos o maior gasto com a EJA do governo federal nesse período, esses gastos já eram bastante marginais, representando apenas cerca de 2% do total das despesas nacionais com educação. Em 2021, a EJA representa somente 0,04% dessas despesas, ainda segundo o SIOP.

Além da drástica redução do investimento na EJA, ocorreu uma grande mudança no destino dos recursos. Os programas PROJOVEM e Programa Brasil Alfabetizado deixaram de receber investimentos significativos, e poucos recursos foram destinados à EJA escolar. O que ganhou algum destaque nesse período, mesmo com baixos recursos, foi o que se denominou de Programas de Elevação de Escolaridade Integrados à Qualificação Profissional na EJA, que recebeu R\$ 170 milhões em 2016, mas teve seus recursos gradualmente reduzidos nos anos seguintes. Em 2022, apenas R\$ 26 milhões foram empenhados para esse fim, o que ainda representa mais do que o dobro do que foi reservado para a EJA escolar (PINTO, 2021).

O subfinanciamento da EJA tem consequências profundas e específicas para a qualidade da educação oferecida. Em primeiro lugar, a falta de recursos suficientes pode resultar em infraestruturas práticas, como salas de aula mal equipadas, falta de material didático atualizado e ausência de tecnologias educacionais emergentes que poderiam potencializar o processo de aprendizagem.

Além disso, a redução de investimentos pode comprometer a contratação e a formação continuada de educadores especializados para a EJA. A formação desses educadores é essencial, pois trabalhar com jovens e adultos requer uma abordagem pedagógica diferenciada, dada como experiências de vida, desafios e motivações deste público.

Outro aspecto impactado é o desenvolvimento de programas e projetos que atendem às demandas específicas dos estudantes da EJA, muitos dos quais buscam na educação uma segunda chance de melhorar suas condições de vida e trabalho.

Sem financiamento adequado, muitas dessas iniciativas inovadoras, que poderiam fazer a diferença na vida desses alunos, não saem do papel.

Assim, o subfinanciamento pode levar a uma redução no número de vagas disponíveis, excluindo ainda mais aquelas que desejam retornar ao sistema educacional. Diante de todos esses fatores, a diminuição de recursos não afeta apenas a quantidade, mas principalmente a qualidade do ensino na EJA, tornando o sonho de uma educação inclusiva e de qualidade para todos ainda mais distantes

Além disso, outro ponto importante é que, a partir de 2018, no último ano do governo Temer, houve um significativo aumento nos recursos destinados ao ENCCEJA. Até 2017, não foram feitos investimentos específicos para o exame, além dos recursos regulares destinados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pelo exame. No entanto, a partir de 2018, conforme observa Pinto (2021), foram alocados recursos muito superiores para o ENCCEJA em comparação com a EJA escolar. Em 2018, por exemplo, foram destinados R\$ 117,6 milhões para o ENCCEJA, enquanto apenas R\$ 24,6 milhões foram alocados para a EJA escolar. Ou seja, o recurso para o ENCCEJA foi mais de quatro vezes maior do que o destinado à EJA escolar. Isso indica que o governo federal apostou mais na oferta de exames como política pública para a EJA do que na expansão dos cursos pelos estados e municípios.

Esse fortalecimento do ENCCEJA é evidenciado pelo aumento no número de inscritos na prova, que passou de 366 mil em 2012 para 2,9 milhões em 2019. Em 2021, em meio à pandemia do coronavírus, houve 1,6 milhão de inscritos. Esse crescimento foi acompanhado por uma intensificação da divulgação do exame pelo governo federal, inclusive com campanhas publicitárias em rádio e televisão em 2022. Ao analisar os resultados dos estudantes, observa-se um grande aumento no número de aprovados nos exames. De acordo com Catelli Jr. (2022, p. 182):

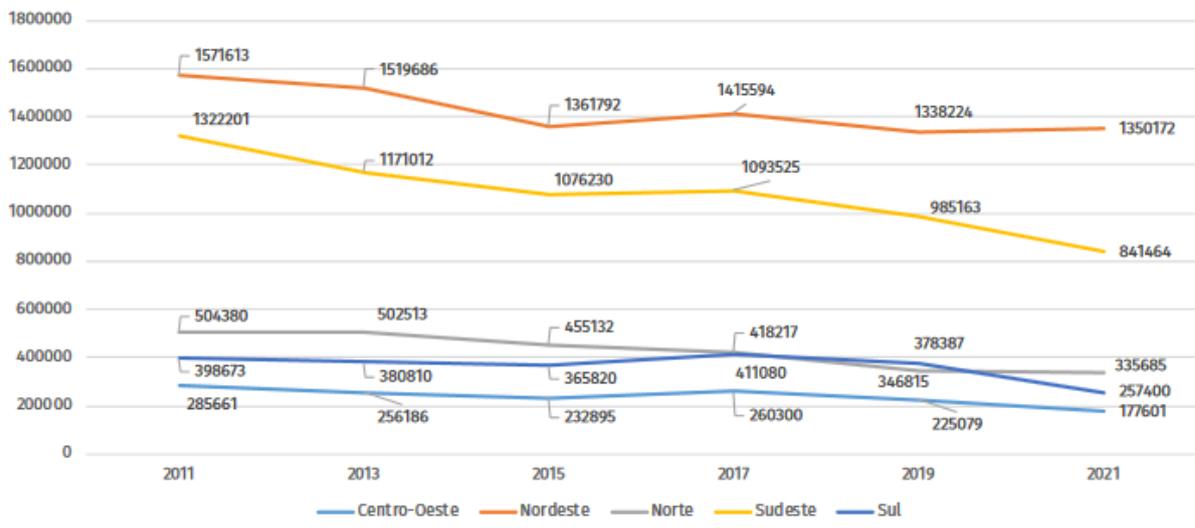
Os resultados obtidos pelos estudantes entre 2014 e 2019 são bastante surpreendentes, pois em anos anteriores os índices de aprovação eram inferiores. Em 2010, 51% dos candidatos que fizeram a prova de ensino fundamental conseguiram obter resultados que permitissem a certificação. Já em 2014, quando ocorreu somente a prova para o Ensino Fundamental, o percentual de aprovados ficou em 62%, considerando a média das aprovações em cada uma das provas. Em 2019, este percentual médio salta para 74% no Encceja Brasil. Na área de Ciências da Natureza, a aprovação chegou a 93%

No Ensino Médio, a taxa de aprovação é ainda mais alta, com 97% dos candidatos aprovados em Ciências da Natureza, 93% em Ciências Humanas e 78% em Linguagens. No entanto, em Matemática, apenas 54% obtiveram aprovação (CATELLI JR.; GRACIANO, 2022).

Esses resultados indicam que há uma aprovação em massa, levantando a necessidade de uma análise pedagógica das provas para avaliar em que medida esse cenário pode estar refletindo um processo de facilitação da certificação na educação básica sem a devida capacitação dos educandos. Essa depreciação do valor social do diploma viola o direito à educação e limita as possibilidades de inserção dos formandos no mercado de trabalho, como pontuam Catelli Jr. e Graciano (2022).

Os exames podem ter um papel importante na política pública de Educação de Jovens e Adultos, atendendo a públicos específicos que, por diferentes razões, não têm condições de frequentar uma escola regular ou que já possuem um nível escolar mais avançado e experiências acumuladas ao longo da vida, permitindo que optem por um caminho mais rápido para alcançar outras etapas educacionais.

No entanto, como destacam Santos *et al* (2022), é fundamental destacar que os exames não podem ser vistos como substitutos de baixo custo para as escolas de Educação de Jovens e Adultos. Essas instituições precisam ser mantidas e fortalecidas para atender às necessidades dos milhões de brasileiros que precisam mais do que a oportunidade de realizar um exame para exercerem seu direito à educação. Eles necessitam de uma formação básica sólida e do acompanhamento de educadores qualificados, que possam resgatar sua autoestima e, até mesmo, sua capacidade de aprender.

Gráfico 1 — Evolução das matrículas na EJA por Região (2011-2021)

Fonte: SANTOS *et al*, 2022.

Infelizmente, o quadro de falta de investimento na EJA no país a partir de 2015 tem resultado na contínua queda nas matrículas em todos os níveis. No período de 2011 a 2021, houve uma redução de 27% nas matrículas em nível nacional. Nas turmas do Ensino Fundamental, a queda foi ainda mais acentuada, atingindo 37%, e no Ensino Médio, houve uma diminuição de 9% nas matrículas. Ao examinar a situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por região, podemos constatar uma queda significativa no Centro-Oeste (39%), Norte (36%), Sudeste (44%) e Sul (40%). No Nordeste, também houve uma diminuição, mas foi de 14%, um valor consideravelmente menor em comparação com outras regiões. Em várias unidades federativas, a redução no número de matrículas superou 50%, o que evidencia uma grande diminuição nas matrículas e pode resultar na escassez de vagas para novos estudantes que buscam ingressar na escola, uma vez que a redução nas matrículas está associada ao fechamento de turmas (SANTOS *et al*, 2022).

No período de 2011 a 2020, houve consideráveis quedas no número de matrículas em diversos estados. Em Rondônia, a redução foi de 73%, seguido pelo Rio de Janeiro com 61%, Minas Gerais com 58%, Mato Grosso do Sul com 56%, Mato Grosso com 55%, e São Paulo com 54%. Entre 2017 e 2021, quando o investimento federal na EJA já estava em níveis mínimos, outras significativas quedas de matrículas foram observadas em estados como Acre (60%), Rio Grande do Sul (48%), Mato Grosso do Sul (47%), Rio de Janeiro (40%), Piauí (40%), Amapá (36%) e Paraná (35%). Todos os demais estados, observam Santos *et al* (2022), também tiveram

redução no período, exceto Alagoas, que registrou crescimento de 20% nas matrículas. É importante destacar que percentuais de redução acima de 30% em apenas quatro anos representam uma queda bastante acentuada.

Um aspecto relevante é a participação da rede pública e privada na oferta da EJA, com a rede pública continuando a ser predominante. Ao longo do período, houve um pequeno crescimento na participação da rede privada em termos absolutos e percentuais. O auge da presença das escolas privadas na EJA ocorreu em 2015, com 2.081 escolas, representando 7% do total. Entre 2010 e 2012, a rede privada representava apenas 4%, aumentando para 5% e 6% em 2013 e 2014, respectivamente, e mantendo-se em 6% de 2016 a 2021 (SANTOS *et al*, 2022).

4.1.2 Breves apontamentos sobre a dimensão da formação profissional contida na EJA no Brasil

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, aprovado em 2014 para o decênio até 2024, tem a Meta 10 que propõe de oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014). Entretanto, ao longo do período de 2014 a 2021, em vez de ocorrer um crescimento na integração com a educação profissional, foi observada uma queda na oferta dessa modalidade na EJA.

No que se refere especificamente às matrículas de Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, os números são ainda menores, respondendo apenas por 1,8% das matrículas da EJA. Das 3.002.749 matrículas de EJA, em 2020, apenas 54.238 (1,8%) foram ofertadas na forma integrada à educação profissional. Confrontando-se esses dados com o determinado pela Meta 10 do PNE (que 25% das matrículas de EJA sejam ofertadas na forma integrada à educação profissional), percebe-se o quão distante o País se encontra do alcance da Meta.

No ensino fundamental, em que se concentra o maior número de matrículas de jovens e adultos, há apenas 9.328 matrículas, que representam 0,5% das matrículas integradas à EPT na etapa. No ensino médio, as 44.910 matrículas integradas à EPT representam 3,6% das matrículas de EJA. (ALBUQUERQUE; SANTOS; MORAES; SILVA, 2021, p. 79-80)

Dentre os esforços do governo federal para aproximar a educação profissional da EJA, destacam-se alguns programas criados nos anos 2000, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de

Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O PROJOVEM, buscando atender às características e necessidades específicas desse público, foi uma proposta intersetorial envolvendo o governo federal, por meio da Secretaria Nacional de Juventude/Secretaria Geral da Presidência da República e Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social, e os governos municipais que tinha como finalidade

[...] executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros elevação do grau de escolaridade, visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. (BRASIL. Lei nº 11.129/2005)

Essa iniciativa fundamentou-se no reconhecimento das complexidades vividas pelos jovens na atualidade, buscando proporcionar um Projeto Pedagógico Integrado (PPI) que articulasse Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Participação Cidadã e Qualificação Profissional.

O PROJOVEM foi implementado em diferentes formatos, como o ProJovem Urbano e o ProJovem Campo – Saberes da Terra, visando atender a diferentes grupos de jovens. Entre 2005 e 2008, o programa atendeu cerca de 241 mil jovens, com uma média de aproximadamente 60 mil jovens por ano. No entanto, entre 2012 e 2018, o programa praticamente deixou de oferecer novas vagas (ALBUQUERQUE; SANTOS; MORAES; SILVA, 2021).

Outro programa instituído nos anos 2000 foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), destinado a jovens de 18 a 29 anos. Estabelecido em 2005, inicialmente como uma proposta de integração à educação profissional no nível médio e, posteriormente, em 2008, incorporado também ao Ensino Fundamental, o PROEJA considera que não se pode limitar a educação apenas à formação básica, buscando a conexão com o mundo do trabalho. Como postula o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 13).

[...] cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho – não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia – força o mundo contemporâneo a

rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial.

O PROEJA defende a proposição de um currículo integrado na perspectiva de criar cursos que coloquem em foco o jovem e sua relação com o mundo do trabalho, não se limitando a uma formação estrita para o mercado de trabalho.

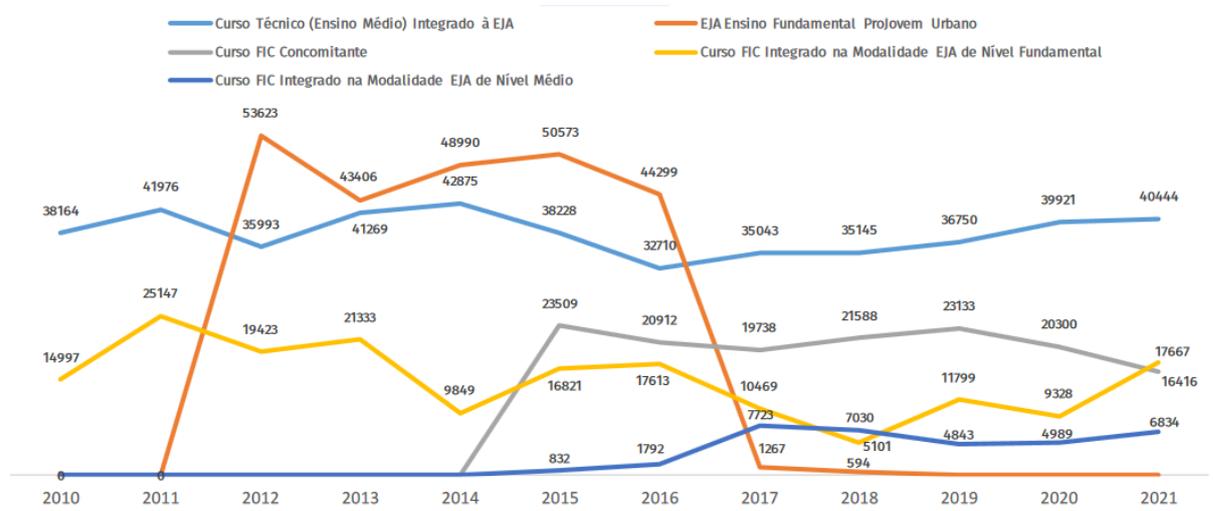
O programa registrou o maior pico de número de matrículas em 2010, com 31.358 estudantes. A partir de 2017, começam a ser registradas reduções significativas, alcançando seu pior nível de matrículas em 2021, com 17.706 estudantes. A partir de 2011, o PROEJA já começa a sofrer redução em suas matrículas, e a partir de 2017, quando o governo federal tinha iniciado um forte processo de contenção de gastos com a educação, verificamos queda ainda maior, que se estende até 2021 (SANTOS *et al*, 2022).

Ainda seguindo o percurso apontado por Santos *et al* (2022), por fim o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado em 2011 com o objetivo de suprir de maneira mais imediata o mercado de trabalho com pessoas preparadas para exercer funções profissionais com alguma formação técnica. Trata-se de um conjunto de ofertas de formação muito variáveis que deveriam atender prioritariamente estudantes da educação profissional do Ensino Médio. O programa poderia financiar a expansão física de escolas federais e estaduais e oferecer bolsas-formação para estudantes e trabalhadores. O programa se iniciou em 2011 com 920 mil beneficiários, chegando a 7,3 milhões em 2014.

Parte da queda do PROEJA na rede federal a partir de 2011 pode ser explicada pela presença do PRONATEC, que também criou novas matrículas na rede federal de ensino profissionalizante e inibiu novas vagas do PROEJA.

No entanto, no que se refere especificamente à EJA, entre 2012 e 2018 o PRONATEC efetivou apenas 7.020 matrículas de EJA Ensino Médio integrada à Educação Profissional de Nível Técnico (EPT). Uma das dificuldades de ampliar matrículas da EJA articuladas à EPT no Ensino Médio, salientam Santos *et al* (2022), é a extensa carga horária, de 2.400 horas de curso, o dobro da carga horária convencional da EJA, ou seja, são necessários três anos de curso para obter o diploma. Considerando as dificuldades para jovens e adultos trabalhadores frequentarem a escola, torna-se ainda mais difícil ampliar as matrículas nessa modalidade nessa forma de articulação com a educação profissional.

Gráfico 2 — Evolução das matrículas da Educação Profissional por tipo de oferta — 2010-2021



Fonte: SANTOS *et al*, 2022

Além desses programas federais, há um conjunto de ofertas regulares com foco na EJA nas escolas em âmbito federal e estadual de educação profissional. O que se pode observar no gráfico acima uma grande oscilação no número de matrículas em cada uma das formas de oferta. Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) – com duração de 400 horas – voltados para o Ensino Fundamental mostraram um crescimento significativo entre 2010 e 2021, ainda que seja uma participação muito baixa em relação ao total de matrículas na EJA. O mesmo fenômeno ocorre nos cursos FIC integrados à EJA no Ensino Médio, que mostram crescimento no período, mas em níveis muito baixos.

Quando os cursos integrados à EJA com o total de matrículas na EJA são comparados, observam Santos *et al* (2022), fica evidente a pouca efetividade da educação profissional na modalidade. No Ensino Fundamental, apenas em 2021 as matrículas integradas à educação profissional conseguem chegar a 1% do total de matrículas na EJA. No Ensino Médio, as matrículas oscilaram entre 2,5 e 3,8% do total para o Ensino Médio nesse período. São percentuais bastante baixos, que mostram o quanto a educação profissional articulada à EJA está aquém da Meta 10 do PNE, que preconizava até 2024 “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014).

As razões de tal discrepância entre o proposto e o realizado podem ser explicadas pela própria situação de marginalidade da EJA nas políticas públicas de educação no país, uma vez que nesse período, especialmente a partir de 2015, é possível verificar uma redução do financiamento federal à modalidade (SANTOS *et al*, 2022). Ainda no que se refere aos recursos, existe o problema da infraestrutura precária das escolas para oferecer cursos de educação profissional, sendo necessários investimentos em instalações, equipamentos e formação de educadores. Além disso, destacam Santos *et al* (2022), há o problema do aumento de carga horária, que torna ainda mais difíceis o acesso e a permanência nos cursos, uma vez que, para os educandos, pode se tornar um período excessivo, levando em conta suas condições de vida, o que demanda programas de permanência estudantil.

Como podemos avaliar, a realidade dessa modalidade educacional, voltada para este público singular, é complexa. E se torna ainda mais quando consideramos a realidade dos estados brasileiros que estão na ponta de cima do país, no extremo norte. A realidade amazônica é premida de peculiaridades que não se reproduzem nos outros espaços geográficos e sociais do Brasil. E isso intervém de forma direta na própria dinâmica da evasão escolar na EJA nos estados região amazônica, como é o caso do Amapá, que veremos a seguir.

4.2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAPÁ

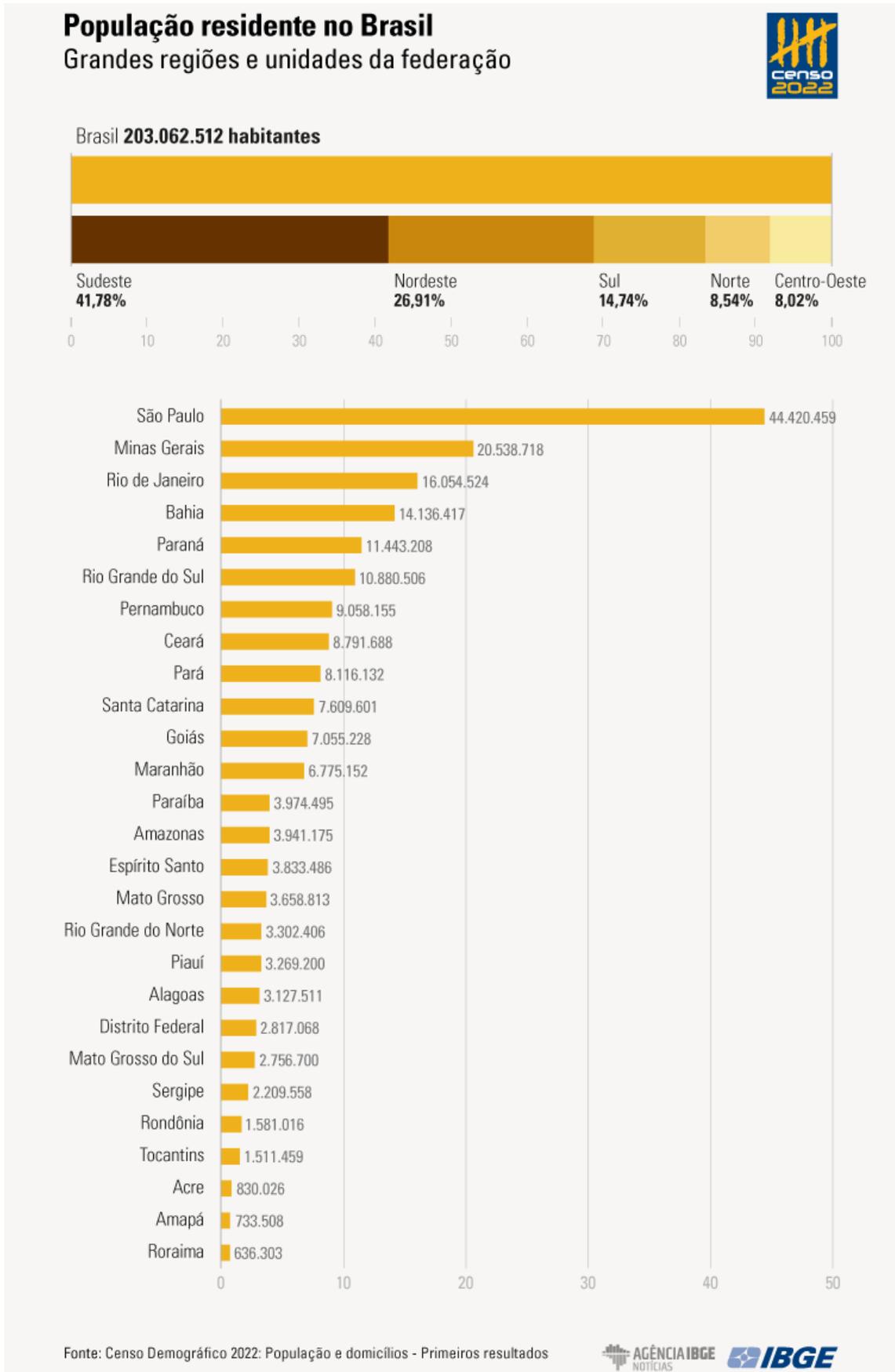
O Estado do Amapá encontra-se estrategicamente situado no extremo norte do Brasil, na confluência do canal norte do Rio Amazonas com o Oceano Atlântico, abrangendo uma vasta região da Amazônia Ocidental e Norte do Brasil. Sua extensão territorial abrange aproximadamente 143.453,70 km², o que representa 3,71% da superfície da Região Norte e 1,68% do território nacional. Essa área é maior do que muitos países europeus e supera em tamanho alguns estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo e Santa Catarina (IBGE, 2022).

Além disso, o Estado do Amapá compartilha uma extensa fronteira internacional, totalizando 2.390 km de limites com outros países. A população do Estado do Amapá totaliza 733.508 indivíduos, de acordo com os dados do Censo Demográfico 2022, que foram divulgados IBGE em sua mais recente publicação. Esses números revelam um crescimento significativo de 9,56% em relação ao

levantamento demográfico anterior, realizado em 2010, o qual apontava uma população de 669.526 residentes no Amapá.

Destaca-se que a variação absoluta entre os dois censos corresponde a um aumento de 63.982 indivíduos, demonstrando um incremento expressivo no contingente populacional do estado. Não obstante esse crescimento, é válido ressaltar que o Amapá ainda figura como o segundo estado menos populoso do país, sendo Roraima o primeiro, como vemos no seguinte gráfico:

Gráfico 3 — População residente no Brasil — 2010-2022



Fonte: Censo Demográfico 2022.

4.2.1 O histórico da EJA no estado do Amapá: aspectos iniciais

Segundo Soares *et al* (2010), a Educação de Jovens e Adultos no Amapá teve seu início em 1973, quando o Conselho de Educação do Território do Amapá (CETA) estabeleceu a Resolução nº 01/73, que definiu as normas para a oferta dos Exames de Educação Geral de 1º e 2º Graus. Naquela época, o atual Estado ainda era organizado como Território Federal e administrado pela União. Em 1975, entrou em funcionamento o Curso "João da Silva", cujo propósito era oferecer escolaridade no nível das quatro primeiras séries do 1º Grau a jovens e adultos. Esse curso foi conduzido pela Fundação Centro Brasileira de Televisão Educativa e estruturado pelo parecer nº 817/72 - CFE. As matérias que compunham o núcleo comum do curso eram abordadas de forma globalizada e incluíam Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação à Ciência.

Posteriormente, em 1976, foi instituído o Programa de Educação Integrada (PEI) no Amapá, por meio do Parecer nº 44/73 - CFE. O PEI possuía uma estrutura com duração de 12 meses letivos e carga horária de 720 horas. Como apontam Soares *et al* (2010), o material didático era fornecido pelo MOBREAL, por meio de um convênio entre esse órgão e a Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá (TFA). Seu objetivo era proporcionar a escolarização nas quatro primeiras séries do antigo 1º Grau a jovens e adultos maiores de 14 anos. A grade curricular incluía atividades de Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências, Integração Social e Educação para o Trabalho.

Os autores salientam que, inicialmente, a avaliação dos alunos era realizada de forma binária, utilizando os termos "APROVADO" ou "REPROVADO" para caracterizar a promoção ou não do estudante. No entanto, em 1978, houve uma mudança nessa sistemática, passando a adotar a avaliação por meio de notas, em uma escala de 0 a 100 pontos por atividade. Nesse período, percebe-se que as decisões acerca da aprovação ou reprovação dos estudantes baseavam-se estritamente nas notas atribuídas aos testes, sem considerar uma análise mais profunda das respostas dos alunos. Tal abordagem refletia uma visão positivista e uma concepção de avaliação unidirecional e bancária.

Em 1986, foi implementado o Curso de Suplência para Aceleração de Estudos de 1ª a 4ª séries, destinado a jovens e adultos maiores de 14 anos. Esse curso, autorizado pelo parecer nº 15/86 - CTA, substituiu o Programa de Educação Integrada.

Ao longo dos anos, funcionou com três estruturas distintas, até o período de 1993. Em 1988, o antigo Território Federal do Amapá adquiriu a condição de Estado (SOARES *et al*, 2010).

No âmbito das transformações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que estabeleceu, entre outras mudanças, a competência dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE's) para normatizar os Sistemas Estaduais de Ensino, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) iniciou uma discussão ampla no campo educacional para a elaboração das Diretrizes Curriculares de Ensino do Estado do Amapá, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino.

Durante os anos de 1999 a 2000, a Educação de Jovens e Adultos promoveu debates e construiu, juntamente com a comunidade escolar e outras modalidades educativas, a Diretriz Curricular do Estado, conforme destaque feito por Soares *et al* (2010). A elaboração das Diretrizes Curriculares de Ensino do Estado do Amapá, com a participação da comunidade escolar e a inclusão das especificidades da EJA, demonstra um comprometimento em promover uma educação mais inclusiva e alinhada com as demandas locais. Isso também está de acordo com o princípio da descentralização e da autonomia dos sistemas estaduais de ensino, estabelecido pela LDBEN de 1996, permitindo que cada estado adapte suas políticas educacionais às suas realidades e necessidades específicas.

4.2.2 A juvenilização e a configuração da diversidade do público da EJA no Amapá

O estado do Amapá, como pudemos constatar, é um território que guarda uma ampla gama de complexidades particulares às unidades federativas que estão na ponta de cima do Brasil. Como destacam Novais e Gomes (2019, p. 546), “nesse estado há uma forte presença de etnias indígenas e comunidades quilombolas distribuídas nos municípios amapaenses” que, conseqüentemente têm um impacto na maneira como este público diversificado interage e engaja, ou não, com esta modalidade de ensino.

Como temos observado, o público da EJA e as próprias leis e dispositivos legais a ela referentes se transformaram profundamente ao longo das últimas décadas. Fenômenos como juvenilização da EJA, que se configura na presença progressiva e crescente de um público mais jovem com histórico escolar malsucedido que ocupa um

relevante espaço nesta modalidade, exercem papel influente na configuração do cenário da Educação de Jovens e Adultos também no estado amapaense. Esse fenômeno, é um elemento importante a ser considerado também na configuração do público da EJA do Amapá. Como observam Haddad e Pierro (2000b, p. 127):

os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior.

A observação dos autores sobre este público que considera o espaço educacional um lócus de conexão social e cultural é um ponto a ser frisado aqui em nossa análise. Antes, porém, cabe compreender melhor como tem se dado esse processo de juvenilização e como essa tendência é refletida nos dados referentes a EJA no estado do Amapá.

Historicamente, o perfil da Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou por transformações significativas, como Haddad e Pierro (2000b) salientam. O ingresso de jovens e adolescentes nessa modalidade de ensino foi uma resposta à necessidade de mantê-los na escola, o que conferiu uma nova dimensão a essa modalidade, que deixou de ser exclusivamente voltada para adultos trabalhadores, observam Novais e Gomes (2019). Agora, ela abrange também jovens em situação de repetência escolar ou indivíduos em cumprimento de medidas socioeducativas que necessitam concluir o ensino médio. Afinal, a EJA:

[...] não possui um perfil, mas, perfis que se ampliam na medida em que a sociedade capitalista se complexifica e altera a formação e identidade social e, conseqüentemente, adiciona novas ou outras características. A EJA da atualidade é do jovem trabalhador ou não, do idoso aposentado ou mesmo (na informalidade) ainda está trabalhando, do adulto indígena ou rural, entre tantas possibilidades de especificidades que não podem ser ignoradas e não ser consideradas no processo educativo e nas formulações das ações das políticas educacionais (NOVAIS; GOMES, 2019, p. 546)

Ou seja, o perfil sociocultural do público educando da EJA é amplo, diverso e complexo. Ele não comporta análises simplistas ou reducionistas. Afinal, a juvenilização da Educação de Jovens e Adultos suscita uma ampla gama de reflexões e questionamentos do que está presente nas políticas públicas voltadas para essa modalidade, bem como no que diz respeito ao contexto social, econômico e cultural dos estudantes. Apesar de se tratar de uma modalidade que busca atender às

diversas particularidades, a exclusão em certas situações no ensino regular acaba contribuindo para esse fenômeno.

O ensino fundamental obrigatório deve ser universalmente atendido em relação a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Maiores de 15 anos têm idêntico direito, mas só o usufruem na medida em que o exigem. Isso significa que a Educação de Jovens e Adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente. Se qualquer um deles exigir a vaga, é obrigação do poder público atendê-los (CURY, 2000, p. 575).

A obrigatoriedade da EJA muitas vezes intensifica algo que deveria ser realizado numa outra dinâmica, como observamos aqui. Porém, quando essa obrigatoriedade não é bem estabelecida para todos, parte da população acaba sentindo a ausência ou o descaso em relação à educação que deveria ser acessível a todos. É uma questão complexa compreender como uma modalidade de ensino que deveria promover inclusão acaba por excluir uma parcela da sociedade.

Ao estabelecer uma faixa etária considerada como ideal para a conclusão da escolaridade obrigatória -14 anos para o Ensino Fundamental - mesmo que sem intenção, a legislação favoreceu que a população acima desta faixa etária fosse considerada como invasora ou alijada do direito de frequência no Ensino Regular. Tornou-se comum que os adolescentes a partir de 15 anos ao procurarem escolas para ingresso ou retomada dos estudos, sejam imediatamente encaminhados para EJA, reiterando que o lugar comum, no Ensino Regular é para os que se encontram na idade ideal - obrigatória pela lei. (DOLLA; COSSETIN, 2013, p. 7).

Compreendemos, portanto, que a exigência seletiva e a falta de análise aprofundada dos motivos pelos quais o aluno busca ingressar na Educação de Jovens e Adultos podem resultar em uma utilização inadequada da modalidade por parte desses jovens. Um exemplo que ilustra essa situação é o uso da EJA como uma forma de "aceleração do ensino", onde o adolescente "opta" por essa abordagem, renunciando a todas as vantagens oferecidas pelo sistema educacional regular, uma vez que a EJA ainda carece de aprimoramento em suas metodologias (NOVAIS; GOMES, 2019).

Paraná (2006) ilustra diferentes incentivos que levam os jovens a fazer a transição para a modalidade de ensino direcionada a jovens e adultos. Normalmente, são estudantes de instituições com um currículo fragmentado, que enfrentaram repetidas reprovações e que estão sendo privados prematuramente do direito à educação regular. Devido a esses fatores desencorajadores, esses alunos já

ingressam na sala de aula sem motivação, como explicado por Dolla e Cossetin (2012, p. 6):

Quando ingressam nas salas de aula da EJA, geralmente estes adolescentes não raramente estão desmotivados, desencantados com a escola regular apresentando com frequência comportamento indisciplinado, sendo, portanto, vistos como problemáticos. Estes supostamente ocupam o espaço destinado ao aluno adulto, trabalhador que demonstra interesse pelo estudo, sendo aceitos, ao passo que o adolescente muitas vezes transgride essa lógica, “atrapalha”.

Perceber esses aspectos relacionados à presença do adolescente nas turmas de Educação de Jovens e Adultos é relativamente desafiador, e para que isso ocorra, de acordo com Carrano (2007), é essencial buscar alternativas ou criar espaços que permitam a interação e identificação desses jovens. Isso visa promover uma autorreflexão do indivíduo como um ser crítico, capaz de analisar por que está na sala de EJA e quais são suas principais perspectivas para o futuro.

O trabalho com essa reflexão nas salas de EJA se tornaria, segundo o autor, um verdadeiro exercício motivacional e estimulador do pensamento crítico para esses jovens e adolescentes que estão, de fato, em uma modalidade de ensino que muitas vezes não atende às suas reais necessidades educacionais.

Por este motivo, quando observamos a realidade amapaense e do seu público da EJA, compreendemos que o estado tem seguido a tendência nacional neste sentido. Entre 2009 e 2018, houve uma diminuição de 13,7% no número de instituições que disponibilizam a modalidade de ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos no estado do Amapá, de acordo com os dados Censo da Educação Básica 2019 feito pelo Inep. Nesse período de dez anos, o país registrou um aumento de 12% no total de escolas de educação básica, porém, houve uma redução de 34% no número de instituições que ofereciam a EJA para o ensino fundamental, indicando, como temos visto, o encolhimento dessa modalidade no país, o que se reflete na realidade da evasão escolar que o estado Amapá atravessa.

Quando observamos os indicadores das matrículas, é possível constatar esse encolhimento progressivo ao longo dos anos.

Tabela 2 — Número de matrículas na EJA no Amapá — 2015 a 2019

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2015	101	18.158	4.076	1.456	23.791
2016	101	17.705	4.379	1.515	23.700
2017	158	16.838	4.818	1.400	23.214
2018	176	16.430	4.264	1.442	22.312
2019	136	15.461	4.197	1.067	20.861

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica - 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.

Conforme a Tabela 02 indica, durante os anos de 2018 e 2019, observou-se uma significativa diminuição no número de matrículas nas instituições de ensino privadas e federais, enquanto as instituições municipais e estaduais continuaram sendo as que apresentaram o maior número de vagas ocupadas, embora também tenham sofrido uma queda nos números. Essa redução se refletiu no total de matrículas realizadas em 2019.

Analisando os dados referentes ao biênio 2015 e 2016, no que diz respeito a faixa etária, seguimos as considerações de Novais e Gomes (2019) que salientam que na região Norte do Brasil, houve uma diminuição nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos em todas as faixas etárias entre 2015 e 2016. No entanto, a maioria das matrículas concentra-se em pessoas de 15 a 24 anos. No estado do Amapá, ocorreu um crescimento na quantidade de matrículas em diversas faixas etárias, como 18 a 24 anos e 30 a 39 anos. Por outro lado, houve uma diminuição nas matrículas da população de até 14 anos, de 15 a 17 anos e de 40 anos ou mais.

Tabela 3 — Número de matrículas por faixa etária — Brasil, Norte e Amapá — 2015- 2016

FAIXA ETÁRIA	BRASIL		NORTE		AMAPÁ	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Até 14	26.688	20.656	4.271	3.159	238	154
15 A 17	611.189	576.806	98.242	88.619	6.365	5.818
18 A 19	564.249	589.113	80.774	76.975	5.041	5.250
20 A 24	673.360	723.850	92.325	90.625	4.914	5.413
25 A 29	359.969	357.456	51.288	45.570	2.321	2.244
30 A 34	300.810	288.738	40.582	35.603	1.586	1.586
35 A 39	281.139	265.202	31.928	28.035	1.191	1.179
40 ou mais	674.465	660.353	55.722	49.810	2.135	2.056
TOTAL	3.491.869	3.482.174	455.132	418.396	23.791	23.700

Fonte: NOVAIS; GOMES, 2019.

É importante destacar que no Amapá, apontam os autores, ocorreu um fato curioso em relação às matrículas de pessoas com até 14 anos de idade, contrariando a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece a idade mínima de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Mesmo assim, foram registradas 20.656 matrículas no Brasil, 3.159 na região Norte e 154 no Amapá em 2016 de educando nessa faixa de idade.

Outro aspecto relevante é a matrícula de pessoas adultas ou idosas que são analfabetas. Ao comparar com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2016, é possível constatar que a oferta da EJA não está atendendo adequadamente a parcela da população adulta e idosa que necessita de alfabetização. Essa é justamente a faixa da população que deveria estar nas salas de aula da EJA. Os dados mostram um aumento nos índices de analfabetismo nas faixas etárias de 40 anos ou mais (12,3%) e 60 anos ou mais (20,4%), destacam Novais e Gomes (2019).

Ao analisar os alunos matriculados na EJA no estado do Amapá em 2016, observa-se que mesmo somando os alunos matriculados com 30 anos ou mais e 40 anos ou mais, não se atinge o número de alunos na faixa etária de 15 a 17 anos. Isso evidencia a tendência de juvenilização da EJA amapaense.

Tabela 4 — Número de matrículas na EJA, do sexo masculino por cor/raça — Brasil, Norte e Amapá — 2015 e 2016

COR/RAÇA	REGIÃO GEOGRÁFICA					
	BRASIL		NORTE		AMAPÁ	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Não declarada	773.112	731.902	97.226	85.498	5.140	4.684
Branca	264.368	285.120	13.436	13.142	760	844
Preta	88.162	98.563	5.599	5.218	427	424
Parda	630.278	666.447	108.674	104.982	5.541	5.914
Amarela	5.388	5.786	584	581	14	18
Indígena	12.820	12.063	5.528	5.166	305	394
TOTAL	1.774.128	1.799.881	231.047	214.507	12.187	12.278

Fonte: NOVAIS; GOMES, 2019.

Como os autores apontam, os dados revelam que a maior parte dos homens matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não declarou sua cor/raça, com uma proporção de 43,6% em 2015 e 40,7% em 2016. Essa tendência também foi observada nas regiões Norte e no estado do Amapá. Além disso, 35,5% da população (630.278) se autodeclarou como parda em 2015, e esse número aumentou para 37% (666.447) em 2016. Já a proporção de pessoas autodeclaradas brancas foi de 14,9% em 2015 e aumentou para 15,8% em 2016.

No Amapá, houve um aumento nos percentuais de pessoas autodeclaradas brancas, passando de 6,2% (760) em 2015 para 6,87% (844) em 2016. Houve também um crescimento na proporção de pessoas autodeclaradas indígenas, que passou de 2,5% em 2015 para 3,21% (394) em 2016 (NOVAIS; GOMES, 2019)

Tabela 5 — Número de matrículas na EJA, do sexo feminino por cor/raça — Brasil, Norte e Amapá — 2015 e 2016

Cor/Raça	REGIÃO GEOGRÁFICA					
	BRASIL		NORTE		AMAPÁ	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Não declarada	714.055	656.026	90.157	78.008	4.491	4.088
Branca	269.237	279.890	14.147	13.664	784	884
Preta	82.476	87.301	4.641	4.221	310	345
Parda	632.848	640.745	108.967	102.126	5.726	5.715
Amarela	5.494	5.954	599	555	15	16
Indígena	13.631	12.377	5.574	5.315	278	374
TOTAL	1.717.741	1.682.293	224.085	203.889	11.604	11.422

Fonte: NOVAIS; GOMES, 2019.

Na população feminina matriculada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país, também se destacam as pessoas que não declararam sua cor/raça em todas as regiões analisadas. No entanto, houve um aumento no número de autodeclarações de cor/raça branca, preta, parda e amarela em 2016 em todo o Brasil. No estado do Amapá, também houve um aumento nas autodeclarações de cor/raça branca, preta, amarela e indígena. Quando analisados em percentuais, é observado que os pretos e indígenas possuem uma representação menor, enquanto o percentual de pessoas que não declararam sua cor/raça é alto para ambos os sexos. Isso é particularmente relevante no contexto do Amapá, que possui uma forte presença de grupos étnicos indígenas e afrodescendentes, como resultado da presença de comunidades quilombolas e etnias indígenas nos municípios amapaenses (NOVAIS; GOMES, 2019).

Quando observamos os dados do PNAD que cobre este período, a distribuição da população por cor/raça e sexo, as mulheres com 15 anos ou mais apresentaram uma taxa de analfabetismo de 7,0% em 2016, enquanto para os homens essa taxa foi de 7,4%. Entre os homens jovens que não estavam estudando, a principal razão foi o fato de estarem trabalhando, com 50,5% dos casos. Além disso, 24,1% deles afirmaram não ter interesse em estudar e 8,2% disseram já ter concluído o nível de estudo desejado. Entre as mulheres, os motivos para não estudar foram o trabalho (30,5%), a necessidade de cuidar das tarefas domésticas ou de pessoas dependentes, como crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com necessidades especiais (26,1%), e a falta de interesse (14,9%). É importante destacar que a proporção de mulheres jovens que não estudavam devido às obrigações domésticas ou cuidados com pessoas era 32,6 vezes maior do que a dos homens envolvidos nessas atividades (IBGE, 2016; NOVAIS; GOMES, 2019).

Na perspectiva étnico-racial, embora tenha havido melhorias, constata-se que a taxa de analfabetismo em 2016 foi de 14,7% entre a população preta e parda, o que representa o dobro da taxa observada entre os brancos (7,3%). Dos 11,8 milhões de analfabetos existentes em 2016, 9,9% eram negros (pretos e pardos), enquanto os brancos representavam 4,2%, de acordo com os dados da PNAD de 2016.

A tendência, entretanto, que exerce domínio na dinâmica das matrículas é a da sua progressiva diminuição, fruto, como salientamos um pouco antes ao analisar os dados referentes ao Brasil, da precarização e esfacelamento das políticas públicas sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A evasão e o abandono escolar da EJA no Amapá têm seguido essa progressão, consequência da diminuição do investimento público nessa modalidade e da variação socioeconômica que existe entre os diferentes sujeitos que a compõem. Desse modo, quando analisamos as diferenças entre as matrículas da EJA nos núcleos urbanos e nas zonas rurais do Amapá, é possível constatar a discrepância que existe entre o quantitativo de 2011 até chegar em 2021, decênio aqui em consideração.

Tabela 6 — Número de matrículas na EJA no Amapá na rede pública estadual — zonas urbana e rural — 2011 a 2021

ANO	ZONA URBANA	ZONA RURAL
2011	21.557	2.337
2012	16.874	1.767
2013	15.304	2.099
2014	15.129	1.942
2015	16.364	1.794
2016	15.577	2.128
2017	14.375	2.463
2018	13.979	2.451
2019	12.931	2.530
2020	10.659	2.477
2021	9.490	2.227

Fonte: Autora (2023), com base no Censo Escolar correspondente aos anos de 2011 até 2021.

O que os dados indicam é um expressivo decaimento da adesão à modalidade. O abandono e a evasão mostram-se como fatores que influenciam o não retorno do educando para conclusão dos estudos, como sublinha Mainar (2015), o que também se exemplifica na diminuição das matrículas ano após ano. Com esses dados referentes número de matrículas na EJA no Amapá na rede pública estadual – zonas urbana e rural, constatamos que houve uma perda de 55,97% nas matrículas do ano de 2011 em relação a 2021 na zona urbana, especificamente, com uma variação irregular na zona rural, cujo ano de menor adesão foi em 2015, ano crucial, como observamos no tópico anterior, na linha histórica dos investimentos em políticas públicas relacionadas a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. É uma queda expressiva que indica o enfraquecimento e a evasão progressiva da EJA nos centros urbanos do Amapá, o que também aponta para o fato de que há uma diminuição do engajamento do público-alvo dessa modalidade.

Quando incluímos o fator idade nos dados referentes a EJA no Amapá, identificamos que este é um fator do qual não se pode ignorar a relevância. A idade é um fator social que distingue com uma demarcação muito clara o público amapaense que forma a Educação de Jovens e Adultos, como podemos conferir nos anos 2018 e 2019, de acordo com os dados das estatísticas referentes a educação básica na EJA.

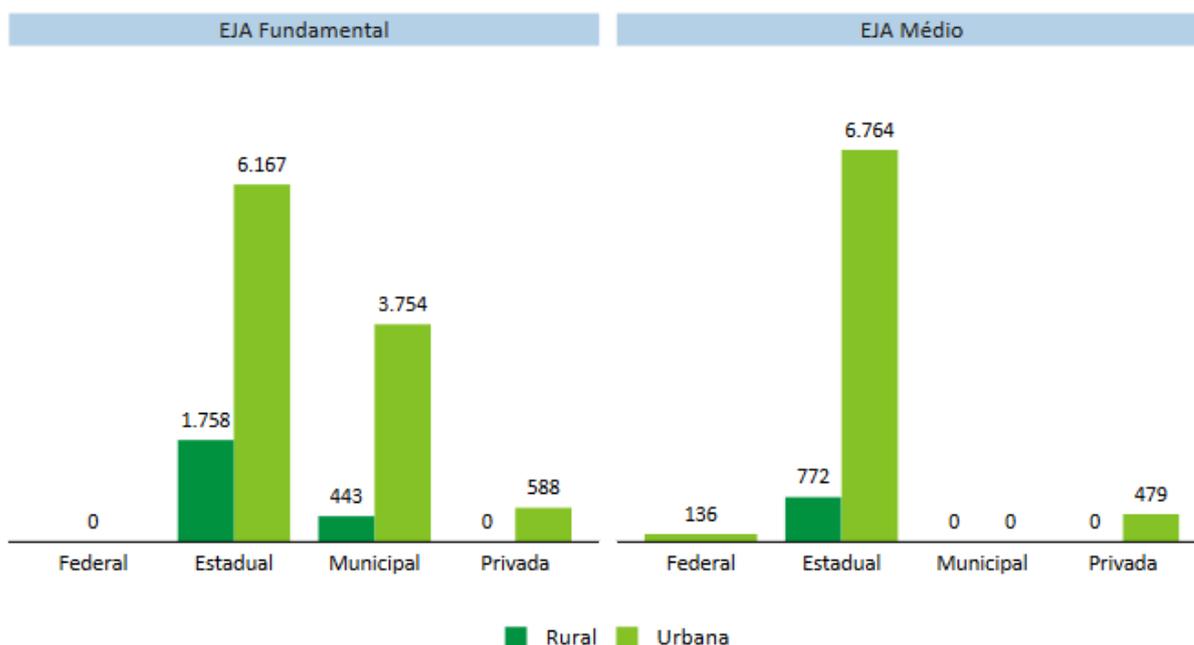
Tabela 7 — Matrículas na EJA por faixa etária no Brasil, Norte e Amapá — 2018 e 2019

FAIXA ETÁRIA	BRASIL		NORTE		AMAPÁ	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Até 14	17.079	16.058	2.800	2.465	81	60
15 a 17	525.291	493.795	75.292	70.401	4.845	4.926
18 a 19	587.898	545.132	69.269	63.419	4.879	4.715
20 a 24	725.737	654.009	83.566	74.461	5.381	4.854
25 a 29	349.275	325.591	40.500	36.198	2.288	2.067
30 a 34	284.591	261.772	32.542	28.328	1.491	1.344
35 a 39	278.285	250.845	28.033	23.753	1.145	983
40 ou mais	777.832	726.466	60.906	47.790	2.202	1.912
TOTAL	3.545.988	3.273.668	392.908	346.815	22.312	20.861

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2018 e 2019.

Com base nas informações da Tabela 07, é possível aventar que o Amapá segue a tendência nacional de predominância de um público cada vez mais jovem ocupando os espaços da EJA. Na tabela acima, observamos que entre o público preponderante está na faixa dos 15 a 24 anos, seja na realidade nacional, da região norte ou especificamente do estado amapaense. É um fator que acaba também ecoando na evasão e abandono, pois, como destacam Novais e Gomes (2019), há um indicativo de não retorno por parte desse educando que inicia a modalidade, mas não a conclui.

Gráfico 4 — Número de matrículas na EJA de nível fundamental e médio segundo a dependência administrativa e a localização da escola — Amapá — 2019



Fonte: INEP. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica - Amapá 2019.

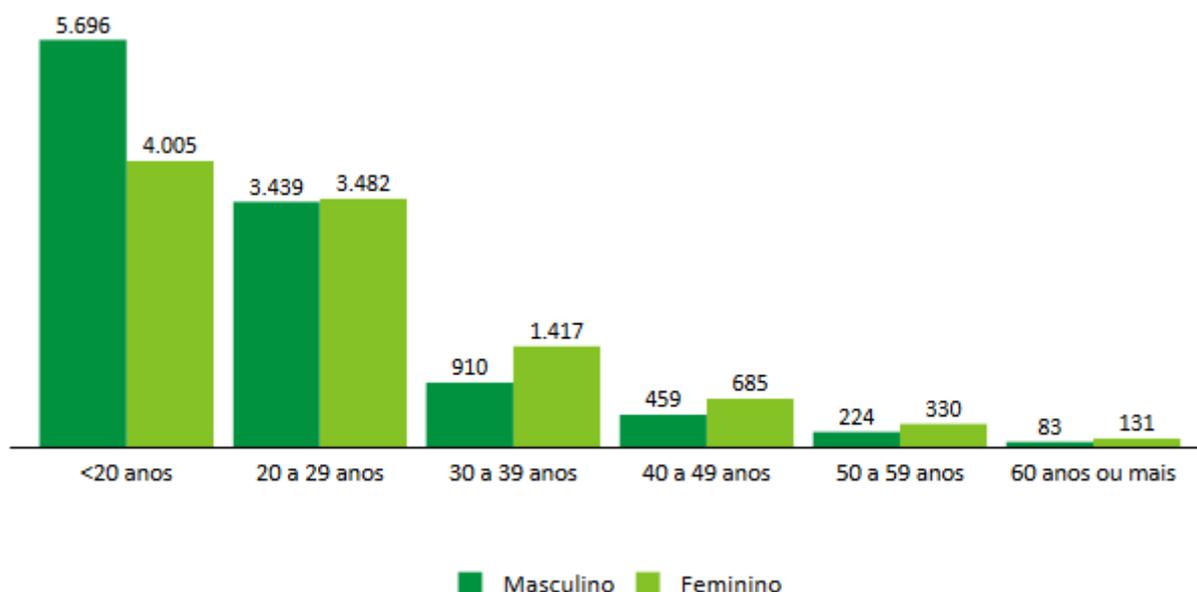
Como observamos, é possível identificar uma tendência de decréscimo das matrículas e do engajamento na EJA, logo, um processo de abandono e evasão que são concomitantes a esse processo. Entre os anos de 2015 e 2019, o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos sofreu uma queda de 12,3%, chegando a um total de 20.861 matrículas em 2019. Comparando com o ano de 2018, houve uma redução de 3,5% nas matrículas da EJA de nível fundamental e uma redução de 10,8% nas matrículas da EJA de nível médio.

Na EJA de nível fundamental, a rede estadual é responsável por 62,4% das matrículas, enquanto a rede municipal possui 33,0% das matrículas. Já na EJA de nível médio, a rede estadual concentra a maioria das matrículas, representando 92,5% do total, seguida da rede privada com 5,9%. Em termos de localização, a zona urbana abrange a maior proporção de matrículas na EJA, representando 85,7% do total (INEP, 2019).

Esses dados indicam uma redução no número de matrículas na EJA ao longo desses anos, tanto no nível fundamental quanto no nível médio. Além disso, demonstram a predominância das redes estaduais no oferecimento dessa modalidade de ensino, especialmente no nível médio.

Quando levamos outros fatores sociais e culturais em consideração, como gênero e raça, é possível perceber que as transformações são ainda mais relevantes. Como podemos observar nos dados do Inep nos Resumos Técnicos do Censo Escolar referentes aos anos de 2019 a 2021, estas características também são fatores preponderantes na dinâmica de impermanência na EJA.

Gráfico 5 — Número de matrículas na EJA segundo faixa etária e sexo — Amapá — 2019



Fonte: INEP. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica - Amapá 2019.

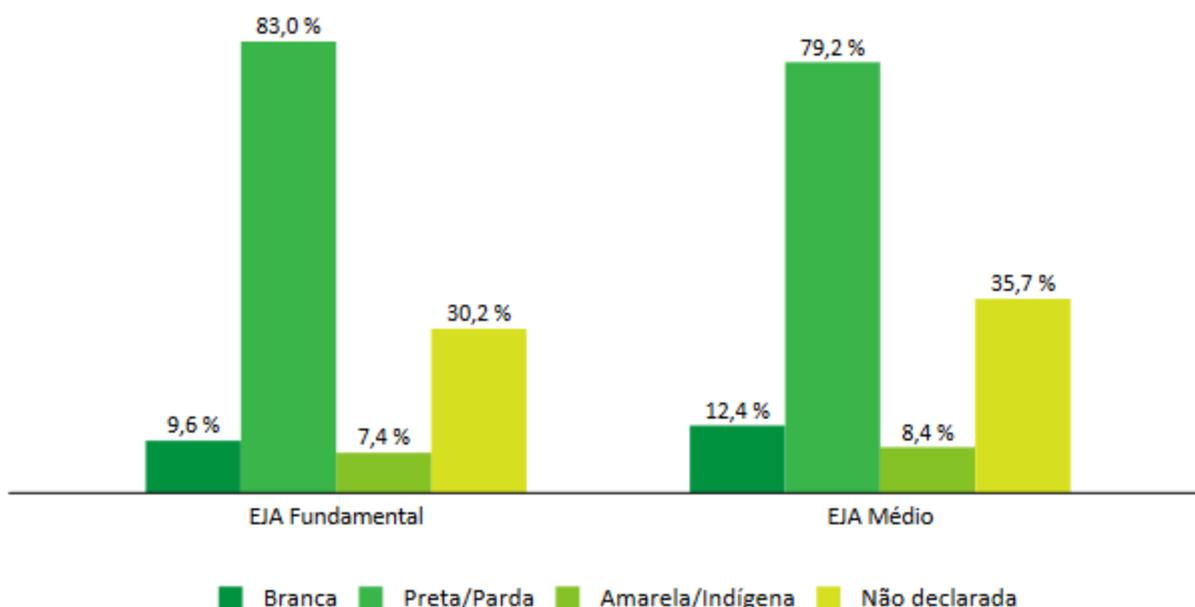
A Educação de Jovens e Adultos no Amapá em 2019 era composta principalmente por estudantes com menos de 20 anos, que correspondem a 46,5% das matrículas nessa modalidade, indicativo dessa forte característica de juvenilização da modalidade. É importante observar que, dentro dessa faixa etária, os estudantes do sexo masculino são maioria, representando 58,7% das matrículas.

Esses dados revelam uma diferença significativa no acesso à EJA entre homens e mulheres dentro do grupo de estudantes com menos de 20 anos. Os homens possuem uma presença mais expressiva nessa modalidade de ensino, superando a representatividade feminina, o que nos faz retomar às observações de Novais e Gomes (2019) quando apontam que a divisão social do trabalho doméstico e cuidados relacionados a família exercem papel de influência na forma como as mulheres integram e abandonam a EJA no Amapá, constituindo-se num dado que

expõe a fragilidade social que o público feminino encara para dar continuidade aos estudos.

Essa disparidade pode ser resultado de diversos fatores, como as diferentes oportunidades e incentivos oferecidos aos jovens de cada gênero, bem como questões sociais, culturais e mesmo, como indica Lima (2019), questões emocionais que podem influenciar na escolha pela EJA e também o seu abandono/evasão, se constituem em elementos incontornáveis que constroem a dinâmica da relação do educando com sua modalidade de ensino.

Gráfico 6 — Percentual de matrículas na EJA de nível fundamental e médio segundo cor/raça — Amapá — 2019



Fonte: INEP. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica - Amapá 2019.

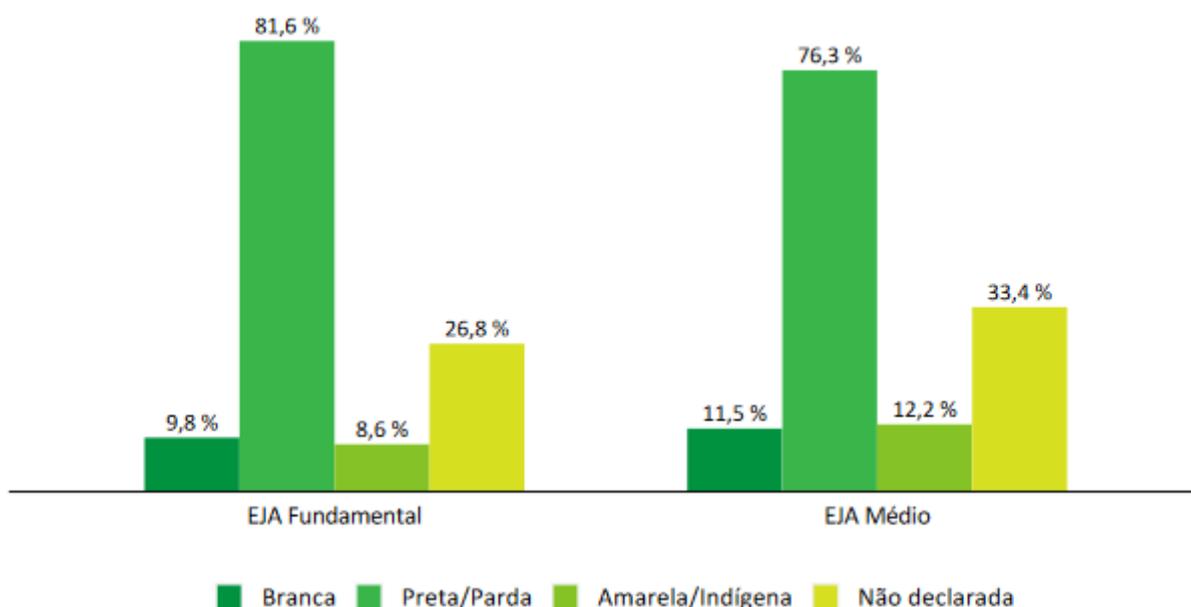
No que diz respeito à cor/raça, é possível observar que os estudantes autodeclarados como pretos/pardos compõem a maior parte da matrícula na EJA de nível fundamental, representando 83,0%, e na EJA de nível médio, representando 79,2%, considerando apenas os alunos que informaram sua cor/raça. Os alunos autodeclarados como brancos, por sua vez, representam 9,6% na EJA de nível fundamental e 12,4% na EJA de nível médio.

Ao analisar os dados do Censo Escolar de 2020, verifica-se que o número de matrículas na EJA apresentou uma queda de 25,3% no período de 2016 a 2020,

totalizando 17.703 matrículas em 2020. Em comparação com o ano de 2019, houve uma redução de 14,7% nas matrículas da EJA de nível fundamental e de 15,9% na EJA de nível médio.

Na EJA de nível fundamental, a maioria das matrículas (63,5%) está na rede estadual, seguida pela rede municipal, que representa 32,7% das matrículas. Já na EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por 91,1% das matrículas, enquanto a rede privada possui 7,3%. É importante ressaltar que a EJA concentra a maior proporção de matrículas (84,4%) na zona urbana.

Gráfico 7 — Percentual de matrículas na EJA de nível fundamental e médio segundo cor/raça — Amapá — 2020



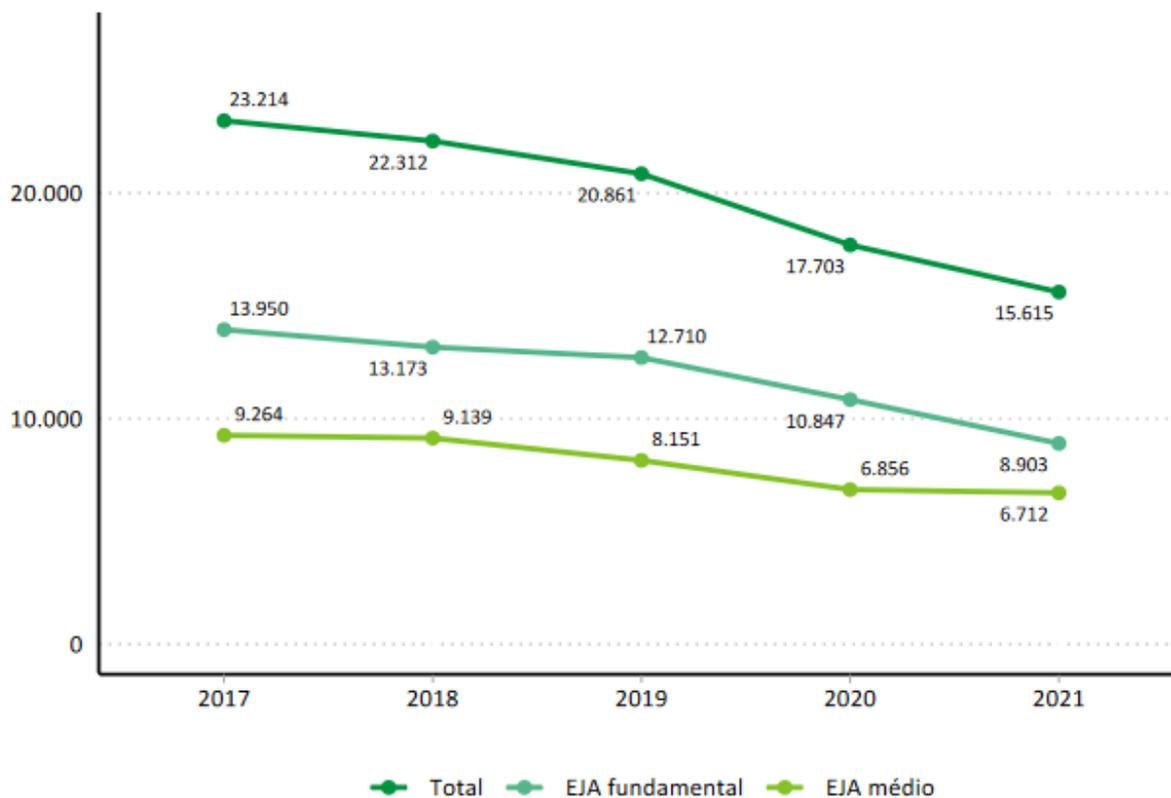
Fonte: INEP. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica - Amapá 2020.

Conforme os dados do Censo Escolar de 2020, a EJA continua a ser predominantemente frequentada por alunos com menos de 20 anos, representando 47,6% das matrículas. Dentro dessa faixa etária, os estudantes do sexo masculino são maioria, representando 58,6% das matrículas.

No que diz respeito à cor/raça, destaca-se que os alunos autodeclarados como pretos/pardos compõem a maior parte da matrícula na EJA de nível fundamental, representando 81,6%, e na EJA de nível médio, representando 76,3%, levando em consideração os alunos que informaram sua cor/raça. Já os alunos autodeclarados

como brancos representam 9,8% na EJA de nível fundamental e 11,5% na EJA de nível médio, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020.

Gráfico 8 — Número de matrículas na EJA — Amapá — 2017-2021

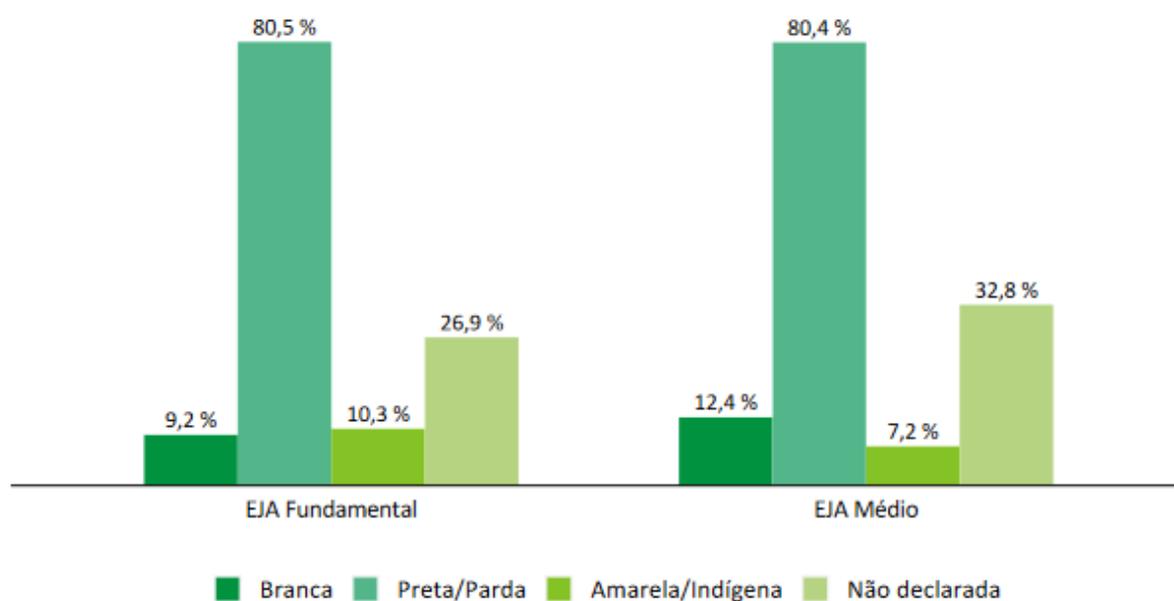


Fonte: INEP. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica – Amapá 2021

Entre 2017 e 2021, houve uma redução significativa de 32,7% no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 15.615 matrículas em 2021. Em comparação com o ano de 2020, houve uma queda de 17,9% nas matrículas da EJA de nível fundamental, enquanto a EJA de nível médio apresentou uma redução de 2,1% em relação a 2020.

No âmbito da EJA de nível fundamental, a maioria das matrículas (64,2%) está na rede estadual, seguida pela rede municipal, que representa 31,8% das matrículas. Já na EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por 89,4% das matrículas, enquanto a rede privada detém 9,6%. É importante ressaltar que a EJA concentra, proporcionalmente e seguindo a dinâmica dos anos anteriores, um maior número de matrículas (83,2%) na zona urbana, já que essa é a zona que tem uma concentração demográfica maior.

Gráfico 9 — Percentual de matrículas na EJA de nível fundamental e médio, segundo a cor/raça — Amapá — 2021



Fonte: INEP. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica – Amapá 2021

Como temos apontado, o cenário da juvenilização da EJA amapaense segue na predominância nos dados que apontam, conforme consta no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica, que a Educação de Jovens e Adultos no Amapá é composta principalmente por estudantes com idade inferior a 20 anos, os quais correspondem a 38,7% das matrículas. Dentro dessa faixa etária, os alunos do sexo masculino predominam, representando 59,4% das matrículas.

Em relação à cor/raça, observa-se que os estudantes autodeclarados como pretos/pardos são maioria na EJA de nível fundamental (80,5%) e na EJA de nível médio (80,4%), considerando apenas os alunos que forneceram informações sobre sua cor/raça. Por outro lado, os alunos autodeclarados como brancos representam 9,2% na EJA de nível fundamental e 12,4% na EJA de nível médio.

Esse conjunto de dados apontam para um universo de transformações não apenas no quantitativo que compõem a EJA, mas aponta para o fato de que num estado que tem uma expressiva população quilombola, indígena e com, de acordo com a PNAD de 2022 do IBGE, um quantitativo de 49,4% de mulheres, é possível inferir a correlação entre esses dados e a evasão e abandono da EJA no estado.

Um aspecto importante a ser levado em consideração é que na última década, com base no conjunto de dados que levantamos ao longo da nossa investigação, é

de que o perfil do educando da EJA no Amapá é de jovens negros em vulnerabilidade social. O que implica em apontar para o fato de que é também este sujeito o que mais evade da modalidade aqui em análise.

Como estado amazônico, o Amapá possui uma parte da sua população com origem e/ascendência indígena. De acordo com os dados da Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas do Amapá (SEPI), o Amapá é lar de nove etnias indígenas distintas. Na região de Oiapoque, encontramos as terras indígenas UAÇA, Juminã e Galibi, onde habitam as seguintes etnias: Karipuna, Palikur, Galibi Manrwno e Galibi Kalinã.

No Parque do Tumucumaque, localizado a oeste do estado do Amapá e ao norte do Pará, abrangendo as terras indígenas do Parque do Tumucumaque e Rio Paru D'Este, encontramos as etnias Apalay, Waiana, Tiriyó e Kaxuyana. Na região de Pedra Branca do Amapari, abrangendo a terra indígena baixo rio Xingu e delimitada pelos rios Oiapoque, Jari e Araguari, encontramos a etnia Waiãpi.

Ainda segundo a SEPI, o estado do Amapá abriga uma população estimada de 5.802 indígenas na região de Oiapoque, 3.043 no Parque do Tumucumaque e 1.220 na região de Pedra Branca do Amapari, totalizando uma população de 10.065 indígenas.

Como vimos nos dados, tanto nos que dizem respeito aos anos de 2015 e 2016 - onde as educandas mulheres autodeclaradas amarelas/indígenas integravam somente 2,52% e 3,41% do alunado da EJA, respectivamente, e os alunos homens 2,62% e 3,36% -, quanto nos anos referentes a 2019 a 2021, onde os alunos de origem indígena e autodeclarados amarelos eram, na EJA fundamental, 7,4% e 8,4% na EJA do Ensino Médio, em 2019; 8,6% - EJA fundamental e 12,2% - EJA Ensino Médio, em 2020; e 10,3% e 7,2%, nas respectivas modalidades, em 2021.

A oscilação, que teve uma melhora nas matrículas em 2020, contudo, indica que a EJA tem um alcance limitado com essas populações. Os povos originários do Amapá continuam com acesso limitado a educação formal, mas como foi possível identificar nos dados aqui apresentados, mesmo que tímido, houve um aumento na adesão dos sujeitos indígenas e/ou autodeclarados amarelos na Educação de Jovens e Adultos.

O mesmo não se pode afirmar a respeito dos educandos da população negra amapaense. Esse perfil, que predomina no público da EJA, é também o que acompanha o mesmo processo de decréscimo dessa modalidade. Conjugando os

dados onde os sujeitos racializados integram mais de 80% das vagas da Educação de Jovens e Adultos e o fato aqui constatado, de acordo com as fontes oficiais, de que a EJA tem encolhido no Brasil, é possível inferir que também estes sujeitos lideram o processo de evasão e abandono escolar.

Os alunos negros e racializados apresentam taxas mais altas de evasão e abandono na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por uma série de fatores interligados que refletem as desigualdades presentes na sociedade.

Primeiramente, é importante considerar que esses alunos frequentemente enfrentam condições socioeconômicas desfavoráveis, com menor acesso a recursos financeiros, moradia adequada e acesso a serviços de qualidade. Essas condições podem dificultar a continuidade dos estudos, pois os alunos podem se ver obrigados a trabalhar para garantir sua subsistência e a de suas famílias (PASSOS, 2010).

Além disso, como Passos (2010) salienta, os alunos negros e racializados são frequentemente afetados por discriminação e preconceito racial, o que pode gerar um sentimento de exclusão e desvalorização dentro do ambiente escolar. A falta de representatividade étnico-racial nos materiais didáticos, a falta de professores capacitados para tratar de questões raciais e o racismo estrutural presente na sociedade contribuem para a perpetuação dessas desigualdades e podem impactar negativamente o engajamento e a permanência desses alunos na EJA.

Outro fator importante a considerar é a falta de políticas públicas efetivas que promovam a inclusão e a equidade na educação. Como observamos ao longo do capítulo, existe um desmonte sendo construído em torno da EJA ao longo da última década. O que ocasiona esse processo de ausência de programas de suporte socioeconômico, como bolsas de estudo e auxílio financeiro, bem como a falta de investimentos em infraestrutura adequada nas escolas da EJA, dificultam a participação e a continuidade dos estudos para esses alunos, que já enfrentam um amplo conjunto de vicissitudes sociais.

A superação desses desafios requer a implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas, sensíveis às questões raciais e étnicas, como Passos (2010) nos alerta. É necessário promover a valorização da diversidade, a representatividade e a inclusão nos currículos e materiais didáticos, além de investir em formações de professores para lidar com a questão racial de forma adequada e empática, principalmente, como a autora nos chama a atenção, num contexto singular como é a Educação de Jovens Adultos.

Em síntese, as altas taxas de evasão e abandono escolar entre os alunos negros e racializados na EJA são reflexo das desigualdades sociais, culturais e raciais presentes na sociedade amapaense. A superação desses desafios requer a implementação de políticas inclusivas, investimentos adequados e a promoção de um ambiente educacional que valorize a diversidade e combata o racismo em todas as suas dimensões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como foco a multiplicidade sociocultural presente no contexto da evasão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública de ensino do estado do Amapá. O objetivo geral foi analisar a diversidade sociocultural representada nos indicadores de evasão dos estudantes da modalidade EJA na realidade amapaense. Para alcançar esse objetivo, fundamentamo-nos em estudos de renomados teóricos, como Freire, Pelandré, Haddad e Di Pierro, que subsidiaram os argumentos e análises desenvolvidos neste trabalho.

A pesquisa realizada trouxe importantes reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, com foco especial no contexto do Amapá. Ao longo da análise teórica e analítica, foram abordados três blocos norteadores, cada um trazendo elementos relevantes para compreender a complexidade dessa modalidade educacional.

Na primeira seção, exploramos os aspectos históricos da criação da EJA no país e ressaltamos a importância de considerar a diversidade sociocultural no processo formativo dos sujeitos. Ficou evidente que a EJA enfrenta desafios adicionais em relação às modalidades comuns de ensino, especialmente no que diz respeito à evasão dos estudantes.

A segunda seção concentrou-se nos desafios específicos enfrentados pela EJA diante da evasão, analisando suas características e como ela se manifesta no contexto escolar. A partir de autores e pesquisas temáticas, exploramos indicadores que auxiliam na compreensão dos fatores sociais, culturais e econômicos relacionados à evasão na EJA, tanto em âmbito nacional quanto no contexto amapaense.

Por fim, a terceira seção investigou o perfil dos estudantes da EJA na esfera nacional, avaliando os dados cobrindo o decênio de 2011 a 2021, onde pudemos avaliar o grau do desmonte educacional que a Educação de Jovens e Adultos atravessou ao longo da década em consideração. Por meio desse primeiro afunilamento, nos voltamos ao perfil do educando da EJA no Amapá, buscando compreender suas características socioeconômicas e socioculturais. Essa análise permitiu uma caracterização mais precisa da EJA no contexto amapaense e identificou como a diversidade presente nesse público pode influenciar o processo de evasão escolar.

A análise dos dados revelou uma realidade complexa e multifacetada. A evasão escolar na EJA do Amapá está diretamente relacionada a fatores sociais, culturais e econômicos que permeiam a vida dos estudantes adultos que buscam a educação. As características da população atendida pela EJA abrangem uma diversidade significativa, como diferentes origens étnico-raciais, culturas, faixas etárias e experiências de vida.

A alta evasão na EJA também está relacionada à falta de apoio socioeconômico adequado para os estudantes adultos, o que pode dificultar sua permanência na escola. É necessário investir em políticas que garantam a inclusão social e o suporte financeiro aos estudantes, a fim de que possam se dedicar ao processo educacional de forma mais integral.

Os resultados obtidos a dimensão da evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), revelando-se uma questão complexa e multifacetada. Durante a pesquisa, identificamos que a evasão na EJA no estado do Amapá abrange uma ampla gama de fatores contributivos, muitos dos quais estão intrinsecamente relacionados aos aspectos socioculturais dos estudantes envolvidos nesse processo.

Dentre os principais fatores que contribuem para a evasão na EJA, destacam-se as responsabilidades familiares e as obrigações laborais que frequentemente recaem sobre os estudantes adultos. Muitos deles enfrentam dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho e o cuidado de suas famílias, o que pode levar à desistência escolar como uma solução aparente para reduzir a sobrecarga.

Além disso, a falta de suporte socioeconômico adequado pode ser um obstáculo significativo para os estudantes da EJA. A insuficiência de recursos financeiros pode dificultar o acesso aos materiais escolares, o transporte e até mesmo a alimentação, tornando a permanência na escola uma tarefa desafiadora.

Outro aspecto relevante é a presença de grupos prioritários entre os evadidos na EJA. Esses grupos incluem pessoas negras, indígenas, quilombolas, mulheres, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência. Esses indivíduos enfrentam desigualdades e discriminação que podem afetar seu desempenho escolar e sua motivação para continuar os estudos.

Quanto à dificuldade em encontrar dados específicos que melhor caracterizassem a diversidade presente entre os sujeitos envolvidos nos processos de evasão, esbarramos em limitações relacionadas à disponibilidade e acessibilidade de informações. A ausência de dados desagregados por características socioculturais

específicas dificultou a compreensão mais detalhada da diversidade presente nesse grupo de estudantes evadidos.

Essa carência de dados específicos revela a necessidade de investimentos em pesquisas mais aprofundadas e abrangentes sobre a evasão na EJA, considerando uma abordagem mais inclusiva e sensível à diversidade sociocultural.

Diante desse cenário, a contribuição deste estudo para a comunidade acadêmica é evidenciar a importância de focar a diversidade sociocultural dos estudantes da EJA no contexto da evasão. A ênfase na análise dos fatores socioculturais e suas interseções com a evasão escolar pode inspirar outros pesquisadores a explorarem essas questões mais profundamente, buscando desvendar nuances e complexidades relacionadas aos aspectos socioculturais presentes nessa modalidade educacional.

Para contribuir com outros estudos que possam ser encaminhados a partir deste trabalho, é crucial que os resultados e conclusões sejam disseminados de maneira ampla. Isso pode ser realizado por meio da publicação do estudo em periódicos científicos, possibilitando o acesso de outros pesquisadores e profissionais da educação às reflexões e descobertas apresentadas.

Ademais, é essencial que novas pesquisas busquem avançar na coleta de dados e na análise detalhada da diversidade sociocultural dos estudantes envolvidos nos processos de evasão na EJA. A utilização de metodologias mais abrangentes e inclusivas pode ser fundamental para compreender as realidades específicas de grupos prioritários e suas necessidades individuais, subsidiando a elaboração de estratégias eficazes para combater a evasão. Além disso, é preciso investir em estratégias de prevenção e combate à evasão, como a implementação de programas de apoio socioeconômico, articulação com a comunidade e parcerias com instituições locais. Somente assim será possível promover uma educação de qualidade e garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola.

As contribuições desta pesquisa para a comunidade acadêmica que discute o tema são significativas. Ao abordar a diversidade sociocultural no contexto da evasão na EJA no estado do Amapá, oferecemos uma análise aprofundada e contextualizada desse fenômeno educacional. Os resultados podem embasar a formulação de políticas públicas mais efetivas e estratégias pedagógicas inovadoras para enfrentar os desafios da EJA no contexto amapaense.

Nesse sentido, esta pesquisa contribui para o entendimento dos desafios enfrentados pela EJA, oferecendo subsídios teóricos e evidências concretas para embasar a formulação de políticas e práticas educacionais mais eficazes e inclusivas. Espera-se que essas reflexões possam auxiliar na construção de um cenário educacional mais igualitário e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes da EJA no Amapá e no Brasil como um todo.

Além disso, esperamos que este estudo estimule a realização de novas pesquisas que explorem ainda mais os aspectos socioculturais dos estudantes da EJA. Ao identificar lacunas e desafios, nossa pesquisa pode motivar outros pesquisadores a aprofundar suas investigações, contribuindo para o aprimoramento constante da educação de jovens e adultos no estado do Amapá e em todo o país. pesquisadores a aprofundar suas investigações, contribuindo para o aprimoramento constante da educação de jovens e adultos no estado do Amapá e em todo o país.

Para contribuir com outros estudos que possam ser encaminhados a partir deste trabalho, pretendemos disponibilizar os resultados e conclusões em periódicos especializados e eventos científicos da área para promover uma educação mais inclusiva e igualitária para os estudantes da EJA.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, M. G. L.; SOUSA, R. P. Formação continuada e conectivismo: um estudo de caso referente às transformações da prática pedagógica no discurso do professor. *In*: SOUSA, R. P. *et al.* (org.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.
- AKIYAMA, M. R. **Diversidade cultural na educação de jovens e adultos: implicações na formação de professores**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) — Universidade Estadual de Maringá, São Paulo, 2013. Disponível em: http://old.dfe.uem.br/TCC-2013/Trabalhos2013/Mirele_Ruani_Akiyama.pdf.
- ALBUQUERQUE, A. E.; SANTOS, R.; MORAES, G. H.; SILVA, S. S. M. O. A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: uma análise das estratégias da Meta 10 do Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 5, p. 71-105, 2021. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5257>. Acesso em: 22 maio 2023.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. Assumir nossa diversidade cultural. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, ano 25, n. 98, p. 42-50, jan./mar. 1996.
- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania *In*: BUFFA, E. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- BARBOSA, M. J. **Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos**. p. 1-38, 2017. Disponível em: https://www.ufpe.br/cead/eja/textos/maria_jose.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.
- BARCELOS, V. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- BEZERRA, V. L. M.; CAMARGO, D.; DIAS, M. S. M.; FARIA, P. M. F. Narrativas das histórias de vida da evasão escolar dos estudantes da educação de jovens e

adultos. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 6, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1768>.

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

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Rio de Janeiro: Império do Brasil, [1881].

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2019b.

BRASIL. **Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945**. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. [S. l.]: Presidência da República, [1945].

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1946].

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação de Jovens e Adultos**: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CAMPOS, J. C.; HENRIQUE, P.; KOLING, E. Pronera: 24 anos de conquista e resistência na Educação do Campo. **MST**, 16 abr. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/04/16/pronera-24-anos-de-conquista-e-resistencia-na-educacao-do-campo%EF%BF%BC/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-158, maio/ago. 2003.

CANEN, A. *et al.* Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista brasileira de educação**, n. 21, p. 61-74, 2002.

CARRANO, P. C. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e adultos**, Belo Horizonte, v. 1, ago. 2007.

CARRARA, S. **Educação, diferença, diversidade e desigualdade**. [S. l.]: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial; Ministério da Educação, 2009. p. 13.

CARVALHO, M. C. B. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma história de luta por direitos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p. 1-16, 2017.

CARVALHO, M. E. G.; BARBOSA, M. G. C. Memórias da educação: a Alfabetização de Jovens e Adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 66-77, set. 2011.

CATELLI JR., R.; GRACIANO, M. Certificação de jovens e adultos no Brasil fora e dentro do cárcere: ampliação de oportunidades e a violação dos direitos educativos. *In*: ACUÑA, V.; CATELLI JR., R. (org.). **La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estratégia para enfrentar las desigualdades en América Latina: de las políticas a las prácticas**. Valparaíso: Nueva Mirada; UPLA, 2022.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORRÊA, Arlindo Lopes (ed.). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL, 1979.

CUNHA, C. M. Introdução – discutindo conceitos básicos. *In*: SEED/MEC. **Salto para o futuro – Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEED/MEC, 1999.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, E. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, especial out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

DIAS, A. S.; OLIVEIRA, J. M. P.; SANTOS, M. R.; SANTOS, O. G. B. Mulheres egressas da EJA na Universidade: entre intempéries, sonhos possíveis e inéditos viáveis. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 2, p. 444-467, ago./nov. 2016.

EDUCERE. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20957_11234.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

FARIA, R. S. **Evasão e permanência na EJA**: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. 2013. Dissertação

(Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999. p. 43-53.

FERNANDES, A. P. C. S.; OLIVEIRA, I. S. Evasão na EJA: um desafio histórico. **Educação & Formação**, n. 5, p. 79-94, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/990>. Acesso em: 10 maio 2023.

FERREIRA, J. L. Cultura digital e formação de professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 36, 2020.

FILHO, R. B. S.; Araújo, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**, n. 37, p. 89-106, 2014.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. O homem e sua experiência/alfabetização e conscientização. *In*: FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980. p. 13-50.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, R. Tecnologias educacionais na EJA: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 2, p. 62-75, 2019.

GADOTTI, M. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Seminário – RISA**, Angicos, RN, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição especial.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Série Educação, 1979.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 26, n. 2, 1995.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. *In*: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, v. 6, n. 7, p. 67-82, 1996.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, T. A importância da motivação para a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 48, 2020.

GOUVEIA, D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 749-767, set. 2015.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: CEDI; Ação Educativa, 2000a.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000b.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *In*:

Cadernos de Pesquisa, n. 73. p. 5-12, 1987.

IBGE. Em 2016, PIB chega a R\$ 6,3 trilhões e cai 3,3% em volume. **IBGE**, 9 nov. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/22936-em-2016-pib-chega-a-r-6-3-trilhoes-e-cai-3-3-em-volume>. Acesso em: 15 jun. 2023.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015 – Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación**, v. 2, p. 243-247, 2015.

LANDER, E. La ciencia neoliberal. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, v. 11, n. 2, p. 35-69, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; THOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. O. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes Antropológicos**, v. 25, n. 54, maio/ago. 2019.

LIMA, C.; STECANELA, N.; POLETTO, L. B. As questões de gênero e a trajetória de mulheres na EJA. *In*: LIMA, C.; STECANELA, N.; POLETTO, L. B. (org.). **Ler e escrever o mundo**: a EJA no contexto da educação contemporânea. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MACHADO, M. M. Círculos de cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

MAINAR, A. A. S. **A evasão na Educação de Jovens e Adultos do território campesino**: o que dizem as/os sujeitas/os que não estão mais na escola? 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MANSON, K. **EJA e a mulher negra**: vencendo pedras no caminho à emancipação. 2010. Monografia (Especialização) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENESES, Paulo. Etnocentrismo e relativismo cultural: algumas reflexões. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes Limitada, 2012.

MOTA, A. S. S. Os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão sobre a formação do educador. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 4, ed. 12, v. 4, p. 154-170, dez. 2019.

MUNANGA, K. Nosso racismo é um crime perfeito — entrevista com Kebengele Munanga. **Fundação Perseu Abramo**, 8 set. 2010. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>. Acesso em: 25 set. 2020.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. P. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói, RJ: EdUFF, 2004.

NASCIMENTO, I. E. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Rev. Psic. Multidisciplinar**, v. 16, n. 61, p. 115-127, jul. 2022.

NOVAIS, V. S. M.; GOMES, M. P. R. A Educação de Jovens e Adultos no estado do Amapá: perspectivas e apontamentos sobre seu perfil atual. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 9, n. 5, p. 529-558, 2019. Edição especial.

OLIVEIRA, F. L.; NÓBREGA, L. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 19, 25 maio 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-um-problema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 15 jun. 2023.

OLIVEIRA, J. M. P.; DIAS, A. S.; BRITO, M. P.; SANTOS, O. G. B. “Evasão” e/ou “expulsão”? Uma análise do que ocorre com alunos da Educação de Jovens e Adultos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande, PB. **Anais** [...]. Campina Grande, PB: UEPB, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeira**: breve retrospectiva histórica. Disponível em: www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PASSO, J. C. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

PELANDRÉ, N. L. **Efeitos a longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire**. 1998. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Cortez, 2002.

PERES, A. **Educação intercultural**: utopia ou realidade? Porto: Profedições; LDA/Jornal a Página, 1999.

PINTO, J. M. R. As esperanças perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [s. l.], v. 11, n. 14, 2021.

QUADROS, W. Gênero e raça na desigualdade social brasileira recente. **Estud. Av.**, v. 18, n. 50, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RGrfjV8wFpzRxxkw4kmf9Dvz/?lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2021.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre evasão escolar**: para se pensar na inclusão escolar. Disponível em: <http://www.25reuniao.anped.org.br/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>. Acesso em: 15 set. 2019.

RAMOS, L. Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades para a formação cidadã. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 197-213, 2018.

RIBEIRO, A. C.; VIANA, S. C.; RODRIGUES, A. S. Educação de adultos (EJA): capital cultural e percepções sobre a escola na Amazônia amapaense. **Teias**, v. 18, n. 51, out./nov. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

SÁ FILHO, P.; CARVALHO, M. A. Estado da arte: causas da evasão escolar em cursos de educação profissional a distância. **Educa Online**, v. 14, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/27>. Acesso em: 14 set. 2022.

SANTOS, A. R. *et al.* A trajetória da EJA em duas décadas: ascensão e queda. *In*: MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. [S. l.]: Observatório Movimento Pela Base, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

SANTOS, M. L. L. **Educação de Jovens e Adultos**: marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF, 2003.

SANTOS, V. P. **Educação de Jovens e Adultos**: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SANTOS JÚNIOR, J. S.; REAL, G. S. M. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 385-402, jul. 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SEPI. Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas do Amapá. Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará. **SEPI**, [20--]. Disponível em: <http://www.sepi.ap.gov.br/interno.php?dm=961>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SEVERO, J. L. R. L. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

SILVA, E. M. N.; SANTOS, J. O. Evasão escolar: um problema, várias causas. **Revista Brasileira de Educação e Saúde (REBES)**, v. 5, n. 4, p. 30-35, out./dez. 2015.

SILVA, H. F. As causas da evasão escolar: um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Itupiranga-Pará nos anos de 2013 e 2014. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUC-PR, 2015.

SILVA, M. J. D. As causas da evasão escolar; estudo de caso de uma escola pública de ensino fundamental no município de Acará-PA. **InterEspaço**, Grajaú, MA, v. 2, n. 6, p. 367-378, maio/ago. 2017.

SOARES, L. J. G. A Educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, set./out. 1996.

SOARES, V. C. *et al.* **Curso de gestão social de políticas educacionais em EJA. Plano de intervenção EJA – Amapá**. Macapá: SEED, 2010. Disponível em: forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/plano_estrategico_amapa2010.doc. Acesso em: 19 jun. 2023.

STEPHANOU, M. **História e memórias da educação no Brasil – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, D. R.; SANTOS, K. Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a pedagogia social e educação popular. **EccoS**, n. 25, p. 19-37, 2011.

TRINDADE, H; BLANQUER, J-M. (org.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v. 4, n. 5, p. 140-158, ago. 2016.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos** – Volume I: aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

VIEIRA, R. Mentalidade, escola e pedagogia intercultural. **Educação Sociedade & Culturas**, n. 4, p. 127-147, 1995.

VÓVIO, V. L. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. *In*: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (org.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-89.

WALSH, C. Interculturalidade e (des)colonialidade: perspectivas críticas e políticas. **Visão Global**, v. 1-2, p. 61-74, 2012.

WILLIAMS, R. Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade. *In*: WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 460-460.

ZANELA, M. **O Professor e o “laboratório” de informática: navegando nas suas percepções**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.