

# POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS E CONTROVÉRSIAS

Lisandra Maria Malaquias de Sousa <sup>1</sup>  
Marina de Sousa Patrício <sup>2</sup>  
Denise Lima de Oliveira <sup>3</sup>

## RESUMO

Qual é o tamanho do desafio do Brasil para garantir a escolarização da população? Quais são as características da escolarização do povo brasileiro? Quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil? Qual tratamento está sendo dispensado à EJA nas atuais reformas educacionais do MEC? Pensar sobre essas questões é uma tarefa necessária para refletirmos sobre os rumos das políticas para a EJA em nosso país. Com esse, realizou-se um estudo documental, descritivo-exploratório, em uma perspectiva teórico-metodológica crítico dialética, com a finalidade de identificar as características da escolarização da população brasileira; caracterizar o público da EJA; mapear como a EJA está inserida nas políticas públicas educacionais e identificar as metas e objetivos previstos para a EJA no planejamento da educação brasileira. Dentre o conjunto de fontes analisadas, constam: o PNE (2014-2024); a Lei 13.415/2017, do “Novo” Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Parecer CNE/CEB 11/2000; a Resolução CNE/CEB 1/2021 e, outros. Os resultados indicaram que a taxa de analfabetismo reflete as desigualdades regionais e raciais, i.e., quanto mais para o interior, para o sertão e para o campo, maiores os índices de analfabetismo e menor o tempo de escolaridade. No que se refere às políticas de currículo, a EJA vem sendo tratada de forma periférica e ocupa um “não lugar” no debate educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Política Educacional, Planejamento Educacional, Analfabetismo, Educação de Jovens e Adultos.

## INTRODUÇÃO

Qual é o tamanho do desafio do Brasil para garantir a escolarização da nossa população? Quais são as características da escolarização do povo brasileiro? Quem são os sujeitos que procuram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil? Quais metas e objetivos estão previstos para a EJA no planejamento da educação brasileira? Qual tratamento está sendo dispensado à EJA nas reformas educacionais promovidas pelo MEC, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do ensino médio? Pensar sobre essas questões é uma tarefa necessária para refletirmos sobre os rumos das políticas para a Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO, [lisandramaria8@gmail.com](mailto:lisandramaria8@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO, [marinapatriciosousa@gmail.com](mailto:marinapatriciosousa@gmail.com);

<sup>3</sup> Profa. Dra. Denise Lima de Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO - TO, [deniselo@ifto.edu.br](mailto:deniselo@ifto.edu.br).

Com o propósito de buscar respostas a essas perguntas, realizou-se um estudo documental de caráter descritivo-exploratório, em uma perspectiva teórico-metodológica crítico dialética da educação, com o objetivo de identificar as características da escolarização da educação brasileira; caracterizar o público da Educação de Jovens e Adultos; identificar as metas e objetivos previstos para a EJA no planejamento da educação brasileira e mapear como a EJA está inserida nas políticas educacionais.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua Educação-2019), publicada em 2020, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o tempo médio de escolaridade da nossa população é de 9,4 anos, o que corresponde à conclusão do ensino fundamental; 51,2% das pessoas de 25 anos ou mais, ou seja, mais da metade da população brasileira, não completou o ensino médio e a soma da taxa de analfabetismo entre a população de 15 aos 60 anos ou mais de idade, indica que 43,6 % dos brasileiros não possuem nenhum nível de instrução (IBGE, 2020).

Além dos altos índices de analfabetismo da população, chama atenção, também, a distorção idade-série, que é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar em relação a etapa de ensino que frequentam. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 9,7% dos estudantes estão em distorção-idade série; nos anos finais do ensino fundamental, esse índice aumentou para 22,7% dos alunos e, no ensino médio, 26,2% dos estudantes estão nessa mesma condição (INEP, 2020).

Desse modo, considerando que a idade mínima para o ingresso nos cursos da EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA do ensino fundamental é de 15 anos (BRASIL, 1996; BRASIL, 2021), pode-se concluir que a escola (re)produz o público da EJA nas primeiras etapas de escolarização da população, durante o ensino fundamental.

Enquanto a ampliação da quantidade de vagas e matrículas na escola pública não estiver acompanhada por melhorias das condições materiais de acesso e permanência na escola, de condições de trabalho e de salário, o resultado será sempre uma escola que produz aprendizagens pouco significativas, que acabam gerando repetência, fracasso, abandono e evasão escolar (MOLL, 2014).

Esse ciclo que reforça a exclusão desse sujeito na escola e na sociedade, é reflexo não apenas da precariedade do sistema educacional, mas expõe suas raízes históricas, que estão fixadas em uma base estrutural material e concreta, que determina as diferenças socioeconômicas, raciais e educacionais presentes no país (HADDAD; DI PIERRO, 2000; HADDAD; SIQUEIRA, 2016).

Como reflexo de uma sociedade dual, excludente, elitista e desigual, na linha do tempo da consolidação da escola como um direito, “os degredados pela pobreza no campo e nas cidades e, também, muitas vezes, por sua condição étnico-racial, apenas tardiamente começaram a ter acesso ao sistema educativo” (MOLL, 2014, p. 369). O acesso à educação por esse grupo só se tornou realidade quando o analfabetismo foi reconhecido como uma violação dos direitos humanos.

Patto (1999), ao deslindar a produção do fracasso escolar no Brasil, discorre que até a década de 1930 não dispúnhamos de um sistema de educação popular. A rede pública de ensino tornou-se realidade a partir desse período, por influência dos intensos debates promovido pelos Reformadores da Educação, nos anos de 1920, dentre eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão e outros.

Foi na Constituição de 1934 que o Brasil reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, sendo o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Entretanto, o ensino fundamental obrigatório e gratuito foi assegurado para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, não só para as crianças, na Constituição de 1988 (BRASIL, 2000).

A EJA cumpre, portanto, uma dívida social com o povo brasileiro, pois, o exercício ao direito à educação deve ser igualmente correspondente ao dever do Estado à sua oferta, dentro dos princípios e das responsabilidades que lhes são concernentes.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - 9.394/1996, a EJA foi reconhecida como uma modalidade da educação básica, com perfil e modo de existir com características próprias, destinadas a atender aos jovens a partir de 15 anos no ensino fundamental e 18 anos, no ensino médio (BRASIL, 1996).

Na avaliação de Haddad e Di Pierro (2000), a verdadeira inovação introduzida pela LDB de 1996 foi o fim da distinção entre o ensino regular e o supletivo, o que possibilitou a orgânica integração da EJA ao ensino básico comum, com a finalidade de “resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente” (p. 122).

A modalidade da EJA significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado historicamente à população brasileira, como também, a busca por uma escola de qualidade que saiba reconhecer as diferentes situações que caracterizam o público da EJA.

Compreendendo que “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89), este cenário ascende a importância em compreendermos a educação de forma sistêmica, para assim, entendermos os desafios, as perspectivas e as controvérsias em torno das políticas de EJA, frente às atuais conjunturas e diretrizes educacionais para o atendimento às demandas de alfabetização e da escolarização da população brasileira.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa básica documental, de caráter descritivo-exploratório, em uma perspectiva teórico-metodológica crítico dialética da educação, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Educação Profissional e Formação de Professores (GEPROF), do Instituto Federal de Educação do Tocantins- IFTO.

A pesquisa documental é um tipo de pesquisa que está intrinsecamente relacionada “à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como também às condições estruturais que dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo” (SILVA, *et. al*, 2009, p. 4555).

Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009), indicam algumas categorias que devem ser avaliadas na seleção dos documentos a serem analisados: o contexto, a autoria, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Dentre o conjunto de fontes documentais consultadas constam: a LDB 9.394/1996; a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); a Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu a reforma do ensino médio e alterou sua estrutura curricular; o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Resolução CNE/CEB nº 1/05/07/2000; o Parecer CNE/CEB nº 11/2000; e a Resolução nº 1/2021, que instituiu as novas Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à BNCC e à EJA a Distância.

Ainda, fizeram parte do *corpus* documental desta pesquisa, o levantamento de dados nesta pesquisa, os resultados da Pnad-Contínua, Educação-2019; os dados do Censo Escolar da Educação Básica, relativos à modalidade da EJA e o “Balanço PNE”, produzido pelo movimento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação sobre o PNE (2014-2024).

A pesquisa documental é uma maneira indireta de compreensão da realidade estudada, tendo em vista que os documentos possuem riqueza de informações que possibilitam “ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Suas técnicas possibilitam a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas a partir do estudo dos documentos produzidos pelo homem. “Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo” (SILVA; *et. al*, 2009, p. 4557).

Para melhor compreensão sobre as políticas de EJA, suas perspectivas e suas controvérsias, os dados obtidos na pesquisa documental foram analisados à luz de estudiosos do campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, tais como: Freire (1984) Oliveira (1999); Moll (2014; 2014); Haddad e Siqueira (2016); Haddad e Di Pierro (2000).

As categorias de análise da base de dados corresponderam às finalidades da pesquisa quanto a caracterização da escolarização da população brasileira e do público da EJA; mapear como a EJA está inserida nas políticas públicas educacionais com a identificação das metas e objetivos previstos para a EJA no planejamento da educação brasileira.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para melhor apresentação dos resultados e discussões da pesquisa, esta seção será subdividida em dois itens: a caracterização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e a inserção das políticas de EJA no debate das políticas educacionais.

### **1 As características dos sujeitos da EJA**

Para dar respostas aos questionamentos deste trabalho, recorreu-se aos resultados da Pnad-Contínua, Educação-2019, do Anuário da Educação Básica de 2021 e do Censo Escolar da Educação Básica, relativos à modalidade da EJA no ano de 2020, que revelam o panorama da escolarização da educação brasileira e permitem dimensionar o tamanho do desafio do país para garantir a escolarização da população brasileira.

Em 2019, 6,6% das pessoas com 15 anos ou mais de idade no país eram analfabetas, ou seja, 6 entre cada 100 jovens brasileiros, em idade escolar compatível com a conclusão da educação básica, não sabiam ler e escrever. Esse quadro se agrava, ainda mais, com o avanço

da idade da população adulta: 11,1% dos brasileiros adultos de 40 anos ou mais, são analfabetos; entre a população de 60 anos ou mais, esse índice corresponde a 18% dos brasileiros (IBGE, 2020).

As desigualdades na escolarização da nossa população refletem também as desigualdades entre as classes sociais e de cor e raça. A taxa de alfabetização dos 25% mais pobres da população é de 87,5% e dos 25% mais ricos é de 97,8%, uma diferença de 10,3% (IBGE, 2020).

Entre a população branca com 15 anos ou mais, 3,6% dos jovens são analfabetos. Já em relação à população preta ou parda, esse índice representa 8,9% dos jovens. Entre a população branca adulta com 60 anos ou mais, o índice de analfabetismo corresponde a 9,5% da população, já entre a população preta ou parda, nessa mesma faixa etária, o índice triplica para 27,1% (IBGE, 2020).

Entre empecilhos apontados pelos estudantes inscritos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que os fizeram deixar a escola, foram citados: a incompatibilidade com o trabalho; problemas de saúde; acidentes de trabalho; falta de interesse; em razão dos filhos e discriminação no ambiente escolar (ANUÁRIO..., 2021).

Outras variáveis que caracterizam os estudantes da EJA têm a ver com a territorialidade, ou seja, quanto mais para o interior, para o sertão e para o campo, maiores os índices de analfabetismo e menor é o tempo de escolaridade da população. As regiões Nordeste e Norte possuem as maiores taxas de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, correspondendo a 13,9% e 7,6%, respectivamente e a taxa de escolaridade nessas regiões é de 10,9 anos de estudo. Moradores dos campos apresentam uma escolaridade média de 10 anos de estudo, enquanto o público urbano chega a uma média de 11,8 anos de escolaridade (IBGE, 2020).

Em síntese, esses dados que descrevem a escolarização da população brasileira e apresentam também as características do público da EJA: um perfil plural e heterogêneo, constituído por homens e mulheres da classe trabalhadora, autodeclarados negros e pobres, marcados predominantemente pelo trabalho precarizado. Trata-se de um público com especificidades culturais e sociais claramente definidas. São sujeitos que se caracterizam, ainda, pela condição de não crianças; de sujeitos excluídos da escola e como sujeitos pertencentes a uma realidade material concreta e condições socioeconômicas e étnico-raciais que segregaram seu acesso à educação (IBGE, 2020; MOLL, 2014; OLIVEIRA, 1999).

Oliveira (1999), Haddad e Di Pierro (2000) e Vargas e Gomes (2013), concordam que o ponto nuclear do debate sobre a EJA não está na especificidade etária dos estudantes, mas centraliza-se na especificidade cultural que os identifica. Esse público deve ser visto como sujeitos históricos, sociais e culturais; em diferentes faixas etárias; com suas vivências marcadas precocemente pelo mundo do trabalho; com experiências de vida cumuladas fora do ambiente escolar e que possuem expectativas e objetivos distintos quanto ao retorno à escola. Por estas razões, esse público necessita de uma escola que seja capaz de desencadear o desenvolvimento de suas potencialidades.

Contraditoriamente a esse cenário, que exige políticas efetivas que deem condições a esses sujeitos de acesso e permanência na escola, as taxas de matrículas na EJA estão em queda. Em 2010, o total de estudantes matriculados na EJA era de 4.325.587, já em 2020, esse quantitativo passou para 3.002.749 matrículas, uma redução de 30,5%. Essa tendência foi observada em todas as etapas da educação básica: no ensino fundamental, entre 2010 a 2020, a redução de matrículas foi de 39,6% e no ensino médio, a taxa de matrícula caiu para 12,2% (ANUÁRIO..., 2021).

Silva Filho e Araújo (2017) refletem que, além dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que circundam a realidade concreta dos estudantes da EJA e que inviabilizam o prosseguimento da escolarização, há que se levar em conta a própria realidade escolar que, por adotar metodologias de ensino ultrapassadas e desconectadas da realidade dos estudantes, têm colaborado para agravar o problema.

A oferta de vagas na EJA significa, portanto, a restauração de um direito negado historicamente. Em vista disso, é necessário oferecer uma escola de qualidade, que reconheça as particularidades do perfil dos estudantes; que considere as especificidades etárias, culturais e sociais e o conhecimento adquirido ao longo da vida, nas práticas didáticas em sala de aula. Logo, as carências ultrapassam o acesso à educação e demarcam a urgência de estratégias pedagógicas que assegurem a qualidade no processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, a EJA precisa cumprir três funções: a reparadora, ao reconhecer que a Educação Básica é um direito fundamental que possibilita o acesso aos conhecimentos científicos e democratiza a educação formal à todas as pessoas; a equalizadora, que busca por meio da escolarização formal, garantir aos estudantes o acesso à vida em uma sociedade letrada e assegurar a continuidade dos estudos para que possam ter oportunidades em diferentes campos profissionais e pessoais e, a qualificadora, cujo foco é assegurar a atualização de conhecimentos não somente escolares, mas também relacionados às novas

tecnologias e ao mundo do trabalho, para que novas oportunidades profissionais sejam alcançadas (BRASIL, 2000).

Para Di Pierro (2005), a educação capaz de responder os desafios do Brasil para garantir a escolarização da população brasileira, não será “aquela voltada para as carências e o passado [...], mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente” (p. 1.120).

## **2 A controversa presença da EJA na conjuntura das políticas da educação brasileira**

Para mapear como a EJA está inserida nas políticas públicas educacionais e identificar as metas e os objetivos traçados para esta modalidade de ensino no planejamento da educação brasileira, recorreu-se ao conjunto de documentos que apresentam o tratamento que está sendo dispensado à EJA nas reformas educacionais promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), quais sejam: a lei 13.005/2014, que aprovou o PNE (2014-2024); a lei 13.415/2017, que promove a reforma do “Novo” Ensino Médio; o documento base da BNCC e demais atos legais que estabelecem e orientam quanto as novas diretrizes a serem adotadas pelas escolas de educação básica.

O PNE (2014-2024), contemplou no rol das suas 20 metas, as metas 8, 9 e 10 que reafirmam a urgência de alfabetizar os sujeitos que por algum motivo não tiveram acesso à escola ou por alguma razão, desistiram dela.

Segundo o levantamento realizado pelo movimento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a despeito do atingimento das metas do PNE (2014-2024), menos de 15% dos dispositivos previstos no PNE serão alcançados até o final do prazo, em 2024. Apenas 5 das 20 metas previstas no plano, foram parcialmente cumpridas desde o início da sua vigência (CAMPANHA..., 2021).

A meta 8 é bastante abrangente e diz respeito a elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo até 2024, para as populações do campo, da região de menor escolaridade (Nordeste) e para 25% mais pobres e, também, igualar a escolaridade média entre negros e não negros (BRASIL, 2014).

Quanto aos resultados, observou-se que nenhum dos dispositivos dessa meta será alcançado até 2024, ainda que tenham tido pequenos avanços em relação ao aumento dos anos de estudo. Na região Nordeste, em 2014, a média de escolaridade da população, na faixa entre



18 a 29 anos, era de 10,1 anos de estudo e, em 2020, a média observada foi de 11,1 anos. Entre a população do campo, a média da escolaridade que era de 9 anos de estudo em 2014, passou para 10,3 anos, em 2020. Contudo, em relação a escolaridade da população negra e entre os 25% mais pobre, são os dispositivos que menos avançaram: entre os mais pobres, a média de escolaridade era de 9,4 em 2016 e atingiu 9,9 anos em 2019 e, a razão entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos passou de 87,3% em 2014, para 90,8% (CAMPANHA..., 2021).

Por sua vez, a meta 9 corresponde a elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, ainda, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até 2024 (BRASIL, 2014). Quanto à elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, a meta foi alcançada, porém, cinco anos após o prazo definido. Já em relação ao quadro do analfabetismo funcional, o índice avançou ao invés de regredir (CAMPANHA..., 2021).

Os resultados das metas 8 e 9 do PNE (2014-2024) para a EJA indicam que o Brasil ainda não alcançou uma articulação precisa quanto ao regime de colaboração que assegure a oferta da modalidade, de forma que encaminhe esforços compartilhados que garantam o acesso e a permanência dos estudantes da EJA na escola.

A meta 10 trata da oferta de, no mínimo, 25% das matrículas da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), nos ensinos Fundamental e Médio (BRASIL, 2014). A EJA integrada à Educação Profissional, cumpre a função qualificadora, pois possibilita a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho. Logo, existe a necessidade de expansão da modalidade, pois por meio dela, almeja-se a diminuição das desigualdades sociais enfrentadas por esses sujeitos.

Contrariamente ao planejado, os resultados da meta 10 retratam o abandono da EJA-EPT por parte das políticas em educação, uma vez que se observa a tendência na queda de matrículas nesta modalidade de ensino: 1,8% do total de matrícula na EJA são integradas à Educação Profissional; apenas 0,5% das matrículas na EJA de Ensino Fundamental, correspondem à EJA-EPT; para a EJA de Nível Médio, essa correspondência é de somente 3,6% das matrículas (ANUÁRIO..., 2021).

De acordo com Andrighetto; Maraschin e Ferreira (2021), as políticas de EJA-EPT podem ser analisadas a partir de três movimentos: ascensão, estagnação e silenciamento. O primeiro deles, é inaugurado pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que além da ampliação da escolarização, preconizava a formação emancipatória, crítica e reflexiva

dos sujeitos. O segundo movimento, o de estagnação, foi caracterizado com a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que na contramão das políticas emancipatórias que vinham ocorrendo, propunha a qualificação da mão de obra de forma rápida e objetiva, que causou fissuras e enfraqueceu o modelo de educação integral. O terceiro movimento, o de silenciamento, corresponde ao atual momento histórico, em que as políticas de EJA estão sendo tratadas com descaso e colocadas à margem do debate das políticas de currículo e do financiamento da educação.

Outro dispositivo legal que atingiu em cheio as políticas de EJA foi a Lei 13.415/2017, da reforma do “Novo” Ensino Médio, que promoveu alterações no currículo, na carga-horária e na estrutura das disciplinas obrigatórias; na produção de materiais didáticos; no financiamento da educação; na formação de professores; no sistema de avaliação, produzindo um efeito em cascata para disciplinar as novas diretrizes (BRASIL, 2017).

A partir dessa legislação houve a alteração das Diretrizes Gerais da Educação Básica, publicadas na Resolução CNE/CEB 3/2018, que, por sua vez, flexibilizou a oferta da EJA de Ensino Médio, em EAD em até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo (BRASIL, 2018a).

Com todas essas alterações, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as novas Diretrizes Operacionais para a EJA (DOEJA), com a Resolução 1/2021, com a finalidade de promover o alinhamento das diretrizes operacionais à BNCC. Entretanto, ao consultar como a BNCC tratou a políticas de currículo para a EJA, observou-se que a BNCC não faz quaisquer menções a educação de jovens e adultos. A palavra “EJA” aparece uma única vez em todos o documento, na página 19, citada como uma das modalidades de ensino. Nada além disso (BRASIL, 2018b).

Na avaliação de Catelli Júnior (2021), a ausência de EJA na BNCC representa um efeito mais nocivo do que está sendo previsto como impacto da BNCC no currículo da Educação Básica.

Para o autor, o “não-lugar” da EJA na BNCC significa que o que foi previsto para crianças de 6 a 10 anos, por exemplo, será repassado e aplicado aos jovens e adultos com experiências pessoais e profissionais que fogem da proposta da BNCC. Dessa forma, “o legislador legitima a BNCC para a EJA em todos os segmentos sem sugerir qualquer adaptação e sem fazer qualquer consideração sobre as diferenças entre os públicos demandantes de cada modalidade” (CATELLI JÚNIOR, 2021, p. 6).

O alinhamento das políticas de EJA às reformas educacionais em curso, entre elas a BNCC, representam um frontal ataque à uma educação popular socialmente referenciada e de

qualidade, que está sendo tratada de forma periférica e com menor importância no planejamento da educação brasileira. A EJA está descaracterizada dos processos históricos e de lutas sociais que forjaram essa modalidade de ensino, que possui identidade e características próprias, com um modo de existir que requer diretrizes curriculares que impeçam a desconstituição do direito à educação dos jovens e adultos em nosso país.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados desta pesquisa tornaram transparentes os desafios a serem enfrentados pelo Brasil para a ampliação da escolaridade e erradicação do analfabetismo entre a população jovem e adulta do país.

A pesquisa revelou que a taxa de analfabetismo reflete desigualdades regionais: quanto mais para o interior, para o sertão e para o campo, maiores os índices de analfabetismo e menor é o tempo de escolaridade da população. Isso demonstra que o Brasil ainda não alcançou uma articulação com esforços compartilhados em regime de colaboração entre a união, os estados e os municípios que assegure o acesso e a permanência dos estudantes da EJA na escola, de forma universal, integral e com condições adequadas para que a aprendizagem se concretize.

A partir do panorama que exhibe as características da escolaridade da população, foi possível identificar o perfil socioeducacional desse público: pessoas jovens e adultas de distintas faixas etárias que os condicionam como “não-crianças”; sujeitos trabalhadores, homens e mulheres pertencentes a uma classe social menos favorecida, precocemente inseridos no mercado de trabalho e submetidos a trabalhos precarizados; pessoas excluídas da escola em alguma etapa da escolarização, seja em razão de fatores sociais ou pedagógicos.

Contraditoriamente a esse cenário, a EJA aparece de forma controversa nas políticas educacionais. Em relação as metas do PNE (2014-2024) relacionadas diretamente à modalidade, os resultados alertam para o não atingimento dos seus objetivos até o final da vigência do plano. Isso representa o total descaso e o abandono das políticas de EJA no planejamento das políticas de educação e reflete a posição marginal que a população pobre ocupa.

No que se refere às políticas de currículo, a EJA ocupa um lugar de “não lugar” no debate educacional em torno da BNCC, uma vez que não há quaisquer considerações ou análises a respeito da especificidade da EJA como uma modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTO, Marcos José; MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Políticas de EJA EPT no Brasil: ascensão, estagnação e silenciamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2179–2198, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i3.13544. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13544>. Acesso em: 5 dez. 2021.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 10. ed. 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

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]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 dez. 2021.

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]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 21 nov. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1/2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 28 mai. 2021. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 dez. 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Balanço do PNE 2021.

Disponível em:

[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco\\_PNE2021\\_RelatorioCompleto\\_VF.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco_PNE2021_RelatorioCompleto_VF.pdf). Acesso em: 04 dez. 2021.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. **Lugar da BNCC**. O não lugar da educação de jovens e adultos na BNCC. Disponível em: <https://profemarli.com/lugar-da-eja-na-bncc>. Acesso em: 05 dez. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. Nota sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1169, Especial out. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, 31 dez. 2016. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81>. Acesso em: 05 dez. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação 2019**.

Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 05 dez. 2021.

INEP. **Taxas de distorção idade-série**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez.2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 04 dez. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, 1999. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/item/001091370>. Acesso em: 03 dez. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: Apontamentos acerca do erro e resiliência no contexto educacional. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da, *et. al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Resumos** [...]. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3124_1712.pdf). Acesso em: 02 dez. 2021.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. 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. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527>. Acesso em: 04 dez. 2021.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DnV8rmCjytnjF8KnLb5yfxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2021.