

OS DESAFIOS DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eduardo Antonio de Pontes Costa¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar documentos de uma política pública de educação e suas contribuições para as práticas educacionais direcionadas à Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, o Plano Municipal de Educação do município do Conde, Estado da Paraíba, e os relatórios da Coordenação Geral da EJA constituem analisadores da pesquisa do tipo documental. Apresenta, metodologicamente, os seguintes eixos analíticos: a) a emergência do plano municipal e a sua relação com a educação de adultos; b) características e iniciativas da rede municipal; e, c) ações e estratégias de permanência dos alunos. Há indicadores, nos relatórios, apesar dos limites, que direcionam para uma “horizontalidade” das práticas educacionais na oferta de educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: EJA; política pública; pesquisa documental; práticas educacionais.

THE CHALLENGES OF A YOUTH AND ADULT EDUCATION POLICY

ABSTRACT

This article aims to analyze documents of a public education policy and its contributions to educational practices oriented to Youth and Adult Education (EJA). In this regard, the Municipal Education Plan of the municipality of Conde, state of Paraíba, and the reports of the General Coordination of the EJA constitute analyzers of documentary research. It presents, methodologically, the following analytical axes: a) the emergence of the municipal plan and its relationship with adult education; b) characteristics and initiatives of the municipal network; and, c) actions and strategies of permanence of students. There are indicators, in the reports, despite the limits, that direct to a “horizontality” of educational practices in the provision of education of youth and adults.

Keywords: EJA; public policy; research documentary; educational practices.

Submetido em: 20/3/2021

Aceito em: 19/12/2021

¹ Autor correspondente: Universidade Federal da Paraíba. Campus I, Cidade Universitária – Castelo Branco. CEP 58051900 – João Pessoa/PB, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9099071296299925>. <https://orcid.org/0000-0002-8072-1777>. eduapcosta@gmail.com

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Com base nos preceitos legais, e com ênfase na oferta e na garantia do direito à educação, é importante reconhecer, nos dias atuais, a tentativa de se universalizar o acesso à escolarização na história da educação no Brasil. Por outro lado, e entre simetrias e assimetrias nesse processo, no âmbito da educação de adultos, alguns trabalhos analíticos têm demonstrado que os esforços entre a União, Estados e municípios ainda gravitam em torno de resultados insatisfatórios (PAIVA, 2016; COSTA; MACHADO, 2017; HADDAD, 2017). Expressões como analfabetismo, desistência e evasão escolar configuram a difícil equação do direito à educação.

É importante destacar que o direito à educação e o dever do Estado na oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vêm sendo considerados, tanto nos marcos legais, quanto reafirmados nos operacionais. Tais aspectos (direito/dever), por seu turno, refletem não apenas o novo padrão de política neoliberal em curso no Brasil, provavelmente face à diminuição gradativa da oferta de vagas na EJA, mas, também, a positividade na correlação de forças entre diferentes setores da sociedade brasileira – histórica e notadamente entre aqueles sensibilizados e preocupados com a problemática das recorrentes “alternativas antagônicas” de alfabetização – no dizer de Beiseigel (1997), da evasão e da desistência escolar, das inúmeras repetências, da certificação, etc.

Ainda dentro dessa perspectiva, fica evidente que o direito à educação, enquanto direito proclamado, fundamenta-se na flagrante contradição da constituição do Estado brasileiro, fruto do nosso “patriarcado rural”, como alerta Anísio Teixeira (1977, p. 404).

É oportuno destacar que, entre “simetrias e assimetrias”, no contexto das políticas educativas e de suas práticas correspondentes, parece-nos que o desafio, diante do contínuo processo de avaliação no setor educacional, é reafirmar as lutas e as conquistas direcionadas aos sujeitos da educação de adultos, especificamente. Eles apresentam singularidades, tanto pelo aspecto da diversidade de lugares, quanto pelo amplo leque nos modos de produzir cultura (ARROYO, 2007). O desafio é, em si próprio, considerar os sujeitos, seus lugares e valorizar seus saberes, que são fruto de experiências acumuladas.

Esse dinamismo, produtor de mobilizações sociais que pressionam a esfera pública, demanda políticas e ações setoriais integradas. É legítimo que a União, os Estados e os municípios promovam espaços permanentes de reflexão junto à sociedade, tanto no sentido de desconstruir o que foi determinado, historicamente, para os jovens e adultos trabalhadores – “instrumentalização do saber” –, quanto no de manter a igualdade de oportunidades no sistema educacional, diante das demandas e das lutas dos setores populares e, sobretudo, dos “Percurso sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos” (ARROYO, 2007, p. 23). Ainda nesse aspecto, e segundo aponta Haddad (2017), devemos considerar, igualmente, que os Estados e os municípios assumam, em regime de colaboração, responsabilidades partilhadas, e que a União participe técnica e financeiramente junto a esses entes federados nas políticas educacionais.

Considerando essas questões, a proposta desta presente escrita que se delineia é buscar analisar documentos de uma política pública de educação e suas contribuições

para as práticas educacionais direcionadas à Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, assim como sublinha Paiva (2016), entendemos que, numa investigação desta natureza, não nos é possível dar conta da complexa dinâmica que atravessa os “espaços educacionais” e os “espaços educativos”, porém, tentamos apontar para algumas questões, sem pretender dar respostas definitivas, mas que permitam gerar reflexões, a partir de uma ação local no âmbito da educação de adultos. É por este caminho que as análises dos resultados tecem as suas reflexões, as quais consideramos fundamentais para compreendermos, em um certo sentido, uma política de educação de jovens e adultos que compreendam: a) a emergência do plano municipal e a EJA; b) características e iniciativas da rede de ensino; e c) ações e estratégias de permanência na escola.

SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

De acordo com Fávero e Freitas (2011), a tentativa de interlocução entre a União e os entes federados, no campo da Educação de Jovens e Adultos remonta, certamente, a trajetórias históricas, às expressões políticas entre os defensores da escola pública democrática e às forças conservadoras prevalecentes, cujo projeto político evidencia seu modelo educacional brasileiro. É preciso lembrar que, nessa correlação de forças, há um “padrão de sociedade democrática” que vem sendo aperfeiçoada desde o século 19, como sublinha Furtado (1977).

Sobre este aspecto, e apesar dos consideráveis avanços no campo do direito à educação ao longo da nossa República, tais esforços deparam-se com a lógica das assimetrias marcadamente produtoras das desigualdades sociais. E, apesar dos “avanços”, sabemos que toda política pública se pauta no conceito de igualdade de oportunidades, o qual revela, por um lado, a vinculação dessa noção ao pensamento liberal e ao respeito ao livre-arbítrio; por outro, aponta para as recorrentes contradições “cristalinas” entre a teoria e a materialidade das ações governamentais. Evidentemente, é esta contradição que devemos considerar, pois “A correlação de forças que se coloca, na perspectiva do direito, ao pensar em construir uma nação para todos, evidencia a longa luta que vem sendo travada no país: de direitos proclamados a direitos reais, [...]” (PAIVA, 2016, p. 101). É importante destacar que a noção de “política pública” adotada nesta escrita refere-se a “[...] um conjunto de ações implementadas pelo Estado em determinada área” (MENDES, 2009, p. 85).

No plano político e social, uma das nossas preocupações refere-se às tentativas de lutarmos por uma sociedade “mais consciente”, que possa refletir sobre os avanços e conquistas oriundos da Constituição Federal (CF) de 1988, denominada cidadã, e nos demais marcos legais e operacionais instituídos após a sua promulgação. As formas de superação das “antigas e novas” questões sociais são diversas e, no campo da educação de adultos, se revestem não apenas de ideais emancipadores e libertadores, mas, também, de expressões plurais para pensar outros modos de intervir, construídos no processo de luta pela e na educação. São lugares de experimentação que emergem, sobretudo, de espaços escolares construídos em diálogos profícuos com as classes populares, a partir da conjugação de elementos da Cultura e da Educação Popular (CARRILLO, 2013).

No contexto da reconfiguração do direito à educação – para pensarmos a relação do Estado com a sociedade civil no contexto mais amplo, tanto em nível macro quanto micro, dos idos 1952, quando foi realizado, no Rio de Janeiro, o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, até a atualidade dos fóruns e das Conferências Nacionais de Educação (Conae) –, é evidente a irrupção da participação social e popular em movimentos e ações coletivas em torno das lutas não somente por uma escola democrática e cidadã – situada na diversidade de territórios e de sujeitos – como, também, pela manutenção do direito à educação pública, que dialogue com as condições sociais e culturais de sujeitos diversos, por exemplo, a cultura juvenil, a cultura popular e as experiências da pessoa adulta e idosa, estas últimas que demandam igualmente ações do poder público no campo da EJA. Dessa perspectiva, observamos que a trajetória da educação de jovens e adultos está muito vinculada à irrupção dos movimentos sociais de base. Por seu turno, o que se descortina, em termos de lutas e embates com o poder público, é revelador da necessária complementaridade entre os saberes populares e os sujeitos do contexto escolar, com a permanente construção de uma agenda pública que problematize os saberes socialmente hegemônicos.

Sabemos que o município, diante do desafio de garantir a universalização das etapas da Educação Básica, é reconhecido, pela primeira vez, no discurso da CF/1988, “[...] como instância administrativa, possibilitando-lhe, no campo da educação, a organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União e com os Estados, [...]”, segundo afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 337). Com efeito, os sistemas municipais de ensino, conseqüentemente constituídos como sistemas próprios, passam a ser responsáveis, da mesma forma, pela oferta de educação para a modalidade da EJA.

No sentido mais orgânico em torno da responsabilidade dos gestores públicos, como ação política, a noção de “sistema” numa dimensão ampliada – e “para além de um entendimento estritamente legal” – pressupõe algum nível de “[...] articulação em que as leis seguidas pelos municípios são estaduais e federais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 338). Como consequência dessas articulações que congregam “[...] administradores, instituições escolares e leis que regulem a relação”, podemos destacar, por exemplo, as especificidades da EJA, tanto nos marcos legais da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) –, quanto nos operacionais, a exemplo da Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no tocante à duração dos cursos, à idade mínima para o seu ingresso, à certificação nos exames e ao ensino a distância (BRASIL, 2010).

Conseqüentemente, as Secretarias Estaduais e Municipais passam a ter, frente às questões de obrigatoriedade e de gratuidade no âmbito do sistema regular de ensino, conforme os princípios do direito à educação, preconizados no artigo 205, e o Plano Nacional de Educação (PNE), no artigo 214, ambos da CF/1988 (BRASIL, 1988), atribuições e responsabilidades na instituição de políticas e de programas, cujo planejamento educacional e execução devem considerar, também como prioridade a EJA, definida como modalidade da Educação Básica.

Como destacam Costa e Machado (2017), os governos deparam-se com as demandas sociais, buscando responder a elas, com diretrizes, proposições e ações que se transformarão em “mudanças permanentes a essa realidade”. “Mudanças permanentes” que exigem, da mesma forma, novos contornos de gestão, de planejamento, num contínuo exercício pela garantia do princípio de igualdade de direitos e de oportunidades (PAIVA, 2016), entendendo-se que a desigualdade e a exclusão existem de diferentes maneiras na sociedade brasileira, diante do desafio concreto para atender a todos os níveis de ensino. Por essa via, parece-nos que os modos para equacionar as desigualdades sociais e educacionais, na tentativa de transformar a realidade social, dependem da formulação de programas e ações governamentais que devem contar, diante de um processo complexo e dinâmico, com a presença de diferentes sujeitos, que “[...] estabelecem diretrizes e fazem planos com objetivos prevendo o presente e o futuro, embora a responsabilidade maior esteja nas mãos dos órgãos governamentais” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 45).

METODOLOGIA

É importante assinalar que a pesquisa teve seu início em agosto de 2019, com término previsto para julho de 2020. Diante do contexto pandêmico do novo Coronavírus em que, especificamente, as atividades acadêmicas presenciais foram todas suspensas, alguns ajustes foram realizados no tocante à coleta de dados, com a tentativa de dar continuidade às questões do presente estudo. Em termos de adequação do projeto ao contexto de uma absoluta excepcionalidade, e experimentando os desafios do trabalho emergencial remoto a partir das aulas e das demais atividades que passaram a ser desenvolvidas *on-line* pela Universidade, esclarecemos que até fevereiro de 2020 os relatórios institucionais nos foram disponibilizados de forma presencial pela Coordenação da EJA do município do Conde/PB, e os demais, desde o contexto pandêmico, de forma *on-line*.

Ao abordarmos a questão do “documento” na pesquisa, este se reveste de um outro ponto de vista. A análise do Plano Municipal de Educação (PME) e dos três relatórios institucionais – analisadores deste estudo – segue as orientações da arqueologia foucaultiana, que entende a história como aquela que busca definir os signos, as representações, as imagens, etc. Problematizando por essa linha de pensamento, Michel Foucault (2013, p. 161) propõe pensar os discursos como aqueles que formam o objeto de que falamos, e enfatiza a ideia de que a “arqueologia”, ao tomar o discurso como *monumento*, não busca interpretar um “outro discurso”; trata-se, sobretudo, de tensionar o “já dito no nível de sua existência”.

Partimos da premissa de que os documentos em análise traduzem o “ponto de vista” de uma instituição que “[...] deve, portanto, ser lida enquanto sentido, conjunto de significações” (ARDOINO; LOURAU, 2003, p. 19). Dessa forma, as fontes investigadas – objetos do presente estudo – não representam uma elaboração meramente técnica, pautada em uma produção “isolada ou separada” de uma determinada realidade, de um determinado contexto. Isso significa dizer que elas enunciam e apontam, em específico, um modo de saber-fazer pedagógico, ancorado em práticas discursivas e não discursivas, calcadas, igualmente, na materialidade de que “Todo sistema de educação

é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2003, p. 44).

Neste sentido, para a análise dos dados, tomamos de empréstimo a noção de análise de discurso em Foucault (2013) para estabelecermos o pensar com base nos fragmentos dos documentos pesquisados e na fabricação sistemática dos objetos que emergem em uma certa contingência local e, fundamentalmente, histórica, política e social. Essa “maneira política de manter ou de modificar” mostra que, em determinadas práticas sociais, as políticas públicas, as diretrizes curriculares e a organização do sistema de ensino “[...] estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, atitudes, modos de agir e comportamentos de professores e alunos, (*sic*) bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais”, como nos lembram Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 415). É por esse caminho que as análises dos resultados tecem as suas reflexões, com base nos seguintes percursos analíticos da investigação: a) a emergência do plano municipal e a EJA; b) características e iniciativas da rede de ensino; e c) ações e estratégias de permanência na escola.

Por fim, é importante destacar a dificuldade que tivemos para ter acesso aos documentos durante, inclusive, a pesquisa no contexto presencial. Essa observação é pertinente, porque nos propusemos a analisar determinadas práticas pedagógicas pela ótica de registros/documentos institucionais. Nesta mesma direção, Mendes (2009, p. 231-232) identificou em uma escola pública, a partir das suas dificuldades de acesso, um certo “constrangimento” da gestão escolar para localizar, na própria escola, o projeto político pedagógico e seu regimento. Acrescenta, inclusive, que se a gestão tivesse a compreensão de que esses registros/documentos representam o cotidiano da escola e que “[...] exprimem as rotinas dos sujeitos que lá atuam, provavelmente não demonstrariam tanta ansiedade ao não localizá-los ou não conhecer o seu teor”.

O contexto dos documentos institucionais

Podemos compreender, efetivamente, a escola como o resultado também de “[...] saberes e discursos que se servem de supostas categorias universais para falar de tudo sem se referir nunca a processos reais” (VARELA, 2008, p. 93). Aprender a desconstruir essas “categorias universais e totalizantes”, que constituem os saberes pedagógicos, requer, em certa medida, um duplo exercício de relações de força: 1º) tentar resistir ao que historicamente preconizam as políticas educacionais, quando elas propõem um certo olhar “monolítico” da escola e do aluno, ou seja, o lugar percebido a partir da lógica do resultado final, como um “produto acabado”, bem ao modo do neotecnicismo; e 2º) promover estratégias e ações, concebendo a escola como o lugar de experimentação, para pensar os espaços educacionais e os espaços educativos, na acepção de Paiva (2016, p. 114), em diálogo permanente, frente às diferentes expressões humanas, que precisam ser consideradas e sobre o que afirmamos quanto ao que significa aprender ao longo da vida, quando atentamos para os sujeitos da EJA.

No campo da formulação de uma política educacional, observamos que os sistemas de ensino vêm experimentando, cada um ao seu modo, esse “processo” de construção coletiva de autonomia – aprender a pensar-fazer juntos, especialmente para os sujeitos da EJA e de seus modos de saber e de sentir peculiares. Essa perspectiva nos

leva a questionar: Como a escola pública vem definindo, na complexa construção de uma gestão democrática, esse processo de autonomia? E, por uma dimensão singular dos sujeitos, como a escola pensa, lida e olha para os jovens, os adultos e os idosos?

Considerar a educação como uma realidade social, um direito para todos, vai depender de esforços contínuos para as práticas escolares, diante, certamente, das consequentes competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, que incidem nas condições concretas dos diferentes níveis de aprendizagem. Neste âmbito, os estudos de Costa e Machado (2017) têm apontado que, para acompanhar e avaliar uma política de atendimento da EJA, a proposta deve pautar-se pela perspectiva coletiva que abarque tanto educadores quanto educandos. Neste sentido, o planejamento escolar, tendo o diálogo como mediação entre educandos e educadores, no processo de ensino e aprendizagem, precisa, a partir do conhecimento de uma realidade concreta, acompanhar, sistematicamente, “[...] todo o processo de sua aprendizagem para analisar avanços, as dificuldades, e assim poder contribuir para reorientação do trabalho pedagógico” (*Idem*, p. 153).

Para corresponder a esse contexto de práticas e reflexões, os Planos Municipais de Educação representam uma diretriz (ou diretrizes) que demanda(m) ações de uma política pública que pode conjugar transformações substanciais nos modos pelos quais a escola pensa e analisa seu contexto, seus sujeitos e suas realidades. Estudos recentes, realizados pelos pesquisadores Najjar, Mocarzel e Morgan (2020), discutem o papel do poder público na construção dos Planos Municipais de Educação, e chamam a atenção para o caráter de responsabilidade dos municípios para garantir e assegurar o funcionamento da educação escolar, considerando seu Plano como “instrumento norteador” de uma política educacional. Desse modo, na responsabilidade de se democratizar a escolarização de todos os brasileiros, e como já sinalizava o Parecer nº 11/2000, era e é fundamental que o PNE “[...] passe ao campo das realidades efetivadas” (BRASIL, 2000, p. 48). Passar ao “campo das realidades efetivadas” significa que o sistema de ensino deve se comprometer não apenas em ofertar educação, fruto de lutas históricas advindas dos movimentos pelo direito à escola pública, laica e de qualidade, mas, também, indicar alternativas concretas e significativas com base nas suas próprias experiências. E aqui, ainda é preciso acrescentar que a noção de “qualidade” utilizada nesse texto se refere a uma perspectiva distinta das políticas neoliberais para a educação, segundo o entendimento de Paulo Freire. Neste sentido, e segundo Gohm (2013, p. 37), Freire “Repudiou a qualidade do neoliberalismo pelo fato deste (*sic*) ser sinônimo de competitividade, oposta à solidariedade – tão necessária para uma nova qualidade de vida”.

Com base nessas considerações, o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Conde/PB, aprovado em 2017, expressa orientações que contemplam o caráter de responsabilidade e de compromisso com uma agenda pública, na oferta e na garantia do acesso à educação básica e sua permanência, comprometendo-se, nas suas linhas gerais, na luta pela erradicação do analfabetismo, pela garantia da oferta de ensino regular e pela valorização da carreira docente (PREFEITURA..., 2015).

Do ponto de vista da sua estrutura, o PME de Conde/PB segue, em relação às metas e às estratégias, as diretrizes da Lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional de

Educação, vigência 2014-2024 (BRASIL, 2014), apresentando elementos importantes que dizem respeito aos princípios da contextualização das práticas pedagógico-didáticas, ao reconhecimento dos direitos humanos, à diversidade cultural, da economia sustentável e do meio ambiente (PREFEITURA..., 2015).

As Metas 8, 9 e 10 dedicam-se especificamente à Educação de Jovens e Adultos, e apresentam, de modo geral, preocupações em torno da elevação da média de escolaridade da população de 18 a 29 anos, bem como na execução de ações e programas para os sujeitos que se encontrem fora da sala de aula, com defasagem idade-ano escolar, considerando, inclusive, as demandas dos idosos, conforme revela a Estratégia 9.8:

[...] com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiências dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (PREFEITURA..., 2015, p. 7).

Esses enunciados apresentam elementos que deverão orientar e que deverão afetar as atividades desenvolvidas nas unidades escolares. Chama-nos a atenção, no primeiro plano, a preocupação com a erradicação do analfabetismo. Como uma política de enfrentamento e combate, o analfabetismo, como um problema social e educacional, vincula-se, sem dúvida, à histórica negação do direito à educação. No campo educacional, esse enfrentamento, que depende fundamentalmente da responsabilidade do Estado e de suas atribuições para planejar e regulamentar programas e projetos, depara-se, em certo sentido, com outros desafios estruturais importantes, quando “[...] as presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização, [...]” (BRASIL, 2000, p. 4).

Do ponto de vista da legislação, em relação ao artigo 62 da atual LDB, que trata da formação mínima para atuar no magistério da Educação Básica, e do Parecer nº 11/2000, que aponta para as exigências específicas para a docência na EJA, as Estratégias 10.6 e 10.7 propõem, nessa ordem, ações e métodos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico-didático, conforme evidenciado nos fragmentos a seguir.

10.6. Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia, esporte e lazer e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7. Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; [...] (PREFEITURA..., 2015, p. 7).

Além da propositura desses aspectos conceituais e metodológicos diferenciados para a EJA, que se articulam aos eixos temáticos da Estratégia 10.6, convém pensar: Como o sistema de ensino vem articulando o acesso e o atendimento educacional

com a permanência, ou seja, com as condições concretas das unidades escolares e dos seus alunos atendidos? Uma outra questão se coloca quando olhamos para o chão da escola pública: Como serão garantidas e respeitadas as singularidades dos sujeitos da EJA? Como a escola olha para o jovem aluno que retorna aos estudos formais e busca uma qualificação profissional? Qual a sua contribuição para a inserção social dos jovens em situação de vulnerabilidade social no mundo do trabalho? Para respeitar o que é singular ao jovem, adulto e idoso, parece-nos que é importante que a escola, além de contemplar uma proposta curricular que atenda à diversidade e às especificidades dos alunos, busque integrar e articular a formação básica e profissional, respondendo aos preceitos legais e operacionais da EJA (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Outro desafio relaciona-se à formação mínima para atuar no magistério da Educação Básica, em especial para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Do ponto de vista da formação dos profissionais da educação, é flagrante, ainda, no Brasil, uma formação concebida pela naturalização do “lugar-comum”. O que significa esse “lugar-comum”? Significa que os cursos de formação docente, certamente não todos, não adequaram seus currículos formativos nas licenciaturas, com vistas a contemplar conteúdos específicos para a educação de adultos. Neste contexto, as Faculdades de Educação ou os Centros de Educação, apesar das dificuldades e dos limites impostos nos espaços formativos, conseguiram avançar na constituição de um projeto político-pedagógico e sua correspondente composição curricular, que privilegia e considera a EJA como área de aprofundamento da formação, constituída por disciplinas específicas e carga horária de componentes curriculares obrigatórios e optativos. Nas demais licenciaturas, corroborando essa discussão, trata-se, sem dúvida, como destaca Ventura (2012), de problemas ainda recorrentes e concretos, que demandam respostas eficientes do poder público e dos setores organizados da sociedade – num sentido mais amplo, um olhar mais atento para as importantes recomendações/orientações do Parecer nº 11/2000, ao mencionar uma necessária educação e uma necessária escola, específicas e adequadas para a EJA e que devem levar em consideração uma “[...] formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000, p. 58).

Apesar disso, e se não atribuirmos às nossas práticas pedagógicas o que está prescrito no discurso legal e operacional para o segmento da EJA, iremos, de alguma forma, e conforme sublinha Haddad (2001, p. 197), insistir na reprodução de um “outro estreitamento”, ao focalizar o desenvolvimento da criança, pois “[...] Se há lugar para outras formas educativas, é sempre no sentido de reforçar o ensino fundamental de crianças e adolescentes, e não no sentido de responder às demandas educativas das crianças, dos jovens, adultos ou idosos”.

Neste contexto, e pelo que se lê no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), tanto a concepção quanto a formação dos profissionais da educação apontam para a necessidade de uma prática de sala de aula que considere e reconheça as especificidades do exercício das atividades pedagógicas, bem como, que atenda aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tendo como fundamentos: a) a preocupação com uma sólida formação básica; b) a articulação permanente entre teoria e prática, mediante os estágios supervisio-

nados e formação continuada; e, c) o aproveitamento da formação e das experiências advindas de outras atividades e de estabelecimentos de ensino.

Chama-nos a atenção, igualmente, a Meta 19 – Estratégia 19.3, que recomenda ao sistema de ensino a criação de espaços de interlocução para pensar no planejamento das suas ações e seus efeitos concretos nos processos formativos dos alunos, ou seja, a relação com os conteúdos curriculares, com a dinâmica da sala de aula e com a relação professor-aluno, no sentido de respeitar a dimensão social e cultural do jovem, adulto e idoso, suas especificidades e expressões presentes no processo de ensino e aprendizagem.

19.3. Incentivar a criação de Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, [sic] bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PME e dos seus planos de educação (PREFEITURA..., 2015, p. 9).

Como podemos observar, essa estratégia explicita a necessidade da participação dos sujeitos coletivos na concretude de uma política pública de educação. É o que Najjar, Mocarzel e Morgan (2020) denominam de “intersectorialidade” para pensar sobre as atribuições do sistema de ensino, com base nas suas metas e estratégias, para não somente discutir a organização e gestão de uma política educacional, de forma sistêmica, como também, garantir a autonomia do agente público. Por isso, “[...] a intersectorialidade é uma premissa estratégica para dar sentido ao plano, considerando que o projeto de Educação de um município não é tarefa apenas do órgão gestor da rede de ensino [...]” (NAJJAR; MOCARZEL; MORGAN, 2020, p. 4).

No PME (PREFEITURA..., 2015, p. 1), há alguns indícios desse caráter de “intersectorialidade”. No artigo 5º, Parágrafo 2º, afirma-se que a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (Semec) e o Conselho Municipal de Educação “[...] empreenderão estudos para desenvolver outros indicadores de qualidade relativos ao corpo docente e à infraestrutura das escolas de educação básica”. E, no artigo 7º, menciona-se a execução do Plano e o cumprimento de suas metas com base no monitoramento contínuo e nas avaliações periódicas, a partir da constituição de uma Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação com membros da Semec, da Comissão de Representação de Educação da Câmara Municipal e do Conselho Municipal de Educação. É importante destacar o aspecto territorial do município, visto que as escolas do campo compõem a maioria dos estabelecimentos de ensino, buscando atender às peculiaridades das comunidades, majoritariamente, indígenas e quilombolas.

Características e iniciativas da rede de ensino

A noção de “descentralização” das ações governamentais, inscrita na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), reforça o grau de responsabilidade e o papel do poder público em responder às demandas da sociedade. No plano da política educacional, o texto constitucional preconiza e garante, em regime de colaboração, a autonomia de gestão entre os entes federados, ficando a União com seu papel de indutor apenas.

Nesse “novo” processo de regulamentação, a descentralização das ações e a gestão pública com autonomia refletem as adversidades e as peculiaridades com que cada administração estadual ou municipal terá que aprender a responder aos desafios

na dinâmica da própria sociedade. Os termos democracia e cidadã, neste sentido, são caros e inscritos na atual Constituição, e que demandam, certamente, responsabilidades administrativas importantes.

No contexto da EJA, as adversidades impõem a criação de estratégias, por parte de diversas experiências, para se pensar sobre os avanços e os limites advindos das “realidades efetivadas”. No plano municipal de Conde/PB, há indícios de que essas questões são centrais, sobretudo quando esse documento propõe a erradicação do analfabetismo, o direito à educação nos processos de escolarização e a valorização do magistério. Nessa linha institucional de enfrentamento, e mais do que qualquer outra, a situação desafiadora consiste, e de acordo com os estudos de Jardimino e Araújo (2014, p. 164-165), em construir uma modalidade de ensino, em seus diferentes níveis, articulada com todo o sistema educacional e com as políticas públicas, mesmo diante dos desafios e dos dilemas a serem equacionados, sobretudo no âmbito da educação de adultos.

Dessa perspectiva, o município do Conde atende aos segmentos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da educação de adultos, esta última contemplada pelos Anos Iniciais e Finais do Fundamental. Em 2016, foram 616 matrículas, sendo 296 no primeiro segmento e 320 nos anos finais do segundo segmento, distribuídas por 10 unidades escolares (PREFEITURA..., 2016). Sobre o perfil dos sujeitos da EJA, o Relatório de 2014 aponta que são trabalhadores ou não, das áreas urbana e rural, muitos na condição de analfabetos, outros com pouca escolaridade e baixa qualificação profissional e que exercem, na informalidade, atividades na agricultura, na pesca e no trabalho doméstico. Na atividade formal, encontram-se aqueles que trabalham nas fábricas, restaurantes e bares, dentro e no entorno do município.

Interessante percebemos a diversidade desses sujeitos e de seus lugares. Sabemos que, historicamente, como nos diria Teixeira (1977, p. 389), caberia ao aluno, denominado “reputado incapaz”, adaptar-se ao ensino e não o contrário. Esse “olhar prevalecente”, acompanhado de um tipo de padrão a ser seguido pelo aluno, estava e ainda se faz presente, sem dúvida, nos conteúdos descontextualizados, das disciplinas que desqualificam os sujeitos sobre a sua origem e seus territórios de significação. Desse modo, a escola deveria insistir – por que não o dizermos? – na construção de “[...] novas formas de convivência social onde a singularidade humana seja a outra face da pluralidade construída” (LINHARES, 2004, p. 28).

No contexto da educação de adultos, por exemplo, alguns sistemas de ensino evoluíram em suas proposições legais, certamente buscando avançar no campo do direito à educação frente às práticas contraditórias do saber-fazer pedagógico. Nesta direção, Jardimino e Araújo (2016, p. 173) destacam que, para avançar na materialidade do direito à educação, é preciso reconhecer e qualificar os educandos da educação de jovens e adultos diante da

[...] necessidade de pensarmos não apenas o atendimento educacional e as condições de oferta de EJA como um todo, [sic] mas, igualmente, a necessidade de promovermos ações específicas que precisam levar em consideração as particu-

laridades desses sujeitos para os quais os projetos se voltam, considerando quem são, quais suas histórias de vida, quais as trajetórias formativas, os interesses, os desejos e as necessidades.

De fato, o Conselho Municipal de Educação de Conde passou a estabelecer, com base na Resolução nº 003, de 4 de março de 2019, as normas de funcionamento para as unidades educacionais. Na seção “Parâmetros Relativos aos Espaços Físicos”, no artigo 20, a Resolução (MUNICÍPIO DO CONDE, 2019) considera que as escolas que apresentem pedidos de autorização para funcionamento ou reconhecimento de cursos devem levar em consideração, somados aos aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos das unidades educacionais, a distribuição de alunos pelas unidades escolares para o segmento da EJA, como é possível observar no Quadro 1, que apresenta a relação entre os níveis de ensino, faixa etária, duração e quantitativo de alunos por sala.

Quadro 1 – Ciclos, duração dos cursos e idade mínima

Ciclo de Alfabetização	Idade mínima	Duração	Número de alunos por sala
Zona Rural	15 anos	8 meses	8 a 20
Zona Urbana	15 anos	8 meses	12 a 25
1º Segmento – Ciclos I e II	15 anos	2 anos	15 a 25
2º Segmento – Ciclos III e IV	16 anos	2 anos	20 a 35

Fonte: O autor, elaborado com base no Diário Oficial de 17/04/2019 do Município do Conde/PB.

Ainda sobre este aspecto, e no plano das “realidades efetivadas”, é importante também destacar o modo como o município vem organizando sua estrutura educacional para atender às exigências mínimas no campo da educação de adultos. Nesta direção, a decisão do Conselho Municipal busca responder, especificamente, aos preceitos da Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, nos aspectos referentes à duração dos cursos e à idade mínima para o ingresso nos cursos e exames, bem como sobre a oferta da educação de adultos a distância. Esse aspecto positivo aponta indícios que nos permitem compreender como o sistema de ensino, ao tentar assegurar o direito à educação, busca também responder às adequações no plano dos marcos legais e às especificidades dos seus alunos. Isso significa intuir que a EJA, nesse contexto, vai ganhando “elasticidade”, no sentido processual mesmo da sua efetividade, bem como na direção do que nos propõe o Parecer nº 11/2000, ao afirmar que a educação de jovens e adultos é “permanente” enquanto processo.

Por essa perspectiva, o Relatório de 2016 da Coordenação Geral da EJA pontua e detalha resumidamente as atividades realizadas ao longo desse ano letivo: na composição da oferta educativa para o trabalho com as turmas, semana pedagógica, avaliação diagnóstica, planejamento didático, realização de visitas técnicas sequenciadas nas unidades escolares, com o objetivo de auxiliar professores e técnicos com materiais didáticos. Além disso, reunião dos Conselhos de Classe, no final de cada bimestre, e monitoramento dos diários de classe, dentro do período de avaliações bimestrais, contemplam as ações desenvolvidas. Essas atividades indicam uma preocupação com as turmas da EJA no que concerne às práticas pedagógicas desenvolvidas e efetivadas com esses sujeitos, com o vislumbre de um provável efeito importante no que se refere ao

papel da função pública: reconhecimento, em suas políticas educacionais, dos sujeitos da EJA pela perspectiva do direito à educação, desconstruindo o que historicamente se naturalizou para a educação de adultos – compensatória, aligeirada e certificadora.

Ações e estratégias de permanência na escola

Do ponto de vista das metas e das estratégias de ensino e aprendizagem, a pluralidade das ações desenvolvidas é visível nos relatórios institucionais dos anos 2014, 2016 e 2018. Esses documentos revelam, de certa forma, a complexidade e as estratégias colocadas nas práticas educativas, dentro da perspectiva do que estamos concebendo como “realidades efetivadas”, conforme as diretrizes do Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000).

No âmbito do município de Conde, o fio condutor das “práticas efetivadas” começa pelo planejamento pedagógico-didático com os professores que atuam nos segmentos 1 e 2 da EJA, aspecto que é muito recorrente no campo da pedagogia de projetos. Muito embora não haja como identificar nos relatórios qual a orientação conceitual e metodológica para o uso da ferramenta “projeto”, as atividades desenvolvidas junto aos alunos da EJA falam do lugar e das ações desenvolvidas para pensar, nos parece, sobre as “saídas” possíveis diante dos problemas enfrentados pela gestão escolar, pelos professores e pelos alunos, a despeito da erradicação do analfabetismo, da superação das desigualdades educacionais, do respeito à diversidade cultural etc. Por outro lado, aguça-nos a curiosidade o número substancial de projetos e temas geradores, o que nos permite, de certo modo, caracterizá-los na perspectiva da “pedagogia de projetos”, como sublinha Carrillo (2013, p. 27-28), ao afirmar que os temas geradores “[...] têm uma característica importante: expressar ‘situações-limite’, ou seja, problemas que evidenciam os limites da ordem social e o potencial humano para superá-los”.

Neste contexto, os projetos elencados nos relatórios “funcionam” como geradores de reflexão, como um plano metodológico importante, ao agregar conhecimentos locais, competências e habilidades que dizem respeito não apenas àqueles relacionados aos itinerários escolares dos alunos atendidos, como também à própria dinâmica produtiva do lugar e dos trabalhadores que frequentam as aulas. Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas com base em temas diversos, foram realizadas mediante visitas, pesquisas, registros fotográficos, participação em festivais, para entender os aspectos históricos e culturais que constituem as festividades, etc. (PREFEITURA..., 2016).

Um dos desafios que se colocam às atividades da educação de adultos diz respeito às práticas de alfabetização. Para o Relatório de 2014, um dos passos para a superação das fases de alfabetização se deu a partir do projeto “Quem lê, sabe mais”. Utilizando-se da linguagem oral e escrita, ou seja, por meio dos mecanismos de decodificação e codificação, as práticas educativas da sala de aula, e pautadas no diálogo, focando o campo semântico, as experiências e os saberes dos alunos. O foco dessas práticas “toma” o sujeito da educação de adultos como “um ser situado e temporalizado”, na fecunda expressão de Paulo Freire (2005, p. 61). Nessa direção, as leituras de textos literários e não literários em sala de aula, a produção textual, as reflexões e as aulas “individualizadas” e dinâmicas sugerem um modelo que, diante de ações participativas, revela uma preocupação com a aquisição de novos conhecimentos e habilidades

articulados com a realidade social e cultural dos alunos (PREFEITURA..., 2014). Consequentemente, e como sublinha Ramos (2017, p. 71), uma prática de ensino de leitura eficiente é aquela “[...] capaz de provocar mudanças significativas no aluno e de incluí-lo numa sociedade a que será quase impossível ter acesso, se ele não tiver as ferramentas da compreensão leitora”.

Essas estratégias metodológicas expressam o entendimento de Ramos (2017, p. 65) de que as práticas pedagógicas que contemplam obras literárias nos espaços escolares representam, certamente, “[...] um instrumento democrático de inclusão”. Ainda com base no Relatório de 2014, foram trabalhados os temas “Café Literário”, objetivando a produção textual – prosa e poesia –, por meio de “rodas de conversas” e saraus literários, e o projeto “Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos”, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. No ano de 2016, foram oito projetos desenvolvidos, e as estratégias de ação contaram com produção textual, construção de “jogos de memória”, contos, histórias, de modo que os alunos procurassem contextualizar os saberes aprendidos, assim como ressignificar o que aprenderam.

Quando analisamos o Relatório de 2018, a Coordenação da EJA elegeu a formação continuada dos professores e dos técnicos que atuam na educação de adultos como tema central, concomitante ao planejamento do material didático e dos projetos que seriam realizados. Durante as reuniões de planejamento, os participantes verificaram a necessidade de adotar metodologias diferenciadas, para garantir uma formação de qualidade. No referido relatório, o “educador” é concebido como aquele capaz de elaborar estratégias didáticas cujas ações possam promover a motivação, avançar nas dificuldades e na permanência dos alunos em sala de aula (PREFEITURA..., 2018). A preocupação com a formação continuada de professores, em especial, chama-nos a atenção. Conhecer o contexto e os sujeitos da EJA e refletir sobre eles demanda pensar e discutir sobre as especificidades dos saberes – os da escola e os dos alunos. Nesta direção, podemos pinçar uma discussão necessária quando pensamos, sobretudo, sobre os conteúdos relacionados à educação de adultos. Trata-se do papel da pedagogia e da docência, pois trazem consigo um modo linear de pensar e fazer pedagógico, de acordo com Arroyo (2007, p. 36). Assim sendo, valemo-nos das palavras de Teixeira (1977): “Quaisquer alunos(as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada”. Um dos efeitos dessa linearidade seria a reprodução do “reputado incapaz”, conforme análise do mesmo estudioso (TEIXEIRA, 1977). No processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, e no campo da educação de adultos, é preciso interrogar as contradições inerentes às bases teóricas que sustentam saberes e práticas cotidianas no âmbito da escola formal. É imprescindível questionar o “sistema escolar”, no dizer de Arroyo (2007).

Em 2018, os jovens, os adultos e os idosos contaram com experiências escolares a partir do projeto “Profissões”, que buscou discutir vários temas, incluindo o conceito de trabalho pelo aspecto filosófico; a questão ontológica entre trabalho e educação; o mercado de trabalho (visto a partir do “Projeto Profissões nas escolas”). Além disso,

foi realizado o projeto “Mulher da minha vida”, focando o respeito e a valorização do gênero feminino, tomando-se por base a Lei “Maria da Penha” (PREFEITURA..., 2018).

Esses aspectos revelam elementos importantes e – por que não dizermos? – sensíveis, no campo do respeito às especificidades e ao contexto para o segmento da EJA. O primeiro está relacionado ao fecundo diálogo entre os saberes escolares e os saberes dos sujeitos, como tentativa de não “[...] encobrir a realidade em que vivem e cuja compreensão auxilia na proposição de políticas públicas para o atendimento a esses cidadãos”, segundo a afirmação de Jardimino e Araújo (2016, p. 175). O segundo, ao respeito às condições reais desses sujeitos, que foram reconhecidos não apenas no processo de ensino e aprendizagem, com base nas práticas de leitura, escrita, operações matemáticas, “[...] mas também como parte de um processo que se dá ao longo da vida e que visa garantir possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo” (HADDAD, 2017, p. 40).

CONCLUSÕES

Quando nos propusemos a “olhar” para uma dinâmica de uma política pública na oferta de educação de jovens e adultos, num determinado sistema de ensino e, ao mesmo tempo, próximo à pertinente afirmação de Arroyo (2007) de que precisamos “interrogar o sistema de ensino”, entendemos que dois enunciados devem ainda ser destacados da proposta de reestruturação da modalidade da EJA pela rede municipal de ensino. O primeiro refere-se à aprovação do Plano Municipal, com suas metas e estratégias alinhadas ao PNE. Neste sentido, a responsabilidade do governo local não apenas reflete a dimensão do dever de um ente federado com a educação pública e gratuita, mas, também, aponta para as profundas implicações políticas e sociais para a superação das desigualdades educacionais a partir da oferta e da garantia do direito à educação. Perante essas circunstâncias, e ainda no campo dos indícios, os relatórios institucionais apontam para uma multiplicidade de ações pedagógicas – específicas e diferenciadas –, que incluem a reformulação da estrutura curricular em ciclos de aprendizagem, baseados nos eixos temáticos oriundos de projetos; o respeito à temporalidade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem; a proposta pedagógico-didática específica à modalidade; a formação continuada de professores e técnicos; a avaliação diagnóstica; e, o planejamento escolar junto aos professores.

O segundo aspecto diz respeito à dinâmica da proposta pedagógica, que, diante das condições concretas de efetivação do direito à educação – o chão da escola –, toma como fios condutores, para o planejamento de suas ações, o jovem, o adulto e o idoso. A metodologia, baseada na participação ativa dos sujeitos, indica a preocupação com a dimensão social e cultural das práticas educativas, cuja relação pedagógica propõe o diálogo de diferentes sujeitos e atores, numa permanente dinâmica, que sugere a redefinição dos processos de escolarização na EJA, ou seja: Diante de quê significa, efetivamente, aprender ao longo da vida, tendo a escola como um lugar potente de produção de diferentes sujeitos? E, ainda: Como permitir espaços democráticos, nos quais todos possam se perceber como representantes de um projeto democrático de educação, de um projeto político-pedagógico?

Não resta dúvida de que o sistema de ensino avança, de algum modo, no campo do direito à educação. Institucionalmente, o PME e os relatórios sugerem progressos, sobretudo no aspecto da tentativa de sistematização das experiências, conforme as narrativas inscritas nos relatórios. Sabemos que as escolas lidam com problemas antigos e novos, e que ajustes precisam ser realizados a partir da discussão, da reflexão e de exercícios, no plano político e emancipador, que poderiam e podem ser objetos de análise permanente sobre o papel da escola pública que se quer democrática e de qualidade para todos. Para nós, pesquisadores, compreendemos que é muito complexo e desafiador enxergar de longe as peculiaridades do que acontece no terreno das escolas públicas.

Por outro lado, nos dias atuais, experimentamos, como professores e professoras, outros limites, muito claros e imperativos, como a emergência do contexto pandêmico, que configura uma atmosfera de absoluta excepcionalidade para todos nós. Como crise sanitária, a pandemia do Coronavírus foi impondo outros reordenamentos nos modos de viver, de pensar e de sentir, com expressivas e profundas implicações para a “atual” configuração dos espaços físicos das escolas. Nesse “véu nebuloso”, a dimensão da presencialidade torna-se um parâmetro cada vez mais ausente se as questões sanitárias não forem devidamente equacionadas. Trata-se, sem dúvida, de um profundo momento de reflexão para pensarmos saídas, caminhos inventivos e potentes, que mantenham direitos e espaços socialmente conquistados, cujos esforços coletivos promoveram e promovem o enriquecimento para todos nós.

No sistema de ensino, objeto da presente investigação, a tentativa de compreender a dinâmica de uma política para a educação de jovens e adultos e as suas práticas efetivadas, ainda embrionária como uma ação pública, aponta para desafios que não podem negligenciar os resultados das lutas históricas por direitos conquistados e por espaços mais democráticos. A EJA fundamenta-se e se realiza por meio dessas trajetórias, e a sua atualidade descortina seu processo histórico de conquistas em permanente tensão.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, J.; LOURAU, R. *As pedagogias institucionais*. São Carlos: RiMA, 2003.
- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.
- BEISIEGEL, C. de R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, p. 26-34, 1997.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. *Parecer normativo n. 11, de 10 de maio de 2000*. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 7 fev. 2017.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010*. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2016.
- CARRILLO, A. T. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 15-32.
- COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. (org.). *Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2017.
- FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16712>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FURTADO, C. Desenvolvimento e política de desenvolvimento. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (org.). *Educação e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. p. 370-375.
- GOHM, M. da G. Educação popular e movimentos sociais. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 33-48.
- HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas/SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 191-200.
- HADDAD, S. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. In: CATELLI JUNIOR, R. (org.). *Formação e práticas na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 23-42.
- JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. (org.). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LINHARES, C. F. S. Trabalhadores em trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, N. (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-36.
- MENDES, V. *Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MUNICÍPIO DO CONDE. Resolução nº 003, de 04 de março de 2019. Fixa normas de funcionamento para as Unidades de Ensino do Sistema Municipal de Ensino de Conde. Publicado no *Diário Oficial do Município do Conde*, Nº 1.504 de 17 de abril de 2019.
- NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo; MORGAN, Karine. Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 28, n. 109, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/2020nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362020002802120.pdf> Acesso em: 27 jul. 2020.
- PAIVA, J. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, G. T. do. (org.). *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 99-118.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO CONDE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. *Plano Municipal de Educação, 2015-2025*. Conde/PB, 2015.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO CONDE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. *Relatório EJA 2014*. Conde/PB, 2014. 12 p.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO CONDE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. *Relatório das atividades desenvolvidas pela equipe da Educação de Jovens e Adultos/EJA – 2016*. Conde/PB, 2016. 3 p.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO CONDE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. *Relatório dos projetos e ações pedagógicas realizados no ano letivo de 2018*. Conde/PB, 2018. 14 p.

RAMOS, H. Formação de leitores na EJA. In: CATELLI JUNIOR, R. (org.). *Formação e práticas na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 61-71.

TEIXEIRA, A. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (org.). *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. p. 388-413.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. da. (org.). *O sujeito da educação: estudo foucaultiano*. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 87-96.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/458/398>. Acesso em: 20 jul. de 2020.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0