



Revista
Educar Mais

Escolarização e formação profissional na EJA: algumas questões em foco

Schooling and professional training in adult education: some questions in focus

Escolaridad y formación profesional en la EJA: algunos temas en foco

Eduardo Antonio de Pontes Costa¹; Larissa Matias Cariri²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender, com base na terceira função permanente/qualificadora da EJA, os enunciados de "escolarização" e de "formação profissional" inscritos nos documentos legais consequentes ao Parecer nº 11/2000 e qual a relação desses documentos com os princípios de universalismo, de solidariedade, de igualdade e de diversidade, preconizados pelo Relatório Jacques Delors para a Unesco e incorporados ao parecer normativo em tela. É um estudo qualitativo com foco na pesquisa documental. A análise de conteúdo dá sustentação às leituras de leis, resoluções, parecer e decreto. Os resultados encontram-se assim categorizados: assistência financeira em caráter complementar; acesso e permanência; ensino médio e educação profissional na EJA. Verificamos que os documentos normativos indicam a dimensão da ampliação e do respeito ao direito à educação no campo da educação de adultos, ao mesmo tempo em que apontam para a complexidade, os desafios e a responsabilidade dos sistemas de ensino para a oferta e garantia à escolarização e à formação profissional.

Palavras-chave: Documentos oficiais; Pesquisa documental; Oferta; Permanência.

ABSTRACT

This article aims to understand, based on the third permanent function of Adult Education, the statements of "schooling" and "professional training" inscribed in the legal documents resulting from Report nº 11/2000 and what is the relationship of these documents with the principles of universalism, solidarity, equality and diversity, introduced by Jacques Delors Report to Unesco and incorporated into the normative report in question. It is a qualitative study focused on documentary research. Therefore, we use content analysis to read laws, resolutions, report and decrees. The data are categorized as follows: complementary financial assistance; access and permanence; high school and professional education in EJA. We verified that the normative documents give the dimension of expansion and respect for the right to education in the field of adult education, while pointing to the complexity, challenges and responsibility of education systems for providing and guaranteeing schooling and professional training.

Keywords: Official documents; Documentary research; Supply; Permanence.

¹ Professor Associado do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Líder do Grupo de Pesquisa Psicologia Escolar, Formação e Infância: estudos sobre classes populares e infância, João Pessoa/PB - Brasil. E-mail: eduapcosta@gmail.com

² Graduanda em Letras/Português na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Pesquisa e Membro do Grupo de Pesquisa Psicologia Escolar, Formação e Infância: estudos sobre classes populares e infância, João Pessoa/PB - Brasil. E-mail: larissacariri@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender, a partir de la tercera función permanente de EJA, los enunciados de "escolarización" y "formación profesional" inscritos en los documentos legales resultantes del Informe nº 11/2000 y cuál es la relación de estos documentos con los principios de universalismo, solidaridad, igualdad y diversidad, defendidos por el Informe Jacques Delors a la Unesco e incorporados al informe normativo en cuestión. Es un estudio cualitativo centrado en la investigación bibliográfica y documental. El análisis de contenido apoya la lectura de leyes, resoluciones, dictámenes y decreto. Los resultados se clasifican de la siguiente manera: asistencia financiera complementaria; acceso y permanencia; y educación secundaria y profesional en EJA. Comprobamos que los documentos normativos dan la dimensión de expansión y respeto al derecho a la educación en el ámbito de la educación de adultos, mientras indica la complejidad, desafíos y responsabilidad de los sistemas educativos para brindar y garantizar la escolarización y la formación profesional.

Palabras clave: Documentos oficiales; Investigación documental; Oferta; Permanencia.

1. INTRODUÇÃO

No campo da oferta e da garantia do direito à educação e com base nos preceitos legais, é importante reconhecer a tentativa de universalizar a educação escolar na história das políticas públicas educacionais. No entanto, estudos demonstram que os esforços para garantir o direito à educação com qualidade e responsabilidade, sobretudo da União e dos entes federados, ainda são insatisfatórios e desafiadores no âmbito da Educação de Adultos e Adultos (CARMO, 2016; HADDAD, 2017; RUMMERT, 2018), inclusive os esforços que buscam promover o direito à educação integrada à educação profissional (FREITAS; CARDOSO, 2016; RÊSES; SILVA, 2017).

Quanto aos rumos do direito à educação para jovens e adultos, e numa dimensão mais abrangente, a Constituição Federal (CF) de 1988 incorpora, no seu Art. 205, o enunciado que afirma a educação como uma atribuição, além da família, também do Estado, conforme se lê: "é um direito de todos, dever do Estado e da família". O artigo 208 estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante, entre outros aspectos, a garantia de acesso ao ensino obrigatório e gratuito entendido como de direito público subjetivo. Neste sentido, constitui-se um conceito acerca da responsabilidade pela oferta e garantia do direito à educação onde o dever educacional do poder público ganha contornos mais nítidos, não menos tensionadores, entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal (BEISEIGEL, 1997).

Entendendo uma lei como "um campo de referência, de significação e de obrigação", a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, representa um marco legal e um campo enunciativo fundamental como legislação específica para a Educação Básica. No tocante à sua formulação, e como destaca Carlos Roberto Jamil Cury, referindo-se à atual legislação educacional, "Uma lei, *quando aprovada*, tem um 'poder fático'. Ela é um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito". Com efeito, este dispositivo legal passa a se constituir, portanto, "[...] como um campo de referência, de significação e de obrigação" (BRASIL, 2006, p. 17).

Devemos observar que a LDB, ao considerar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, permite que essa modalidade substitua a categoria de Ensino Supletivo criada e sistematizada pela Lei 5692/1971 (FREITAG, 1986). Há, portanto, uma nova concepção do direito à educação para os sujeitos da EJA, em que o tema da igualdade de direitos aponta para uma linha

muito tênue entre a obrigação e a atribuição do Estado e as históricas tentativas das políticas educacionais para a universalização do acesso e da permanência nos espaços das escolas públicas. E aqui Paiva, Haddad e Soares (2019) fazem o alerta de que é importante lembrarmos que ainda não superamos o analfabetismo.

O direito à educação torna-se mais desafiador quando: “A igualdade perante a lei, a igualdade de oportunidades, a de condições, a de resultados se choca com um país marcado historicamente pelo profundo grau de desigualdade social” (BRASIL, 2006, p. 18), cujo modelo de desenvolvimento econômico produziu no Brasil, paradoxalmente, muitos benefícios para poucos e pobreza e miséria humana para muitos (FERNANDES, 1977). Isso significa dizer que, certamente, nenhuma lei, ou, mais especificamente, “[...] nenhuma LDB aprovada fugiria do enfrentamento, mais ou menos abrangente, desses núcleos problemáticos” (BRASIL, 2006, p. 18).

Considerando esses elementos introdutórios, este artigo tem como objetivo compreender, com base na terceira função permanente/qualificadora da EJA, os enunciados de “escolarização” e de “formação profissional” inscritos nos documentos legais consequentes ao Parecer nº 11/2000 e qual a relação desses documentos com os princípios de universalismo, de solidariedade, de igualdade e de diversidade, preconizados pelo Relatório Jacques Delors para a Unesco e incorporados ao parecer normativo em tela. Entendemos que a presente análise se constitui em um dos elementos centrais para pensarmos sobre os desdobramentos normativos desses documentos legais no processo de reconfiguração no campo da Educação de Jovens e Adultos.

2. ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS

Em 1999, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), a partir de sua Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) e em reunião com os responsáveis pela EJA nos sistemas de ensino, encaminhou à Câmara de Educação Básica (CEB) solicitação, por meio de uma audiência pública, de elaboração de um documento que tivesse como objetivo maior apresentar resoluções, de forma mais sistemática e estrutural, às demandas e às questões da EJA (BRASIL, 2000).

Buscando responder a essas demandas e questões, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), ao atenderem à solicitação da COEJA, em setembro de 1999, propuseram uma investigação detalhada e criteriosa sobre o seguinte tema: “A produção das diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos”. Diante de um contexto democrático e cidadão, a participação social dos setores populares e o engajamento das instituições científicas expressavam a força e a luta na defesa de uma escola pública e universal. Por essa via política, no dia 10 de maio de 2000 foi aprovado, pela CNE/CEB, o Parecer nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, atribuindo, portanto, “[...] conteúdo e reconhecimento ao direito de jovens e adultos em frequentarem a escola” (HADDAD, 2017, p. 34). Consequentemente, no plano teórico-conceitual, a educação de jovens e adultos passa a ser constituída como uma “[...] categoria organizacional constante de estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000, p. 5).

Entendemos que os documentos legais dão fundamentos e legitimidade aos sujeitos da EJA. Por outro lado, verificamos que não há, por exemplo, impactos consideráveis no campo das transformações sociais e escolares em que o direito efetivamente se materializa. Para isto e como destaca Paiva (2016, p. 115), seria necessária uma educação que transformasse as escolas “[...] porque a elas está

atribuído atender estudantes que não têm sido reconhecidos nas suas especificidades de sujeitos humanos, de trabalhadores, de gênero, de relações étnico-raciais, sociais e culturais etc.”.

A EJA, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, insere-se no desafio de que ela possa ser respeitada e reconhecida a partir das suas especificidades e cujos processos de escolarização e de educação profissional, estes regulamentados pela Lei 11.741 de 16 de julho de 2008, garantam a sua efetividade e legitimidade no contexto do direito à educação.

Avançar nas “finalidades e nas funções específicas” é o que verificamos quando as diretrizes curriculares nos apontam também para as funções da EJA. Segundo Fávero e Freitas (2011, p. 383), o Parecer nº 11/2000, “Além de reiterar o direito à educação para os jovens e adultos, supera o antigo conceito de ensino supletivo e avança na definição de funções dessa modalidade”. Carlos Jamil Cury, relator do Parecer nº 11/2000, recomenda três funções para a EJA: a primeira – reparadora – “[...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 7); a segunda função, a equalizadora, que objetiva dar garantia aos trabalhadores e aos demais segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados, sujeitos privados de liberdade, entre outros; e a última, a função permanente – ou qualificadora –, se traduz “[...] no apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a] diversidade” (BRASIL, 2000, p. 11).

Como podemos observar, a função permanente incorpora os princípios de universalismo, de solidariedade, de igualdade e de diversidade inscritos no Relatório Jacques Delors para a Unesco e elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em 1996. Nesse documento, é possível identificar o “olhar” a partir do qual nos é proposto pensar sobre os dilemas e os desafios para a Educação em um mundo de rápidas transformações; além disso, o citado Relatório nos mostra, oportunamente, o conceito de educação permanente na interface com a concepção de aprender ao longo da vida (UNESCO, 2010).

Um processo de educação permanente (qualificadora) vai, portanto, ressignificando os sentidos de “aprender” ao longo da vida, e demandando de nós mesmos a capacidade de atribuímos outros sentidos sobre “tempos de aprender-pensar-fazer-juntos”, sobretudo, diante de trajetórias educativas intensamente organizadas por um modelo de ensino bimodal (sala de aula presencial e virtual) (BRASIL, 2000).

Neste sentido, o Relatório Jacques Delors para a Unesco mostra-nos os princípios balizadores fundamentais para refletirmos, por uma dimensão transformadora da realidade social, um mundo perspectivado pelas “utopias necessárias” e por uma sociedade educada no universalismo, na solidariedade, na igualdade e na diversidade. Na verdade, insistir nas “utopias necessárias” é promover um modo ético e estético que não produza “injustiça social”, mas ações políticas transformadoras de nós mesmos, de resistência e de criação, num processo de permanente humanização (FREIRE, 2005).

Dito de uma outra forma, as recomendações desse Relatório permitem reflexões sobre como podemos superar, de um certo modo, ações humanas estruturadas na histórica dualidade da ideologia do nacionalismo, próprias do período das revoluções burguesas na Europa moderna. E a respeito do princípio de “universalismo”, entende-se que compete à educação: “[...] segundo as tradições e as

convicções de cada um, no pleno respeito do pluralismo, essa elevação do pensamento e do espírito até o universal e, inclusive, uma espécie de superação de si mesmo” (UNESCO, 2010, p. 9).

O segundo princípio é o da “solidariedade”, articulando-o a uma compreensão para os desafios contemporâneos postos pela globalização da economia, pelas transformações do mundo do trabalho, pelas inovações tecnológicas e, mais recentemente, pelos efeitos dramáticos da pandemia da Sars-Cov-2, a partir de 2020, implicando na ampliação das desigualdades educacionais. Isso significa dizer que precisamos “[...] convergir o mundo para uma maior compreensão mútua, acompanhada por um sentido mais arraigado de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação de nossas diferenças de natureza espiritual e cultural” (UNESCO, 2010, p. 27).

Por esse caminho é que situamos o terceiro princípio – a igualdade de oportunidades –, em que a vida social em tempos contemporâneos, ao mesmo tempo que coloca a todos nós na ideologia da “sociedade do conhecimento”, pautada nas tecnologias da comunicação e da informação (LIBÂNEO; SANTOS, 2010), também nos coloca, paradoxalmente, no plano do “ser-útil-descartável”, produzido pelo capitalismo subjetivo na atual configuração do mundo do trabalho (SENNETT, 2007). A “igualdade de oportunidades” (como um bem coletivo) depara-se com limites bem visíveis a exemplo das desigualdades educacionais e socioeconômicas. De fato: “[...] será necessário fazer escolhas, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor pelo conhecimento, pela experiência e pela construção de uma cultura pessoal” (UNESCO, 2010, p. 9).

O quarto princípio refere-se à noção de diversidade. O Relatório Jacques Delors para a Unesco argumenta, entre outros aspectos, que, no embate dos conflitos próprios das relações sociais, “[...] cabe à educação construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação, [...]” (UNESCO, 2010, p. 11).

Afinal, qual a relação desses princípios com os enunciados-chave de escolarização e de formação profissional? Aqui podemos pontuar dois elementos que consideramos importantes no contexto dessa discussão: a) Há o reconhecimento, no Parecer nº 11/2000, de que a educação de jovens e adultos se constitui como um campo de responsabilidade do Estado; e b) No plano investigativo, quando nos debruçamos sobre as questões da escolarização e da formação profissional relacionando-as às necessidades sociais, culturais e coletivas dos demandantes da EJA.

3. METODOLOGIA

É um estudo de caráter exploratório com base na pesquisa documental (GIL, 2002). Utilizando-se a Internet como fonte de pesquisa, analisamos documentos oficiais como leis, resoluções, pareceres e decretos, posteriores ao Parecer nº 11/2000. Como primeira estratégia, os documentos foram mapeados em categorias (leis, resoluções, pareceres, decretos) e seus respectivos indicadores (fonte, ano e texto normativo). Publicados entre os anos de 2008 a 2020, eles enunciam sobre os fundamentos legais da EJA e estão relacionados, direta ou indiretamente, aos aspectos da escolarização e da educação profissional. São eles: o Plano Nacional da Educação (PNE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a Lei 11741/2008, que regulamenta o Parágrafo 3º da Seção V – Da EJA, e a Lei

10.880/2004; as Resoluções nº 44, 48, 50 e 51 publicadas em 2008 bem como a Resolução nº 3/2010; o Parecer nº 11/2000 e o Decreto nº 5.840/2006.

Com base nessas especificidades, e de acordo com as etapas da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), a pré-análise nos permitiu a leitura inicial dessas publicações previamente selecionadas e organizadas para a definição do *corpus* da pesquisa. A etapa seguinte consistiu na “extração” de informações objetivas do que estamos denominando de “enunciado-chave” quanto ao que elas dizem sobre “escolarização” e “formação profissional” com foco na EJA. E por último, realizamos a categorização dos elementos comuns de análise: a) Assistência financeira em caráter complementar; b) Acesso e permanência; e c) Ensino Médio e Educação Profissional na EJA.

4. ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com a trajetória analítica delineada acima, os dados analisados perfilarão as seguintes categorias: a) Assistência financeira em caráter complementar; b) Acesso e permanência; e c) Ensino Médio e Educação Profissional na EJA.

4.1 Assistência financeira em caráter complementar

Esta categoria agrega dados referentes ao financiamento da Educação Básica. Aqui, os documentos analisados são: a) o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Proeja); b) o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (Pdde); e c) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

A partir de 2004, o Pnate e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos foram instituídos no âmbito do Ministério da Educação e executados pelo FNDE. O Pnate está direcionado à oferta de transporte escolar para todos os alunos da Educação Básica Pública, moradores do campo, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal. O segundo – Proeja – objetiva ampliar a oferta de vagas na Educação Fundamental de Jovens e Adultos, em cursos presenciais e com avaliação no processo, também mediante assistência financeira, em caráter suplementar. Com relação a esses recursos, especificamente os do Pnate, e segundo nos apontam Ribeiro e Jesus (2014, p. 703): “Uma das mudanças produzidas no rumo da política foi a transferência automática de recursos financeiros para as prefeituras e secretarias estaduais de educação”. O Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Proeja) atenderá ao número de alunos do segmento EJA, nos estabelecimentos públicos de ensino, desde que as matrículas tenham sido contempladas pelo Fundeb. É importante também destacar que a transferência de recursos financeiros, dentro do caráter descentralizado do Pnate e do Programa de Apoio referido, será implantada automaticamente pelo FNDE, não havendo a necessidade de convênios, acordos, contratos, entre outras exigências legais.

Com relação ao Fundeb, este fundo foi criado para financiar a educação pública. Ao substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef), criado em 1997, o Fundeb, numa perspectiva de ampliação do direito à educação, passa a contemplar todas as etapas e níveis da Educação Básica. Este fundo “[...] pretende, na visão

de seus proponentes e defensores, corrigir as falhas que apontaram no Fundef, como a exclusão da educação infantil, EJA e ensino médio e de seus profissionais e a irrisória complementação federal” (DAVIES, 2008, p. 33-34). Ao proporcionar, de algum modo, uma melhor garantia da distribuição dos recursos públicos, a EJA, como uma modalidade da Educação Básica, passou a ser também contemplada pelos recursos do Fundeb. Com relação à EJA, passaram-se a se considerar apenas as matrículas dos sistemas de ensino estaduais – relativas à oferta para o Ensino Médio – e municipais – mediante oferta de vagas para o Ensino Fundamental (DAVIES, 2008). Previsto para durar até 31 de dezembro de 2020, o Fundeb passou, a partir de janeiro de 2021, a ser permanente, o que, por seu turno, representou mais uma conquista na luta pelo direito à educação para todos, reforçando, certamente, o caráter de responsabilidade e de obrigatoriedade por parte da União.

Com relação aos enunciados, o de “Educação Básica de Qualidade” permanece; foi inserido, entretanto, “equidade”, termo que não constava na Lei 11494/2007, que regulamentava o “antigo” Fundeb. É importante destacar que a noção de equidade que aparece no atual Fundeb – Lei 14113/2020 – refere-se ao Valor Anual por Aluno (VAAR), em caráter suplementar da União, “Complementação da União”, considerando, apenas, a medida de equidade de aprendizagem, conforme Art. 14 – Parágrafo 3.

No cálculo de complementação para a Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo, definiu-se o valor de 0,80 (oitenta centésimos) para o ano de 2021. Quando pensamos nos aspectos da escolarização e da formação/educação profissional e dos possíveis impactos dessa Lei na garantia do direito à educação, chamam-nos a atenção as diferenças e as ponderações quanto ao VAAR. Para o Ensino Médio Integral e o articulado à Educação Profissional, o valor é de 1,30 (um inteiro e trinta centésimos) enquanto que, para a EJA, o valor é 0,80, ou seja, na Lei 11494/2007, o valor que era de 0,70 para educação de jovens e adultos teve um acréscimo insignificante a partir de sua substituta – a 14113/2020 –, embora se tenha mantido o valor de 1,30 para o Ensino Médio. Ainda dentro dessa discussão, Davies (2008, p. 45) revela-nos que, na Lei 11494/2007, o critério preponderante era o contábil, em detrimento ao de qualidade da Educação Básica, como indicado pelo VAAR.

Retomando o enunciado “medida de equidade de aprendizagem”, há menção sobre a base de cálculo que deverá considerar os alunos que estejam em níveis inadequados de aprendizagem, considerando, também, os que apresentam resultados “mais distantes desse nível” e as desigualdades de resultados nos grupos mais vulneráveis, ou seja, relativos à etnia e a alunos com deficiência, qualquer que seja a rede pública na qual esteja matriculado. Nesta direção, o Parecer nº 11 assim conceitua equidade: “[...] é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL, 2000, p. 10). Aqui também concordamos com a afirmação de Davies (2008) de que a lógica é tão somente contábil e que, no campo de forças pelo direito à educação, a noção de qualidade é apenas retórica.

Os documentos que compõem a presente categoria dão, de um modo geral, destaque às diretrizes dos recursos públicos direcionados à Educação Básica e aos acordos entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal com relação à vinculação constitucional dos impostos, da sua aplicação pelos sistemas de ensino, buscando responder ao discurso normativo do Art. 212 da Constituição Federal o qual trata da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

Ainda sobre os documentos analisados, chamaram-nos a atenção os enunciados “em caráter suplementar” e “complementação”. No Pnate e no Pnae/Pdde, a expressão “em caráter suplementar” aparece, respectivamente, três e duas vezes. No documento do Fundeb, fundo destinado a financiar

tão somente a educação pública, o termo “complementação” repete-se cinquenta e sete vezes. Sem entrar no mérito sobre se o Fundeb, efetivamente, atende, em termos de complementação, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino para as escolas da rede públicas, é importante destacar que a Lei 14113/2021, do atual Fundeb, que trata da distribuição dos recursos previstos e do cômputo das matrículas, mantém, igualmente, a complementação de recursos para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. Referindo-se ao antigo Fundeb, Davies (2008, p. 49) diz, de forma contundente, que incluir recursos do Fundeb para o setor privado é, no mínimo, inconstitucional. Essa inclusão, portanto, segundo o autor, “[...], além de nefasta do ponto de vista do interesse público, é inconstitucional por duas razões. Uma é que tais instituições não são públicas e o Fundeb se destina a financiar apenas a educação pública”. E a segunda refere-se ao inciso II do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que “[...] estabelece que o Fundeb será distribuído de acordo com as matrículas nas redes estaduais e municipais”.

Pelo que podemos observar, de algum modo as expressões “caráter suplementar” e “complementação” são indicadoras dos embates no campo do financiamento da educação que traduzem, sobretudo, os interesses da União, subordinados aos interesses hegemônicos e privatistas na constituição da sociedade brasileira, desde a Constituição de 1934, o que se configura na história da vinculação constitucional de impostos num processo contínuo de “altos e baixos”, conforme sublinha Davies (2008).

4.2 Acesso e permanência

O problema do acesso e da permanência na Educação Básica constitui-se, certamente, em um dos desafios estruturais ainda não equacionados pelos sistemas de ensino. No âmbito da EJA, esse problema se reveste de aspectos, no mínimo, preocupantes, e são recorrentes no cotidiano das escolas públicas (ARROYO, 2007; PAIVA, 2016). Nesses termos, acesso e permanência significam, concretamente, a contradição de um direito negado no plano de uma linha visivelmente divisória, como destaca o Parecer nº 11/2000, entre brasileiros alfabetizados e não alfabetizados, letrados e iletrados.

Nesta seção, foram analisadas as Resoluções 44, 48, 50 e 51 e publicadas no ano de 2008. Conforme a análise desses documentos, o foco na EJA é central e apresenta um amplo leque de temáticas para atendimento dos jovens, adultos e idosos. As resoluções buscam, respectivamente, atender a projetos de fomento à leitura para neoleitores da educação de jovens e adultos; apoiar financeiramente projetos voltados para cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização de formação continuada; estabelecer critérios e procedimentos para assistência financeira de projetos de extensão para formação de educadores, a fim de atuarem no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado; e apoiar projetos que objetivam a produção de material pedagógico-formativo e de apoio didático, a formação de educadores, coordenadores e gestores da EJA bem como a publicação de experiências na educação de jovens e adultos com foco na Economia Solidária.

Esses documentos apontam para projetos que buscam, em tese, atender às ações e fortalecê-las para que possam dar prioridade às demandas dos sujeitos da EJA. Nessas resoluções, o nível de preocupação e de abrangência aponta para as devidas adequações dentro de uma perspectiva mais ampla de atendimento no campo da educação de jovens e adultos, avançando nas finalidades e nas funções específicas da EJA.

Com relação às orientações previstas nas resoluções analisadas, elas indicam, do mesmo modo, os critérios para o encaminhamento das propostas das ações, pelos proponentes, à Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA/Secadi) que tem a responsabilidade de: a) selecionar e avaliar as propostas apresentadas; b) monitorar e avaliar as ações planejadas e desenvolvidas; c) analisar e avaliar assistência financeira; d) propor adequações durante o processo de avaliação às propostas, ao orçamento e ao cronograma previsto; e e) definir um novo repasse de recursos, desde que as propostas atendam à viabilidade de sua execução, da validação e demanda indicadas pelas parceiras com o Programa Brasil Alfabetizado.

Observamos, também, que as orientações dessas resoluções do ponto de vista da adequação das propostas apresentadas, e, em especial, as orientações da Resolução nº 48/2008, apresentam proposições que devem incorporar temas específicos que atendam à diversidade das populações do campo, das cidades, indígenas, quilombolas, os privados de liberdade, juventude e pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Como podemos observar acima, houve (e há) uma oferta de ações e programas contemplando uma diversidade de sujeitos e de lugares, o que nos permite refletir sobre o arco de ações que representa um indicador importante para uma sociedade que busca ser, num campo em permanente tensão, democrática e cidadã. Neste sentido, a Secadi representou um espaço institucional e de importante interlocução com os movimentos sociais. Criada pelo Governo Lula em 2004, essa Secretaria respondia pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Como afirma Jakimiu (2021, p. 116), a Secadi avançou ao “dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional”.

Na esfera da educação de jovens e adultos, essa Secretaria representou, entre outros aspectos, o reconhecimento dos “[...] sujeitos historicamente excluídos como titulares do direito à educação e parte constitutiva da formulação das políticas educacionais” (JAKIMIU, 2021, p. 122).

E na contramão dos avanços no campo das políticas públicas educacionais, aqui não podemos deixar de mencionar, no atual governo, cortes sistemáticos no orçamento público para a EJA que refletem o descaso do poder público com o direito à educação, resultando no fechamento de escolas e de turmas pelos sistemas de ensino. Apesar dos indiscutíveis avanços, a EJA vem, no plano macro das políticas educacionais, sofrendo retrocessos significativos (RUMMERT, 2019). Nesse cenário bem mais pessimista, preocupa-nos o papel do Ministério da Educação (MEC) e o de seu ex-ministro, Ricardo Vélez Rodríguez, responsável pela extinção da Secadi a partir do Decreto nº 9.645/2019. A Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação substituíram a referida Secretaria em 2019. Nesta direção, a EJA encontra-se, conseqüentemente, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB).

Assim sendo, diante de conquistas fundamentais nos últimos vinte anos, a extinção da Secadi produzirá uma série de efeitos danosos para a efetivação de direitos. Dentre alguns efeitos danosos, por exemplo, “A extinção da SECADI inviabiliza também a efetivação das metas previstas pelo PNE, em especial, daquelas relacionadas à alfabetização e à redução das desigualdades educacionais” (JAKIMIU, 2021, p. 132).

Instaura-se, por essa via, a “pública e notória” retirada dos compromissos historicamente conquistados e construídos na trajetória da educação brasileira. Nessa perspectiva, “acesso e permanência” representam uma “plataforma” cujo pavimento espraia-se na contradição entre os direitos conquistados, os “proclamados” e os “reais”. Neste contexto, os sujeitos contemplados pelo arco de ações ofertados pelas resoluções e diante da extinção da Secadi – os da diversidade social e cultural – passam a (re)compor o lugar dos destituídos de direitos.

4.3 Ensino Médio e Educação Profissional na EJA

Esta categoria agrega os seguintes documentos: a) Decreto nº 5.840 de 2006 que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; b) Lei nº 11.741/2008 que altera os artigos 37, 39, 41 e 42 da Lei 9394/1996, e diz no art. 37, Parágrafo 3º, que a EJA deverá “articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” no sentido de “[...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008); c) Resolução nº 3 de 2010 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; e d) Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) vigência 2014-2024.

A concepção desses documentos legais evidencia uma estreita relação com os princípios, os objetivos e as diretrizes formuladas no Parecer nº 11/2000. Com esse enfoque, o Proeja, especificamente, como política pública, torna-se desafiadora, como destacam Rêses e Silva (2017). Como “desafiadora”, Sales (2017, p. 331) apresenta-nos algumas reflexões sobre o sentido do Proeja: “A oferta integrada da Educação Profissional no Brasil é muito recente na nossa história e procura reparar o dualismo histórico na educação brasileira, que sempre ofereceu educação conforme a classe e origem socioeconômica”.

Considerando o foco e a complexidade das ações de escolarização e de formação profissional, precisamos prestar atenção a dois aspectos interligados com o avanço do direito no contexto da educação de jovens e adultos: 1º) Conforme a análise de Sales (2017), é preciso promover uma educação profissional vinculada aos saberes científicos e integrada a uma proposta curricular pertinente às demandas dos alunos da educação de jovens e adultos; e 2º) Colocar em análise, no plano discursivo, documentos legais que tratam do direito à educação, inclusive os que buscam promover e garantir o acesso com conteúdos pedagógico-didáticos conectados aos saberes dos sujeitos demandantes da EJA com os do mercado de trabalho formal, visto que nas reformas da educação profissional no Brasil estão subordinadas às transformações e às regras do mundo do trabalho de base neoliberal (OLIVEIRA, 2003; CUNHA, 2005; RUMMERT, 2019).

Dando sequência a regulação do capital pelo Estado brasileiro, a Resolução nº 3/2010 regulamenta a duração dos cursos e a idade mínima para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos. Essa Resolução tem por objetivo ofertar, tanto às escolas públicas como às privadas, um catálogo de extensão nacional, regido pelo MEC, com carga horária, indicação de atuação profissional, temas e a infraestrutura necessária para a manutenção de cada curso, de maneira unificada.

O aspecto da diversidade é contemplado por essa Resolução e demonstra uma clara aproximação conceitual com a função equalizadora da EJA, conforme podemos observar nas recomendações do Parecer nº 11/2000. No Art. 2, a Resolução diz:

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010).

Assim, em termos de concepção, para se avançar no atendimento aos sujeitos da EJA, destacamos a seguir o que se espera das políticas públicas:

O esforço para universalizar o acesso a e a permanência em ambas as etapas da educação básica, para regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção da EJA, assinala que as políticas públicas devem se empenhar a fim de que a função qualificadora venha a se impor com o seu potencial de enriquecimento dos estudantes já escolarizados nas faixas etárias assinaladas em lei. É por isso que a vontade política deve comprometer-se tanto com a universalização da educação básica quanto com ações integradas a fim de tornar cada vez mais residual a função reparadora e equalizadora da EJA (BRASIL, 2000, p. 43).

Por esse caminho, pelo menos teoricamente, a função permanente – qualificadora – passaria a legitimar o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos, como recomenda o Parecer nº 11/2000, considerando, inclusive, segundo apontam Fávero e Freitas (2011, p. 383) que:

São poucas as experiências de renovação efetiva desta modalidade, nas quais se pode localizar não só a influência da pedagogia de Paulo Freire, como do legado da educação popular, traduzida em alguns indicadores que representam rupturas com o antigo ensino supletivo e a rígida sistemática do ensino regular.

Com relação à erradicação do analfabetismo e à melhoria da qualidade da educação, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta dez diretrizes e vinte metas. Essas metas se preocupam em manter “estáveis” os índices de educação desde os primeiros anos da educação infantil até a educação profissionalizante, para os diversos públicos da União.

No que diz respeito à oferta de Ensino Médio e Educação Profissionalizante, três metas devem ser objeto de análise: 8, 9 e 10. A Meta 8 busca uniformizar o grau de escolaridade do país, levando em consideração os fatores étnico-raciais, determinando que a população entre 18 e 29 anos, deve ter recebido ao menos 12 anos de escolaridade. A 9 preocupa-se com a elevação das taxas de alfabetização das pessoas até 15 anos de idade, de maneira que o quantitativo da população alijada desse direito seja reduzido. Para a educação de jovens e adultos, a Meta 10 tem por determinação que ao menos 25% das vagas dessa modalidade estejam atreladas à Educação Profissional. Desse modo:

As metas 9 e 10 articulam a EJA com a necessidade de erradicação do analfabetismo e de ampliação profissional, retomando a questão da necessidade da preparação para o trabalho como instrumento de emancipação humana, de inclusão social e produtiva (RÊSES; SILVA, 2017, p. 27).

As metas traçadas nesse documento, que dizem respeito aos ensinos Fundamental e Médio, visam não só ao acesso à educação, mas também garantir à permanência, tendo como concepção de educação o aprender ao longo da vida. Tais metas e suas estratégias buscam provocar “[...] os

sistemas educacionais, as universidades e a rede federal de educação profissional a protagonizarem ações efetivas para a EJA, superando a gestão focada em Programas” (RÊSES; SILVA, 2017, p. 27).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, apesar da grande variedade e complexidade de documentos indicadores de um amplo arco de ações a serem executadas pelos sistemas de ensino para a Educação de Jovens e Adultos, os enunciados-chave “escolarização” e “formação profissional” estão inscritos, de forma visível ou subliminar, em todos eles.

Além desses aspectos, observamos elementos convergentes e importantes que dialogam com as recomendações/orientações do Parecer nº 11/2000 – texto-referência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No plano enunciativo das leis, resoluções, parecer e decreto analisados, evidencia-se um domínio normativo, pelo menos discursivamente, desses documentos que propõem articular o direito à educação às finalidades e às funções específicas demandadas pela EJA. Esses fundamentos demandam ações dos sistemas de ensino na garantia do direito à educação que revelam não apenas a importância do papel do Estado e da sociedade civil para o fortalecimento e o reconhecimento da EJA assim como o respeito aos sujeitos, aos seus saberes, a atuação docente com formação inicial e continuada específica para a área, clareza em torno do conceito de educação de jovens e adultos, conforme preconizam a atual LDB e Parecer em destaque, proposta curricular simétrica às metas do PNE a serem alcançadas, entre outros elementos. Esses esforços, além de manifestarem o papel do agente público no cumprimento de um direito básico – o de aprender ao longo da vida – devem buscar superar as funções reparadora e equalizadora, objetivando superar à lógica histórica de certificação, de suplência e de educação de “segunda classe” para os trabalhadores. Nesse cenário, o Parecer e os documentos analisados colocam, certamente, a EJA a partir de um outro olhar, de uma outra perspectiva no campo do direito à educação.

Por outro lado, e mesmo diante da abrangência desses documentos que reconhecem os sujeitos da EJA como sujeitos de direitos, salta aos olhos a insistente recorrência de alguns desafios e impedimentos. Apesar de avanços importantes no campo dos direitos sociais (ARRETCHE, 2015) e com reflexos sensíveis na oferta de educação (universalizar o acesso e a permanência), para sua efetivação no campo e para os adultos, conforme as prescrições indicadas nos documentos oficiais, há, ainda, muitas dificuldades obstruindo-lhe o acesso a esses direitos. Justificam-se essas “dificuldades” que não concorrem para o respeito ao direito à educação os seguintes fatores que devem ser considerados: a) baixo valor do financiamento a partir do Fundeb; extinção da Secadi; analfabetismo persistente; condições do trabalho docente; condições improvisadas e inadequadas do processo pedagógico em sala de aula (diversidade de alunos); formação inicial e continuada de professores; gerenciamento (quando ofertado) pouco eficiente dos sistemas de ensino para garantir a EJA integrada à Educação Profissional entre outros. São desafios e impedimentos evidentes que não apenas dificultam a expansão de ações que respeitem os sujeitos da EJA como também “obscurecem” o que entendemos por educação de jovens e adultos, tanto no plano teórico-conceitual quanto no nível das práticas pedagógico-didáticas com respeito às finalidades e à questão da especificidade social e cultural dos sujeitos da EJA (PAIVA, 2016; SOARES; PEDROSO, 2016).

Como promover ações na direção do direito à educação relacionada aos princípios de universalismo, de solidariedade, de igualdade e de diversidade mencionados no referido Parecer? Temos,

evidentemente, uma gama de documentos oficiais direcionados à educação de jovens e adultos. De acordo com o prescrito, no entanto, a materialidade requer ações consolidadas pautadas em práticas que busquem desconstruir o que historicamente naturalizamos aceitável (embora saibamos que não o seja) para os demandantes da EJA – trabalhadores dos espaços urbano e rural. É certo também ponderar que tais documentos e suas práticas correspondentes não irão reduzir totalmente as nossas desigualdades educacionais. Os princípios indicados no Relatório Jacques Delors apresentam alertas de que precisamos de um mundo melhor. Em termos da realidade social e educacional em nosso país, precisamos resistir às diversas formas de exclusão, na luta histórica e política, inclusive, contra a negação do direito à educação, expressivamente mais visível em tempos atuais (CÁSSIO, 2019), e direcionada à população majoritariamente pobre e à outra parcela que vive em condição de miserabilidade social.

Entendemos que o Parecer nº 11/2000 e os documentos normativos dão, sem dúvida, a dimensão da ampliação e do respeito ao direito à educação no âmbito da EJA. E a partir das contribuições desses documentos oficiais, a EJA vai se constituindo como um campo de luta permanente das classes populares frente às tensões, às ambiguidades, às diferentes formas de assujeitamento, em especial as advindas da pouca sustentação de ações por parte do Estado, a partir da sua “retirada” gradativa da sua obrigação e responsabilidade com as questões sociais, em tempos atuais, produzindo, com efeito, um cenário de mais exclusão social. Insistir no fortalecendo do papel do Estado é o desafio e o caminho que devemos fortalecer no sentido de interrogarmos sempre o sistema escolar na relação com a educação de jovens e adultos, como bem sublinha Arroyo (2007).

6. REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp; CEM, 2015, 489 p.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-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**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-52.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977, 223 p.

BEISEIGEL, C. de R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**-Rio de Janeiro, nº 4, p. 26-34, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 13 de jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. [Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996)]. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação: Lei 9.394/96/ apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

BRASIL. Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei 11.494 de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

CARMO, G. T. do. (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, 260 p.

CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019, 223 p.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília/DF: FLACSO, 2005, 254 p.

DAVIES, N. **Fundeb**: a redenção da educação básica? Campinas/SP: Autores Associados, 2008, 140 p.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-ação**, Goiás, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16712>. Acesso em: 08 ago. 2021.

FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. *In*: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977, p.414-444.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 213 p.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986, 142 p.

FREITAS, M. L. de.; CARDOSO, V. F. O perfil dos estudantes do PROEJA e as trajetórias escolares dos que permanecem: um estudo de caso no IFAL. CARMO, G. T. do. (Org.). *In*: **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p. 153-174.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, 175 p.

HADDAD, S. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. *In*: CATELLI JR, R. (Org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017, p. 23-42.

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga/BA, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>. Acesso em: 13 jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Org.). **Educação**: na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. 3. ed. Campinas/SP: Alínea, 2010, 239 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Lei n. 10.880 de 09 de julho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC/FNDE, 2004. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3338-lei-n%C2%BA-10880-de-9-de-junho-de-2004>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 44 de 16 de outubro de 2008**. Estabelece critérios e procedimentos para a execução de projetos de fomento à leitura para neoleitores jovens, adultos e idosos, mediante assistência financeira aos Estados, Municípios, Distrito Federal, Instituições Públicas de Ensino Superior e Entidades sem fins lucrativos. Brasília/DF: MEC/FNDE, 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3273-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-44-de-16-de-outubro-de-2008>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 48 de 28 de novembro de 2008**. Estabelece orientações para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem à oferta de cursos de formação continuada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no formato de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização. Brasília/DF: MEC/FNDE, 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3277-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-48-de-28-de-novembro-de-2008>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 50 de 04 de dezembro de 2008**. Estabelece critérios e procedimentos para assistência financeira a projetos de cursos de extensão para a formação de educadores para atuar em alfabetização de jovens e adultos, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília/DF: MEC/FNDE, 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3277-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-50-de-04-de-dezembro-de-2008>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 51 de 15 de dezembro de 2008**. Estabelece critérios para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem o fomento à produção de material

pedagógico-formativo e de apoio didático de EJA, à formação de educadores, coordenadores e gestores da EJA e à publicação de experiências de EJA todos com ênfase na Economia Solidária. Brasília/DF: MEC/FNDE, 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3277-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-de-15-de-dezembro-de-2008>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Lei n. 14.113 de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação. básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3345-lei-n-11947-de-16-de-junho-de-2009>. Acesso em: 13 de jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Acesso em: 13 jul. 2021.

OLIVEIRA, R. de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003, 96 p.

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. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p. 99-118.

PAIVA, J; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 01-25, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>. Acesso: 19 ago 2021.

RÊSES, E. da S.; SILVA, R. L. Interfaces da integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional e o mundo do trabalho. *In*: RÊSES, E. da S.; SALES, M. C. de; PEREIRA, M. L. P. (Org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores**: políticas e experiências à educação profissional. Campinas: Mercado das Letras, 2017, p. 17-30.

RIBEIRO, A. C.; JESUS, W. de. A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica. **Rev. bras. Estud. Pedagogia**, Brasília, n. 241, v. 95, n. 241, p. 696-710, 2014. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/319411943>. Acesso em: 13 jul. 2021.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da pedagogia do medo. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 387-395, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33784>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SALES, M. C. A oferta da educação profissional integrada à EJA: é possível integrar? *In*: RÊSES, E. da S.; SALES, M. C. de; PEREIRA, M. L. P. (Org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores**: políticas e experiências à educação profissional. Campinas: Mercado das Letras, 2017, p. 331-358.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007, 204 p.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 251-268. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698161277>. Acesso em: 21 ago. 2021.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília/DF: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 23 ago. 2020.

Submissão: 30/08/2021

Aceito: 06/10/2021