



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS NAS DIMENSÕES HISTÓRICA, POLÍTICA E DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Ana Santana Moreira - Seduc/GO  
Jonas Rodrigues dos Santos – UFG  
Kátia Helena Hilário Firmino - UFG  
Nelson Carneiro Júnior - Seduc/GO  
Gina Glaydes Guimarães de Faria - UFG  
Rones de Deus Paranhos - UFG

### **RESUMO**

Este painel integra pesquisas que se articulam na discussão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos e ambientes diversos. O primeiro trabalho tem como objetivo apresentar os aspectos pedagógicos da trajetória dos Exames Supletivos (1973 – 2012) no estado de Goiás. Trata-se de uma pesquisa documental e historiográfica, cujas fontes históricas foram localizadas no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados (DEDC) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). O segundo trabalho problematiza o lugar social ocupado pela EJA na sociedade brasileira dentro do contexto das políticas educacionais neoliberais vigentes. Para isso, discute a relação da EJA com a questão social e o mundo do trabalho, além das características do neoliberalismo e a negação do direito a educação de jovens e adultos no campo das políticas públicas a partir de uma análise documental. O último trabalho é um Estado do Conhecimento realizado nos anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no período de 2016 a 2020, em que se analisou aspectos da circulação de conhecimentos da modalidade. As duas primeiras produções evidenciam a formação aligeirada, assistencialista e compensatória, marcada por políticas públicas de governo que não respeitam as especificidades dos trabalhadores e confrontam-se com as premissas da educação a serviço do mercado, na formação do indivíduo útil e flexível diante as mudanças no setor produtivo. A terceira produção já consta a escassez de pesquisas publicadas sobre a modalidade em um evento com tanta visibilidade no meio acadêmico.

**Palavras-chave:** EJA, Políticas públicas, História da EJA.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## ASPECTOS PEDAGÓGICOS DOS EXAMES SUPLETIVOS NO ESTADO DE GOIÁS (1973-2012)

Ana Santana Moreira - Seduc/GO  
Rones de Deus Paranhos - UFG

### RESUMO

O presente trabalho tem como tema os exames de certificação aplicados para jovens, adultos e idosos. O objetivo é apresentar os aspectos pedagógicos da trajetória dos Exames Supletivos (1973 – 2012) no estado de Goiás. Trata-se de uma pesquisa documental e historiográfica, cujas fontes históricas foram localizadas no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados (DEDC) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). Constatou-se que houve muitas variações entre as disciplinas ofertadas pelos exames ao longo de sua existência e em relação aos dias de realização das provas. Somase a isto, o acréscimo de uma questão discursiva em forma de redação integrada à prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Os resultados evidenciaram descontinuidade em relação às provas aplicadas no que diz respeito às disciplinas, formas de correção e divulgação dos editais, além de passar a considerar a inclusão de pessoas, antes não atendidas, no processo de aquisição de certificados. Ademais, apontam uma permanência nos modos de questões objetivas de múltipla escolha.

**Palavras-chave:** Exame de certificação, Exames Supletivos, Educação de Adultos.

### INTRODUÇÃO

Os exames de certificação constituem um “importante aspecto relacionado à educação de adultos no Brasil e surgiram antes mesmo de ter regulamentação sobre o assunto” (Moreira; Paranhos, 2023, p. 148). Segundo os autores, estes exames é uma das políticas públicas educacionais que visam reduzir o número de jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação escolar básica. O primeiro registro de exame de certificação no Brasil remonta ao século XIX e era chamado Exame Preparatório. Este era exigido a todos os alunos que quisessem se matricular em um curso superior e que eram egressos dos liceus e das instituições particulares (Castro, 1973).

Em 1890, na Reforma Benjamim Constant, o Decreto-Lei nº 981 instituiu os Exames de Madureza. Segundo Lago e Machado (2022), o Exame Preparatório foi substituído gradualmente pelos Exames de Madureza. As autoras afirmam que esse exame “da forma como foi elaborado em 1890, destinava-se a atender as exigências da pequena burguesia brasileira, que tinha interesse em garantir seu espaço de participação na organização política do país” (Lago; Machado, 2022, p. 73). Tal explicação é corroborada pela exigência do pagamento, que fizeram com que a classe trabalhadora não conseguisse participar.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ENDSIPE

Em 1971, foi promulgada a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692 que regulamentou os Exames Supletivos (ES) em seus Art. 24 a 28 (Brasil, 1971) e promoveu uma reorganização do ensino no país. No ano seguinte, o Parecer nº 699 do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1972 estabeleceu as funções e diretrizes do Ensino Supletivo e dos ES (Brasil, 1972).

O presente trabalho trata do tema exames de certificação, especificamente, dos Exames Supletivos (ES). O objetivo é apresentar os aspectos pedagógicos da trajetória dos ES (1973 – 2012) no estado de Goiás (1973-2012) para a compreensão crítica do conjunto de elementos que foram produzindo determinadas práticas e contexto na educação de adultos no estado de Goiás.

Essa investigação é fruto de uma dissertação de mestrado (Moreira, 2023) desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (PPGECM – UFG) e com vínculos ao Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste (CMV) da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Nesse sentido, este trabalho alinha-se ao compromisso do CMV, ou seja, assegurar que a memória e a história de documentos, de órgãos públicos e privados do estado de Goiás, que façam parte da trajetória da educação de jovens, adultos e idosos, sejam estudadas e preservadas (Borges; Machado, 2022).

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa documental e historiográfica (Barros, 2019) utilizando-se do conceito de fonte histórica e suas tipificações. De acordo com a classificação proposta pelo autor, as fontes históricas dos Exames Supletivos de Goiás são consideradas como fontes de conteúdo verbais na categoria fontes textuais (documentos de arquivos e impressos diversos). Por meio delas, apresentou-se informações e descreveu-se acontecimentos (Barros, 2019), além da realização de análises explicativas acerca dos movimentos de ruptura e permanência em relação ao objeto.

As fontes históricas que subsidiaram as descrições e análises contidas neste trabalho foram localizadas no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados (DEDC) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). Após o acesso, houve a higienização das fontes e digitalização dos documentos (provas, editais, manuais do candidato, relatórios de desempenho dos candidatos e uma resolução).

Foram identificados 48 volumes (Relatório Geral dos Exames Supletivos) que correspondem a 49 edições dos exames. Em vista da ausência de muitos relatórios, principalmente da década de 1980, não foi possível compor uma seriação, de acordo com os critérios discutidos por Barros (2019). Os motivos dessa ausência não foram constatados pela investigação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Resolução nº 993, de 20 de fevereiro de 1973, Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) regulamentou a realização dos ES, ao nível do ensino de 1º e 2º graus, no Estado de Goiás. De acordo com o seu Art. 1º, os exames seriam ofertados para as modalidades de habilitação geral, para prosseguimento dos estudos em caráter regular; e habilitação profissional do 2º grau que só era permitida para as pessoas maiores de 21 anos (Goiás, 1973a). Esta investigação se colocou no movimento de análise das provas que garantiam a continuação da formação do sujeito em instituições escolares.

O Art. 11º (Res. CEE nº 993/1973) dispunha que o candidato tinha a possibilidade de obter o certificado, caso aprovado em todas as disciplinas, ou um atestado especificando a disciplina ou as disciplinas em que conseguisse aprovação (Goiás, 1973a). Em caso de aprovação parcial, havia a possibilidade de os participantes realizarem novamente o exame para a disciplina na qual obtiveram reprovação, o que poderia ser feito em qualquer época subsequente. Portanto, um candidato poderia realizar a prova até conseguir aprovação em todas as disciplinas e, com isso, obter o certificado de conclusão do 1º ou 2º grau.

Pela Resolução CEE nº 993/1973, o CEE-GO indicou a possibilidade de até quatro aplicações por ano (Goiás, 1973a). Entretanto, os dados sistematizados permitem concluir que, de 1973 a 2000, os Exames Supletivos foram realizados, geralmente, duas vezes ao ano. A periodicidade de oferta em Goiás foi reduzida para apenas uma aplicação anual a partir de 2001. A prova foi realizada geralmente no segundo semestre do ano civil, à exceção de 2002, em que ocorreu no primeiro semestre (junho). Silva *et al.* (2015) explicam que o progressivo avanço nas taxas de abstenção dos candidatos inscritos foi a principal motivação para a redução das aplicações e, posteriormente, para a sua extinção em 2012.

A definição das matérias e disciplinas que deveriam compor as provas dos exames é apresentada no Art. 2º da Resolução CEE nº 993/1973. Os exames Supletivos do 1º e 2º graus eram divididos em três matérias do Núcleo Comum: a) Comunicação e Expressão - composto das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (apenas para 2º grau); b) Estudos Sociais - constituído por Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Educação

Moral e Cívica, e Ciências constituída por Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. É necessário destacar que as provas de Geografia, História e Literatura Brasileira deveriam contemplar aspectos do estado de Goiás, especialmente, a sua cultura (Goiás, 1973a).

De acordo com o Art. 5º (Resolução CEE nº 993/1973), as provas deveriam ser organizadas em consonância ao programa preparado e divulgado pela secretaria estadual (Goiás, 1973a). Nas fontes históricas analisadas foram identificados quatro programas que correspondiam aos relatórios dos anos 2000. O Art. 6º (Res. CEE nº 993/1973) discorre sobre a distribuição equilibrada das questões quanto ao grau de dificuldade, indica ainda que a forma de aplicação da prova deveria ser exclusivamente escrita, além da impossibilidade de sua revisão (Goiás, 1973a).

Constatou-se ainda, que houve muitas variações entre as disciplinas ofertadas pelos exames ao longo de sua existência. A exemplo, no 2º grau, havia a possibilidade de escolha entre a realização da prova de Francês ou Inglês (Goiás, 1977a), entre novembro de 1976 e maio de 1999. A prova de Francês deixou de ser ofertada no final de 1999, com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (Brasil, 2000). A normativa promoveu a instituição da obrigatoriedade de os candidatos do Ensino Médio realizarem as provas da disciplina de Língua Estrangeira Inglês (Goiás, 2000a).

A partir da segunda edição dos ES de 1977, as provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira passaram a ser constituídas por questões objetivas e uma questão discursiva em forma de redação de um tema proposto. A redação fazia parte da prova de 1º grau e de 2º grau (Goiás, 1977b). Inicialmente, a redação correspondia a 30% do valor da prova de Língua Portuguesa. Da segunda edição de 2000 em diante, ela passou a corresponder a 40% da nota final do componente (Goiás, 2000b). Vale destacar que a partir do Edital nº 001/2004, a correção da prova de redação passou a ser realizada por dois professores especialistas e, em caso de discordância, seria encaminhada a um terceiro corretor (Goiás, 2004).

Segundo Queiroz (2016), algumas disciplinas foram agrupadas e desmembradas ao longo do período considerado neste trabalho. Foi o que ocorreu, por exemplo, com Literatura Brasileira e Língua Portuguesa. Com a Resolução nº 06/1986, a disciplina Ciências Físicas e Biológicas (CFB) foi dividida em Física, Química e Biologia (Queiroz, 2016). Soma-se a isto, as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B.) e Educação Moral e Cívica (EMC)<sup>1</sup> que deixaram de ser ofertadas no final de 1993. Para um melhor entendimento dessas

---

<sup>1</sup> A disciplina foi integrada aos currículos escolares em todos os níveis e em modalidade de ensino no Brasil a partir do “Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, elaborado por um grupo de trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra” (Melo, 2020, p. 145). O objetivo da disciplina era “preencher o ‘vácuo

variações, foi elaborado o Quadro 1 que apresenta a distribuição de disciplinas em cada período identificado nos documentos do acervo.

**Quadro 1 - Disciplinas ofertadas em cada nível do exame**

Ano e Mês	Disciplinas	
	1º grau	2º grau
Mar. de 1973 a Mar. de 1974	Língua Portuguesa Educação Moral e Cívica Ciências Físicas e Biológicas O.S.P.B. Matemática Geografia História	Língua Portuguesa Literatura Brasileira Educação Moral e Cívica Ciências Físicas e Biológicas O.S.P.B. Matemática Geografia História Inglês ou Espanhol
Jul. de 1974 a Jul. de 1976	Língua Portuguesa Educação Moral e Cívica Ciências Físicas e Biológicas O.S.P.B. Matemática Geografia História	Língua Portuguesa Literatura Brasileira Educação Moral e Cívica Ciências Físicas e Biológicas O.S.P.B. Matemática Geografia História
Nov. de 1976 a Jul. de 1987	Língua Portuguesa Educação Moral e Cívica Ciências Físicas e Biológicas O.S.P.B. Matemática Geografia História	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Educação Moral e Cívica Ciências Físicas e Biológicas O.S.P.B. Matemática Geografia História Inglês ou Francês
Jul. de 1991 a Mai. 1993	Língua Portuguesa Educação Moral e Cívica Ciências O.S.P.B. Matemática Geografia História	Língua Portuguesa Educação Moral e Cívica Física Química Biologia O.S.P.B. Matemática Geografia História Inglês ou Francês
Nov. de 1993 e Ago. 1994	Língua Portuguesa Ciências Matemática Geografia História	Língua Portuguesa Física Química Biologia Matemática Geografia História Inglês ou Francês
Mai. de 1995	Língua Portuguesa Ciências Matemática Geografia	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Física Química Biologia

ideológico' deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pelas 'insinuações materialistas e esquerdistas'" (Cunha; Góes, 2002, p. 72 *apud* Melo, 2020, p. 145).

Ano e Mês	Disciplinas	
	1º grau	2º grau
a Mai. de 1999	História	Matemática Geografia História Inglês ou Francês
Nov. de 1999 e maio de 2000	Língua Portuguesa Ciências Matemática Geografia História	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Física Química Biologia Matemática Geografia História
Nov. de 2000 a 2006	Língua Portuguesa Ciências Matemática Geografia História Inglês (facultativo)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Física Química Biologia Matemática Geografia História Inglês
2008 a 2012	Língua Portuguesa Ciências Matemática Geografia História Inglês	Língua Portuguesa Física Química Biologia Matemática Geografia História Inglês Sociologia Filosofia

Fonte: Moreira 2023.

No que concerne às provas de CFB, na maioria das edições analisadas, as questões das provas possuíam quatro alternativas. A exceção foi observada nas avaliações de 2002 e 2004, que apresentavam cinco. O número de questões de cada componente variou, sendo que a maior parte das provas possuía 30 perguntas de Física. Contudo, as provas aplicadas em maio de 1999 e maio de 2000, possuíam 25.

No Edital nº 002/1975, o item 6.5 afirma que os candidatos poderiam se matricular no Centro de Estudos Supletivos (CES), localizados no Setor Aeroporto, em Goiânia, para se prepararem para as provas. Isso se daria, por meio de “fascículos didáticos, com orientação pedagógica, consulta bibliográfica, audiovisual e outros multimeios que ali lhes serão oferecidos para suprir seus conhecimentos e técnicas, e dar-lhes condições de melhor enfrentar as provas” (Goiás, 1975a, p. 7). Esse modelo preparatório parecia combinar elementos do Ensino Supletivo com o viés de autoaprendizagem orientada, tal como ocorria em programas por correspondência de educação de adultos da década de 1970 empreendidos pelo Movimento

XXII ENCONTRO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL)<sup>2</sup>. Há também a hipótese de que tais preparatórios pudessem ser um meio de incentivo para que os candidatos se matriculassem no Ensino Supletivo.

A partir de 2005, o programa dos conteúdos específicos de cada disciplina e o edital do exame passaram a ser disponibilizados, na íntegra, no site da secretaria estadual. Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre as reais condições de participação dos trabalhadores e trabalhadoras, mediante o acesso a esses materiais, haja vista que, o acesso à internet era necessário. Como, então, os que não possuíam internet, fariam para acessar as informações essenciais de inscrição e realização da prova? Essa indagação evidencia mais um aspecto excludente que foi se perfazendo no âmbito dos exames.

Houve descontinuidades em relação aos dias de realização das provas. As provas do 2º grau aconteciam, geralmente, em três dias consecutivos. A partir dos anos 2000, elas começaram a ser realizadas aos sábados e domingos. Provavelmente, isso aconteceu para reduzir a estadia de muitos candidatos que não eram do estado (Silva *et al.*, 2015). Nesse sentido, o Edital nº 02/2001, apresentava uma novidade, ao mencionar a existência de um formulário próprio destinado aos candidatos adventistas, para que tivessem atendimento especial na realização das provas no primeiro dia de aplicação (Goiás, 2001).

Os processos de inclusão começaram a ser considerados pelos editais dos ES. Nos documentos, passou a haver a possibilidade de atendimento especializado, mediante o preenchimento de formulário próprio fornecido pela Seduc/GO. O edital de 2010 se valeu da Lei Estadual nº 14.715/2004, para descrever quem seria considerado deficiente de acordo com a legislação (Goiás, 2010). Esse foi também o primeiro edital a considerar a possibilidade da amamentação durante a realização da prova. Para isso, também deveria ser preenchido um formulário próprio de solicitação dessa condição (Goiás, 2010).

O edital de 2010 especificava que, os candidatos que não pudessem realizar as provas no horário regular, por questões religiosas, poderiam o fazer posteriormente. Para isso, era preciso comparecer ao local do exame no primeiro horário e ficar incomunicável até o início de sua prova. Nos casos de alterações fisiológicas e/ou psicológicas permanentes ou temporárias não teriam tratamento privilegiado, com objetivo de garantir o princípio da isonomia (Goiás, 2010).

---

<sup>2</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto educacional destinado à alfabetização de adultos no Brasil. Iniciou em 1970 e finalizado em 1985, “se transformou em Fundação Educar, ainda oferecendo assistência em projetos educacionais” (Silva, 2019, p. 20).

Um outro aspecto interessante em relação aos exames aplicados em Goiás, diz respeito à possibilidade de revisão da prova. Conforme a Resolução CEE nº 993/1973, ela não era permitida (Goiás, 1973a). Isso mudou apenas a partir de 2004, quando o candidato passou a ter direito a enviar recurso em relação às questões e gabarito das provas. Isso poderia ser feito em até três dias úteis após a realização das provas e a publicação do gabarito. Contudo, o edital de 2004 afirmava que o cartão-resposta não poderia ser consultado ou revisto (Goiás, 2004). Nesse contexto, pode-se questionar de que modo o candidato poderia propor um recurso sem ter acesso ao seu cartão-resposta.

Na década de 1970, a divulgação do resultado era realizada apenas na presença do candidato. Os editais destacavam ainda que, o resultado não seria fornecido por telefone. Em outro período, os resultados eram fixados nas sedes das secretarias. Nos últimos anos de aplicação, além da correção eletrônica das provas objetivas, passou-se a veicular os resultados no site da Secretaria Estadual de Educação (Silva, 2014).

Embora a Educação de Jovens e Adultos já tivesse sido institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a denominação dos exames permaneceu como supletivo (Brasil, 1996). Dessa forma, a suplência como elemento de permanência, pode ser constatada nessa iniciativa de certificação ao longo dos anos 2000. Nesse sentido, Souza *et al.* (2021, p. 184) defendem que a expressão “ensino supletivo é marcado ainda pelo aligeiramento da formação escolar, de compensar ‘o tempo perdido’, de corrigir a defasagem idade/série, além de definir a certificação como principal finalidade da educação”. Os autores destacam que o termo “Educação de Jovens e Adultos”, utilizados a partir da LDB de 1996 “apresenta uma nova concepção de aprendizagem expressada pelo direito e por uma educação de qualidade no compromisso com a formação humana” (Souza *et al.*, 2021, p. 184).

Desse modo, mesmo após as promulgações da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, que garantem o direito público subjetivo à educação para todos, compreende-se que na prática a concepção assistencialista-compensatória (Rodrigues, 2021) permaneceu em evidência na realização dos exames. Essa situação representa a contradição expressa entre as legislações e as ações concretas.

## CONSIDERAÇÕES

Diante do que foi exposto neste trabalho, os Exames Supletivos (ES) evidenciam uma continuidade dos exames de certificação que já existiam em âmbito nacional desde o século XIX. Foram identificadas contradições que se materializam nos modos reiterados e

XXII ENCONTRO INSTITUCIONALIZADOS DE ATUALIZAÇÃO (Paranhos, 2017) da classe trabalhadora, por meio de instrumentos de certificação de contínuas descontinuidades.

Uma das contradições está expressa na massificação dos exames e na condução ao aligeiramento coletivo dos processos de entrada e permanência na escola, embora implique em uma possibilidade individual de acesso à certificação. Nesse sentido, fica reiterado o entendimento de que o exame de certificação foi criado para atender a lógica do certificado em detrimento da apropriação do conhecimento sistematizado (Souza *et al.*, 2021).

Dessa forma, é latente a contradição entre a massificação da certificação e o ideário de compensar o tempo perdido, ao mesmo tempo em que foram sendo postos entraves a esse acesso. Dentre eles, cabe citar o ônus que inicialmente os ES possuíam, a sua falta de especificidade e as desigualdades de condições para a realização dos exames. Assim, houve o reforço da exclusão pelo discurso inclusivo, ao mesmo tempo em que não se investiu na educação escolar dos trabalhadores e trabalhadoras.

Os resultados evidenciaram descontinuidade em relação às provas aplicadas no que diz respeito às alterações das disciplinas ofertadas, bem como a obrigatoriedade da Língua Inglesa. As formas de correção e divulgação dos editais e dos resultados também foram modificadas de acordo com a expansão das tecnologias e da internet, além de passar a considerar a inclusão de pessoas, antes não atendidas, no processo de aplicação de certificados. Ademais, apontam uma permanência nos modos de questões objetivas de múltipla escolha.

É necessário mais investimento em pesquisas sobre a história e memória da educação regional e estadual para conhecer novos objetos de investigação e compreender o processo histórico que engendrou o atual contexto de políticas educacionais no estado de Goiás para os trabalhadores que estudam. Cabe destacar a urgência na digitalização e disponibilização de fontes históricas em plataformas virtuais para facilitar o acesso a todos os interessados no tema e como forma de preservação dos impressos e manuscritos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, José d'Assunção. **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

BORGES, Walquíria Cunha; MACHADO, Maria Margarida. Ambientes Digitais de Disponibilização e Preservação da História e Memória da EJA em Goiás. In: MACHADO, Maria Margarida; COSTA, Cláudia Borges (Orgs). **Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**: pesquisas a partir do CMV/Goiás, v. 1: a memória e a história da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022, p. 33-66.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer 699, de 06 de julho de 1972.** Regulamenta o Ensino Supletivo. Conselho Federal de Educação. Brasília, 1972. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-\(\)-valmir-chagas.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-()-valmir-chagas.pdf). Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. **Parecer 699, de 06 de julho de 1972.** Regulamenta o Ensino Supletivo. Conselho Federal de Educação. Brasília, 1972. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-\(\)-valmir-chagas.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-()-valmir-chagas.pdf) Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 12 out. 2023.

CASTRO, Josélia Saraiva. **O Exame de Madureza no Sistema de Ensino Brasileiro.** 1973. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/o-exame-de-madureza-\(\)-joselia-saraiva-castro.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/o-exame-de-madureza-()-joselia-saraiva-castro.pdf). Acesso em: 29 dez. 2022.

GOIÁS. **Resolução nº 993, de 20 de fevereiro de 1973.** Conselho Estadual de Educação de Goiás. Fixa normas para a realização de Exames Supletivo ao nível de ensino de 1º e 2º graus no Estado de Goiás. 1973a.

GOIÁS. **Edital DESU 002 de 1975.** Fixa o local, data e horário das provas escritas para os Exames Supletivos de 1º e 2º graus no Estado de Goiás, 1975a.

GOIÁS. **Edital UES - 003/77, de fevereiro de 1977.** Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames Supletivos de 1º e 2º graus no Estado de Goiás, 1977a.

GOIÁS. **Edital UES - 005/77, de 17 de agosto de 1977.** Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames Supletivos de 1º e 2º graus no Estado de Goiás, 1977b.

GOIÁS. **Edital nº /2000 – SUED, de fevereiro de 2000.** Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Médio, no Estado de Goiás, 2000a.

GOIÁS. **Edital nº 02/2000 – SUED, de 17 de setembro de 2000.** Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Médio, no Estado de Goiás, 2000b.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

GOIÁS. **Edital nº 02/2001 – SUED, de 19 de agosto de 2001.** Divulga a abertura da inscrição das provas e informações sobre os Exames de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Ensino Médio no Estado de Goiás, 2001.

GOIÁS. **Edital nº 01/2004 – SUED, de 30 de maio de 2004.** Divulga o período da inscrição e informações das provas para os Exames Supletivos para certificação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2004.

GOIÁS. **Edital nº 005/2010, de abril de 2010.** Divulga o período da inscrição e informações das provas para os Exames Supletivos para certificação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2010.

MELO, Kênia Abbadia de. Ditadura Militar: as reformas do ensino de primeiro e segundo graus como “aparelhos de hegemonia”. In: RESENDE, Anita Cristina Azevedo; MACHADO, Maria Margarida (Orgs.). **Educação Brasileira, sociedade e formação humana.** Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2020, p. 129-160.

MOREIRA, Ana Santana. **Os conteúdos da Física na trajetória dos Exames Supletivos no estado de Goiás (1973 - 1988).** 2023. 208 f. Dissertação – (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática). Pró Reitoria de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

MOREIRA, Ana Santana; PARANHOS, Rones de Deus. A relação conteúdo e forma nas questões de Física nos Exames de Madureza em Goiás (1968 – 1972). **Revista Educação em Contexto**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 145-162, 2º semestre de 2023.

PARANHOS, Rones de Deus. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político- pedagógico da produção científica brasileira.** 2017. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017.

QUEIROZ, Maria Neuza Almeida. **O ensino de Física no Brasil nas décadas de 1960 e 1970: legislação, currículo e material didático.** 2016. 368 f. Tese (Doutorado em Interunidades em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

RODRIGUES, Bruno César dos Reis. **As concepções de Educação de Jovens e Adultos presentes nas pesquisas sobre Ensino de Química.** 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SILVA, Bruna Lorrany da. **Exames Supletivos em Goiás de 1973 a 2012: um estudo sobre os sujeitos e as provas.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Bruna Lorrany da.; SILVA, Danielly Cardoso da; MORAIS, Helimar Vieira; MACHADO, Maria Margarida. Achados e Guardados: a História da EJA em Goiás contada por meio dos Exames Supletivos. In: VALDEZ, Diane.; FERREIRA, Maíra Soares; RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida (Orgs.). **A História Guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2015.



XXII ENCONTRO DE LINGUAGEM E DIDÁTICA

SILVA, Danielly Cardoso da. **“Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos”**: a campanha publicitária do Mobral na revista Veja (1970-1975). 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2019.

SOUZA, Luceli de Fátima Oliveira *et al.* O Conhecimento Biológico nos Exames Supletivos Aplicados no Estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela L. F.; SUANNO, Marilza Vanessa R.; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **A didática frente aos dilemas da educação**: compromissos políticos e pedagógicos. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2021, p. 180-198.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NEOLIBERALISMO: POLÍTICA PÚBLICA E A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Nelson Carneiro Júnior - Seduc/GO  
Ana Santana Moreira - Seduc/GO  
Gina Glaydes Guimarães de Faria - UFG

### **RESUMO**

Esse estudo problematiza o lugar social ocupado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) na sociedade brasileira dentro do contexto das políticas educacionais neoliberais vigentes. Trata-se de uma pesquisa documental com estudiosos da modalidade e análise crítica sobre as perspectivas das políticas públicas educacionais. Na primeira parte, será discutida a relação da EJA com a questão social e o mundo do trabalho. Na segunda, o debate acerca das características do neoliberalismo e a negação do direito a educação de jovens e adultos no campo das políticas públicas. A perspectiva da educação popular é um caminho para o processo de resistência de uma formação mais humana e integral.

**Palavras-Chave:** Educação de Jovens e Adultos. Neoliberalismo, Trabalho.

### **INTRODUÇÃO**

Essa investigação realiza uma reflexão sobre o lugar social ocupado pela educação de jovens e adultos na sociedade brasileira dentro do contexto das políticas educacionais neoliberais vigentes. Tendo o materialismo histórico e dialético como premissa, compreendemos que as relações sociais, econômicas e políticas influenciam na construção da história e a formação da sociedade. Uma pergunta nos inquieta: Qual é o lugar social da Educação de Jovens e Adultos na agenda das políticas públicas neoliberais em vigor no Brasil?

O trabalho será dividido em duas partes. A primeira será apresentada um panorama geral sobre a educação de jovens e adultos e sua relação com a questão social. Impossível pensar o lugar EJA sem considerar as especificidades e características dos sujeitos a que se destina, e das condições históricas na organização da vida material que impulsionam ou exclui parcelas significativas da população das classes populares na garantia do direito à educação.

O debate a respeito da questão social promove a compreensão das especificidades do trabalho humano como ação de transformação da realidade material de um modo de produção. Dialogar com as especificidades e características da EJA precisa ter como ponto de partida, a reflexão crítica sobre o mundo do trabalho e as implicações no campo econômico, social,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE UMA SOCIEDADE DE TRABALHO  
político-cultural de uma sociedade. O trabalho é fundamental na estruturação da vida objetiva e subjetiva do indivíduo, proporcionando a humanização dos sujeitos na sociedade.

A segunda parte problematizar-se-á acerca das características do neoliberalismo e a supressão do direito a educação de qualidade de jovens, adultos e idosos no campo das políticas públicas. Ao adotar as premissas neoliberais na organização da oferta da EJA, tem-se, o aumento da exclusão de grupos sociais de trabalhadores no campo do direito à educação. A ênfase na educação popular seria uma forma de resistência e caminho para uma EJA problematizadora e emancipatória

## **METODOLOGIA**

As leituras realizadas na disciplina *Escola e Desigualdade* ministrada pela professora X na Universidade Y foram o ponto de partida para as reflexões indicadas nesse artigo. Tem-se o debate a partir de uma pesquisa documental (Severino, 2013) com estudiosos da área da educação de jovens e adultos e análise crítica sobre as perspectivas das políticas públicas educacionais no campo do neoliberalismo que vem predominando em nosso país e os efeitos na oferta da EJA.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica, apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996. Tem como princípio a garantia do direito à educação escolar, para os que não tiveram acesso a escolarização escolar na idade considerada adequada, assegurada de forma gratuita para todos os indivíduos (Brasil, 1996).

Compreender a existência da Educação de Jovens e Adultos inserida dentro da questão social é fundamental na compreensão das suas especificidades. Por isso, a afirmação da EJA no campo das políticas públicas de Estado precisa ser considerada como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais.

O lugar social do aluno da EJA relaciona-se com diversos fatores que impediu, em um determinado momento, a realização da escolarização completa. A questão social pode ser identificada por algumas variáveis, que dizem respeito, por exemplo, tanto ao acesso e permanência dos estudantes na rotina escolar, quanto na significativa evasão escolar devido à dificuldade de conciliar o mundo do trabalho com a escola e a sua organização. Arroyo (2011) afirma que

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumindo esta dimensão: direitos negados, historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir uma EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (Arroyo, 2011, p. 30).

A sociedade brasileira é resultado de uma ampla formação baseada em princípios que proporcionaram o desenvolvimento e acirramento das desigualdades sociais. Tem-se a marca de uma sociedade escravocrata, patriarcal e patrimonialista, e o resultado desse tripé de violência na organização da sociedade nacional consolida-se na má distribuição de riqueza e a concentração de renda que ocasiona uma imensa desigualdade social no acesso aos direitos sociais no Brasil. Como revela Ianni (2004)

vista assim, em perspectiva histórica ampla, a sociedade em movimento apresenta-se como uma vasta fábrica das desigualdades e antagonismos que constituem a questão social. A prosperidade da economia e o fortalecimento do aparelho estatal parecem em descompasso com o desenvolvimento social. Isto é, a situação social de amplos contingentes de trabalhadores fabrica-se precisamente com os negócios, a reprodução do capital. As dificuldades agudas da fome e desnutrição, a falta de habitação condigna e as precárias condições gerais de saúde são produtos e condições dos mesmos processos estruturais que criam a ilusão de que a economia brasileira é moderna, ou de que o Brasil já é a oitava potência econômica do mundo ocidental e cristão (Ianni, 2004, p. 93).

Por estas questões, a relação indivíduo e sociedade está no cerne dos estudos da desigualdade social. Não é possível considerar o lugar da escola, enquanto instituição social, aparelho ideológico, espaço de aprendizagem, convivência e formação de sujeitos para a vida em sociedade, sem pensar nas condições materiais da produção da existência humana nas quais estão inseridas, pois estas condições influenciam na inserção do sujeito em uma ordem social.

Ao pensar nas condições materiais da existência, o conceito de *trabalho* é central na organização do pensamento social. Os alunos da EJA precisam ser compreendidos dentro das especificidades do mundo do trabalho inseridos na sociedade com características econômicas específicas.

O trabalho é a ação que o sujeito histórico realiza intencionalmente no cotidiano para satisfazer suas necessidades. A partir desta ação, produz algo externo a si mesmo, que modifica ou conserva a sua presença no mundo. A partir do trabalho tem-se a criação de instituições sociais, regras, leis, mercadorias, obras artísticas, filosóficas, resultado do pensamento, reflexão e criatividade humana. Como aponta Marx (2021)

uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha



em Arquitetura. Muitos arquitetos não tem a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2021, p. 327).

O trabalho como atividade é condição essencial da vida social e na formação do indivíduo, pois

o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza [...] atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos (Marx, 2021, p. 326-327).

No modo de produção capitalista, em particular, ocorre a depreciação e ocultação das realizações do trabalho realizado e pensado intencionalmente, coisificando os objetos em sua volta, embrutecendo e expropriando o sujeito social da sua condição humana, de forma que

quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tão mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tão mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, tanto menos pertence a si próprio. É do mesmo modo na religião. Quanto mais o homem põe em Deus, tanto menos ele retem em si mesmo. O trabalhador encerra a sua vida no objeto: mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto (Marx, 2021, p. 145).

Nessa condição de não pertencimento em si do trabalho, tem-se o estranhamento de ação humana e da práxis. Essa condição de estranhamento é fundante na consolidação da exploração e desumanização do trabalhador. Ela proporciona a fragmentação e a perda da noção de totalidade acerca não só do trabalho realizado, como da posição ocupada dentro de uma sociedade de classes.

O trabalho humano produz valor e riqueza, que não são visualizados e percebidos no corpo social, e em especial, pelos trabalhadores. A apropriação dos meios de produção oculta o caráter social do trabalho. O que ocorre é o estranhamento do objeto do trabalho por parte de quem o produziu, levando ao processo de alienação. Toda a padronização, a medição do tempo, a racionalização do processo em produção seriada contribui na desumanização e o esvaziamento da condição de sujeito histórico e social.

O trabalho é uma condição ontológica do ser social. Essa condição pertence ao indivíduo e faz parte da sua essência, da composição da sua existência. Não é algo exterior a ele. Está no seu ser e pertence a sua história. Ele configura as relações econômicas e as relações

Quanto mais explorado, expropriado da condição humana, mais alienado e extenuado ficará o trabalhador.

Não é possível ignorar a essência da exploração da relação entre capital e trabalho a partir da materialização das condições de vida da existência social. Patto (2022) afirma que

quanto mais alienada for a vida cotidiana, mais sua estrutura expande-se e invade domínios do pensamento e da ação não-cotidianos, como a ciência, a arte e a política, a ponto de não haver mais linha divisória entre senso comum e ciência, por exemplo, o que é especialmente verdadeiro no caso das ciências sociais, cujas aplicações em termos de “tecnologia social” não passam de manipulação a serviço da preservação, sob o manto poderoso da ciência, de uma visão fetichizada de mundo (Patto, 2022, p. 551).

No modo de produção capitalista, o trabalhador perde a sua integridade e humanização na produção de mercadorias. Quanto mais inserido nas estruturas do capital, mais condicionado e alienado será a sua formação. As realizações do trabalho humano são desvalorizadas, o que significa que o indivíduo não é definido pelo valor e pelas condições do seu trabalho, que são tratadas de forma desumana e alienadora.

Na perspectiva dos sujeitos da EJA pensar a categoria do trabalho é fundante na compreensão da função social da educação escolar. A escola nunca se desvincula das demandas do mundo do trabalho. Em tempos de políticas neoliberais, a escola passa ser fundamental na disseminação de um modelo de formação de sujeitos para a sociedade. Formação revelada por exemplo, na mudança da organização curricular ou na flexibilidade das metodologias utilizadas no espaço escolar, todos presentes nas mais recentes propostas de reformas educacionais.

A LDB/1996 no seu Artigo 2º indica que educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No segundo 2º do artigo 1º afirma que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Contudo, existe diversas formas de preparação para o mundo do trabalho. Pode ser uma perspectiva integradora de inserção na sociedade assumindo a função determinada pelos seus méritos e atributos pessoais, quanto uma abordagem problematizadora, enfatizando a compreensão política do papel social do trabalho e promove o exercício ativo da cidadania crítica e participativa.

A garantia do direito a educação de jovens, adultos e idosos vem sendo negligenciada pelas políticas públicas do governo federal, em especial, a partir do golpe de 2016. A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2019 e a ausência de programas específicos para a modalidade, revelam a precarização, a

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ENDEJA) - 2021  
invisibilidade e a falta de prioridade no acesso, permanência e na qualidade da educação oferecida aos trabalhadores das classes populares.

A instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância, através da Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021, marca um retrocesso avassalador no campo das políticas públicas da EJA e as insere dentro de uma lógica de formação neoliberal (Brasil, 2021).

A EJA está em sua configuração relacionada com a questão social. Nenhum estudante chega na EJA por livre e espontânea vontade. Muitos alunos enfrentaram inúmeros desafios que os levaram a abandonar, a sua escolarização, e uma boa parte desses condicionantes estão relacionadas com a questão social.

Uma característica da modalidade é a heterogeneidade de sujeitos que a compõe: jovens, adultos, idosos, na maior parte trabalhadores das classes populares. Essas pessoas tiveram o seu direito à educação negado por diversos fatores, sejam sociais, políticos e econômicos. Por isso, Arroyo (2011) reforça a necessidade de políticas públicas que repensem o olhar sobre esses sujeitos, com especial atenção aos jovens, pois

a visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vem apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vem das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos de vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego, a falta de horizontes, como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social (Arroyo, 2011, p. 24).

Refletir sobre a escola, e em especial, a EJA passa pela análise das condições das classes sociais. A estrutura e o funcionamento da escola estão ligados a condições específicas da sociedade em determinados períodos históricos. Dessa forma, a escola e a organização da sua estrutura podem promover a exclusão social. Ela não está isenta do processo que perpetua e amplia a desigualdade social.

Segundo Arroyo (2011), a EJA interroga o sistema escolar pois a sua organização burocrática apresenta problemas revelando a adequação constante da existência frente as especificidades dos educandos. Dessa forma,

a consolidação histórica do sistema escolar representou avanços que não podem ser perdidos: a ênfase no conhecimento a ser transmitido, o ordenamento dessa transmissão, as didáticas para a sua aprendizagem, a capacitação de um corpo profissional para o ofício de ensinar, aprender, etc. entretanto, esses avanços terminaram por ser estruturados em lógicas temporais e espaciais e em lógicas de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA ORGANIZAÇÃO DE TRABALHO e dos processos de selecionar, organizar e sequenciar o conhecimento que se tornaram um empecilho as modernas concepções do direito universal a educação (Arroyo, 2011, p. 44).

Os estudantes da EJA trazem uma bagagem de experiências de vida, incluindo vivências no mundo do trabalho, diversos rearranjos familiares, experiências culturais heterogêneas que influenciam o seu olhar e participação no universo escolar. O aluno precisa ser compreendido como um sujeito histórico, participante do mundo, ativo no exercício da sua cidadania e de sua participação social. São portadores de conhecimentos ativos e só não possuem o saber letrado, clássico, concretizado pelo diploma escolar.

O processo educativo deve ser realizado na sua concretude histórica. O indivíduo é o resultado contraditório e dialético do tempo em que vive. A escolarização significativa é aquela que busca promover a produção e organização do conhecimento para que o aluno possa entender, compreender e interpretar o mundo que está em sua volta de uma forma crítica e participativa contribuindo para a transformação da sociedade.

Contudo, não é possível compreender o espaço ocupado pela EJA em nossa sociedade, sem referir-se as condições econômicas inseridas. Por isso, a importância da discussão sobre a atual organização econômica do capitalismo baseado no neoliberalismo.

O neoliberalismo não é apenas uma corrente econômica do capitalismo. É um processo econômico, político e social que promove a reorganização do mundo do trabalho, realiza o processo de financeirização do capital, ou seja,

o neoliberalismo pode ser entendido como uma doutrina e uma política econômica fundadas na ideia de que o mercado deve prevalecer sobre todos os setores da vida humana, dos mais universais aos mais particulares. Envolve ideias e práticas que aprofundam a desigualdade econômica e levam a perda de valores e ideias políticos (Miranda, 2020, p. 6).

Desde 1990 tem-se, no Brasil, o avanço de políticas neoliberais na educação escolar. A escola vem passando por mudanças para atender as demandas deste modelo; por exemplo, desde a organização curricular até o processo de mensuração de resultados objetivos que informam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Estamos diante da organização e expansão da escola neutra, inviabilizando as questões sociais e reprodutora de saberes necessários para a inserção do sujeito no mundo do trabalho e no papel social do qual está inserido. O resultado da formação é a adaptação integral e superficial do indivíduo na sociedade. Integração relacionada a condição de classes dos indivíduos. Tem-se a organização da educação para o mercado, a serviço da economia capitalista, inspirada na teoria do capital humano.

promovem a exclusão social. No campo das políticas educacionais atuais em relação a EJA fica visível uma abordagem aligeirada, compensatória e assistencialista (Rodrigues, 2021). Podemos arriscar a refletir que, a existência da EJA como modalidade confronta e desafia o neoliberalismo, tensionando os modelos direcionados de formação e organização da sociedade para o campo escolar.

A EJA precisa ser compreendida como um direito social. Não inserida no campo do favor, do assistencialismo, da filantropia. Ela proporciona oportunidades para aqueles que foram excluídos do sistema educacional, reconhecendo a educação escolar como essencial para o desenvolvimento individual e social do indivíduo, na configuração do campo dos direitos humanos.

O neoliberalismo propõe a educação voltada para as necessidades do mercado de trabalho e a ênfase na formação técnica, principalmente das classes populares. Ela desconsidera ou invisibiliza a diversidade de sujeitos e as condições materiais, enquanto a EJA na perspectiva da educação popular enfatiza a formação crítica, a consciência social e a participação cívica e cidadã de variados grupos dentro da sociedade, na maioria, grupos marginalizados socialmente e que encontram forças de organização através, por exemplo, de movimentos sociais, de organizações sindicais, dentre outras formas de mobilização coletiva.

O neoliberalismo desconhece o lugar social da educação popular na formulação das políticas educacionais. Na verdade, não que a desconheça, mas a educação popular apresenta ações que contrastam o modelo de formação do sujeito neoliberal. A educação popular promove o fortalecimento e solidariedade das comunidades, de uma forma diferenciada de organizar a vida econômica apresentado a possibilidade de outra vivência social, que não esteja relacionada as regras do capital financeiro.

Para o neoliberalismo a educação é uma mercadoria, sujeita às leis de oferta e demanda do mercado. O foco está na formação da educação básica visando a inserção neutra do indivíduo na realidade social. Através das recentes reformas no campo da educação no Brasil, tem-se em movimento ações que identifica a escola como um espaço de formação da razão econômica, da formação do *homem flexível* e do *trabalhador autônomo*; estes seriam as referências do ideal pedagógico neoliberal. Como aponta Laval (2019)

o objetivo das “reformas orientadas para a competitividade” é, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a “qualidade do trabalho”. A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da “gestão educacional” e a formação de professores são reformas “focadas na produtividade” (Laval, 2019, p. 12).

Enquanto a ênfase na educação neoliberal está na inserção do sujeito no mercado de trabalho, a EJA precisa ser compreendida de uma forma mais ampla, no campo do direito a educação independentemente da idade e das condições históricas dos sujeitos, considerando-a como uma educação problematizadora e crítica.

Essa abordagem crítica e política não está presente nas diretrizes neoliberais, pois estas estão a serviço de uma visão de educação que promova a conformidade e a adaptação às normas do mercado. Dessa forma, a EJA confronta o neoliberalismo ao defender o acesso igualitário à educação a todos os seres humanos, confronta ao compreendê-la como um direito humano, de formação crítica e cidadã, visando a objetivos que vão além da perspectiva de integração no mercado de trabalho.

Em tempos de neoliberalismo, a escola não deve enfrentar a questão social. Ela é camuflada pelos discursos de empreendedorismo, empoderamento e meritocracia que ganha espaço na sociedade contemporânea. A busca pela neutralidade pedagógica faz com que a desigualdade social seja invisibilizada e a responsabilização do caminho a ser trilhado pelo estudante é de sua exclusiva responsabilidade.

O sucesso do sujeito é resultado imediato da sua ação em um determinado grupo, desconsiderando as questões sociais que influenciam na compreensão do lugar social que ocupa. A escola que serve ao neoliberalismo enfatiza o valor da técnica, na mensuração dos resultados e no controle da qualidade dos dados, na docilização dos corpos e dos discursos para divulgação de imagens e informações que servem de propaganda política.

Na educação neoliberal o aluno aprende a pensar com a lógica do mercado, tanto no que diz respeito a compreensão do sistema quanto nas interações sociais. Dessa forma, tem-se a despolíticação do ser humano e da práxis como ação humana de intervenção social no mundo. Através da expansão do ensino profissionalizante tem-se a confirmação de como a educação é responsável pela formação de sujeitos para a inserção na sociedade. A escola é tratada como uma empresa (Laval, 2019).

O desafio contemporâneo está na necessidade de uma escolarização que não apenas forneça conhecimentos básicos, mas promova a conscientização social e política do estudante, principalmente, estes jovens, adultos e idosos que participam ativamente de seus grupos. A escola neoliberal, a escola flexível não cabe nas especificidades da EJA.

Por isso, é importante conhecer e refutar os encaminhamentos apresentados pela Resolução nº 1/2021, pois as diretrizes reforçam a ênfase no aligeiramento da formação do estudante, na flexibilidade excessiva da sua organização, o que promove a invisibilidade do

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EJA ENDIPE processo de aprendizagem que tenderia a ser compensatória e neutra (Brasil, 2021). O foco está na certificação aligeirada da educação, visando a inserção no mercado de trabalho neoliberal.

Ideias como a da EJA combinada, a EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida, a EJA Direcionada, a EJA Multietapas e EJA Vinculada fragilizam ainda mais as especificidades e a garantia do direito a educação de qualidade para os sujeitos da EJA (Brasil, 2021). A escola, enquanto instituição social é permeada dos interesses de classes. A perda da noção de direito a educação é fundante nas políticas neoliberais. Como mostra Laval (2019),

o maior perigo, com a desigualdade, é a mutilação da vida por uma concepção redutora da cultura e da educação, concebida como uma formação com objetivos profissionais. É como passar de uma escola dependente de um nacionalismo cultural estreito para uma escola corroída pelo egoísmo utilitarista. Essa concepção dominante da educação faz parte da visão de uma humanidade formada por combatentes da guerra econômica mundial. Por isso é que deve ser combatida (Laval, 2019, p. 352).

A reflexão sobre o lugar social da EJA precisa levar em consideração que a sua existência ocorre em uma sociedade profundamente desigual, e por isso, a necessidade de problematizar as especificidades de sua oferta e a defesa de forma objetiva e subjetiva da educação como direito social a aqueles que não tiveram acesso na idade adequada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho procurou realizar uma discussão tendo como objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos dentro do contexto da emergência das políticas educacionais do neoliberalismo. Estes jovens, adultos e idosos não podem ser tratados de forma isolada nem dissociada das questões sociais, políticas e econômicas. Pensar e trabalhar com a modalidade significa levar em consideração que este aluno é antes de tudo um trabalhador. Esta categoria do trabalho é essencial para compreensão das especificidades da EJA e do seu lugar social em uma sociedade de classes.

O homem é constituído a partir do trabalho e como necessita trabalhar em uma sociedade que está em constantes mudanças e que as exigências de mercado estão cada vez maiores, o homem necessita se qualificar para que dessa forma garanta seu trabalho. Por isso, as especificidades da EJA confrontam-se com as premissas da educação a serviço do mercado, na formação do indivíduo útil e flexível diante as mudanças no setor produtivo. O contraponto pode ser inserido no campo da compreensão da EJA como educação popular, comprometida com uma formação ética, emancipatória e cidadã do sujeito que a compõe.

## **REFERÊNCIAS**



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, Leôncio. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 19-30, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/1/2021** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. MEC: Brasília - DF, 2021. BRASIL.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

IANNI, Octavio. A questão social. In: **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, Karl. **O Capital** (Livro 1). São Paulo: Boitempo, 2021. Livro 1, vol. 1.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n.1, p.1-15, jan./abr., 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

RODRIGUES, Bruno César dos Reis. **As concepções de Educação de Jovens e Adultos presentes nas pesquisas sobre o ensino de química**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (2016-2020)

Kátia Helena Hilário Firmino - UFG  
Jonas Rodrigues dos Santos – UFG  
Rones de Deus Paranhos - UFG

### RESUMO

O presente trabalho analisou aspectos da circulação de conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos trabalhos divulgados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no período de 2016 a 2020. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, em que foram localizados 106 trabalhos relacionados à EJA. Os resultados evidenciaram uma assimetria quanto à distribuição geográfica da produção científica sobre EJA, pois as Regiões Norte, e Centro-Oeste apresentam menor número de produção. A maioria das produções está vinculada a instituições públicas federais, estaduais e municipais, da Educação Básica e do Ensino Superior. Os focos temáticos mais frequentes são a formação de professores e as formas de ensinar os educandos da EJA. Notamos uma exiguidade de pesquisas com olhar voltado para educação inclusiva, Educação Prisional e materiais didáticos.

**Palavras-chave:** EJA; Estado do Conhecimento; ENDIPE.

### INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, é marcada por uma trajetória de desafios, em que professores, alunos e pesquisadores da EJA e pessoas de diferentes segmentos e entidades, vêm ao longo dos anos atuando coletivamente por mudanças para garantir políticas públicas de Estado (Machado, 2009) que garantam a oferta das matrículas, a permanência e a conclusão com qualidade do ensino.

Alguns marcos são importantes nesse percurso, como a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que em seu artigo 205 garante que a educação é um direito público subjetivo para todo cidadão (Brasil, 2002). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996, p. 16), que institucionalizou a EJA como modalidade da educação básica, e no seu Art. 37, afirma que esta “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996). A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) ocorrida, em 1997, na Alemanha, demarcou aspectos que



contribuam na luta para assegurar a educação como direito público e subjetivo (UNESCO, 1998).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de refletir sobre como a EJA se destaca e vem sendo socializada por meios das discussões, estudos, pesquisas e experiências educativas dentro do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) enquanto objeto de estudo, uma vez que o evento tem na sua configuração um espaço de vivências e trocas sobre importantes temas educacionais, incluindo a EJA.

Desde 1982, a cada dois anos, o ENDIPE tem servido como um espaço para o debate de estudos, pesquisas e experiências educativas, por meio da reunião de “pesquisadores, especialistas, profissionais da área da educação, professores e estudantes de diferentes áreas do Brasil e exterior para discutir a didática e as práticas de ensino” (Bredow; Zamperetti, 2023, p. 206). O evento tem contribuído significativamente para o progresso e orientação que permeiam outros espaços, incluindo aqueles voltados para propostas de políticas públicas na área da educação, estabelecendo-se como referência no campo das didáticas no Brasil. Há uma variedade de assuntos abordados nos eixos temáticos e em diferentes áreas da educação, enriquecendo assim, o diálogo sobre os temas envolvidos. Ressalta-se que para a composição dos painéis de trabalho do evento de 2024, um (a) dos (as) proponentes deve ser professor (a) da educação básica, destacando a importância de uma estruturação autoral que enriquece o campo da pesquisa com docentes atuantes no “chão da escola”.

Dada a relevância do ENDIPE para a discussão da didática e das práticas de ensino, somada à origem e desenvolvimento da EJA enquanto modalidade da educação básica, a questão central que se coloca para o desenvolvimento deste estudo é: como a EJA é retratada nos trabalhos apresentados durante período de 2016 a 2020? O objetivo principal da pesquisa é mapear e analisar os trabalhos (tanto relatos de experiência quanto relatos de pesquisas) relacionados à EJA nas edições do período supramencionado. Ao fazer isso, pretendemos traçar um panorama dessas produções e, conseqüentemente, descrever suas características mais marcantes, bem como, compreender como os/as pesquisadores/as tem considerado a EJA nessas produções.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica, seguindo a abordagem de pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (Romanowski; Ens, 2006). De acordo com as autoras este tipo de pesquisa oferece uma visão abrangente das produções na área, destacando suas

características, regionalização, focos temáticos, fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos, além de identificar contribuições e lacunas ainda presentes.

A metodologia foi desenvolvida em três etapas:

- 1) *Seleção do banco de dados para análise*: Realizamos uma pesquisa documental (Severino, 2013) *online* nos anais do ENDIPE. Existem duas modalidades: painel e pôster, e cada painel é composto por três trabalhos. O recorte temporal foi de 2016 a 2020, pois não foram localizados os anais da edição de 2022 e de algumas outras edições anteriores a 2016.
- 2) *Definição de descritores e critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos encontrados*: EJA, Educação de Jovens e Adultos, Educação de Adultos, EJATEC, EJA-TEC, EJA/EPT, EJA-EPT, PROEJA, educação prisional foram estabelecidos como descritores de busca. Incluímos todos os trabalhos que têm a EJA como objeto de pesquisa de modo que os descritores estivessem presentes no título, no resumo ou nas palavras-chave.
- 3) *Seleção dos trabalhos*: Para a edição de 2018, encontramos os arquivos, de cada trabalho separadamente, no formato Portable Document Format (PDF), o que demandou fazer *download* de cada um deles seguido de leitura de todos os resumos para selecionar os que poderiam constituir nosso *corpus* de análise. Na edição de 2016 encontramos um arquivo em PDF contendo todos os trabalhos. Na edição de 2020 foram identificados sete volumes, separados por eixos temáticos. Para facilitar a busca nessas duas edições, foi utilizado teclas de atalho (Ctrl+F) para cada um dos descritores, seguido de leitura e análise dos resumos dos trabalhos selecionados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos 106 trabalhos encontrados, seguindo os critérios elencados no item anterior, foram elaboradas tabelas e gráficos no intuito de sistematizar os principais dados identificados. A Tabela 1 apresenta a quantidade total de trabalhos publicados, em geral e sobre a EJA, nos anais do evento.

**Tabela 1** - Quantidade de trabalhos apresentados no ENDIPE (2016-2020)

Ano	Edição	Trabalhos publicados			Trabalhos sobre a EJA		Total (%)
		Constituem painéis	Pôster	Total	Constituem painéis	Pôster	
2016	XVIII	870	482	1.352	3	5	08 (0,6)

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO	2018	XIX	1200	721	1.921	5	26	31 (2,7)
	2020	XX	777	912	1.689	36	31	67 (5,7)
	<b>Total</b>		<b>2.847</b>	<b>2.115</b>	<b>4.962</b>	<b>44</b>	<b>62</b>	<b>106 (2,1)</b>

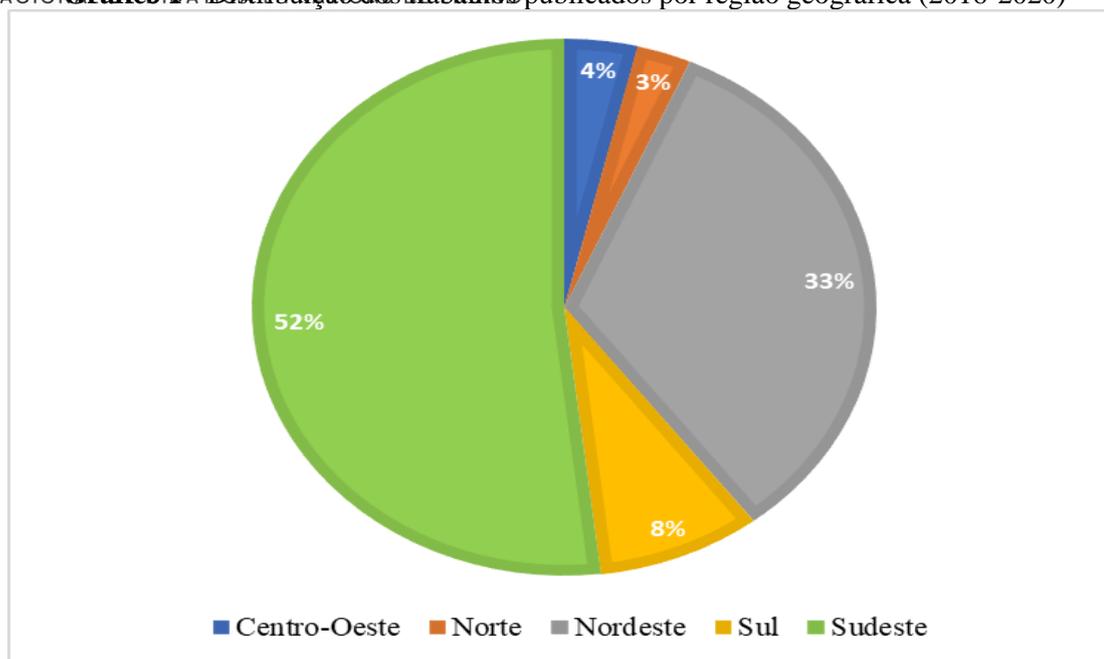
Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

Embora nos últimos anos houve uma ampliação e desenvolvimento das pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos, a Tabela 1 evidencia a escassez de trabalhos envolvendo esta área. Neste sentido, nota-se que esta modalidade de educação ainda precisa de estudos sistematizados para que tenhamos elementos robustos para compreender como se processa a didática, a organização do ensino e da aprendizagem na EJA, tanto na Educação Básica quanto na formação inicial e continuada de profissionais da educação nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A quantidade de trabalhos relacionados à EJA em comparação com o total de apresentações nessas três edições deste evento foi de 2,1%, o que demonstra o pequeno interesse intelectual de pesquisadores/as do campo da didática em relação a outros objetos de pesquisa. Outro dado importante, é que somente na edição de 2020 foram identificados quatro painéis cujos trabalhos são sobre a EJA, a saber: a) formação continuada de professores que atuam na modalidade; b) pesquisas bibliográficas em diferentes plataformas e com recortes diferentes; c) educação física na/com a EJA em três cidades brasileiras localizadas em três unidades federativas; d) tertúlia literária dialógica em contexto escolar, não escolar e na educação prisional.

No que concerne à distribuição dos trabalhos sobre a EJA entre as regiões brasileiras, foi elaborado o Gráfico 1 com a demarcação percentual em cada região geográfica.

Gráfico 1 Distribuição dos trabalhos publicados por região geográfica (2016-2020)

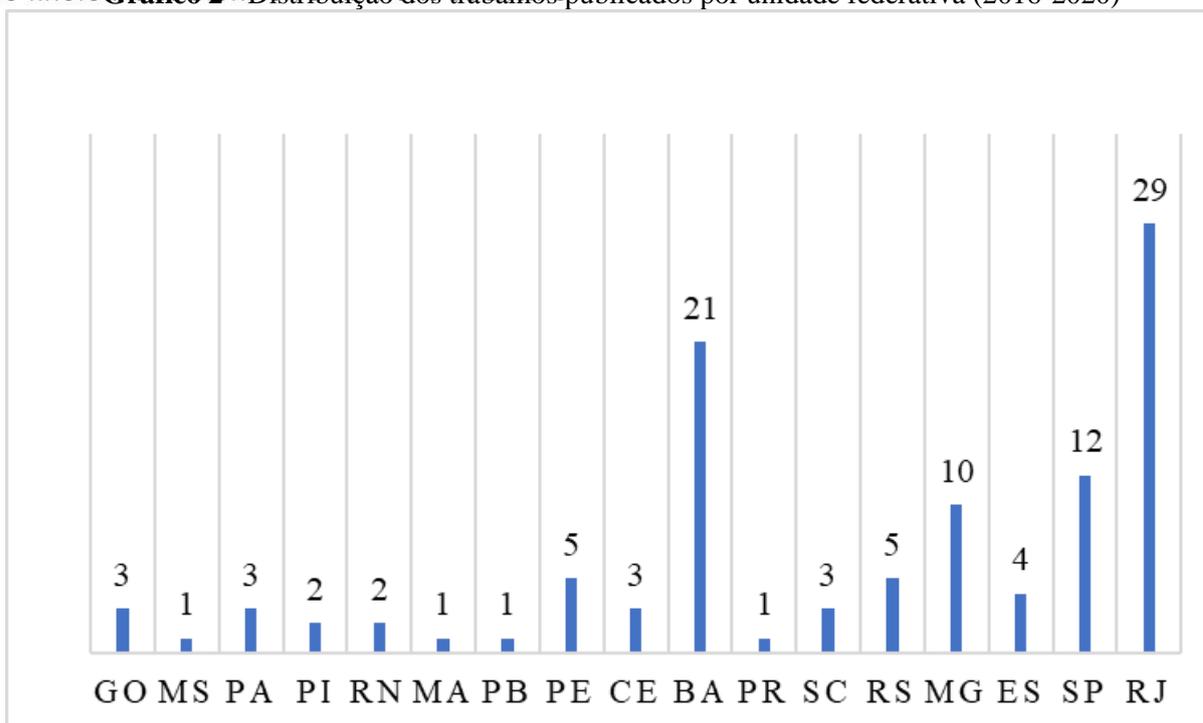


Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

O Gráfico 1 evidencia a distribuição geográfica de trabalhos vinculada a todas as regiões do país. No entanto, há predominância da Região Sudeste (52%), seguido pelo Nordeste (33%). Portanto, revela-se uma assimetria na distribuição desses estudos, pois há forte concentração nessas regiões. Uma explicação pode ser encontrada no local de realização das edições de 2018 e 2020 que foram na Bahia e Rio de Janeiro, respectivamente. Isso contribuiu para uma ampla participação de pesquisadores daquela região. Na contramão, temos poucas produções nas outras regiões, principalmente no Centro-Oeste e com mais acento no Norte. A escassez de produção e publicação sobre a EJA na região Norte já foi apontada em outras pesquisas (Paranhos; Carneiro, 2019; Moreira *et al.*, 2022), embora tivessem o objeto de estudo na Educação em Ciências na EJA.

Em relação às produções científicas vinculadas a instituições de ensino de determinada unidade federativa, foi construído o Gráfico 2, considerando o vínculo institucional e o estado de origem do primeiro autor.

Gráfico 2 - Distribuição dos trabalhos publicados por unidade federativa (2016-2020)

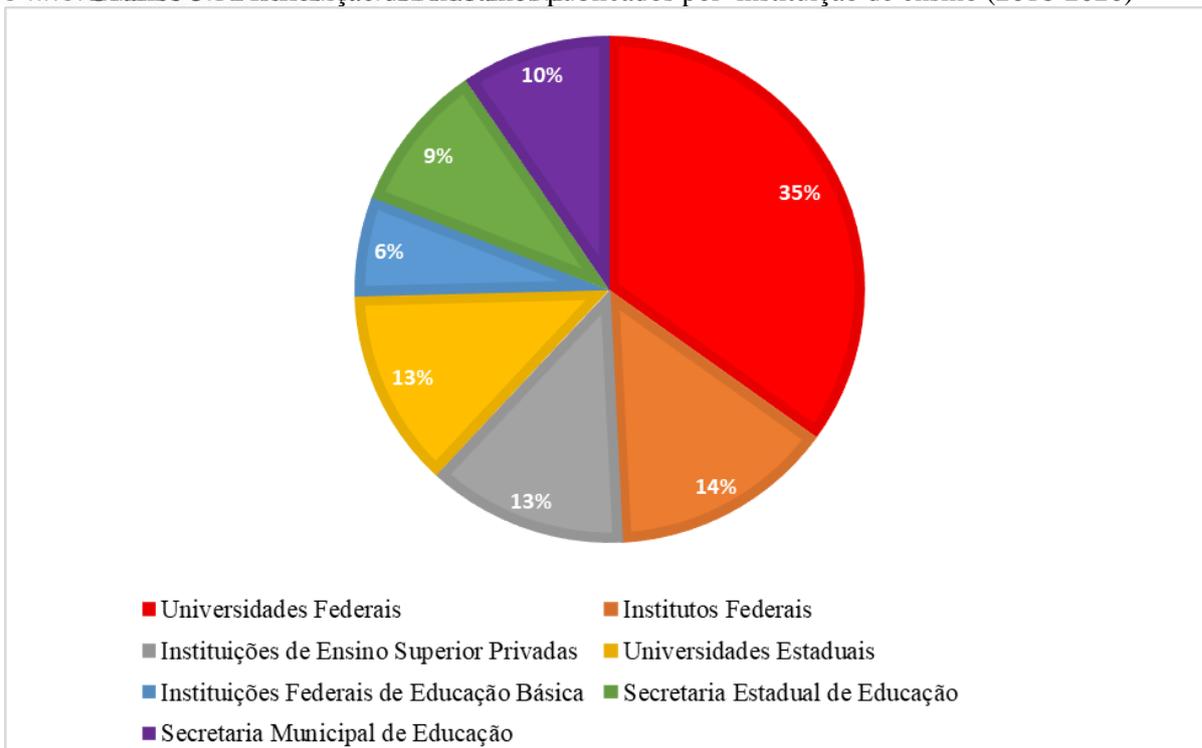


Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

Foram identificados trabalhos publicados por 17 unidades federativas, com destaque para a participação de todos os estados que compõem as regiões Sul e Sudeste. Os estados em que a produção é mais significativa, em termos quantitativos, são: Rio de Janeiro com 29 trabalhos (27,3%); Bahia com 21 (19,8%); São Paulo com 12 (11,3%) e Minas Gerais com 10 (9,4%). Embora a edição de 2016 tenha sido realizada em Mato Grosso, não foi identificado nenhum trabalho sobre a EJA desse estado, de acordo com nossos critérios.

No que concerne às instituições de ensino, nosso estudo revelou que houve 63 instituições diferentes distribuídas por IES e da Educação Básica, sendo divididos entre federais, estaduais, municipais e privados. Essas informações podem ser visualizadas no Gráfico 03, em que as secretarias municipais de educação foram agrupadas por unidade federativa, com intuito de facilitar a divisão, já que em um mesmo estado havia a participação de profissionais de diferentes municípios.

**Gráfico 3** Distribuição dos trabalhos publicados por instituição de ensino (2016-2020)



**Fonte:** Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

O Gráfico 3 sinaliza uma prevalência de trabalhos acadêmicos advindos de instituições públicas (55) em relação às privadas (8). Soma-se a isso, a predominância de publicações de trabalhos provenientes de universidades federais (22), seguido por institutos federais (9), universidades estaduais (8) e Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (8). A IES com maior número de publicações foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (6), seguida por Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (5) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (5). A UNEB é a primeira instituição a ofertar um Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e talvez isso justifique a recorrência de publicações no evento.

É importante ressaltar a participação de profissionais de Instituições Federais de Educação Básica, três centros de aplicação<sup>3</sup> e o Colégio Pedro II, além de escolas municipais e estaduais de alguns municípios e estados, respectivamente. Esta participação demonstra a inserção de professores da Educação Básica no meio acadêmico em busca constante pelo aprimoramento por meio da formação continuada, pois muitos têm vínculos com Programas de Pós-Graduação. Além disso, cabe salientar a participação de profissional do Centro Integrado

<sup>3</sup> O centro de aplicação é uma instituição pública federal brasileira de Educação Básica subordinado à uma universidade federal, sendo responsável por desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em educação, além da oferta de estágio junto à universidade.

XXII ENCONTRO de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) no município de São Paulo, pois é uma instituição que oferta somente a modalidade, ou seja, uma escola de EJA.

No que tange ao assunto abordado no campo da EJA, foi organizada a Tabela 3 que destaca o foco temático das produções científicas analisadas. A delimitação desses focos foi baseada na tese do Paranhos (2017) que traçou os seguintes focos temáticos: “a) Ensino; b) Educando(a); c) Professor(a); d) Currículo; e) Produção Científica; f) Políticas / Programas e; g) Outros [...]” (Paranhos, 2017).

**Tabela 2** - Focos temáticos dos trabalhos que discutem a EJA

Focos Temáticos	Recorrência nos trabalhos			
	2016	2018	2020	Total
Currículo	1	3	8	12
Ensino	0	9	17	26
Professor (a)	4	5	22	31
Educando(a)	0	6	8	14
Produção científica	2	5	4	11
Políticas/Programas	1	3	8	12
Outros	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>31</b>	<b>67</b>	<b>106</b>

**Fonte:** Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

As produções científicas analisadas indicam uma recorrência do foco temático que consideraram a formação inicial e continuada de docentes para atuar na EJA (31), seguido de produções que versam sobre temáticas ligadas ao ensino (26). Essa predominância também foi constatada na pesquisa bibliográfica realizada por Mota, Moreira e Paranhos (2023), embora o recorte tenha sido Educação em Ciências na EJA em outro evento. Na sequência, as produções ligadas ao foco educandos(as) (14), as políticas/programas e o currículo com 12 produções cada.

Sobre o foco temático das produções científicas, nenhuma considerou os anais do ENDIPE como banco de dados, de acordo com essa investigação. Todavia, uma produção científica utilizou os anais do ENDIPE como fonte de informações de uma pesquisa bibliográfica sobre as políticas educacionais na docência entre as edições de 2010 a 2020. As autoras desse estudo não identificaram nenhum trabalho relacionado com a EJA, segundo os critérios adotados por elas (Bredow; Zamperetti, 2023).

Dentro do foco temático Ensino, um tema pouco abordado foi os livros didáticos que aconteceram em dois trabalhos: um analisou a coleção de livros didáticos da EJA da Editora Moderna, do 6º ao 9º anos, do Ensino Fundamental (2ª Etapa da EJA), contemplando os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna “Inglês e Espanhol”, adotados pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O outro trabalho analisa o cotidiano matemático em dois livros didáticos de Matemática do Ensino Médio (3ª Etapa da EJA).

Os componentes curriculares mais discutidos, principalmente com propostas de ensino, foram: Matemática, Física, Biologia, Química, Ciências, Arte, Geografia, História, Educação Física e Língua Portuguesa. Dessa forma, percebe-se uma ausência de abordagens sobre a Língua Estrangeira Moderna, tanto Inglês quanto Espanhol, além de Filosofia e Sociologia. Ademais, foi verificado que existem mais pesquisas sobre a 1ª e 2ª Etapas da EJA do que a 3ª Etapa. Sobre estes aspectos devemos refletir e buscar compreender o motivo dessa escassez ou ausência de pesquisas sobre a fase correspondente ao Ensino Médio.

Algumas produções chamam a atenção pela escassez acentuada e, neste aspecto, pode ser citado: a) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com três trabalhos publicados em 2020; b) Educação Especial com duas produções, uma sobre estratégias pedagógicas para inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e outro com proposta de ensino-aprendizagem para pessoa com deficiência visual; c) Educação prisional com uma proposta de oficina na sala de aula no presídio, outro com a análise das experiências dos professores por meio de relato orais e um apresenta uma comparação entre a educação nos presídios do Brasil e da Argentina. Nesse sentido, vale ressaltar que alguns temas são carentes de reflexões imbricadas ao campo de EJA, como a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Ribeiro, 2022).

Diante do exposto, pode-se afirmar que as produções científicas sobre a EJA no ENDIPE ainda são incipientes em relação às demais. Assim, fica a sinalização da necessidade de fomentar a participação dos docentes da Educação Básica e do Ensino Superior e pesquisadores da modalidade em eventos deste porte para dar visibilidade às discussões dos trabalhadores-estudantes. Ademais, é essencial refletir e debater sobre todas as dificuldades enfrentadas por estas pessoas a fim de garantir uma política pública de Estado que assegure o acesso e a permanência na educação pública presencial, gratuita e de qualidade que não esteja só na legislação, mas que seja efetivada na prática.

Este estudo buscou analisar a circulação de conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos trabalhos divulgados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no período de 2016 a 2020. Por meio da análise de 106 trabalhos, identificamos uma predominância de pesquisas focadas na formação inicial e continuada de docentes para atuar na EJA.

Destacamos que diante de tamanha a envergadura do ENDIPE, observa-se que os trabalhos publicados neste evento se ocupam pouco da temática da EJA. Nossos resultados indicam uma assimetria na distribuição geográfica da produção científica sobre a EJA, com uma forte concentração nas regiões Sudeste e Nordeste. Isso sugere a necessidade de incentivar e apoiar a pesquisa em outras regiões, como por exemplo no Norte e Centro-Oeste do Brasil, possibilitando assim que mais pesquisadores(as) concentrem suas produções nas especificidades dessa modalidade.

Reconhecemos que nosso estudo tem suas limitações. Por exemplo, nossa análise foi restrita aos trabalhos apresentados no ENDIPE de 2016 a 2020 e pode não refletir a totalidade da pesquisa realizada na área da EJA no Brasil, publicada no evento em tela. Apontamos também que, considerando a relevância do evento para o campo da educação brasileira, seus anais deveriam estar todos disponíveis nos meios digitais, contribuindo assim para que mais pesquisadores(as) tenham acesso.

Por fim, este estudo destaca a importância de fomentar a participação dos docentes da Educação Básica e do Ensino Superior e pesquisadores da modalidade em eventos como o ENDIPE. Isso é crucial para dar visibilidade às discussões dos trabalhadores-estudantes e garantir a possibilidade de construção de uma política pública de Estado que assegure o acesso e a permanência na educação pública presencial, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 24 jun. 2024.

XXII ENCONTRO UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação de Adultos Declaração de Hamburgo Agenda para o futuro, 1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por). Acesso em: 24 jun. 2024.

BREDOW, Valdirene Hessler; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. As políticas educacionais na docência: uma revisão das publicações do Endipe entre 2010-2020. **Política & Trabalho: revista de ciências sociais**, [S. l.], n. 57, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/60943>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 1-147, nov. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2446/2184>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MOREIRA, Ana Santana; AVELAR, Lucas Martins de; PARANHOS, Rones de Deus; GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira. Tendências da Pesquisa em Ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos: um panorama de Teses e Dissertações (1997 – 2019). *Revista de Educação, Ciências e Matemática*. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.12 n.3 e6868 2022 ISSN 2238-2380. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/6868/3742>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MOTA, Maira Aparecida Alcantara De Sousa; MOREIRA, Ana Santana; PARANHOS, Rones de Deus. Entrelaces da Educação de Jovens e Adultos com o ensino de ciências: um olhar para a apresentação de pesquisas no ENPEC. **Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93303>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PARANHOS, Rones de Deus; CARNEIRO, Maria Helena. Ensino de biologia na educação de jovens e adultos: distribuição da produção científica e aspectos que caracterizam o interesse intelectual de um coletivo de pesquisadores. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 269-286, 28 jun. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8540> Acesso em: 26 out. 2020.

PARANHOS, Rones de Deus. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político- pedagógico da produção científica brasileira**. 2017. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017.

RIBEIRO, Renato Antônio. **Entre diálogos silenciados e o pseudodiálogo: denúncias e anúncios no processo de construção do currículo de Biologia nos centros de educação de jovens e adultos de Goiás**. 2022. 396 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.



XXII ENCONTRO SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.