

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

GABRIELE BONCK

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÕES ENTRE MERCADO DE
TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA HUMANISTA**

PONTA GROSSA

2022

GABRIELE BONCK

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÕES ENTRE MERCADO DE
TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA HUMANISTA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna.

PONTA GROSSA

2022

GABRIELE BONCK

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÕES ENTRE MERCADO DE
TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA HUMANISTA

Trabalho de conclusão de curso, apresentado para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de educação.

Ponta Grossa, 18 de março de 2022.

Prof.^a Dr.^a Paola Andressa Scortegagna
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Érico Ribas Machado
Doutor em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Viviane Aparecida Bagio
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Elismara Zaias Kailer
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir vivenciar esta experiência tão única de finalizar a minha primeira graduação em uma universidade pública e por me dar forças e renovar as minhas esperanças a cada amanhecer.

Aos meus pais, David e Neusa, que estiveram comigo em todos os momentos, enxugaram as minhas lágrimas em cada surto de ansiedade, que me esperavam acordados depois de um dia cansativo de trabalho e preparavam meu chá ou compravam um energético para as longas madrugadas escrevendo, e principalmente por acreditaram em mim, independente das dificuldades enfrentadas no processo.

Às minhas amigas e colegas de trabalho, Adrielle, Drielle, Janaína e Hemili, as quais foram presentes em cada momento dentro e fora da sala de aula, em cada seminário, teatro, leitura, discussão, confusão, e não menos importante, agradeço pelas risadas e conversas jogadas fora no “Nosso quinteto” do WhatsApp.

Aos professores que me ensinaram a acreditar no poder da educação, que ela nos transforma e que por meio dela, podemos transformar a sociedade e alcançar os ideais de igualdade e emancipação.

A Fundação Araucária por me proporcionar a bolsa de Iniciação Científica, a qual me possibilitou conhecer e pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos e assim contribuir para as discussões e reflexões sobre o público que a compõe.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Paola Andressa Scortegagna, que desde o PIBIC, tem compartilhado o seu conhecimento, sua doçura e humanidade através de palavras e gestos de preocupação. Seu olhar humano, atento e comprometido, foi imprescindível na construção deste trabalho tão significativo para ambas.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que é viabilizada através de resistências. Resistência por formalizá-la enquanto modalidade, garantindo-a o respeito as suas subjetividades através de diretrizes específicas, da sua inclusão no Plano Nacional de Educação e de políticas educacionais direcionadas a seu público. O público da EJA é composto por jovens e adultos marcados pelos seus itinerários de sobrevivência, pelas relações homem-mundo, as quais são permeadas pelo trabalho. Mediante a carência de pesquisas que discutam essas relações, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte questão: De que maneira a relação entre mercado de trabalho e educação sob a perspectiva humanista pode trazer contribuições para a Educação de Jovens Adultos? Desse modo, apresenta-se como objeto geral: Compreender a relação entre mercado de trabalho e educação sob a perspectiva humanista e suas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos. A fim de responder a problemática e atingir os objetivos propostos, utiliza-se como percurso metodológico a pesquisa de cunho bibliográfico e com abordagem quantitativa, pautada no levantamento de referências bibliográficas impressas ou publicadas em meio eletrônico, como livros, artigos, monografias, teses e dissertações e nos dados apresentados pelo IDEB/INEP. Através dos resultados e das reflexões tecidas, afere-se que os percursos truncados dos jovens e adultos até o retorno a EJA, revelam as diferenças econômicas e sociais entre a classe trabalhadora (proletários) e aqueles que possuem o capital (burguesia). O trabalhador (proletário) torna-se alienado mediante o processo de trabalho abstrato e essa alienação é refletida nas relações hodiernas, as quais interligam-se aos sujeitos que compõem a EJA, em sua maioria trabalhadores. Considera-se que a educação sob a perspectiva humanista é um dos caminhos para a desalienação do educando-trabalhador da EJA, uma vez que, as suas práticas possibilitam a reflexão, o diálogo, o reconhecimento de seus saberes e os instiga o desejo de ser mais, de transformar, libertar e desalienar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Mercado de Trabalho; Educação Humanista.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality that is made possible through resistance. Resistance for formalizing it as a modality, guaranteeing respect for its subjectivities through specific guidelines, its inclusion in the National Education Plan and educational policies aimed at its public. The EJA's public is composed of young people and adults marked by their itineraries of survival, by man-world relationships, which are permeated by work. Due to the lack of research that discusses these relationships, the following question is established as a research problem: How can the relationship between the labor market and education from a humanist perspective bring contributions to the Education of Young Adults? Thus, it is presented as a general object: To understand the relationship between the labor market and education from a humanist perspective and its contributions to Youth and Adult Education. In order to answer the problem and achieve the proposed objectives, a bibliographic research with a quantitative approach is used as a methodological approach, based on the survey of bibliographic references printed or published in electronic media, such as books, articles, monographs, theses and dissertations and data presented by IDEB/INEP. Through the results and the reflections made, it is verified that the truncated paths of young people and adults until the return to EJA, reveal the economic and social differences between the working class (proletarians) and those who have capital (bourgeoisie). The worker (proletarian) becomes alienated through the abstract work process and this alienation is reflected in today's relationships, which are interconnected to the subjects that make up the EJA, mostly workers. of the paths for the de-alienation of the student-worker of the EJA, since their practices enable reflection, dialogue, the recognition of their knowledge and instigate them the desire to be more, to transform, free and de-alienate.

Keywords: Youth and Adult Education; Labor market; Humanist Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Número de matrículas da educação de jovens e adultos por dependência administrativa, segundo o ano - 2016-2020.....	32
QUADRO 2- Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução - Mil pessoas (%)	32
QUADRO 3- Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola Sexo e cor ou raça (%)	34
QUADRO 4- Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por condição de estudo e situação na ocupação Sexo, cor ou raça (%)	35
QUADRO 5- Grupos de idade.....	36
QUADRO 6- Pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas, com rendimento, por nível de instrução (Mil pessoas)	37
QUADRO 7- Pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal.....	38
QUADRO 8- Estudantes na Educação de Jovens e Adultos, por nível do curso e sexo Variável- Estudantes na Educação de Jovens e Adultos (Mil pessoas)	39
QUADRO 9- Estudantes na Educação e Adultos, por nível do curso e grupo de idade Variável- Estudantes na Educação de Jovens e Adultos (Mil pessoas)	40
QUADRO 10- Estudantes na Educação de Jovens e Adultos, por nível do curso e cor ou raça Variável- Estudantes na Educação de Jovens e Adultos (Mil pessoas)	41
QUADRO 11- Número de matrículas da educação profissional por modalidade, segundo o ano – 2016-2020.....	42

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescente e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PIBIC	Pesquisa de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 EJA: UM HISTÓRICO PERMEADO PELAS RELAÇÕES DE TRABALHO	12
1.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	16
1.1.1 AS METAS DO PNE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	19
1.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EJA	23
2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA? O QUE REVELAM SEUS ITINERÁRIOS?..	29
2.1 O QUE OS DADOS DO IBGE/INEP REVELAM SOBRE A IDENTIDADE DOS SUJEITOS DA EJA?	31
3 TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA HUMANISTA	44
3.1 O CARÁTER ONTOLÓGICO DO TRABALHO.....	44
3.2 A SOCIEDADE CAPITALISTA.....	47
3.3 QUAL A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA HUMANISTA PARA A “DESALIAENAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA?.....	50
CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS	61

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que é viabilizada através de resistências, seja por desvinculá-la a ideia de compensatória, seja por esta abranger um público considerado a margem da sociedade. Os jovens e adultos que a compõe são marcados pelos seus itinerários de sobrevivência, permeados pelas relações homem-mundo, as quais são permeadas pelo trabalho.

A necessidade de trabalhar é um dos principais motivos da evasão escolar. Muitos jovens e adultos, desistem de continuar seus estudos porque não possuem meios de apenas dedicar-se somente aos estudos, pelas condições socioeconômicas, se veem na obrigação de sustentar-se ou sustentar as suas famílias.

A educação permanece em segundo plano por muitos anos na vida desses sujeitos, contudo, a necessidade de qualificar-se e/ou adentrar no mercado de trabalho, acaba por inseri-los novamente nas instituições escolares, através da Educação de Jovens e Adultos. A relação entre trabalho e educação está intrinsecamente interligada, principalmente ao se tratar dos sujeitos que constituem a EJA.

O interesse pela temática da relação trabalho, educação e formação humana, surgiu através da pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) nos anos de 2019 e 2020, a qual, tratou da relação dos discentes da EJA do ensino médio e a relação com o mercado de trabalho. Neste trabalho foi realizado um histórico das origens da EJA no Brasil o qual, constatou que esta modalidade de ensino esteve atrelada a visão de formação e capacitação de jovens e adultos para o mercado de trabalho, de modo a afirmar as relações mercadológicas-capitalistas e suprimir a produção de conhecimento científico.

Além do histórico, os dados apresentados na pesquisa através do censo escolar do MEC/INEP de 2007 a 2019 referentes as matrículas da EJA, reafirmam o ideal proposto de articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos necessários a produção. Assim, foi possível perceber que estes jovens e adultos retornam a EJA afim de adquirir novos conhecimentos, além dos que a sua prática os possibilita e assim ampliar as opções de mercado de trabalho, conciliando os estudos sob as suas rotinas implicadas diretamente pelas relações de mercado e capital.

Ao final da pesquisa, concluiu-se que o conhecimento para aqueles que estão fora da idade escolar, e muitas vezes, com condições de vida precarizadas, é um

instrumento de luta e ascensão social, econômica e cultural. A educação de Jovens e Adultos, além de proporcionar o conhecimento técnico-científico, requer a compreensão de uma educação para além do capital, ou seja, uma educação sob a perspectiva humanista.

Este estudo proporcionou a leitura de autores como Antonio Gramsci, Karl Marx, István Mészáros e Paulo Freire, os quais contribuem para os questionamentos acerca do trabalho e da educação, contrários a lógica da classe dominante. À vista disso, surgiu a necessidade de aprofundar os estudos acerca da concepção ontológica do trabalho para Karl Marx, sobre a alienação dos sujeitos trabalhadores e como a educação poderá contribuir para o processo de desalienação dos educandos-trabalhadores da EJA.

Ao pesquisar sobre a temática abordada em sites como *Scielo*, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da Capes e no Google Acadêmico, contatou-se um número muito pequeno de pesquisas que discutem as relações entre a EJA e o trabalho sob um viés crítico marxista. Os principais autores encontrados nas pesquisas que abordam a EJA e as questões econômico-políticas que a cercam são: Miguel Arroyo, Maria Clara Di Pierro, Gaudêncio Frigotto e Sérgio Haddad.

Mediante a carência de pesquisas sobre a temática de Educação de Jovens e Adultos, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte questão: De que maneira a relação entre mercado de trabalho e educação sob a perspectiva humanista pode trazer contribuições para a Educação de Jovens Adultos?

Com a finalidade de responder a problemática de pesquisa, determinou-se como objetivo geral: Compreender a relação entre mercado de trabalho e educação sob a perspectiva humanista e suas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos. A fim de atingir o objetivo geral, estabeleceu-se como objetivos específicos: Discutir o conceito de trabalho sob a perspectiva de Karl Marx; Identificar a correlação entre trabalho e educação; Relacionar o trabalho e educação sob a perspectiva humanista na modalidade da EJA.

A pesquisa realizada é de cunho bibliográfico, pautada no levantamento de referências bibliográficas impressas ou publicadas em meio eletrônico, como livros, artigos, teses e dissertações. Utiliza-se da abordagem qualitativa, a qual busca compreender os fenômenos humanos e preocupa-se com seus significados e com os processos sociais (KNECHTEL, 2014).

Está estruturada em três capítulos: O primeiro capítulo intitulado “EJA: um histórico permeado pelas relações de trabalho”, apresenta um histórico da EJA, perpassando pelas legislações que a compõe e que a caracterizam como modalidade, bem como, reafirmam a interligação da EJA com o mercado de trabalho.

O segundo capítulo intitulado “Quem são os sujeitos da EJA? O que revelam seus itinerários?” apresenta por meio de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as identidades dos jovens e adultos brasileiros, a sua escolaridade, idade, ocupação e as principais motivações que acarretam na evasão escolar principalmente no Ensino Fundamental e os itinerários construídos pelos sujeitos do trabalho até a EJA.

No terceiro e último capítulo intitulado “Trabalho e educação sob a perspectiva humanista”, é abordada a ontologia do trabalho para Marx, a configuração do trabalho nas diferentes sociedades até a sociedade atual capitalista e como esse trabalho perde seu caráter ontológico ao tornar-se abstrato. Assim, o trabalhador (proletário) torna-se alienado mediante o processo de trabalho e essa alienação é refletida nas relações hodiernas, as quais interligam-se aos sujeitos que compõem a EJA, em sua maioria trabalhadores.

Diante do exposto, nesse capítulo também se reflete sobre as contribuições da educação sob um viés humanista para a emancipação e a “desalienação”, do educando-trabalhador da EJA sob a concepção de educação libertadora de Paulo Freire.

1 EJA: UM HISTÓRICO PERMEADO PELAS RELAÇÕES DE TRABALHO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da Educação Básica voltada a aqueles que não tiveram acesso e/ou não permaneceram na instituição escolar durante a idade considerada. A modalidade ganha destaque na década de 1930, com a crescente industrialização no Brasil, conseqüentemente, surge a necessidade da educação para os trabalhadores mediante as especificidades exigidas no novo modo de produção capitalista.

Os índices de baixa escolaridade e de analfabetismo reafirmavam a necessidade em planejar estratégias e ações para a população de jovens e adultos. Assim, na tentativa de “reparar” os danos causados por anos de uma educação elitizada, foram criadas algumas campanhas como a Campanha Nacional de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA) em 1947 e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952.

Mais tarde, em 1958, foi realizado no Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual, apontou-se como críticas: “as precárias condições de funcionamento, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração dos professores e sua conseqüente desqualificação, e a inadequação de programas e do material didático à sua população” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1288).

Mediante tal contexto, o educador Paulo Freire apontou novos direcionamentos voltados à EJA, como a necessidade de revisar os métodos e processos de ensino, a fim de que os educandos possam participar de maneira sucinta nos seus processos de aprendizagem.

O final da década de 1950 e os anos de 1960 foram marcados por significativas transformações sociais, políticas e econômicas, as quais contribuíram para as iniciativas públicas em relação aos jovens e adultos posteriormente. A ampliação do debate em torno da educação popular, introduziu a educação de adultos em seu meio, conforme Paulo Freire (2001, p.16) destaca:

O conceito de educação de adultos vai movendo na direção da educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras.

Após avanços alcançados com o método de alfabetização de Paulo Freire e a sua visão de educação para a liberdade, a EJA, assim como, toda a educação brasileira, sofrem com o retrocesso ocasionado pelo golpe militar de 1964. Com o fim da ditadura, os processos políticos, econômicos e sociais voltaram-se para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento da educação pública e gratuita para todos.

A Constituição de 1988 trouxe consigo a responsabilização do Estado para com a educação brasileira e maior visibilidade para o público da EJA. No Art. 205 da Constituição estão explícitas as seguintes considerações:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Compreende-se que a educação é direito de todos, ou seja, ela está disponível para todas as idades, identidades de gênero, raça, etnia, entre outras infinitas subjetividades. O dever passa a ser do Estado, o qual tem o dever de organizar e dispor os recursos financeiros necessários para o desenvolvimento educacional.

E qual o objetivo da educação de acordo com a Constituição Federal? Ela objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, ou seja, que a educação seja a precursora para que ela desenvolva todos os aspectos da sua vida (físico, emocional e intelectual), bem como, o exercício da cidadania, que representa a voz e a garantia do direito da liberdade de expressão, esta que foi reprimida pelos anos ardilosos da ditadura militar.

A qualificação para o trabalho também é demarcada constitucionalmente, alia-se aos ideais propostos pelas modificações na sociedade, conjuntamente com a necessidade de expansão das produções que visam o desenvolvimento da economia, assim, torna-se imprescindível aliar a educação com a preparação para o mercado de trabalho.

Mediante o objetivo de aliar a educação e a constante mudança nas condições para a atuação no mercado e trabalho, o público de jovens, adultos é contemplado no Art. 208, inciso I, que delibera a “[...] oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988). No seu inciso VI afirma-se a garantia de ensino noturno regular a fim de adequar-se às necessidades dos educandos-trabalhadores.

Após a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases refere-se à Educação de Jovens e Adultos no Título V, Capítulo II, Artigos 37 e 38. A EJA é tratada como modalidade da Educação Básica, de modo a ampliar o acesso a todos aqueles que não tiveram ou não concluíram o ensino fundamental e médio na idade adequada. O Artigo 37 sofre alteração pela Lei nº 13. 632 de 2018:

A educação de jovens e adultos 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.

Além de findar a continuidade dos estudos, a educação é contemplada como educação permanente, a qual se apresenta como:

a necessidade de ampliar a participação dos indivíduos na vida social e cultural, visando a melhoria das relações interpessoais, qualidade de vida, compreendendo o mundo e tendo esperança no futuro” (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2015, p.87).

Assim, entende-se que objetivo da EJA não é apenas supletivo, está para além do diploma de conclusão. É instrumento de emancipação, de inclusão e de emersão da população marginalizada na sociedade. Mediante o reconhecimento do público de educandos-trabalhadores, estabelece-se no Artigo 37, inciso 1º, que os sistemas de ensino: “assegurarão gratuitamente [...], oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

As características e especificidades da EJA são intrínsecas aos sujeitos que a compõem. Outra característica relevante citada é a condição de trabalho, ou seja, sujeitos que possuem uma jornada de trabalho diária, acompanhada de afazeres domésticos, responsabilidades familiares, entre outras situações, as quais, os diferenciam daqueles que estão na escola na idade considerada.

Ao entender a EJA como um espaço em que a maioria dos sujeitos são trabalhadores e/ou que visam adentrar ao mercado de trabalho, a LDB, no artigo 37, inciso 3º afere que: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (Lei nº 11.741, de 2008).

A EJA como modalidade da Educação Básica exige regulamentação. Assim, após amplo debate ocorre a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 10 de maio de 2000.

A DCNEJA (2000) aprovada pelo parecer CEB nº 11/2000 destaca a “**dívida social não reparada** para com os que não tiveram acesso à nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” (NASCIMENTO; COSTA; ALMEIDA, 2015, p. 40636 grifo nosso). A fim de que esta “dívida” seja minimizada ao longo do tempo, o documento pontua diretrizes que demarcam o funcionamento da EJA, primeiramente, esta como modalidade da Educação Básica no Ensino Fundamental, Médio e Profissional.

O Artigo 5º, parágrafo único estabelece identidade própria a EJA, como uma modalidade que “considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias” [...] e será pautada [...] “pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL,2000, p.4).

O princípio de equidade refere-se à distribuição dos componentes curriculares de forma a propiciar uma formação igualitária, a fim de restabelecer a igualdade de direitos perante a educação. Ao referir-se a diferença, trata-se de reconhecer no público da EJA, a sua alteridade própria em seu processo formativo, a fim de, assim, valorizar as suas subjetividades.

A proporcionalidade está interligada a redistribuição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às demandas particulares da EJA, bem como, dos espaços e tempos, direcionadas por uma prática pedagógica de acordo com o público a ser direcionado.

Para que esta prática diferenciada se efetue, as diretrizes estabelecem que a formação inicial e continuada para profissionais da educação que atuam na Educação de Jovens e Adultos, esteja pautada nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio e as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, apoiada em uma formação sob a práxis investigativa.

Além da organização curricular, determina-se nos Artigos 8º e 9º a faixa etária mínima para adentrar a EJA no Ensino Fundamental: 15 anos completos, e para o Ensino Médio: a idade mínima de 18 anos completos, entre outros direcionamentos acerca do funcionamento da modalidade presencial ou EAD.

Após as afirmações legislativas da educação como direito de todos e a EJA incluída como modalidade da Educação Básica, é improrrogável a necessidade de

políticas públicas educacionais a fim de constituir ações direcionadas a cada segmento educacional brasileiro, mediante a esta necessidade constitui-se o Plano Nacional de Educação (PNE).

1.1 O Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma política educacional que possibilita refletir sobre a educação brasileira, ao apresentar propostas mediadas por ideais e anseios diante dos desafios enfrentados no percurso histórico, as quais visam a transformação e o desenvolvimento dos segmentos educacionais perpetuados no Brasil.

O desenvolvimento e a concretização do PNE perpassam por um longo período de espera e de movimentos em prol da educação. Ao começar pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 que ressaltava a necessidade de estabelecer um planejamento educacional:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação (MANIFESTO..., 2010, p.34).

Ou seja, era necessária a reorganização do aparelho escolar e a desvinculação da educação de ações religiosas e privadas, as quais perpetuavam a estrutura educacional para poucos.

A partir dos ideais propostos no Manifesto, a Constituição Brasileira de 1934 em seu artigo 150, referência a elaboração de um PNE, na qual, compete à união: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934). Em seu artigo 152, a Constituição designa a elaboração do mesmo, ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Após discussões e percorrer os trâmites legais para a efetivação a proposta foi levada para a aprovação da Câmara em 1937, a qual, obteve um parecer positivo e estava pronta para concretizar-se, porém, no mesmo ano ocorreu o golpe político iniciando-se a era do Estado Novo e conseqüentemente o retrocesso das conquistas referentes ao projeto.

Após o Estado Novo, Gaspar Dutra (1946-1951) governou com ideais liberais e direcionou o foco da educação sob um âmbito mercadológico. A Constituição de 1946 em seu artigo 5º declara que: “Compete à União: XV - legislar sobre: d) diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946), porém, não ocorreram medidas direcionadas a formatação e aplicação do PNE.

No Governo de João Goulart (1956-1964) através da lei 4.024/61 retoma-se desdobramentos específicos direcionados à discussão e formatação do Plano Nacional de Educação pelo CNE. Após um ano, em 1962 surge o primeiro PNE brasileiro, o qual serviria para “cumprir com a obrigação de se estabelecer metas e fundos para cada nível de ensino” (CURY, 2009, p.19). Este documento “[...] era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos.” (BRASIL, 2000, p.6).

Com o início do Regime Militar, em 1964, a educação privada se estabelece com êxito e a educação pública é desvalorizada. Diante disso, a fim de redirecionar a responsabilidade do Estado acerca da educação, o Plano Nacional é modificado: “[...] quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais” (BRASIL, 2000, p.6), assim, foram criados vários planos estaduais, minimizando os deveres financeiros estatais.

Após o fim do regime militar, a Constituição de 1988 institui novamente a responsabilidade estatal e em relação ao PNE, a Constituição em seu artigo 214, por meio da Emenda Constitucional 59/2009 dispõe da periodicidade do plano e de seus objetivos:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 2009).

Corroborando com as premissas relacionadas a educação pública vigentes na Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) em seu artigo 9º, Inciso I dispõe como dever da União elaborar o PNE, e em seu artigo 87, designou a mesma, que encaminhasse ao Congresso Nacional “o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes” (BRASIL, 1996).

Saviani (2007, p.4) destaca a importância da Lei de Diretrizes e Bases para o fortalecimento da ideia de um Plano Nacional de Educação a fim de reorganizar e operacionalizar ações direcionadas à educação:

a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o PNE torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e nos programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político.

Mediante tais colocações advindas da LDB, no início de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) pela lei nº 10.172 no dia 10 de janeiro de 2001. As principais características deste, relacionam-se a parceria privadas para reduzir o analfabetismo e o aumento da educação profissional, bem como, “Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional” (BRASIL, 2001).

Nesse Plano Nacional de Educação aponta-se a necessidade da participação da comunidade no processo de gerenciamento, reafirma o conceito de educação ao longo da vida, ressalva a importância de disponibilizar o acesso e desenvolver mecanismos para a permanência dos educandos nas instituições educacionais, reconhece a necessidade de técnicas pedagógicas e material adequado para os diversos segmentos educacionais, bem como, a necessidade da formação continuada para que educadores atualizem-se e ressignifiquem as suas práticas (FERREIRA, 2007).

Algumas críticas em relação ao PNE 2001-2011 surgiram, uma vez que, esse é constituído por 295 metas, as quais tratavam da estrutura baseada no tripé “diagnóstico-diretrizes-metas”, uma vez que, as metas não possuíam estratégias necessárias para o devido êxito (CACHO; MOURA; SILVA, 2015). Além da crítica direcionada a este tripé, as análises e avaliações apontaram a ausência de mecanismos concretos de financiamento, a falta de articulação com o Plano Plurianual, a incoerência das propostas relacionadas às metas, o regime colaborativo sem regulamentação adequada, ausência de monitoramento do processo de execução das metas e estratégias e a distância entre as verdadeiras reivindicações

da sociedade e o texto de lei aprovado (CURY, 2009; BOLLMANN, 2010; DOURADO, 2010; AGUIAR, 2010).

Considerando o PNE anterior, o Ministério da Educação propôs uma nova versão para o Congresso Federal do PNE 2011-2020, o qual passou a tramitar na Câmara dos deputados como projeto de Lei nº 8.035/2010. O tal projeto foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff em 25 de junho de 2014, determinado pela Lei nº 13.005/2014 a partir de um amplo debate por meio de seminários e audiências públicas.

O novo PNE 2014-2024 conta com vinte metas a serem desenvolvidas através de 254 estratégias. Ao adentrar tais metas, observa-se que em ambos os PNEs a Educação de Jovens e Adultos é contemplada, a fim de ampliar os níveis de escolaridade e proporcionar o contato daqueles que não adentraram a escola no “devido tempo” ao conhecimento necessário para o desenvolvimento integral do ser humano.

1.1.1 As metas do PNE e a Educação de Jovens e Adultos

Conforme o exposto, compreende-se que o PNE 2001-2011 apresenta para cada segmento do ensino o seu diagnóstico, diretrizes, metas e objetivos a serem alcançados. O capítulo dedicado à Educação de Jovens e Adultos reconhece através da análise dos dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) nos anos de 1995 a 1997, a expansão desenfreada do analfabetismo e a distribuição entre as zonas rural e urbana do país como dados alarmantes e dignos de ações imediatas (CACHO; MOURA; SILVA, 2015).

De acordo com Di Pierro (2010, p.944) “O Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos”, ou seja, o PNE acatou a concepção de educação continuada ao longo da vida, priorizando o público de jovens e adultos ao longo de suas 26 metas voltadas à EJA, as quais, priorizavam questões sobre a oferta e atendimento, sobre a formação do profissional que atua neste segmento, sobre o financiamento e gestão, entre outras (BRANDÃO, 2006).

O PNE previa, erradicar o analfabetismo adulto, em dez anos; assegurar a oferta de EJA de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para 50% da população de 15

anos e mais que não a possui em cinco anos; garantir a oferta de EJA de 5ª a 8ª série do ensino fundamental para 100% da população de 15 anos ou mais que concluiu a 4ª série, em dez anos; duplicar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em no máximo cinco anos; quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio; proporcionar programas de EJA de ensino fundamental e médio em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem jovens e adolescentes infratores; assim como formação profissionalizante para aqueles que trabalham no segmento (BRASIL, 2001).

Para que as metas destinadas a EJA fossem cumpridas, previa-se a cooperação entre as esferas governamentais: Federal, Estadual e Municipal, além de recursos externos advindos de fundos destinados à educação. Porém, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97 não integrava a Educação de Jovens e Adultos em sua distribuição monetária dos recursos financeiros advindos de estados e municípios e impostos arrecadados.

Durante o PNE (2001-2011), Luís Inácio Lula da Silva presidiu por oito anos e direcionou alguns programas ao público, tais como: Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Brasil Profissionalizado.

Apesar dessas ações, a análise de dados estatísticos acerca do analfabetismo, da evolução das matrículas da EJA no ensino fundamental e médio e da atividade educacional para pessoas em privação de liberdade, Di Pierro (2010, p.946) aponta que:

Os indicadores de escolaridade comportaram-se de modo similar, com uma elevação modesta da média de anos de estudos ao longo do período, ainda situada abaixo da escolaridade obrigatória prevista na lei. A análise dos dados desagregados por grupos de idade demonstra que os pequenos progressos observados no período deveram-se mais à dinâmica demográfica do que aos efeitos das políticas e programas de EJA implementados no período.

Deste modo, compreende-se que as metas do PNE 2001-2011 não alcançaram êxito, portanto, houve a necessidade da criação de uma nova proposta.

Em abril de 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), a qual, resultou na elaboração do documento “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” que contou com a participação de representantes do Governo e da sociedade civil nos debates acerca da educação brasileira.

Nas reivindicações realizadas no CONAE, ressaltava-se a importância da consolidação de políticas públicas consistentes a fim de que a alfabetização fosse encarada como prioridade nacional (p. 70) e que os indicadores relativos à EJA fossem considerados no ordenamento da colaboração da União com os entes federados (p. 23)” (DI PIERRO, 2010, p.952).

O Novo Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014) com vigência de dez anos objetiva: “[...] induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASI, 2014). Dispõe de vinte metas, as quais tratam da qualidade da educação básica (meta 7), da gestão democrática (meta 9), da política de formação continuada para profissionais da educação (meta15), formação em nível de pós graduação de 50% de professores e formação continuada considerando as demandas vigentes (meta 16), entre outras que perpassam as modalidades de ensino.

Em relação a EJA, a meta 3 visa: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014), sendo esta, uma revisão das metas 2 e 3 do PNE 2001-2011 as quais foram cumpridas parcialmente, estas visavam assegurar em cinco anos a oferta da EJA para 50% da população de 15 anos ou mais, e dobrar o atendimento ao ensino médio em cinco anos a fim de quadruplicar em 2011.

A meta 8 preocupa-se em “elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano” e também abranger as populações do campo, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados no IBGE (BRASIL, 2014). Esta meta está relacionada a meta 4 do plano anterior, a qual, foi cumprida parcialmente, pois, “a zona rural e a zona urbana-não metropolitana, bem como a raça/cor negra são agrupamentos que ainda apresentavam média de anos de

estudo inferior a oito anos em 2009” (GOMES, 2011, p.12), assim, necessitou ser reorganizada a fim de alcançar este segmento populacional.

A meta 9 está relacionada a alfabetização e propõe “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 [...] [e] “[...] erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014). O propósito de erradicar o analfabetismo brasileiro não é algo recente, ele advém desde a Constituição de 1988 no seu artigo 214, e perpassa o plano de 2001, o qual determinava o estabelecimento de programas que visavam alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em cinco anos, bem como, erradicar o analfabetismo até o final da década.

A meta 10 está relacionada a EJA integrada à educação profissional, a qual visa “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014), a qual é um segmento da meta 15 disposta no plano anterior que explicitava a associação entre ensino fundamental para jovens e adultos e a oferta de cursos básicos de formação profissional.

Para que esta meta se cumprisse, em 2005 foram criados programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja que pretendia ampliar a oferta de vagas nos cursos de educação profissional integrados ou concomitantes ao ensino fundamental e médio na modalidade EJA (GOMES, 2011).

Com relação à questão orçamentária, o novo PNE conta com os subsídios do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, o qual, concerne às matrículas da EJA bem como as da EJA integrada à educação profissional para a repartição dos valores advindos do regime de colaboração entre as três esferas governamentais.

O acompanhamento das metas de acordo com o artigo 5º da Lei nº 13.005/2014 é realizado pelo Inep, por meio da publicação de estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas, a cada dois anos. As instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e a avaliação periódica do PNE são o Ministério da Educação (MEC); a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a Comissão

de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação (CNE); e o Fórum Nacional de Educação.

Os dados apresentados pelo IBGE e INEP (2000 a 2020) indicam que as matrículas gerais no Brasil apresentaram declínio de 3,33% nos anos de 2016 a 2019, e a EJA apresentaram um declínio de 8,3% equivalente a 3,0 milhões em 2020. Em relação a EJA integrada à Educação Profissional, observa-se que em 2016 apresentava-se apresentava 32.710 matrículas. No ano de 2019 este número aumentou para 39.921, ou seja, um acréscimo de 22,04%.

Ao realizar comparações com o ideal proposto na meta de 25% de matrículas da EJA integrada à Educação Profissional e os dados apresentados, observa-se que no ano de 2020 o número total de matrículas na EJA era de 3.002.749, ou seja, para que a meta fosse atingida seriam necessárias 750.687,25 matrículas de EJA integrada, porém, o Brasil apresentou apenas 39.921 matrículas (equivalente a 5%).

Ao se tratar da alfabetização, as taxas de analfabetismo reduziram-se minimamente, apenas 0,6% para pessoas de 15 anos ou mais e 0,9% para pessoas de 25 anos ou mais, dentre outros. Desse modo, pressupõe-se que a estruturação das metas mediante a realidade brasileira, conjuntamente com a carência de recursos financeiros e a necessidade de predispor políticas educacionais coerentes com os objetivos, indicam um longo caminho até o cumprimento efetivo das metas propostas pelo PNE.

1.2 A Base Nacional Comum Curricular e a EJA

Para além das metas e estratégias para o desenvolvimento dos segmentos educacionais, em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelece-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual é: “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p.8).

Assim, na BNCC estão contemplados os segmentos da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (inserido em 2018, na versão final) e suas respectivas especificidades curriculares, estruturadas em: Educação Infantil - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, Campos de experiências;

Ensino Fundamental - Áreas do conhecimento, Competências específicas de cada área e Componentes Curriculares; Ensino Médio - Áreas do conhecimento, Competências específicas de área.

Pode-se observar um panorama de homogeneidade estabelecido na versão final da BNCC ao colocar no mesmo patamar os diferentes públicos contemplados pela educação básica. Ao se tratar de jovens e adultos, Souza *et al.* (2017, p. 3990 apud Carvalho *et al.* 2020, p.57) dispõe:

Na segunda versão da BNCC, lançada em 2016, há uma parca tentativa de incluir a EJA, todavia onde estava grafado “crianças e adolescentes” foi acrescentada a expressão jovens e adultos, modificando então para: “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. A inclusão dessa expressão só fez acirrar o problema, pois serviu para homogeneizar ainda mais o currículo, uma vez que não houve a preocupação em debruçar sobre a EJA, e construir um capítulo que problematizasse sua especificidade.

Os sujeitos da EJA possuem uma trajetória histórica de luta pelo pertencimento, pela ascensão e visibilidade das características que os compõem, as quais não estão dispostas na BNCC, um documento que enfatiza a necessidade de considerar as diferentes realidades culturais, econômicas e sociais a fim de retratá-las na construção curricular.

Complementarmente a essa problemática, Marcelo Melo (2016 apud Carvalho, *et al.* 2020, p. 58) reafirmam que o documento é construído sob a lógica do ensino regular, ou seja, formulado na ideia de que as crianças entrarão na escola na idade apropriada e seguirão o percurso pleno durante toda a trajetória escolar.

Portanto, diante dessa lógica “Não há qualquer menção àqueles/as que, por diversos motivos, não puderam frequentar a escola no tempo dito regular (CARVALHO *et al.*, 2020, p.58). Assim, conseqüentemente, as necessidades e as dificuldades de acesso e permanência enfrentadas pelo público da EJA, são subjugadas diante da educação básica regular.

Necessita-se de currículo contextualizado, que considere as necessidades locais e que reconheça o público ao qual se destina, uma vez que:

Menos de 5% daqueles que não concluíram a educação básica estão frequentando uma escola. Por que isso ocorre? Por mais de uma razão: grande parte das escolas seguem currículos similares ao das escolas para crianças e adolescentes, afastando os jovens e adultos que não se identificam com tais programas escolares pouco adequados às suas expectativas (CATELLI JR, 2016 apud CARVALHO *et al.*, 2000, p.59).

O currículo desvinculado da realidade, estruturado de maneira rígida e padronizado conforme os ideais elitizados, é um dos componentes essenciais para a evasão escolar e a evasão da própria EJA. A decoreba e as atividades para contabilizar a nota final, já não são mais o único sinônimo de aprendizagem, pelo contrário, tais práticas tornam-se combustível para a desesperança de educar-se.

Essa estrutura dos componentes curriculares e a formulação de uma base comum a todos é uma estratégia ideológica displicente com a manutenção do capital e das relações de poder hierárquica. Em vista disso, os autores Moreira e Silva ressaltam que:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1994, p.8).

Isto posto, mediante a lógica de vincular a educação com o mercado de trabalho e a mão de obra “qualificada”, não é interesse primário e genuíno que os sujeitos tidos como marginalizados se emancipem e tornem-se críticos-conscientes das barbáries cometidas historicamente, ao contrário, subjuguá-los a lógica vigente, por meio da educação, é imprescindível para perpetuar a sociedade capitalista.

Arroyo (2017) defende e propõe que na EJA organizem-se propostas coletivas docentes que viabilizem a construção da organização dos tempos, dos currículos e das turmas, em diálogo com educandos/as trabalhadores/as, de acordo com suas limitações de seus tempos de trabalho.

Desse modo, "Não serão eles os obrigados a se adaptar à rigidez escolar, mas esta será repensada, tendo como parâmetro os limites de suas vivências dos tempos, do trabalho e da sobrevivência". Assim, ao pensar no currículo para jovens e adultos, reitera-se que “Só uma EJA mais flexível será capaz de garantir o direito à educação e ao trabalho por que lutam em tempos de precarização do trabalho” (ARROYO, 2017, p.63).

Em face do exposto, após ser homologada sua versão definitiva em 14 de dezembro de 2018, a BNCC traz consigo problemáticas a serem discutidas e a necessidade da reflexão em torno da homogeneização da educação e da falta de visibilidade da Educação de Jovens e Adultos. Mais recentemente, outro documento revoga a vinculação da EJA com a BNCC.

A Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 em seu Art.1º: “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” (BRASIL, 2021).

No Art. 2º institui-se que a EJA poderá ser ofertada nas seguintes formas: Educação de Jovens e Adultos presencial; Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Educação à distância (EaD); Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2021).

O Art. 3º dispõe da organização da EJA em regime semestral ou modular, bem como dos objetivos do Ensino Fundamental: a alfabetização inicial e uma **qualificação profissional inicial**, e carga horária mínima de 150 (cento e cinquenta horas). O Ensino Médio objetiva uma formação geral básica e profissional mais consolidada, ou seja, a **oferta integrada com uma qualificação profissional**, com carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas.

Os Artigos 4º, 5º e 6º referem-se à organização da EJA por meio da EaD, sua duração mínima, a qual é a mesma do presencial, a disponibilização de recursos e infraestrutura tecnológica e como será realizada a avaliação pelos sistemas de ensino dessa modalidade.

O Art. 7º discorre acerca da EJA articulada à Educação Profissional, a qual poderá ser ofertada das seguintes formas:

- I - concomitante, na qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer, ou não, na mesma unidade escolar;
- II - concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade para a execução de Projeto Político-Pedagógico (PPP) unificado; e
- III - integrada, a qual resulta de um currículo pedagógico que integra os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à formação e à qualificação em diferentes perfis profissionais, atendendo as possibilidades dos sistemas e singularidades dos estudantes (BRASIL, 2021).

Ao longo do documento instituído, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos é intrinsecamente direcionada ao mercado de trabalho e à atuação

profissional. Institui-se uma nova organização curricular para o Ensino Fundamental e Médio que possibilita integrar a educação básica com a educação profissional.

O currículo, discutido anteriormente, está organizado para que os sujeitos da EJA possam obter os conhecimentos básicos: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, História, Geografia, entre outros, de forma aligeirada, sem a readequação de acordo com as realidades vivenciadas pelos sujeitos, com o propósito de torná-los aptos a receber o diploma de conclusão, o qual poderá significar a esperança de obter um emprego melhor e/ou ser reconhecido formalmente no local de trabalho.

Outro ponto a ser destacado nas diretrizes operacionais é o direcionamento acerca dos sujeitos trabalhadores que enfrentam dificuldades relacionadas à permanência, uma vez que, ao estarem sob uma rotina exaustiva e atarefada, torna-se desafiador permanecer dentro de uma instituição escolar diariamente. Desse modo, o Art.19 estabelece como alternativa a EJA Direcionada, a qual deve ser desenvolvida por meio de atividades planejadas pelos professores e poderá ser ofertada em ambientes empresariais.

Em virtude dos aspectos abordados, subentende-se que a EJA constitui-se como uma modalidade de ensino mediante a luta pelo reconhecimento daqueles considerados à margem da sociedade, expostos a vulnerabilidades econômicas, sociais e culturais e que enxergam na educação, a porta de entrada para uma vida mais digna. Ao longo de seu histórico político legislativo e ao perpassar pelas políticas educacionais voltadas à EJA, vislumbra-se o objetivo de integrá-la à Educação Profissional, uma vez que, seu público é constituído em sua maioria por jovens e adultos trabalhadores.

O Art. 30, parágrafo 2º das diretrizes operacionais para a EJA reafirma esta lógica ao destacar que “A EJA, em todas as formas de oferta, representa melhoria de trabalho e vida, possibilidades de empregabilidade aos jovens e adultos que estão fora do mercado de trabalho” (BRASIL, 2021). Por conseguinte, a educação para esses sujeitos torna-se um meio necessário para o desenvolvimento socioeconômico e exprime a possibilidade de alfabetizar-se, reconhecer-se enquanto sujeito protagonista e educar-se ao longo da vida.

Ademais, para além de (re)conhecer a Educação de Jovens e Adultos como parte histórica da educação brasileira, perpassar os marcos históricos e legislativos que a compõem, é impreterível questionar: Quem são esses sujeitos que compõem a

EJA? Qual a relação do trabalho com a evasão escolar? Quais as possibilidades que a EJA oferece a esses sujeitos? Como a educação pode articular-se com o trabalho?

2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA? O QUE REVELAM SEUS ITINERÁRIOS?

Ao refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos é impreterível identificar quem são os sujeitos que a compõem, concomitantemente com as principais características e especificidades que os distingue das demais modalidades e assim, analisar a estreita relação estabelecida com o trabalho.

Os sujeitos da EJA em sua maioria são jovens e adultos trabalhadores, os quais em seus itinerários percorridos de ônibus das periferias às instituições de ensino, revelam a segregação de classe: social, racial, geográfica, econômica e escolar. As identidades de classe, gênero e raça são indissociáveis nesses itinerários do trabalho para a educação.

A EJA se caracteriza como um lócus no qual se condensa a construção de pertencimento dos coletivos segregados, vitimados, marginalizados, os quais, perpetuam-se na infância, na adolescência e nas vivências da família pobre, trabalhadora, camponesa (ARROYO, 2017).

O trabalho perpassa os corpos de milhares de crianças-adolescentes, marcados pela necessidade de sobrevivência, “na infância, aprendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida” (ARROYO, 2017, p.44). Nessas experiências, formam-se as identidades e os valores de trabalhadores que os acompanharão em sua trajetória até a EJA.

Reconhecê-los, de acordo com Miguel Arroyo (2017) **como passageiros em itinerários do trabalho para a EJA**, requer os seguintes questionamentos: Mas de que trabalhos? De quais trabalhos chegam e a que trabalho voltarão?

As pesquisas apresentadas pelos sites como CNN Brasil - Pnad Contínua/IBGE de 2021, apontam 40,6 milhões de empregados no Brasil (2021) e o número de desempregados também apresenta crescimento, totalizando 14,7 milhões. O número estatístico de empregos aumentou, mas este aumento reflete principalmente na área informal, na qual, concentram-se em sua maioria os jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade certa.

Mediante as situações de vulnerabilidade social, condições socioeconômicas e culturais, esses jovens e adultos submetem-se a condições precárias de trabalho, submersos em sua maioria no subemprego, em trabalhos informais, condicionados a horas de trabalho, salários baixíssimos e sem quaisquer direitos estabelecidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

O trabalhador informal não tem segurança financeira, está exposto ao perigo e aos riscos ocasionados por acidentes durante a jornada de trabalho, bem como, a ficar sem emprego a qualquer momento. A sua identidade se dispersa de trabalho em trabalho, visto que:

Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem de sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. Um viver provisório em trabalhos provisórios. Sem prazo. Uma identidade humana provisória? (ARROYO, 2017, p.66).

Esse viver provisório os desumaniza, esses jovens e adultos desde crianças estão condenados a um constante estado de precarização nas formas de viver e trabalhar. O viver para eles, é a garantia de ter o que comer, vestir, pagar o aluguel e quem sabe poder voltar a estudar.

Desse modo, para Arroyo (2017, p.57) “Quando até as bases do viver e do trabalhar são incertas, a incerteza invade seu viver no presente e no futuro. Destrói suas identidades sociais. A incerteza invade até sua volta aos estudos”. A EJA participa das vivências, incertas e provisórias, dos jovens e adultos trabalhadores que nela perseveram.

A nova tentativa de retornar à escola e receber o diploma de conclusão, revela que as experiências de desemprego e subemprego são sinônimos de exploração e segregação. Por outro lado, manifesta a esperança de viver uma vida mais justa, bem como, de recuperar a identidade de sujeito, contrária a que lhes é imposta como subcidadãos.

A procura da volta à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou média está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório, essa identidade provisória de trabalhadores. O diploma lhes dará direito a um trabalho não mais provisório? [...] Que possibilidades e limites de sentirem-se sujeitos de projetarem-se no tempo? De esperança de outros tempos? (ARROYO, 2017, p.55-56, grifo nosso).

É inegável a relação entre os sujeitos da EJA e o trabalho, em razão de que, ser trabalhador não é um mero acidente, é o que configura a sua identidade social. O educando adulto, “é antes de tudo um membro atuante da sociedade ao qual cabe a produção social. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência” (PINTO, 2013, p. 82).

Ou seja, enquanto trabalhador este sujeito, constrói o seu itinerário de luta em busca de seus direitos e está em constante aprendizado, realiza a sua leitura de

mundo e procura compreender as relações que o cercam, o trabalho é o principal mediador no processo de sua formação.

A EJA exprime a forma de um itinerário, uma possibilidade de ascensão, seja ela intelectual, social ou econômica. Almeja-se o viver digno e o trabalho justo, a verdadeira igualdade de direitos, para além de suprir os percursos escolares truncados. Os jovens e adultos que a compõem afirmam-se sujeitos de dignidade e de formação humana.

Reconhecer que o retorno à escola é um itinerário que revela a busca desses sujeitos pela libertação reafirma o papel da educação como prática de liberdade. Paulo Freire (2013) reitera que a luta dos oprimidos, marginalizados está fundamentada no conhecimento:

Quem melhor que o oprimido, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela (FREIRE, 2013, p. 42).

Para (re)conhecer estes jovens-adultos e seus itinerários até a EJA, bem como, a sua relação com o trabalho, faz-se necessário realizar um recorte de dados demográficos do IBGE/INEP de 2016 a 2019-2021 referente a idade, sexo, cor ou raça, bem como, os aspectos relacionados ao trabalho, como idade, escolaridade e as categorias de emprego desenvolvidas por estes.

2.1 O que os dados do IBGE/INEP revelam sobre a identidade dos sujeitos da EJA?

Com o intuito de traçar um possível perfil dos sujeitos da EJA, previamente destaca-se a situação das matrículas do segmento. A partir do panorama geral, percebe-se os avanços e retrocessos, os quais demonstram a trajetória de resistência, bem como, a evasão e os inúmeros desafios enfrentados por aqueles que almejam concluir os seus estudos.

Os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2016 a 2019 apontam que o número de matrículas da EJA segue em tendência de queda, em 2019 eram 3.273.668, em 2020, reduziu para 3.000.749 milhões de matriculados, o que representa 270 mil estudantes a menos nas salas de aula. A redução ocorreu tanto na EJA de nível fundamental com redução de 187,4 mil matrículas, quanto na de nível

médio com redução de 83,5 mil matrículas.

QUADRO 1- Número de matrículas da educação de jovens e adultos por dependência administrativa, segundo o ano - 2016-2020

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2016	3.482.174	3.273.439	11.813	1.917.220	1.344.406	208.735
2017	3.598.716	3.380.008	12.611	1.970.961	1.396.436	218.708
2018	3.545.988	3.324.356	13.023	1.956.621	1.354.712	221.632
2019	3.273.668	3.063.423	14.321	1.744.527	1.304.575	210.245
2020	3.002.749	2.826.401	13.636	1.618.025	1.194.740	176.348

Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

Este decrescente número de matrículas revela algumas problemáticas acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O direito à educação é para todos, o direito ao acesso para aqueles que não concluíram os estudos na idade certa é garantido por lei, porém, somente o acesso é o suficiente? Partindo do pressuposto dos dados quantitativos, é visível que, apenas o acesso não lhes garante a permanência nas instituições escolares.

Mediante a singularidade dos sujeitos que compõem a EJA, subentende-se que para além do acesso há necessidade de “políticas públicas que enfrentem o plano conjuntural e emergencial, atentando para a particularidade e a diversidade dos grupos de jovens inseridos precocemente no mundo do trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1.103).

Após observar a diminuição das matrículas da EJA do ano de 2019 para 2020, subentende-se que há um número significativo de jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade certa e/ou evadiram enquanto estavam na EJA. Nos dados apresentados a seguir, observa-se um declínio de 17% (de 7,8 para 6,4%) em relação às pessoas de 25 anos ou mais sem instrução nos anos de 2016 a 2019.

QUADRO 2- Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução - Mil pessoas (%)

Ano	2016	2017	2018	2019
Sem instrução	7,8	7,2	6,9	6,4
Fund. Incompleto	34,0	33,7	33,1	32,2
Fund. Completo	9,2	8,5	8,1	8,0
Médio Completo	3,9	4,4	4,5	4,5

Continua

Continuação

Médio Incompleto	3,4	3,7	4,0	4,0
Superior Completo	15,3	15,7	16,5	17,4

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

O número de pessoas que possuem o fundamental incompleto apresenta destaque em relação aos demais. Em 2016 o percentual era de 34%, um número significativo, comparado aos demais níveis de instrução. Esse percentual decresce de maneira lenta e gradual, apenas 5,2% de 2016 a 2019.

Apesar do PNE atual direcionar uma meta específica para o Ensino Fundamental (meta 2), a qual visa “Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2015), os dados apresentam a defasagem no cumprimento da meta, bem como, alguns autores discutem algumas problemáticas em torno da alteração da idade para adentrar a EJA e as implicações desse aligeiramento do processo educativo.

Observa-se que há um pequeno percentual de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram o Ensino Fundamental, em 2016, apenas 9,2% e em 2019 o número se reduz para 8%, apresentando queda de 13,4 %. Em relação ao Ensino Médio Completo, ocorreu um aumento de 3,9% em 2016 para 4,5% em 2019, bem como, os que não concluíram, 3,4% em 2016 e 4% em 2019. Os que possuem o Superior Completo representam o segundo maior número na tabela, um crescimento de cerca de 13,72%, comparando os anos de 2016 e 2019.

Perante o exposto, observa-se que a maioria da população de jovens-adultos abandona a escola antes de concluir o ensino fundamental. A evasão escolar é motivada por fatores intrínsecos e extrínsecos, os quais estão relacionados com os itinerários percorridos pelos sujeitos que decidem e/ou são obrigados a priorizar outros percursos durante a “idade certa” de estarem na escola.

De acordo com Fornari (2010, p. 114-115) reafirma-se que a evasão escolar está interligada às questões econômico-sociais e as questões do trabalho:

Em face da desigualdade socioeconômica, outros problemas aparecem como determinantes do fracasso escolar, tais como a má alimentação, desnutrição,

que mesmo moderada é uma das principais causas da alteração no desenvolvimento mental e mau desempenho escolar. Também a necessidade de trabalhar é entendida como um dos principais determinantes para a evasão escolar dos cursos noturnos. A necessidade de trabalho também faz sobrecarregar o aluno, levando-o a um baixo desempenho na aprendizagem.

Desse modo, a fim de compreender as correlações entre abandono escolar e trabalho, as quais culminam para que esses sujeitos estabeleçam-se na EJA, apresenta-se os dados do IBGE que traduzem as motivações e o perfil de sujeitos que evadem ou nunca frequentaram a escola.

QUADRO 3- Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola

Motivações	Sexo (%)		Cor ou raça (%)	
	Homem	Mulher	Branca	Preta ou parda
Precisava trabalhar	50,0	23,8	40,0	38,7
Não tinha escola na localidade, vaga ou turno desejado	2,7	3,9	2,4	3,4
Por gravidez	-	23,8	8,4	10,5
Afazeres domésticos ou cuidar de pessoas	0,7	11,5	4,0	5,7
Problemas de saúde permanente	3,7	3,2	4,7	3,3
Não tinha interesse em estudar	29,2	24,1	29,9	29,1
Outros motivos	9,6	9,7	10,7	9,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Observa-se que a necessidade de trabalhar é a principal motivação, 50% dos homens e 23,8% das mulheres afirmam que abandonaram ou não frequentaram a escola porque precisavam trabalhar, o trabalho se configura precocemente. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1103) expõem que “Todos esses jovens, mesmo com suas especificidades, tendem a sofrer um processo de amadurecimento precoce, inserindo-se no mercado formal ou “informal” de trabalho”.

O segundo maior motivo é a gravidez com 23,8%. As mulheres negras possuem um número maior de abandono, 10,5%. Ao retratar esse dado, urgem às

questões voltadas às desigualdades, ao racismo e o abandono paterno, uma vez que, as mães pretas representam 61% segundo os dados do IBGE. Essas mães, mediante a necessidade de sustentar seus filhos, bem como, pela falta de acolhimento da instituição escolar, desestimuladas e desamparadas, optam pelas atividades extra escolares.

O desinteresse por estudar representa 29,2% de homens e 24,1% de mulheres, assim como, 29,9% de pessoas brancas e 29,1% de pessoas pretas ou pardas. Esse desinteresse emerge de questões histórico-culturais, relacionadas à ideia de separação das classes. No Brasil, a cultura instaurada no Império estabelece que “a elite” teria acesso à educação em níveis superiores, e os que estavam à margem, apenas o 1º grau de instrução, assim, introjeta-se a ideia de: ‘educação é para poucos’, ‘somente os ricos podem estudar’, ‘para os pobres, trabalhar é muito mais importante que estudar’.

Após a análise do nível de escolaridade e das motivações do abandono escolar de jovens-adultos, subentende-se que em sua maioria evadem a escola pela necessidade de trabalhar. Desse modo, analisar os dados acerca da ocupação, nível de instrução e quais as categorias de trabalho desenvolvidas por estes, é de suma importância para a compreensão de quem são os sujeitos e seus itinerários do trabalho até a EJA.

A tabela abaixo, apresenta dados acerca das condições de estudos e a ocupação/não ocupação de jovens-adultos de 15 a 29 anos. O foco desta análise dos dados é na população ocupada, a qual, revela que 42,3% dos homens e 28,8% de mulheres, é ocupada e não estuda e nem se qualifica, ou seja, há um número significativo de jovens e adultos que não estão inseridos na EJA e/ou não frequentam as instituições escolares a fim de concluir seus estudos, seja no Ensino Fundamental ou Médio.

QUADRO 4 - Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por condição de estudo e situação na ocupação

(Continua)

Condição de estudo	Sexo (%)		Cor ou raça (%)	
	Homem	Mulher	Branca	Preta ou parda
Não ocupada e estudava ou se qualificava	26,4	29,9	28,8	27,7

(Continuação)

Ocupada e não estudava, nem se qualificava	42,3	28,8	37,1	34,6
Ocupada e estudava ou se qualificava	14,6	13,8	17,0	12,4
Não ocupada e não estudava, nem se qualificava	16,6	27,5	17,0	25,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Outra questão a ser destacada refere-se aos grupos de idade dos sujeitos ocupados e que não estudam (Tabela 5). Os jovens de 15 a 17 anos representam apenas 2,5%, os de 18 a 24 anos, 35,1% e os de 25 a 29 apresentam maior número, com 57,3%. Pode-se observar no quadro, que apesar dos dados anteriores apresentarem a problemática de que muitos jovens estão fora das instituições escolares, destaca-se que 78,8% não é ocupada e estuda, ou se qualifica. Quem faz parte dessa estatística? Quem possui condições de permanência? Os jovens marginalizados detêm as mesmas condições de dedicação exclusiva aos estudos?

QUADRO 5 - Grupos de idade

	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos
Não ocupada e estudava ou se qualificava	78,8	21,7	5,5
Ocupada e não estudava, nem se qualificava	2,5	35,1	57,3
Ocupada e estudava ou se qualificava	11,5	16,7	12,3
Não ocupada e não estudava, nem se qualificava	7,2	26,5	24,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Arroyo (2007, p.6) reitera “Parece-me que ao longo desses últimos anos, cada vez a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados”. Corroborando com Arroyo, através das análises dos

dados é possível observar que os jovens-adultos marginalizados são submetidos às condições econômico-sociais que os distanciam da educação formal.

Em consideração aos dados expostos anteriormente, é pertinente salientar qual é o nível de instrução desses jovens e adultos trabalhadores/as, devido a extrair informações que possibilitam posteriormente tecer reflexões acerca das ocupações desempenhadas pelos mesmos, bem como, das relações entre o trabalho e a procura pela EJA.

O número de sujeitos ocupados sem instrução representa uma porcentagem pequena comparado aos demais níveis, com uma decrescente de 48,8% entre o ano de 2014 e o ano de 2020. Os que possuem o Ensino Fundamental Incompleto constituem um índice preocupante, o qual foi explanado e discutido anteriormente, apesar da diminuição de 29,7% entre 2014 e 2020. Em relação ao Ensino Médio, observa-se que houve uma diminuição de 9,7% do percentual de jovens-adultos de 2014 a 2020 que não concluíram os estudos, em contrapartida, houve um aumento de 5% entre 2014 a 2020, dos sujeitos que a concluíram.

QUADRO 6 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas, com rendimento, por nível de instrução (Mil pessoas)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Sem instrução	2.486	2.488	2.510	2.173	1.927	1.869	1.272
Ensino Fund. Incompleto	23.773	22.907	21.582	21.435	20.827	20.340	16.705
Ensino Fund. Completo	9.562	9.280	8.196	7.810	7.615	7.563	6.345
Ensino Médio Incompleto	5.753	5.859	5.631	6.083	6.107	6.298	5.191
Ensino Médio Completo	28.462	28.825	29.347	29.671	30.332	31.804	30.051
Superior Completo	4.948	5.094	4.934	5.198	5.631	5.941	5.789
Superior Incompleto	14.373	15.230	16.300	16.584	18.151	18.993	19.452

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2012-2019 (acumulado de primeiras visitas), 2020 (acumulado de quintas visitas).

Após constatar o nível de instrução dos jovens e adultos ocupados, torna-se substancial compreender quais são as ocupações dos mesmos, em razão de que

ambos estão interligados no mercado de trabalho. Constatase que há um número considerável de sujeitos empregados no setor privado com carteira assinada, em relação ao 4º Trimestre de 2020 e o 3º Trimestre de 2021, ocorreu um aumento de 6%, ou seja, um total de 1.916 novos empregos.

O emprego informal no setor privado também segue em ritmo de crescimento de 11,1% ao comparar o período mencionado anteriormente, ou seja, 1.169 novos sujeitos submetidos ao trabalho informal. O trabalhador doméstico com carteira assinada apresenta uma disparidade de 65% em relação ao que não possui carteira assinada no 4º Trimestre de 2020. Essa disparidade continua aumentando, no 3º Trimestre de 2021 representa o total de 67,7%.

Os trabalhadores por conta própria simbolizam o maior número, com a crescente de 11% ao comparar o último trimestre de 2020 e o de 2021. Esse aumento possivelmente ocorreu mediante as dificuldades vivenciadas pelo setor privado durante a pandemia, a qual resultou no desemprego de inúmeros brasileiros que optaram por desenvolver o próprio trabalho.

QUADRO 7 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal

(Continua)

	1º Trimestre de 2020	2º Trimestre de 2020	3º Trimestre de 2020	4º Trimestre de 2020	1º Trimestre de 2021	2º Trimestre de 2021	3º Trimestre de 2021
Empregado no setor privado com carteira assinada	34.398	31.484	30.856	31.592	31.515	32.098	33.508
Empregado no setor privado sem carteira assinada	11.429	9.041	9.496	10.522	10.244	10.605	11.691
Trabalhador doméstico com carteira assinada	1.592	1.369	1.255	1.193	1.258	1.250	1.305
Trabalhador doméstico sem carteira assinada	4.195	3.155	3.162	3.472	3.455	3.656	4.052
Empregado no setor público com carteira assinada	1.181	1.221	1.140	1.175	1.168	1.250	1.208
Empregador	4.338	3.855	3.798	3.848	3.697	3.719	3.802

(Continuação)

Conta própria	23.873	21.347	21.498	22.946	23.560	24.643	25.461
Trabalhador familiar auxiliar	1.902	1.821	1.956	1.972	1.945	1.955	1.991

Destarte, após a análise dos dados subentende-se que os jovens e adultos, mediante as situações de vulnerabilidade socioeconômica, em sua maioria evadem a escola no Ensino Fundamental para dedicar-se ao trabalho. Por não possuírem diploma de conclusão da Educação Básica submetem-se ao trabalho informal, visto que, as exigências do mercado de trabalho atual delimitam o Ensino Médio completo, como pré-requisito básico para adentrar nos setores público e privado.

Por conseguinte, esses sujeitos depois de longas horas de trabalho e perpassar por itinerários de luta pela sobrevivência, vislumbram na EJA a esperança do diploma como a possibilidade de modificar as suas condições socioeconômicas. De acordo com Gadotti (2005, p.166) “a educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador”.

Os dados estatísticos descritos a seguir possibilitam delinear um perfil identitário envolvendo sexo, cor/raça e idade dos estudantes da EJA. Os homens apresentavam maior número tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio até o ano de 2018. Em 2019, comparado ao ano anterior houve uma decrescente de 11% no Ensino Fundamental e de 5% no Ensino Médio. O número de mulheres na EJA diminui ao longo dos anos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com menos 15% (de 457 para 387) entre os anos de 2018-2019.

QUADRO 8- Estudantes na Educação de Jovens e Adultos, por nível do curso e sexo
Variável- Estudantes na Educação de Jovens e Adultos (Mil pessoas)

(Continua)

Brasil
Ano X Nível do curso

Sexo	2016		2017		2018		2019	
	Ens.Fund.	Médio	Ens.Fund	Médio	Ens. Fund.	Médio	Ens. Fund.	Médio
Homens	414	350	429	387	427	376	377	357
Mulheres	406	381	419	421	403	457	400	387

Fonte: IBGE- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual- 2º trimestre.

Outro aspecto a ser destacado é referente a idade dos estudantes da EJA. Constata-se que em sua maioria são jovens-adultos de até 24 anos matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Há maior concentração no Ensino Fundamental, uma vez que, subentende-se que muitos abandonam a escola nessa etapa da Educação Básica e acabam por retornar na EJA. O número de sujeitos de 25 a 39 anos de modo geral concentra-se no Ensino Médio, contudo, muitos adentram no Ensino Fundamental ao prolongar o retorno aos estudos.

QUADRO 9 - Estudantes na Educação de Jovens e Adultos, por nível do curso e grupo de idade
Variável- Estudantes na Educação de Jovens e Adultos (Mil pessoas)

Brasil								
Ano X Nível do curso								
Grupos de idade	2016		2017		2018		2019	
	Ens.Fund.	Médio	Ens.Fund	Médio	Ens. Fund.	Médio	Ens. Fund.	Médio
Total	820	731	848	807	831	833	777	744
Até 24 anos	455	400	449	437	403	434	390	392
25 a 39 anos	178	221	190	245	187	269	148	236
40 anos ou mais	187	109	210	126	241	130	239	117

Fonte: IBGE- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual- 2º trimestre.

Os de 40 anos ou mais subdividem-se entre Ensino Fundamental e Médio. Os adultos e idosos iletrados e não escolarizados são vistos como sujeitos “desumanizados”, sem a garantia de direitos humanos, por não serem reconhecidos

socialmente mediante as suas (in) condições de escolaridade. Paiva (1983, p.19) reitera que:

São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Portanto, para esses sujeitos a EJA simboliza um lugar de reconhecer-se enquanto sujeito de direito, de práxis para a cidadania e de conquista, pois, retornar à escola após muitos anos distante, é sinônimo de coragem e desejo de mudança.

Para findar essa análise do perfil dos estudantes da EJA, é indispensável explanar a diferença quantitativa entre pessoas brancas e pretas e/ou pardas na EJA e a relação com o paradigma do racismo. Observa-se que apesar da diminuição do número de jovens e adultos, o percentual de estudantes negros representa a maioria: 68% em 2016, 70% em 2017, 69% em 2018 e 72% em 2019.

QUADRO 10 - Estudantes na Educação de Jovens e Adultos, por nível do curso e cor ou raça
Variável- Estudantes na Educação de Jovens e Adultos (Mil pessoas)

Brasil								
Ano X Nível do curso								
Cor ou raça	2016		2017		2018		2019	
	Ens.Fund.	Médio	Ens.Fund.	Médio	Ens. Fund.	Médio	Ens. Fund.	Médio
Total	820	731	848	807	831	833	777	744
Branca	231	252	223	255	210	278	178	221
Preta ou parda	584	472	617	547	612	548	592	514

Fonte: IBGE- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual- 2º trimestre.

Esses percentuais denunciam que a segregação é racial e social. Arroyo (2015, p.28) reafirma que os impactos da segregação estão presentes no direito à educação e refletem no trabalho:

Milhares de adolescentes negras submetidas ao trabalho de empregadas domésticas. Milhões de adolescentes pobres, negros reprovados por anos nas escolas são condenados a não ter acesso ao trabalho porque o sistema escolar não lhes outorga o diploma de ensino fundamental ou médio.

Esse reflexo é vislumbrado nos dados anteriores referente a escolarização dos jovens-adultos trabalhadores, conseqüentemente, em suas ocupações e categorias de trabalho, onde o trabalho informal é predominante.

Por conseguinte, é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos está interligada com o trabalho, e as políticas educacionais direcionadas a essa modalidade centralizam o olhar para o jovem-adulto ativo ou que está direcionado a adentrar o mercado de trabalho. Com a finalidade de integrar a educação básica e os conhecimentos necessários para as aptidões do mercado, a EJA também dispõe da modalidade Profissional, como destaca o Quadro 11.

QUADRO 11 - Número de matrículas da educação profissional por modalidade, segundo o ano – 2016-2020

Ano	Modalidade					
	Total	Ensino Médio				FIC
		Integrada	Prof.Conc.	Prof.Sub.	EJA	
2016	1.859.940	531.843	329.033	881.738	32.710	84.616
2017	1.831.003	554.319	328.073	874.371	35.043	39.197
2018	1.903.230	584.564	354.346	894.862	35.145	34.313
2019	1.914.749	623.178	252.221	962.825	36.750	39.775
2020	1.936.094	688.689	236.320	936.547	39.921	34.617

Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

O número de matrículas da EJA integrada à Educação Profissional está em ritmo de crescimento, no ano de 2016 apresentava 32.710 matrículas, em 2019 este número aumentou para 39.921, ou seja, um acréscimo de 22, 04%. Esse acréscimo das matrículas está relacionado a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), visto que, o objetivo do programa é a universalização da educação básica aliada a formação para o mundo do trabalho, desse modo, os jovens-adultos trabalhadores vislumbram a oportunidade de concluir os estudos e profissionalizar-se, exigências básicas da sociedade atual.

Em síntese, através das análises dos dados e as reflexões tecidas sobre, pode-se reafirmar quem são esses sujeitos da EJA: são em sua maioria jovens-adultos de 14 anos ou mais, da cor preta ou parda que abdicaram de seus estudos durante o Ensino Fundamental para dedicar-se ao trabalho. Arroyo (2015, p.27) destaca que “a histórica segregação social e racial dos grupos sociais discriminados marcou e

continua marcando a lenta garantia de seus direitos humanos e de seu direito à educação, à escola e à universidade”, ou seja, apesar da garantia prevista por lei do direito à educação, os jovens periféricos e segregados não possuem as mesmas condições de acesso e permanência, a qual configura-se na evasão.

Após a evasão e o ingresso no mercado de trabalho, esses jovens-adultos são submetidos a condições insalubres e a baixos salários devido a seus níveis de instrução não ultrapassar o Ensino Fundamental, assim são considerados “desqualificados” para algumas ocupações e ocupam os lugares nas estatísticas referentes ao trabalho informal. O trabalho configura-se como um local “distante” do ser, não há aproximação entre o trabalhador e aquilo que produz. O sujeito torna-se “escravo”, vende a sua força de trabalho para poder satisfazer suas necessidades através do processo de troca.

A Educação de Jovens e Adultos representa um lugar para transformar. Transformar a si mesmo e a realidade que os cerca, mesmo que primordialmente o diploma seja o principal objetivo, “Seus itinerários do trabalho para a EJA revelam sua consciência de serem sujeitos de direito à educação e ao trabalho” (ARROYO et al, 2015 apud ARROYO, 2017, p.73). Essa persistência de continuar os estudos após anos fora da escola, é o combustível para tornar-se consciente das relações estabelecidas entre sujeito, trabalho e educação.

A educação desempenha uma função para além da supletiva, a sua função será que os sujeitos “se entendam marginalizados do trabalho, explorado, vitimados pelas relações capitalistas de trabalho, para se fortalecer em suas lutas de libertação” (ARROYO, 2017, p.59). Portanto, para que haja libertação é necessária a articulação entre o currículo, a formação e as políticas educacionais correlacionadas ao trabalho como princípio educativo.

No capítulo a seguir, a fim de reiterar as reflexões estabelecidas nos capítulos anteriores, será abordada a antologia do trabalho para Karl Marx e como esse trabalho configura-se na sociedade capitalista, as relações entre o explorador (capitalista) e o proletariado (trabalhador) e o papel da educação sob a perspectiva humanista na desalienação dos sujeitos da EJA.

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA HUMANISTA

Através da análise da construção histórica da Educação de Jovens e Adultos e a identidade dos sujeitos que a compõem, consolida-se a articulação entre trabalho e educação. Para esses jovens e adultos o trabalho inicia-se precocemente, o percurso pela escola é truncado, e os itinerários de luta pela sobrevivência revelam as desigualdades perpetuadas pelo modo de produção capitalista.

Para compreender as interlocuções entre o trabalho e educação sob análise da EJA, torna-se substancial a compreensão da **ontologia do trabalho para Karl Marx**, o modo como o trabalho ontológico configura-se em trabalho abstrato na sociedade capitalista, bem como, a percepção da alienação como principal característica da divisão social do trabalho.

3.1 O caráter ontológico do trabalho

Para Karl Marx (2021, p.65), “O trabalho [...] é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza”, ou seja, o trabalho é algo inerente ao ser humano e a capacidade de prévia-ideação e de torná-la em objetificação, é o que o distingue dos animais.

A definição de trabalho ontológico está especificada no primeiro livro de *O Capital*, em seu capítulo V:

Antes de tudo, 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 intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. **Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza** (MARX, 2021, p. 211, grifo nosso).

Ao transformar a natureza, o homem também é transformado, na medida em que, na objetivação dos objetos produzidos, os indivíduos perpassam e adquirem novos conhecimentos e a sociedade usufruiu de novas possibilidades, ambas culminam à evolução (LESSA; TONET, 2011).

Sérgio Lessa e Ivo Tonet, destacam que o objeto construído pelo trabalho: “possui, portanto, segundo Marx, uma ineliminável dimensão social, a qual, “tem por

base a história passada, faz parte da vida da sociedade, faz parte da história dos homens de um modo geral” (LESSA; TONET, 2011, p.24). O conhecimento produzido pelo trabalho torna-se generalizado e útil à sociedade, permite a construção de novas relações e situações históricas.

Por conseguinte, subentende-se que o trabalho é a base para a sociabilidade humana. Deste modo, as características da sociedade e a sua conjuntura econômico-político-social será determinada pelo modo de produção vigente de cada momento histórico:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.** Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p.47, grifo nosso).

À vista disso, a sociedade transforma-se na medida em que o modo de produção também se modifica. A fim de compreender essa relação, é significativo explicar acerca das diferentes configurações de trabalho e as principais características das sociedades anteriores à contemporânea Capitalista.

A sociedade primitiva foi o primeiro modo de organização social, a característica básica era a coleta de alimentos (vegetais e animais de pequeno porte) pelas florestas e campos. A atividade de coleta dependia da disponibilidade da natureza, assim, migravam pequenos bandos de um lugar a outro em busca de alimento.

O trabalho era coletivo, todos trabalhavam e usufruíam do produto do trabalho, não existiam classes sociais. Ao surgirem a agricultura e a pecuária, aumentou a produção para além do necessário para sobreviver, conseqüentemente, tornou-se economicamente possível a exploração do homem pelo homem (LESSA; TONET, 2011).

A exploração do homem pelo homem torna-se evidente nas sociedades escravistas e asiáticas. A classe dominante, seja casta, mandarins, se apropriava da riqueza através de impostos sob a produção dos menos favorecidos nas aldeias. Para

facilitar a exploração dos trabalhadores, foram criados novos complexos sociais: o Estado e o Direito.

De acordo com Lessa e Tonet (2011, p. 31): “Independente da forma que esse Estado assumia e das formas de exercer o poder, segundo Marx e Lukács, o Estado é essencialmente, um instrumento de dominação de classe”. Os benefícios fornecidos são direcionados a classe dominante, bem como, a garantia dos direitos que regulamentam a propriedade privada e para a classe dominada, cabe a obediência ou a coerção das autoridades do Estado.

As sociedades asiáticas se fortaleceram a partir da descoberta da agricultura e da pecuária no Oriente Médio e na China, nas civilizações Maias e Astecas. Caracterizadas pelo lento desenvolvimento das forças produtivas, ao atingir um determinado excedente de produção, duplicavam-se aldeias semelhantes. Assim, seu desenvolvimento sucedeu-se de maneira lenta e gradual.

As sociedades escravistas, como a grega e a romana, possuíam como característica central a existência de duas classes sociais antagônicas: os senhores de escravos e os escravos. Para os senhores “a única forma de aumentar a riqueza era aumentar a quantidade de escravos que possuíam” (LESSA; TONET, 2011, p.33).

Com o aumento do número de escravos, conseqüentemente, da produção, surgiu a necessidade de contratar pessoas para recolher a contribuição dos senhores de escravos, a fim de administrá-lo e manter os exércitos (segurança). Assim, surge o Direito a fim de regulamentar as relações entre os senhores e ordenar a sociedade.

O Estado e o Direito cumprem a mesma função social das sociedades asiáticas: “manter os trabalhadores em submissão, reprimir suas revoltas. Propriedade privada, Estado e Direito são, portanto, relações sociais que surgiram e, veremos, se desenvolverem conjuntamente” (LESSA; TONET, 2011, p.34).

Apesar do exercício do controle e repressão, o crescimento do número de escravos tornou-se excessivo e incontrolável, conseqüentemente, o aumento de despesas com o exército triplicou e o lucro dos senhores tornou-se insuficiente para mantê-lo. Sem recursos e sem defesa, o escravismo entrou em crise até o seu desaparecimento.

Com a crise do escravismo e um longo processo de transição, instaura-se o feudalismo. Em razão ao desaparecimento do comércio presente no Império Romano, urge a necessidade da autossuficiência produtiva. Portanto, a principal característica

do feudalismo é a organização produtiva em unidades autossuficientes, em sua maioria agrárias e que culminavam na defesa dos feudos.

O trabalho era realizado pelos servos, os quais, eram proprietários de suas ferramentas e de parte da produção. A maior parte da produção pertencia ao Senhor Feudal, proprietário da terra. O servo interligava-se com a terra, o senhor feudal e ao feudo (LESSA; TONET, 2011).

O aumento da produção e da população, ocasionou uma crise no sistema feudal: o feudo possuía uma quantidade exacerbada de servos, conseqüentemente, uma produção excessiva, para além das necessidades de consumo.

Os senhores feudais expulsaram os servos que estavam sobrando, e estes acabaram por roubar e trocar produtos entre si. Através da excessiva produção, todos tinham o que trocar e o comércio retorna a sua atividade. Ao longo do tempo, esse retorno culminou no desenvolvimento de rotas comerciais e as cidades acenderam, originando duas novas classes sociais: os artesãos e os comerciantes.

3.2 A sociedade Capitalista

O comércio expandiu-se ao longo dos séculos XI e XVIII por toda a Europa, Índia e pelas Américas através das navegações marítimas, assim instaurou-se um mercado mundial. Com o constante desenvolvimento das forças produtivas e do mercado mundial, ocorre na Inglaterra, na metade do século XVIII e XIX, a Revolução Industrial, permeada por um conjunto de mudanças na estrutura socioeconômica da sociedade.

Após a Revolução Industrial, perpetua-se a sociedade burguesa e instauram-se duas classes fundamentais: **a burguesia e o proletariado**. A burguesia é composta por aqueles que detêm os meios de produção e possuem capital, o qual é obtido pelo trabalho acumulado. Para Karl Marx, “A circulação de mercadorias é o ponto de partida do capital [...] O dinheiro que é apenas dinheiro se distingue do dinheiro que é capital, através da diferença na forma de circulação” (MARX, 2021, p. 177).

A forma simples da circulação da mercadoria é composta por: $M - D - M$, ou seja, conversão de mercadoria em dinheiro e reconversão de dinheiro em mercadoria, vende-se para comprar. A fórmula do geral do capital é composta por: $D - M - D'$,

conversão de dinheiro em mercadoria e reconversão de mercadoria em dinheiro acrescido de um valor (excedente), portanto, compra-se para vender (MARX, 2021).

Esse capital “nada mais é do que **trabalho acumulado**” (MARX, 2010, p.28). Para que o capitalista possa extrair valor do consumo das mercadorias produzidas, ele necessita de outra “mercadoria”:

uma mercadoria cujo valor de uso possua a propriedade peculiar de ser fonte de valor, de modo que consumi-la seja realmente encarnar trabalho, criar valor, portanto. **E o possuidor de dinheiro encontra no mercado essa mercadoria especial: é a capacidade de trabalho ou a força de trabalho** (MARX, 2021, p.197, grifo nosso).

O trabalho cabe ao proletariado, o qual vende a sua força de trabalho por salário, ou seja, por dinheiro. Desse modo, equipara-se como uma mercadoria, a qual também possui valor de troca ao produzir valor de uso para o burguês, o “valor da força de trabalho é determinado, como o de qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e, por consequência, à sua reprodução” (MARX, 2021, p.200).

Desse modo, a venda da força de trabalho é determinada pelo número de horas trabalhadas que equivalem o suficiente para a manutenção e subsistência. No Capítulo IV, intitulado “Como o dinheiro se transforma em capital”, Marx apresenta exemplos acerca de como se configura valor da força de trabalho:

Supondo-se que essa média diária das mercadorias necessárias represente 6 horas de trabalho social, e se o dia de trabalho for de 12 horas, ter-se-á incorporado na força de trabalho diariamente meio dia de trabalho social médio, ou requer-se meio dia de trabalho para a produção diária da força de trabalho. [...] Se se apresenta meio dia de trabalho social médio por uma quantidade de ouro de 3 xelins, então 3 xelins é o preço que corresponde ao valor diário da força de trabalho (MARX, 2021, p.203).

O valor pago ao trabalhador em forma de salário representa uma parcela extremamente pequena comparada ao valor (capital) produzido ao capitalista. Esse excedente concentrado nas mãos do detentor dos meios de produção é nomeado **mais-valia**. Giovanni Semeraro (2013) afirma o trabalho excedente e não remunerado é o cerne do acúmulo de capital e da manutenção da escravidão moderna.

A mais-valia “obtida pelo prolongamento de tempo de trabalho (mais-valia absoluta) ou pelo disciplinamento e pela mecanização do trabalhador (mais-valia-relativa), é a chave para se explicar a riqueza do capitalista e a miséria do trabalhador”

(SEMERARO, 2013, p.99). Por conseguinte, o trabalhador ao invés de ganhar mais em virtude da riqueza que produz, acaba por tornar-se cada vez mais pobre.

A força de trabalho torna-se tão mais barata em proporção a mais-valia produzida. Desse modo, para Marx (2021, p.80) “Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*)”, isto é, o trabalho na sociedade capitalista produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria coisificada ao longo do processo.

O trabalho manifesta-se no objeto (*Gegenstand*), o qual apresenta-se como um ser estranho e como um poder independente do produtor. “O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho”, e esta objetivação “[...] como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*EntÄusserung*)” (MARX, 2021, p.80).

Portanto, como consequência dessa alienação, o trabalhador se torna cada vez mais distante do objeto produzido, quanto mais ele produz, menos pode possuir, o seu salário não é o suficiente para adquirir as próprias mercadorias produzidas pela força de seu trabalho, uma vez que, a esse trabalhador lhe é dado somente o “necessário” à sua subsistência, com a finalidade de manter esse sujeito em condições de (re) produzir capital ao burguês.

Conforme esse trabalho se torna abstrato, perde a característica de voluntário, torna-se obrigatório, não cabe mais satisfazer as próprias carências, como na sociedade primitiva, é um meio para satisfazer as necessidades fora dele. Essa externalidade aparece ao trabalhador sob forma de questionamento: esse trabalho pertence a quem? Essa atividade não é a sua autoatividade, ela pertence a um outro ser, ocorre um estranhamento-de-si, ao não se reconhecer como produtor das mercadorias e nem ser o sono da produção.

A divisão social do trabalho, característica da sociedade capitalista é “o assentar (*Setzen*) exteriorizado, estranhado, da atividade humana como uma atividade genérica real ou enquanto atividade do homem como ser genérico” (MARX, 2010, p.149). Divide-se as funções, o trabalho que antes era realizado por apenas um homem, como exemplo: o sapateiro produzia o sapato em sua totalidade e obtinha todos os materiais necessários para assim o fazê-lo, agora, o sapato é “fragmentado”, ou seja, um trabalhador produz a sola do sapato, outro produz as cordas, outro o acabamento, assim, não se sabe ao certo o que se produz e o quanto se produz.

Portanto, o caráter ontológico do trabalho é transmutado em trabalho abstrato e assim perpetuam-se as relações estabelecidas pela divisão social do trabalho e as classes antagônicas. O proletário possui a sua força de trabalho a ser vendida por salário, e ao burguês cabe a compra dessa força para acentuar o acúmulo do capital e tornar-se cada vez mais rico, enquanto explora o trabalhador através da produção de mais-valia.

Esse caráter demarcado pela divisão entre burguesia e proletariado é perpetuado ao longo dos séculos, e na sociedade hodierna é transfigurado na figura de empregador e empregado. Por mais que a categoria dos trabalhadores possua direitos garantidos pela lei, a realidade é permeada pela exploração e por retrocessos, os quais estão relacionados a aposentadoria e o aumento da privatização dos serviços, bem como, o descompasso entre o aumento dos preços das mercadorias e o salário base do trabalhador.

Desse modo, após compreender o caráter ontológico do trabalho e a configuração do trabalho alienado na sociedade capitalista é imprescindível refletir acerca dos sujeitos da EJA, cuja maioria são jovens e adultos trabalhadores, os quais estão inferidos diretamente nas relações de exploração, e que ao retornarem à escola, poderão alçar a consciência de classe e a emancipação.

3.3 Qual a contribuição da Educação sob a perspectiva humanista para a “desalienação” dos sujeitos da EJA?

A Educação de Jovens e Adultos é permeada por avanços e retrocessos ao longo dos anos em que se constitui como modalidade de ensino no Brasil. As leis e as políticas educacionais direcionadas ao público mencionadas no primeiro capítulo, enfatizam a sua relação com o mercado de trabalho. Por intermédio das dinâmicas neoliberais perpetuadas na década de 1990, institui-se a ideia de articular a educação e as necessidades do mercado.

Subentende-se que a educação não é neutra, ou seja, ela está à mercê de atender aos interesses das classes, seja ela, a dos trabalhadores, seja da classe dominante (burguesia). Portanto, de acordo com Mézáros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Portanto, esse ideal que legitima os interesses dominantes alcança os diversos patamares da educação ao introjetar concepções mercantológicas na maneira de organizar e estruturar o ensino, inclusive na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Ao reconhecer a EJA como uma modalidade interligada ao trabalho, cria-se programas voltados a educação técnica-profissional como o PROEJA, o qual possibilita aos jovens e adultos a inserção ou (re) inserção no mercado de trabalho e a ampliação do direito à educação básica. Contudo, de acordo com Moura (2006, p.2):

Um dos grandes desafios do Programa é integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. **Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social** (grifo nosso).

O aligeiramento do processo e a tentativa de integrar trabalho e educação através dessas medidas, produz um acomodamento sobre as condições socioeconômicas, e ao invés de se caracterizar como união, acaba por potencializar a divisão entre o intelecto e o caráter técnico-manual do processo de trabalho, uma vez que, a ênfase está no sujeito “trabalhador” e não no sujeito “pensador”.

De acordo com Gramsci (1997, p.1531 apud DORE, 2014, p.303) a escola unitária deve ser uma:

[...] escola única geral de cultura geral, humanista, formativa", em que haja **equilíbrio entre a formação da "[...] capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual** (grifo nosso).

O ensino técnico-profissional na EJA deve integrar as duas capacidades de trabalho manual e intelectual, para que não assuma um caráter de dicotômico que reafirma o antagonismo das classes, e a ideia de que para a classe trabalhadora cabe apenas a formação para o “trabalho”, a qual lhe possibilitará uma melhor qualificação para a venda da força de seu trabalho. Nesse caso, o ensino assume um caráter de manutenção do sistema que favorece os interesses da classe dominante, a qual reflete um ensino voltado ao silenciamento e ao aprisionamento das ideias revolucionárias.

Outra questão a ser destacada refere-se ao impacto da divisão de classes sobre a forma como a educação e os conhecimentos são conduzidos, uma vez que, diferenciam-se entre os que são perpassados a classe trabalhadora e os conhecimentos perpassados áqueles que possuem melhores condições econômicas para continuar o aperfeiçoamento de seus conhecimentos.

Desse modo, no segundo capítulo, ao analisar os perfis dos sujeitos da EJA e as relações entre a evasão escolar e a necessidade de trabalhar, evidencia-se a segregação social e racial, bem como a violação dos direitos à educação da classe trabalhadora mediante a necessidade primária de ressarcir-se economicamente, postergando a educação formal.

Em vista disso, esses sujeitos ao retornarem as instituições escolares, carregam consigo as suas trajetórias de abandono escolar, de trabalhos informais, de irreconhecimento enquanto cidadão e de incertezas mediante uma vida provisória. Porém, apesar de todos os desafios, retornar a EJA representa resistência ao sistema e aos desígnios a aqueles considerados a margem da sociedade.

A educação desempenha uma função para além do capital, movimenta-se na direção contrária ao conhecimento prefixado, representa o desvelamento dos saberes e a práxis de transformação. Esta tarefa educacional, de acordo com Mészáros “[.] é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis” (MÉSZÁROS, 2008, p.76).

Portanto na Educação de Jovens e Adultos, o retorno a educação formal não deve apenas adquirir a forma do diploma de conclusão, mas apresentar e representar a verdadeira práxis de transformação para além dos muros das instituições escolares, ou seja, uma educação que considere o educando-trabalhador como sujeito em sua totalidade e agente transformador da realidade.

Essa educação sob a perspectiva humanista, considera os sujeitos como seres dotados de conhecimentos, os quais são pertinentes para a elaboração da prática docente-pedagógica. Conforme Paulo Freire (2005, p.67 grifo nosso):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência

intencionada ao mundo. **Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.**

Assim, as atividades desenvolvidas na EJA para com os jovens e adultos trabalhadores, necessitam considerar as subjetividades advindas do perfil discente antagônico a realidade daqueles que frequentam as escolas na idade adequada. Ao considerar as subjetividades, entende-se que o currículo e a prática docente-pedagógica também devem culminar em práxis voltadas as relações estabelecidas fora dos espaços escolares, ou seja, no trabalho.

A classe trabalhadora, predominante na Educação de Jovens e Adultos, vivencia o processo de alienação retratado anteriormente nas reflexões acerca do trabalho, portanto, a educação sob o viés humanista representa um meio para a consciência de si, de quem eu sou nas relações de trabalho e a possibilidade da “desalienação”, mesmo que não em sua plenitude.

Paulo Freire (2005, p. 67 grifo nosso) corrobora que o processo de desalienação implica reflexão, a qual é permeada pelo processo educativo respaldado na concepção de educação para a liberdade:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a **libertação dos homens** não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. **É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.**

Essa reflexão dos homens sobre o mundo é primordial na busca pela libertação dos homens, ou seja, no processo de consciência do ser mais, de compreender-se para além do sujeito trabalhador, mas também enquanto sujeito trabalhador, o qual possui conhecimentos da prática que estão além dos conhecimentos curriculares e que podem auxiliar na compreensão do mundo.

O ponto de partida dessa educação humanista está no próprio homem e nas relações homem-mundo. Essas relações ao serem compartilhadas compactuam para o processo de auto educar-se e de educar o outro, pois, ao mesmo tempo que somos educandos, somos educadores, na medida em que, ao perpassar um conhecimento, esse que na EJA, advém em sua maioria do trabalho, acaba por reproduzir o caráter do trabalho como princípio educativo.

Esta busca do ser mais, pela libertação dos oprimidos em relação aos opressores não pode realizar-se no isolamento, é uma busca e uma práxis coletiva. A luta pelos direitos e a transformação ocorrem no bojo do coletivo, na união e na luta

da classe antagônica àquela que possuiu a opressão como sinônimo de empoderamento.

Assim, os conhecimentos coletivos adquiridos no bojo da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos devem apresentar e representar os saberes para além dos Exames e avaliações da aprendizagem. É necessário contemplar os saberes extracurriculares, advindos das vivências e das resistências, para **dar vida ao currículo** através das múltiplas identidades contempladas pela EJA.

Portanto, quais currículos reinventar? Currículos flexíveis e abertos à pluralidade e que contemplem o que lhes é inerente: o trabalho. Miguel Arroyo (2017) reitera a necessidade de currículos que deem centralidade aos conhecimentos acerca do trabalho informal, sobre o histórico que os leva a instabilidade, e que também possibilite a análise da história do trabalho e como este se configura na sociedade capitalista.

Para esses jovens e adultos, a função do currículo será “que se entendam como marginalizados do trabalho, explorados, vitimizados pelas relações capitalistas de trabalho, para se fortalecer em suas lutas por libertação” (ARROYO, 2017, p.59). Para que o currículo abra possibilidades para a compreensão da exploração e da alienação vivenciada pelos educandos-trabalhadores da EJA, **é necessário romper com a lógica bancária da educação, que perpetua os interesses da classe dominante e é contrária aos ideais de revolução.**

A educação bancária compreende os sujeitos como depósitos vazios de conhecimento, esvaziados de saberes anteriores a sala de aula, portanto cabe ao educador depositar seus conhecimentos até enchê-los por completo:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 2005, p.58).

Essa maneira de educar, é refletida nas práticas que privilegiam um ensino baseado na memorização e aprisionado ao currículo tradicional, que não busca compreender quem são os sujeitos que compõe a sala de aula, quais os conhecimentos prévios que eles possuem, quais são as fragilidades em relação ao

tempo para dedicar-se a sala de aula e quais os itinerários que os fazem chegar até a EJA.

Quanto menos visibilidade e oportunidade de fala a esses sujeitos, mais “lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, a realidade parcializada dos depósitos recebidos” (FREIRE, 2005, p. 60), ou seja, quanto menos reflexões e debates dentro e fora das salas de aula, como nas universidades e nas pesquisas acadêmicas, mais, a Educação de Jovens e Adultos assume um caráter de compensatória á aqueles que não concluíram e seus estudos.

Contrário a esse movimento que silencia, inviabiliza e aprisiona os saberes dos jovens e adultos, defende-se que a educação sob a perspectiva humanista é um dos caminhos para que a EJA seja compreendida como uma modalidade de ensino que possuiu as suas características próprias, não caracterizada como compensatória, na medida em que os sujeitos que a compõe não se encaixam nos padrões normais de escolaridade, mas, uma modalidade que representa a oportunidade de emancipação e desalienação dos sujeitos oprimidos, marginalizados e fora dos padrões sociais.

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológico do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo saber se encontra submetido a condicionamentos históricos-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de homonização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, desprendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu *devenir*. É biófila e não necrófila (FREIRE, 1969, p.130).

Essa concepção de educação compreende o homem como sujeito ativo e transformador do mundo, não como um ser estático e conformado. Portanto, os educandos-trabalhadores da EJA ao possuírem inquietações, indagações e desejos, necessitam de espaço para poder explanar sobre, bem como, para expandi-los na e fora da sala de aula. A concepção humanista rompe com os esquemas verticais,

supera a ideia de um educador que sabe tudo e um educando esvaziado de conhecimento.

Há educador-educando e educando-educador, uma vez que, o educador não é o único que educa, enquanto educa também é educado através do diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa através da sua leitura de mundo. Ou seja, a educação assume um caráter dialógico, onde ambos possuem a oportunidade de “esvaziar-se” e assim reconstruir novos conhecimentos a partir de relações horizontais do saber. De acordo com Paulo Freire (1992, p.118):

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. [...] Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando [...]

As práticas docentes-pedagógicas na EJA pautadas no diálogo favorecem o pensamento crítico-reflexivo dos educandos, sob forma de questionamentos e reflexões advindos de suas práticas fora da sala de aula, ou seja, nas vivências do trabalho. Assim, ao refletir e dialogar sobre, apresentam-se oportunidades para desvelar a alienação vivenciada pela venda da força de trabalho e a objetificação do sujeito durante o processo.

Os autores Melo, Guaragni e Zazula (2016, p.183) destacam que o projeto educativo que visa a libertação da classe oprimida “não precisa esperar pela sua superação, mas deve iniciar agora mesmo, como parte das contradições inerentes ao sistema do capital”. Desse modo, para além de pensar e refletir sobre os moldes capitalistas introjetados no sistema educacional, torna-se necessário desenvolver ações que visem “ajudar a preparar os alunos para uma nova sociedade; a ajudar ao aluno transitar do estado de consciência alienada para a superação do estado de classe; servir de ponte entre a realidade atual e a que se quer construir” (ORSO et.al, 2013, p.62).

Na EJA, o trabalho com temas geradores representa uma possibilidade de adentrar em temas mais profundos de uma maneira acessível e dinâmica, a partir da realidade vivenciada por esses jovens e adultos durante seus processos de ensino e aprendizagem. Abrir espaços para que os educandos possam narrar as injustiças, os

preconceitos e as resistências, é primordial para que se reconheçam enquanto sujeitos formadores e transformadores de sua própria realidade, e que através da educação poderão desfrutar de uma vida mais humana e justa.

Além de possibilitar espaços de fala, ao explicitar os significados pedagógicos-políticos das lutas por direitos humanos para os sujeitos da EJA, viabiliza-se a compreensão de quais são os direitos conquistados a eles por meio dos coletivos, bem como, quais são os significados histórico-políticos da negação desses direitos e como superá-los através da resistência, representada pelo retorno aos espaços escolares.

Outra questão a ser destacada refere-se ao currículo da EJA, o qual, deve incorporar os saberes e análises sobre as relações políticas, sociais e históricas, as quais ao longo da história, legitimaram a alienação e desumanização, a fim de que se possa compreender o histórico que perpetua as concepções ideológicas que os aprisionam na ideia de acomodação.

Ademais, é significativo questionar, que saberes científicos podem contribuir para alterar a vida cotidiana desses jovens e adultos? Compreende-se que o conhecimento possui seu cerne na experiência social, e na EJA, a experiência social mais pertinente é o trabalho. Desse modo, para Arroyo (2017, p.144 grifo nosso):

É através do trabalho que alteram a sua condição humana. Formam-se, humanizam-se. Sabem-se e afirmam-se seres sociais. A experiência e os saberes do trabalho cotidiano são a experiência social mais radical que os formam como seres sociais, que os formam como sujeitos de saberes, de valores, de culturas. **Seus itinerários do trabalho e de intervir no viver cotidiano para a EJA, apontam a esperança de entenderem-se como ser social, de entenderem as indagações que acumulam nas relações de trabalho, no seu sobreviver cotidiano.**

Dessa forma, retorna-se ao ponto central da discussão: o trabalho interligado a educação. Apesar do trabalho adquirir o caráter abstrato na sociedade capitalista, é possível tomá-lo como princípio educativo, uma vez que, é nas relações extraescolares (no trabalho), que os homens se instituem como homens, que transformam o mundo, produzem mercadorias que facilitam as dinâmicas sociais e também educam uns aos outros e se educam, ou seja, o trabalho produz uma transformação externa e interna ao homem.

Porém, admitir o trabalho abstrato como princípio educativo não retira as problemáticas discutidas ao longo do capítulo. A alienação e a expropriação do

homem nas relações de trabalho no sistema capitalista e os impactos na educação, são claramente vislumbrados a partir da evasão escolar de inúmeros jovens que, precocemente, adentram ao mercado de trabalho na busca pela sobrevivência, e assim, atribuem a educação um papel secundário.

O retorno a educação formal através da Educação de Jovens e Adultos não deve apenas representar apenas a conclusão dos estudos na educação básica, mas, simbolizar a educação para além do capital. A desalienação completa, somente será possível através da transformação estrutural da sociedade, ou seja, através do comunismo em sua forma plena.

Porém, compreende-se que **a Educação sob a perspectiva humanista na EJA** é um dos caminhos para a consciência do ser alienado, uma forma de re (humanizar) e emancipar os sujeitos que perderam a sua essência na medida em que foram objetivados nas relações de trabalho estranhado.

CONCLUSÃO

Através da pesquisa realizada, conclui-se que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino legitimada após anos de luta pelo seu reconhecimento enquanto parte da Educação Básica. Sua especificidade também é refletida no público a qual se destina, o qual é constituído por jovens e adultos que, em sentido oposto ao sistema, não se deixam desesperançar pelas inúmeras opressões sofridas em suas trajetórias.

Outra questão a ser destacada na pesquisa, refere-se as leis que instituem a EJA, as quais estão interligadas com as relações de trabalho. Em virtude dos ideais neoliberais capitalistas introjetados na sociedade, exige-se a qualificação em âmbitos cada vez mais elevados. Desse modo, aqueles que por algum motivo não terminaram seus estudos, são vistos como desqualificados para desempenhar funções reconhecidas e melhores remuneradas.

O que resta a esses sujeitos que não concluíram seus estudos? No segundo capítulo, através das análises dos dados e das reflexões tecidas sobre esses, é perceptível que os jovens e adultos que evadiram as escolas, em sua maioria, apresentam como motivação, a necessidade de trabalhar, portanto, submetem-se a empregos informais, instáveis, mal remunerados e sujeitos a riscos constantes, seja relacionado a saúde ou ao próprio desemprego.

Com a finalidade primária de melhorar as suas condições socioeconômicas, esses jovens e adultos, retornam para a EJA a fim de concluir os seus estudos e conseqüentemente, transformar as suas relações de trabalho. Esse retorno simboliza resistência. Resistência as condições econômicas de pobreza, ao preconceito, a desigualdade, a exclusão e aos estigmas sociais que os nomeiam como sujeitos marginalizados, preguiçosos e os colocam na condição de subcidadãos

A EJA personifica a esperança dos educandos-trabalhadores por uma vida mais justa e o desejo pela mudança, seja ela interna ou externa. Portanto, a educação não deve ser uma mera transmissão e perpetuação do sistema que dissemina a sociedade, entre burgueses (empregador) e os proletários (empregado).

A divisão social do trabalho e conseqüentemente o antagonismo entre essas duas classes perpetuam-se através do modo de produção desenvolvido na sociedade capitalista. O trabalho perde seu caráter ontológico e configura-se como abstrato, é estruturado através das relações de compra e venda da força de trabalho. Assim, o trabalhador (proletário) torna-se alienado mediante o processo de trabalho e essa

alienação é refletida nas relações hodiernas, as quais interligam-se aos sujeitos que compõem a EJA, em sua maioria trabalhadores.

Esses jovens e adultos diante das suas vivências de exploração, constituídas pela alienação e pela produção de mais-valia a burguesia, não se reconhecem como sujeitos de direitos, sujeitos constituintes da sociedade e agentes transformadores da sua realidade através do trabalho, e dos conhecimentos adquiridos dentro, e fora da sala de aula.

Diante do exposto, considera-se que a educação sob a perspectiva humanista é um dos caminhos para a desalienação do educando-trabalhador da EJA, uma vez que, as suas práticas possibilitam a reflexão, o diálogo, o reconhecimento de seus saberes adquiridos nas relações de trabalho como saberes primordiais na construção do currículo da EJA.

Essa práxis visa a liberdade dos sujeitos considerados a margem e a compreensão de seus percursos truncados até o retorno a EJA. A educação nesse sentido é compreendida para além do capital, uma educação para além dos conhecimentos técnicos, mas que os possibilita, a reflexão sobre as suas condições enquanto classe proletária e suscita o desejo pela transformação estrutural da sociedade.

As reflexões e inquietações desenvolvidas ao longo da pesquisa apontam a necessidade de desenvolver pesquisas que tragam maior visibilidade a Educação de Jovens e Adultos, bem como, a de ampliar e aprofundar a pesquisa desenvolvida para além da graduação, visto que, ao abrir espaço para discussões acerca do caráter que o trabalho possui para os sujeitos da EJA, amplia-se e dissemina-se a função transformadora da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. Curitiba: XII Congresso Nacional de Educação **EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nov/2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em 25 fev.2022.

ARROYO, Miguel. **Balço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n.0, p. 1-108, ago.2007. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13774/7/6>. Acesso em: 25 fev.2022.

ARROYO, Miguel G. O Direito a educação e a nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, v.31, n.3, p.15-47, jul/set.,2015c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev.2022.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 27 fev.2022.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Educação de Jovens e Adultos: entre o “velho” e o “novo” Plano Nacional de Educação (PNE). **Educação em Revista**, v. 13, n. 2, p. 7-24, 2012.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1946) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em; 15 fev.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 10 mai. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 27 fev.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 11 jan.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172 de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 18 jan.2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2000. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

CACHO, Mylenna Vieira; MOURA, Dante Henrique; SILVA, Francisca Natália da. A educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional: contrapontos dos planos nacionais de educação do século XXI no Brasil. **Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional**, 2015. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1195>. Acesso em: 18 jan.2022.

CARVALHO, Kely Rejane Souza Anjos et al. **Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC**. Educação em Revista, Marília, v. 21, n. 02, p. 51-64, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/labeleditorial,+Educa%C3%A7%C3%A3o+em+Revista,+v.+21,+n+2,+2020++05+-+A4+-+Kely+Rejane+Souza+dos+Anjos+de+CARVALHO%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/labeleditorial,+Educa%C3%A7%C3%A3o+em+Revista,+v.+21,+n+2,+2020++05+-+A4+-+Kely+Rejane+Souza+dos+Anjos+de+CARVALHO%20(2).pdf). Acesso em: 18 jan.2022.

CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. v.25, n.1, p. p. 13-30, jan./abr. 2009b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19325>. Acesso em: 22 fev.2022.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RHGqjsJdnCy8BztKwpgGP3Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar.2022.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. In: Educação & Sociedade: **Revista de Ciência da Educação** / Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, V.31, n. 112.p. 939-959, jul-set. 2010.

FERREIRA, Diogo Jorge. **Universidade e formação continuada de professores:** entre as possibilidades e as ações propositivas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FORNARI, L. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, 27 jan. 2012.

FREIRE, Paulo Freire. A concepção bancária da educação como um instrumento de opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 57-75.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1127>. Acesso em: 10 mar.2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em:http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf. Acesso em: 22 fev.2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, 2005, p. 1.087-1.113. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2022.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação:** solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GOMES, Valeska Amaral. Educação de Jovens e Adultos no PNE 2001-2010. **Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados**. DF, 2011. Disponível em: http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/6244/educacao_jovens_gomes.pdf?sequence=1. Acesso em: 18 mai. 2021.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação:** uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico- filosóficos** / Karl Marx; tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. – [4.reimpr.]- São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I**/Karl Marx; tradução de Rinaldo Sant'Anna. – 38ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MELO, Alessandro de; GUARAGNI, Mariana Padro; Zazula, Marielle. Trabalho e educação a partir de uma leitura do marxismo de Moishe Postone. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. (orgs). **Marxismo (s) & educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. p.157- 188.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**/ István Mészáros; [tradução Isa Tavares. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1984.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. In: 1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, Brasília: 2006.

NASCIMENTO, Júlio M. de Melo; COSTA, Roberta D.A; ALMEIDA, Caroline M. M. Inclusão digital e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma breve revisão bibliográfica Curitiba: XII Congresso Nacional de Educação **EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nov/2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21130_10464.pdf. Acesso em 25 fev.2022.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. A UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE NA UEPG/ Brasil: o Idoso no contexto extensionista da universidade. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa (orgs). **UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE: o idoso como protagonista na extensão universitária**. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2015. P.85-122.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1983.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

ORSO et. al. **Educação e lutas de classes**. Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB Ao FUNDEB: Por Uma Outra Política Educacional.** Autores Associados, 2007.

SEMERARO, Giovanni. **A concepção de “trabalho” na filosofia de Hegel e de Marx.** Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 27, n.53, p. 87-104, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14991>. Acesso em: 8 mar.2022.