

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: ENTRE REFORMAS, LUTAS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL<sup>1</sup>

Maria Margarida Machado<sup>2</sup>

Este texto, originalmente elaborado para a participação numa mesa do VI Intercrítica, tem por objetivo apresentar reflexões sobre *A formação de trabalhadores: entre reformas, lutas e participação social*, compartilhadas entre a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e dos Fóruns de EJA do Brasil. Especificamente o que será retomado no artigo, dialoga com experiências práticas e teóricas, registradas nas pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que partem de participação desta autora, em diferentes espaços, onde a defesa do direito a escola pública é assumida como uma tarefa militante, não dissociada de todas as outras lutas por direitos ainda negados à maioria de trabalhadores e trabalhadoras do país. Direito à saúde, ao lazer, à cultura, à moradia, à segurança, ao trabalho digno, enfim, direitos humanos que somados ao acesso e produção de conhecimento, garantidos também no ambiente escolar, seguem sendo negligenciados e só serão garantidos através de lutas e da participação social, como se propôs discutir nesta mesa.

Os aprendizados adquiridos no VI Intercríticas foram incorporados à versão final deste artigo, especialmente as contribuições do Prof. José Dari Klein, na cerimônia de abertura daquele evento, intitulada: *Alterações nos mundos do trabalho e lutas antifascistas: repercussões nas políticas educacionais e nos processos formativos da classe trabalhadora*, quando apresentou suas análises acerca da realidade das classes de trabalhadoras e trabalhadores existentes no contexto nacional e internacional; e de Adalberto Flores Greco Martins, companheiro Pardal,

<sup>1</sup> DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.intercriticaVI.04>

<sup>2</sup> Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Vice-diretora e coordenadora de graduação da Faculdade de Educação da UFG, nos períodos de 2002 a 2004/2010 a 2013. No período de 2004 a 2006 foi coordenadora pedagógica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SECAD/MEC. Presidenta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2013 a 2015.



do MST, que destacou as lutas e a participação social desse movimento na defesa pelo direito a terra para nela viver, produzir e existir.

O artigo está organizado em duas partes que se interconectam: uma primeira que recupera um certo “saber de experiência feito”, como diria Paulo Freire (1992) para narrar sobre as lutas no campo da EJA o que envolve o reconhecimento da participação social nesta luta. Na segunda parte, discuto mais especificamente, a partir da Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional (EJA-EPT), uma tentativa de “reforma” no campo das ofertas de EJA, sobretudo com os desafios de sua consolidação no âmbito das políticas educacionais, tentando atualizar as reflexões apresentadas em setembro de 2024, porque muitas foram as inquietações já vivenciadas na EJA até a finalização deste artigo.

Essa exposição sobre a EJA, reconhecendo que as experiências educativas voltadas a jovens e adultos trabalhadores são diversas e remontam do contexto da educação jesuítica à chegada à atual plataformização dos sistemas educativos, priorizará uma reconstituição histórica que se concentra naquilo que, em certa medida, entendo não dissociar os temas geradores da discussão proposta: lutas, participação social e reformas; para em seguida trazer à cena o debate sobre o lugar da escola pública nessa tarefa tão necessária de formação de trabalhadoras e trabalhadores.

Para o primeiro eixo desta reconstituição parto do referencial de Gramsci (2024) sobre o conceito de Estado, envolvendo ações voltadas a educação das classes trabalhadoras, no âmbito da sociedade política e da sociedade civil, com intencionalidades e extensões muito diversas, partindo do conceito de trabalho e princípio educativo. No que concerne a defesa da escola pública, o artigo parte da compreensão do sentido dela como Freire (2000) a defendia, não desconsidera outros lugares onde essa formação certamente ocorre, por exemplo, nos movimentos sociais, nos sindicatos, nas igrejas e no setor empresarial, para o bem e para o mal, sobretudo no caso destes últimos segmentos da sociedade civil. Mas, até por estar num evento no Instituto Federal Catarinense (IFC), que tem a EJA como uma de suas responsabilidades, creio ser necessário olhar a história da EJA a partir deste lugar, desta escola pública.

## A leitura de um caminho trilhado pela educação para classes trabalhadoras

Não tendo como perspectiva uma linearidade na reconstituição histórica, vejamos um documento atualíssimo, aprovado e publicado em janeiro de 2024, e que trata da EJA:

Com a ampliação da Rede Federal, a partir da criação dos Institutos Federais, os quais têm o *objetivo de ofertar educação profissional em todos os níveis e modalidades de Ensino, torna-se necessário constituir uma política pública estável voltada para a Educação de Jovens e Adultos – EJA*. Essa política deve estar preparada para abarcar a elevação da escolaridade com profissionalização que, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, *denomina-se EJA-EPT*.

*A EJA-EPT visa integrar ou articular a educação profissional à educação básica de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares. Esta formação específica e continuada é uma necessidade permanente para os jovens e adultos trabalhadores, retomando assim os princípios ético-políticos já presentes no campo da EJA, como direito à educação, à formação humana e a busca de universalização do ensino médio, com vistas à elevação da escolaridade.*

Neste cenário, o IFC assume a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de *Educação de Jovens e Adultos como política centrada na integração entre formação geral e educação profissional – educação integrada*, ofertando esta modalidade de ensino em todos os campi. Tal política busca romper com a *lógica de programas focais, imediatistas e fragmentados, com caráter de treinamento para o trabalho centrado na empregabilidade*, e coloca como desafio incorporar à formação de jovens e adultos novas formas de relação com o trabalho” (IFC, 2024, p.166-167, grifos meu).

Esta formulação está presente no documento orientador do Instituto Federal Catarinense (IFC), o Plano de Desenvolvimento Institucional (2024/2028), e auxilia nessa reconstituição histórica da EJA, na medida em que consta nela um fio que nos provoca compreender como chegamos até aqui. A formulação ainda revela o imenso desafio para a Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional (EJA-EPT), já muito bem detalhado na mesa de abertura deste encontro pelo Prof. Dari, quando nos deparamos com uma realidade hoje de classes trabalhadoras, despossuídas de direitos e com um abismo ainda maior entre o “discurso” da necessidade de aumento da escolaridade e condições melhores de empregos e renda.

Esta compreensão do sentido da EJA-EPT exige, de pesquisadores e militantes deste campo, reconhecer que a história da educação brasileira, por muito tempo tratou

de distinguir o que se fazia na chamada Educação de Adultos (EDA), por um lado, e na Educação Profissional (EP) por outro. Se a luta por enfrentar o analfabetismo entre adolescentes e adultos é o que estava no mote nas campanhas de alfabetização, promovidas por Lourenço Filho, desde a década de 1940 (Beisiegel, 2004), também será desta pauta, com foco na alfabetização, que se ocuparão os movimentos populares, do contexto das décadas de 1950 e 1960 (Fávero, 2006).

Em certa medida, o fracasso das ações lideradas pela sociedade política, o então Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, quando lança a Campanha Nacional de Educação de Adultos (Beisiegel, 2004), com participação de todos os estados e do Distrito Federal, proclamando que essa ação resultou na instalação de 10 mil classes de ensino supletivo para adultos, e também resultou na insatisfação com o alcance das promessas feitas por elas. Dentre outros fatores, esse não resultado desencadeia lutas e uma participação social expressiva, sobretudo na região nordeste, que dará origem a um conjunto de outras iniciativas de alfabetização, no âmbito da sociedade civil.

As já muito estudadas e destacadas ações (Paiva, 2003) realizadas pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB) e pelo Centro Popular de Cultura (CPC), indicam que os movimentos populares, estudantis e igrejas, acabam por disputar esta ação de alfabetização de adultos, com uma perspectiva de se contrapor ao modelo da cartilha para decodificação. Estes movimentos em seus processos de lutas e disputas em torno da EDA, se rearticulam a partir de uma referência pedagógica e política que irá sendo formatada, no início dos anos 1960, com influência das experiências de alfabetização realizadas por Paulo Freire, na Universidade do Recife (Hoje a UFPE), quando este cria o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964).

Os Círculos de Cultura (Beisiegel, 2008), como eram denominadas as turmas de alfabetização deste contexto, ocorreram em espaços indicados por gestões municipais, portanto, é ação extensionista, mas já numa articulação entre governos locais e a universidade, ou como diria Gramsci (2024) entre sociedade política e sociedade civil. Não será diferente o projeto assumido e desenhado pelo Ministério da Educação e Cultura, a partir de 1963, quando da formulação do Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire e extinto pela ditadura civil-militar no início dos anos 1964.

Trazer a memória destas experiências, focadas em alfabetização de adultos, nos anos que antecederam o Golpe civil militar de 1964, nos ajuda a compreender como o campo da EJA, que ainda não era denominado assim, já estava presente nas disputas hegemônicas no contexto do golpe. O que esses movimentos defendiam era que “a leitura do mundo, antecedia a leitura da palavra”, e não estava na perspectiva de quem assumiu o Estado, após o golpe, manter essas iniciativas funcionando. A repressão do regime aos funcionários públicos concursados, como Paulo Freire, mas também aos inúmeros educadores populares que fizeram parte destas iniciativas, revela a truculência como a Ditadura Civil Militar tratará essas experiências.

Mas, o campo da educação de adultos não se reduz às disputas internas no Brasil, pode-se verificar que há sob os governos de todos os países denominados subdesenvolvidos, uma cobrança em âmbito internacional, do que fazer para reduzir a população não alfabetizada, que representava nos anos de 1960 e 1970 mais de 40% da população brasileira. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi uma tentativa do governo brasileiro de dar uma resposta a essas pressões, cumprindo, no entanto, uma outra finalidade, que foi a de atuar como braço ideológico da sociedade política do regime militar (Beisiegel, 2008).

Em cada Estado da federação este movimento se organizou, quase que paralelamente aos sistemas estaduais de ensino, ofertando, pelo Programa de Alfabetização Funcional e pelo Programa de Educação Integrada, um arremedo de escolarização primária a adolescentes, jovens e adultos (Paiva, 2003). Os dados da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre o Mobral, realizada no ano de 1974, revelam o quanto de corrupção e desvio de recursos públicos foram identificados nessas estruturas paralelas ao próprio Ministério da Educação, já que ele nasce como uma fundação ligada a Casa Civil, com amplos poderes para estabelecer convênios e parcerias com estados e municípios, sem passar, inicialmente, por uma ação coordenada no Ministério da Educação e Cultura. Este, por sua vez, tinha sob sua governança a execução da política de escolarização denominada pela reforma educacional da ditadura civil militar: a Lei nº 5.692/71, os denominados Cursos e Exames Supletivos (Castro et al, 1980).

Trazer para esta mesa a memória do Mobral e do Ensino Supletivo, só faz sentido se os colocarmos dentro daquilo que se propôs problematizar: lutas, participação social e reformas. Podemos demarcar essas iniciativas como reações a

lutas, travadas no contexto dos anos 1960, e como repressão à participação social que disputou uma concepção de educação de adultos, que aqui pode se valer das expressões cunhadas por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), da superação de uma educação bancária e da defesa de uma educação libertadora ou da educação como prática da liberdade.

O que é necessário ainda destacar é que, diferentemente do que foi usual se pensar, no âmbito da história da educação brasileira, o contexto dos anos de 1970 e 1980 não estavam circunscritos a uma disputa entre movimentos de alfabetização e governos autoritários, mas já inaugurava uma formatação proposta de educação com as classes trabalhadoras, e de uma educação para a subalternidade destas classes. Olhando o que se tornou hegemônico, na experiência dos 21 anos da ditadura civil-militar, é possível identificar uma escola pública, em geral de coordenação estadual, destinada a adolescentes, jovens resultantes do fracasso escolar diurno; poucos adultos e quase nenhum idoso; numa oferta majoritariamente noturna, com currículos desidratados em conteúdo e sentido, com tempos e espaços reduzidos e precários (Paiva, 2003). O que costumamos chamar de educação aligeirada e compensatória, que sequer cumpria a função de treinamento para o mercado, como ainda hoje se tenta argumentar como sendo a finalidade da EJA.

É claro que aqui não se está deixando de reconhecer aqueles e aquelas pessoas que, mesmo nessas condições, seguiram seus processos de escolarização e formação e, puderam, em processos formativos outros, alcançar uma formação integral. Sobretudo aqueles e aquelas que tiveram oportunidade de complementar essa formação nas experiências da luta sindical e dos movimentos populares, que resistiram ao regime. Mas, enquanto projeto hegemônico cabe reconhecer que o Mobral e o Supletivo contribuíram para a manutenção da subalternidade das classes trabalhadoras no Brasil, e que sua concepção político-pedagógica de aligeiramento, conformação e faz de conta, ainda assombram as iniciativas de reação a este modelo de educação, que se recompuseram no cenário da abertura política no Brasil, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990.

Para os pesquisadores do campo do Trabalho e Educação e da EJA talvez seja desnecessário localizar que as iniciativas mais expressivas de retomada de uma proposta de formação com a classe trabalhadora, pensando processos de escolarização pautados em currículos que dialogam com o mundo do trabalho,

tenham os sindicatos como sua melhor expressão. Refiro-me aqui, como exemplo, aos Projetos Integrar e Integração da Central Única de Trabalhadores (CUT)<sup>3</sup>. Mas, gostaria de agregar a essa constatação também algo que irá se desdobrar a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que é a presença das redes municipais nesta oferta de escolarização para pessoas trabalhadoras.

A EJA chega a década de 1990 quase um monopólio das redes estaduais, que cumpriam à risca o formato suplência, cursos e exames, regulamentados pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 699/1972<sup>4</sup>, elaborado por Valmir Chagas (Saviani, 2007). As diferentes experiências que passam a ser realizadas por municípios de capitais e de áreas metropolitanas, em especial onde partidos do campo democrático popular assumiram as prefeituras nas eleições pós-1989, retomam parte do debate educação bancária versus a educação libertadora (Freire, 1987), que não se resolve de forma assim tão polarizada, mas acaba por representar um momento rico em termos de criações e invenções por assim dizer, de teorização e práticas que representam, em muitas dessas experiências o exercício da superação do modelo compensatório e aligeirado ainda hegemônico.

É um exercício que considero ainda em curso. Não basta mudar o nome de Supletivo para EJA. Não basta se tornar modalidade da educação básica, com a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Embora tudo isso faça parte da disputa ideológica necessária, por uma legitimidade dentro da política educacional brasileira, não é suficiente. Mas, o fato de não ser suficiente, não tira a dimensão de continuidade da luta e da participação social necessária, em defesa de uma escola pública com e das classes trabalhadoras. Que hoje pode estar passando por um de seus maiores desafios: o de continuar existindo. A educação das classes trabalhadoras sem essa dimensão de luta perde sua vitalidade e seu potencial emancipatório.

Assim como, no contexto da ditadura civil-militar, a escolarização precária de trabalhadores e trabalhadoras, foi um projeto que serviu aos interesses hegemônicos do regime. Manter a desqualificação da EJA, com a redução da oferta presencial da modalidade, sendo substituída pelo acesso às plataformas de aprendizagem, que treinam pessoas para os exames de certificação de nível fundamental e médio, é o

---

<sup>3</sup> Para conhecer essas experiências indicamos o acesso às informações no site da Central Única dos Trabalhadores: <https://cnmcut.org.br/noticias/a-decada-do-integrar-b764>

<sup>4</sup> Disponível em: <https://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/08/1-parecer-n-699-72-valmir-chagas.pdf>

caminho certo para a manutenção de trabalhadores e trabalhadores na condição de subalternidade na qual já se encontram. Isso foi intensificado com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 1 de 2021 (Brasil, 2021), que resultou numa ampliação sem precedentes na história da EJA da oferta dessa modalidade no formato a distância em todo o país, pelo uso das plataformas digitais.

Como bem colocado pelo Prof. Dari, na mesa de abertura do VI Intercríticas, não há justificativa para se defender o retorno à escola em função de postos de trabalho, porque eles não existem e os precários existentes já não demandam escolarização quase nenhuma. Por essa mesma razão, a certificação sem conhecimento não se justifica como política pública. Talvez a única condição para enfrentar isso, seja de fato voltar a defender o sentido da escola pública popular e democrática, como espaço de luta e participação social.

### **Por uma escola pública popular e democrática com as classes trabalhadoras**

No debate sobre um projeto de escola pública popular e democrática pode-se agregar, para além da perspectiva Freireana, também a contribuição de Gramsci (2024), quando se referia ao princípio educativo presente na sua concepção de trabalho e a relação disso com a escola,

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma **intuição do mundo liberta de toda magia ou feitiçaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir**, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.” (Gramsci, 2024, p.1.651)

A preocupação expressa por Gramsci era de que a escola contribuísse para o desenvolvimento desta concepção histórica. Seguramente ela não faria isso de forma isolada, mas sem ela seria impossível fazê-lo, por nela conter o tal ponto de partida para a elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea. A perspectiva gramsciana era de que a escola deveria contribuir para o desenvolvimento de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou feitiçaria, porque o



desenvolvimento do *espírito de cisão*, como fundante para a busca pela liberdade, deveria ser uma das principais tarefas da escola.

Passados quase cem anos da sistematização dessas ideias por Gramsci no cárcere, sabemos bem, por experiências diversas que se constituíram nas redes públicas de educação, a partir da Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), que ainda travamos uma dura batalha entre um modelo educacional voltado a manutenção da subalternidade da maioria das classes trabalhadoras, e as tentativas de superar esse modelo que partem da concepção de uma formação integral humana. Dentre as propostas político-pedagógicas que defendem essa formação integral humana, nas duas últimas décadas, destacam-se as realizadas pela rede federal de educação profissional e tecnológica, como constatado no PDI do IFC já citado neste artigo.

Nessas duas últimas décadas do século XXI, o campo da EJA, no que tange à defesa da escola pública, tem enfrentado, portanto, um duplo desafio: ultrapassar o histórico de programas e campanhas de alfabetização, numa defesa da educação básica como direito; consolidar experiências de escolarização na perspectiva da formação integral humana. Neste último, destacam-se as iniciativas de EJA/EPT, que foram inspiradas naquelas do movimento sindical dos anos 1990 que deram origem ao Proeja (Brasil, 2006), e seguem desafiando a rede pública, a começar pela rede federal, mas pressionando também as redes estaduais e municipais, a repensarem seus currículos.

Esse duplo desafio pode ser identificado nos próprios termos presentes no PDI do IFC, porque as palavras ali tem algo a nos dizer, em termos das lutas que a EJA enfrenta, salientando que sem participação social não alcançaremos as reformas necessárias, na escola pública, para estar à altura das demandas das classes trabalhadoras que, repito, não se tratam de certificação, mas de contribuir com a constituição daquele, nomeado por Gramsci, *espírito de cisão*.

O destaque para os princípios que norteiam a proposta da EJA-EPT não significa que toda a oferta da modalidade EJA irá, necessariamente, seguir a formulação curricular que se desdobrou do Proeja. Sem dúvida as experiências político-pedagógicas dos diferentes cursos que se espalharam pelo país, desde 2006 na rede federal, têm muito a contribuir com a superação daquele modelo ainda tão persistente de educação compensatória ao qual já fiz referência.

Todavia, analisando o atual contexto da política educacional brasileira, há inquietações que precisam ainda ser examinadas nessa trajetória da EJA-EPT. Duas delas cabem ser destacadas: a não expansão das matrículas da EJA-EPT, como previsto na Meta 10 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Santos *et al*, 2023)<sup>5</sup>, constatada em todos os relatórios de monitoramento do plano, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>6</sup>. Além do baixo resultado, em termos conclusão de escolaridade, identificado em estudo recente, realizado também pelos técnicos do Inep, sobre os dados da execução da EJA-EPT, no âmbito das instituições da rede federal entre os anos de 2013 a 2023 (Albuquerque *et al*, 2024).

A primeira inquietação, do não alcance da metas relacionadas a EJA, já fora anunciada desde o primeiro ciclo de monitoramento do PNE 2014-2024 e se estendeu até o final da década. No Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais nº 8 do Inep (Santos *et al*, 2023) essa constatação é assim apresentada,

Em que pesem avanços obtidos nos últimos 20 anos, é forçoso reconhecer a baixa efetividade das ações planejadas: somente no período de vigência do atual PNE o número total de matrículas em EJA sofreu uma redução de 22,7% e a integração com a educação profissional, principal aposta do Plano, atingiu parcos 2,2% (Brasil. Inep, 2022).

(...)

No ponto em que estamos da história da educação brasileira, às vésperas da elaboração de mais um Plano Nacional de Educação, transcorridos mais de 90 anos do Manifesto de 1932, cujas proposições se mantêm atuais, podemos ousar parafraseá-lo: na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância ao da educação de jovens e adultos. Um cenário de exclusão crônica que resiste e permanece, reproduzindo-se no decorrer dos séculos e na atualidade, mesmo com a educação básica sendo instituída como direito educacional em 2009. Por isso, a modalidade deve ser assumida como porta de entrada aos outros direitos de cidadania e uma prioridade de Estado na agenda de reconstrução da educação nacional, na qual o novo PNE será um dos protagonistas. (Santos *et al*, 2023, p. 36;38)

Essa questão do reduzido alcance da EJA em geral e da EJA-EPT na rede federal, em especial, é reiterada nos dados apresentados no Caderno de Estudos nº 10 (Albuquerque *et al*, 2024). Em 2013 na rede federal fora registrado o total de 13.011 na EJA-EPT de nível médio, enquanto esse número em 2023 cai para 6.293 estudantes na mesma rede. Este mesmo estudo traz ainda a difícil constatação sobre

---

<sup>5</sup> Análise mais detalhada sobre o balanço da EJA no PNE 2014-2024 pode ser em Machado (2024), disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>

os resultados das ofertas em EJA-EPT no que concerne a conclusão, retenção e evasão dos estudantes. Comentando os resultados da série histórica entre 2019 e 2023 dos cursos técnicos integrados a EJA, os pesquisadores concluem,

[...] em toda a série histórica os patamares de evasão foram excessivamente altos, ultrapassando a marca dos 60%. Em 2023, o indicador de conclusão no ciclo registrou um percentual de apenas 19,35%, evidenciando que menos de um em cada cinco estudantes concluiu o curso em seu tempo previsto. Em contrapartida, cerca de dois terços dos alunos (65,35%) já evadiram. Há, ainda, uma taxa de retenção de cerca de 15% que concentra estudantes os quais podem vir a concluir a etapa (ou não, na pior hipótese). Em adição, os indicadores apresentaram uma piora na série observada, especialmente após 2020, ano da pandemia de Covid-19, e não se recuperaram nos anos posteriores. (Albuquerque *et al*, 2024, p. 115)

Estes estudos dizem mais do que o não alcance das metas do PNE, em relação a garantia da educação de pessoas trabalhadoras, evidencia a dificuldade do diálogo entre as instituições educativas e a realidade concreta de jovens e adultos, que tentam o retorno ao processo de escolarização sem êxito. Na direção de aprofundar o que fora constatado, os pesquisadores do Inep localizam estratégias que já vem sendo desenhadas, no interior da rede federal de educação profissional e tecnológica para o enfrentamento dos desafios da EJA-EPT, destacando dentre elas o *Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (Brasil, 2014), que orienta a elaboração de Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Exito nas unidades de cada instituto. Por fim, Albuquerque *et al* (2024, p. 120-125) ainda destacam e detalham a coleção “Permanência na Educação”, publicada pelo Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape) do Instituto Federal Fluminense (IFF).

### **Algumas reflexões finais**

O documento orientador e a experiência compartilhada do IFF, somados às inúmeras outras experiências que vem sendo compartilhadas nos encontros nacionais da EJA-EPT, desafiam a perspectiva de uma educação onde teoria e prática são indissociáveis e identificadas como práxis. Mais uma vez, nos remetem a Paulo Freire e Antonio Gramsci que, nas suas andanças pela e na educação de trabalhadores e trabalhadoras, reiteraram a defesa de uma escola pública popular, como importante

instrumento para garantir educação, democracia e formação dessa classe. Essa concepção de escola segue em disputa.

Parece óbvio, porque tais defesas seguem sendo proclamadas há, pelo menos, um século, mas infelizmente os passos na construção desta escola democrática são lentos e sofreram, nos últimos anos enormes retrocessos com a defesa de um currículo prescritivo, baseado em noções vazias de competências, como as que se encontram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não dialogando com a realidade das classes trabalhadoras, servem aos interesses mercadológicos, que se expressam na imposição de “pacotes pedagógicos” padronizados quer, seja para formação de professores, ou para mediação do chamado “conhecimento necessário”. Estratégias que já estão nos sistemas públicos de ensino, não apenas num claro movimento de padronização e “condicionamento operante” da prática docente, mas como expropriação do recurso público, que paga caro a empresas, fundações e institutos produtoras destes pacotes.

Na práxis de Gramsci e Freire, como educadores que atuaram com a classe trabalhadora, encontramos diversos elementos que envolvem um processo de conhecer: escuta, pesquisa, leitura, diálogo, elementos de uma relação de aprendizagem mútua que, se estabelecendo entre intelectuais e as classes trabalhadoras, configurariam uma escola popular democrática, como aquela que pensa a formação com as pessoas trabalhadoras, do lugar de onde elas se encontram. São milhões de brasileiros no subemprego, na informalidade, na terceirização ou no desalento, em relação as questões de acesso a trabalho; além de serem as principais vítimas dos crimes de racismo, feminicídio, LGBTfobia, dentre outros.

Para o enfrentamento dessa realidade é que se reafirma neste campo de pesquisas e militância em defesa da EJA ser necessário um trabalho de intensificação da cultura e de aprofundamento da consciência, que passa por essa disputa por um projeto de escola pública popular. Sem luta e participação social não há reforma que contemple a construção permanente desta escola pública popular, o que reforça a compreensão da necessidade de percepção da EJA na sua relação intrínseca com os debates realizados no campo do Trabalho e Educação. A indissociabilidade entre educação e trabalho das classes trabalhadoras nos convoca a pensar a disputa mais ampla pelo direito a educação pública, laica, gratuita e de qualidade social.

## Referências

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; MORAES, Gustavo Henrique; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane de Santana Moreira Oliveira da. As Taxas de Conclusão da Educação de Jovens e Adultos na Forma Integrada à Educação Profissional - Uma face a mais da exclusão. In.: BOF, Alvana Maria; MORAES, Gustavo Henrique; BASSO, Flavia Viana (organizadores). *Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação III: redução das desigualdades* [recurso eletrônico] – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e educação popular. Brasília: Liber Livro Ed., 2004.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução nº. 01 de 25 de maio de 2021*. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso\\_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf) Acesso em março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/publicacoes-gerais> Acesso em março de 2025.

CASTRO, Cláudio Moura; SORIANO, Eliane Mota; MELO, Margarida Maria Gomes; NACCARATO, Miguel. *O Enigma do Supletivo*. Fortaleza/CE: Edições Universidade Federal do Ceará, 1980.

FÁVERO, Osmar. Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* (Coleção). Tradução da IGS/Brasil. Rio de Janeiro: IGS/Brasil, 2024. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/8b7824d91b934722a91965268bb21142?fileName=Cole%C3%A7%C3%A3oCadernosdoC%C3%A1rcere.pdf>

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2024/2028)*. Blumenau/SC: IFC, 2024. Acesso em 02 de setembro de 2024. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2024/01/Resolucao-03.2024-IFC-Aprova-PDI-2024-2028-Anexo.pdf>

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil – Educação popular e educação de adultos*. 6ª edição revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SANTOS, Robson dos; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SILVA, Susiane de S. Moreira O.; MORAES, Gustavo Henrique Moraes. A Educação de Jovens e Adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo Plano Nacional de Educação. In.: *Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação*. MORAES, Gustavo Henrique Moraes; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; BOF, Alvana Maria (organizadores). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.