



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISABELLA HELLEN ESTEVÃO DA SILVA

**ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÃO DE
PROFESSORES-PESQUISADORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

João Pessoa – PB

2023

ISABELLA HELLEN ESTEVÃO DA SILVA

**ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÃO DE
PROFESSORES-PESQUISADORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

João Pessoa – PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586a Silva, Isabella Hellen Esteveao da.

Atualidade da educação de jovens e adultos :
concepção de professores-pesquisadores do centro de
educação da Universidade Federal da Paraíba / Isabella
Hellen Esteveao da Silva. - João Pessoa, 2023.
134 f.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Concepções de
professores. 3. Universidade Federal da Paraíba. I.
Silva, Eduardo Jorge Lopes da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 374.7(043)

Se, porém, você que me lê agora, me perguntar se tenho receita para a solução, lhe direi que não a tenho, que ninguém a tem. Uma coisa, contudo, eu sei e digo porque a história nos tem ensinado, a história dos outros e a nossa, que o caminho não é o do fechamento democrático, dos regimes de exceção, de governos sectários, intolerantes e messiânicos, de direita ou de esquerda. O caminho é o da luta democrática pelo sonho possível de uma sociedade mais justa, mas humana, mais decente, mais bonita, por tudo isso.

Paulo Freire.

ISABELLA HELLEN ESTEVÃO DA SILVA

**ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÃO DE
PROFESSORES-PESQUISADORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Resultado:

João Pessoa, 28 de setembro de 2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
Orientador (Presidente da Banca) – Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dra. Nilvânia dos Santos Silva
Membro da Banca (Avaliadora Interna) – Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior
Membro da Banca (Avaliador Externo) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

AGRADECIMENTOS

“Olho para os montes e pergunto: de onde vem o meu socorro? O meu socorro vem do senhor.” - Salmos 121:1-2. Ao amado de minha alma, que me cuida, cura e impulsiona nos momentos mais difíceis. Aquele que cura todas as minhas feridas, toma minhas dores, cuida do meu coração nos momentos de ansiedade e frustração, restituindo minhas forças e esperanças. A Deus, por me permitir realizar sonhos que por alguns momentos parecem impossíveis, toda a minha gratidão.

À minha mãe, Márcia Pantaleão, por todo apoio e incentivo. Sem o seu amor incondicional e fraterno, minha história não existiria. Obrigada por ser exatamente quem é, pela força e pelo refúgio; aqui também declaro meu agradecimento à minha avó, Josefa Pantaleão, por me apresentar em vida o amor mais singelo. Por vocês, o ingresso em uma pós-graduação significa infinitamente mais do que uma pesquisa

Ao meu namorado, Alexandre Costa, por tanto. Por acreditar em mim e nos meus sonhos, bem como, pela compreensão e paciência. Por todas as pizzas. Pelo cuidado e atenção.

À Layne, por permanecer em minha vida e trazer alegria nos dias mais cinzas. Obrigada por ser exatamente quem é, por acreditar em mim mais do que eu mesma, por todas as noites em claro, pela parceria. A nossa amizade me salva todos os dias. Obrigada, principalmente, por me apresentar o amor fraterno de irmã.

Agradeço imensamente o meu orientador, Eduardo Jorge, pela forma sensível com que faz a educação. Quando ingressei no mestrado, não imaginei que poderia ser orientada com o melhor professor possível para dividir esta pesquisa. Obrigada por acreditar e investir em mim e por me mostrar o caminho de forma tão humana, sensível e empática. Sua competência e dedicação honram o serviço público.

Agradeço aos professores Nilvânia e Adenilson, por terem me concedido a alegria de sua valiosa participação em minha banca de qualificação e defesa.

À professora Quézia Vila Flor Furtado, cuja interação construída ainda na graduação, influencia minhas produções acadêmicas e meu fazer pedagógico.

À Carmen Sevilla, pela generosidade de fazer com que eu me reencontrasse.

Agradeço a Thais Farias por compartilhar a experiência acadêmica no mestrado, pelas conversas, figurinhas e encontros que certamente contribuíram para que o processo fosse mais leve e menos solitário.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba por me permitir realizar um dos meus maiores sonhos. Aos professores, por contribuírem de forma significativa na minha formação acadêmica.

RESUMO

Esta pesquisa aborda os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na contemporaneidade. Para isso, as reflexões tecidas neste trabalho relacionam-se intrinsecamente ao campo sociopolítico e às transformações sofridas no Brasil nos últimos sete anos (2016-2022), especificamente as que afligem a efetivação do direito constitucional responsável por garantir o acesso e a permanência à educação para todos os cidadãos, incluindo aqueles que não terminaram a educação básica na “idade certa”. Nesse ínterim, apresenta-se como objetivo geral desta dissertação analisar os desafios e possibilidades da EJA a partir da concepção de professores-pesquisadores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. No que tange aos principais teóricos que contribuíram para o embasamento deste trabalho de dissertação, citamos: Freire (2021; 2015; 1990; 1967), Arroyo (2005; 2011), Haddad (2000), Haddad e Di Pierro (2015), Andrade (2021), entre outros. Metodologicamente, a investigação se fundamenta no tipo de pesquisa qualitativa com caráter exploratório, fazendo uso de entrevista semiestruturada realizada com quatro professores-pesquisadores da UFPB que apresentam a Educação de Jovens e Adultos como objeto central de seus estudos, pesquisas e/ou projetos. Para analisar os dados empíricos coletados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo categorial, abordada por Bardin (2016). Os resultados obtidos nos mostram que a ascensão de um grupo político de extrema direita e a implementação de políticas neoliberais corroborou para o desmonte das políticas públicas e sociais, enfraqueceu o sentido público e universal de oferta educacional para os mais pobres e vulneráveis, bem como, fortaleceu o processo de invisibilização da Educação de Jovens e Adultos que se amplificou no período da pandemia e desvelou fragilidades históricas ainda presentes na atualidade, como a falta de financiamento e a precariedade na formação docente específica para o público desta modalidade. Constatamos que esses e outros fatores contribuem diretamente para a retração no número de matrículas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, para a manutenção das desigualdades sociais. Como conclusão desta pesquisa ressaltamos a necessidade de apresentar a Educação de Jovens e Adultos como área de conhecimento dentro das Universidades do país, assim como, a necessidade de se pensar políticas públicas e curriculares efetivas que considerem as necessidades do público-alvo da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Concepções de professores. Universidade Federal da Paraíba.

ABSTRACT

The research addresses the challenges and possibilities of Youth and Adult Education (YAE) in contemporaneity. The reflections made in this investigation relate to the social and political field and the transformations suffered in Brazil in the last seven years (2016-2022), specifically those that affects the constitutional right responsible for guaranteeing access and permanence in education for all citizens, including those who did not finish basic education phase at the “certain age”. In this sense, the main goal of this research is to analyze the challenges and possibilities of YAE from the perspective of professors-researchers at the Education Center of Federal University of Paraíba. The following authors contributed to support the analysis proposed in the dissertation: Freire (2021; 2015; 1990; 1967), Arroyo (2005; 2011), Haddad (2000), Haddad and Di Pierro (2015) and Andrade (2021). Regarding the methodology aspect, the investigation is based on qualitative research of exploratory character, making use of a semi-structured interview carried out with four professors-researchers from Federal University of Paraíba who have Youth and Adult Education (YAE) as central object of their studies, research and/or projects. The empirical collected data was analyzed by content analysis technique, proposed by Bardin (2016). As a result of this research, the data showed that the rise of the extreme right and the implementation of neoliberal policies in Brazil in the last years contributed to the dismantling of public and social policies, weakened the public and universal sense of educational provision for the poorest and most vulnerable, as well as how, it strengthened the process of invisibilization of Youth and Adult Education (YAE) that was amplified during the pandemic period and revealed historical weaknesses still present today, such as the lack of funding and the precariousness of specific teacher training for the public of this modality. We found that these and other factors directly contribute to the decline in the number of school enrollments in Youth and Adult Education (YAE) and, consequently, the maintenance of social inequality. In conclusion, the research highlights the need to present Youth and Adult Education (YAE) as an area of knowledge within the Universities of the country, as well as the need to think about effective public and curricular policies that consider the necessity of the target audience of YAE.

Keywords: Youth and Adult Education. Teachers' conceptions. Federal University of Paraíba.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APUB	Associação dos Professores Universitários da Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DFE	Departamento de Fundamentação da Educação
DHP	Departamento de Habilitação Pedagógica
DME	Departamento de Metodologia da Educação
EC	Estado do Conhecimento
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Popular
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PET	Programa de Educação Tutorial
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROBEX	Programa de Bolsa e Extensão
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIOP	Sistema Integrado de Operações
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de professores por Departamento do curso de Pedagogia – UFPB..	38
Quadro 2 – Tempo de atuação profissional na UFPB e de pesquisa dos entrevistados	39
Quadro 3 – Dissertações sobre a EJA disponíveis no Repositório Institucional da UFPB (2016-2022)	43
Quadro 4 - Teses sobre a EJA disponíveis no Repositório Institucional da UFPB (2016-2022)	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pessoas com 15 anos ou mais que não frequentam a escola, por nível de instrução – Brasil, 2019	67
Tabela 2 – Total de matrículas da EJA no Brasil (2016-2021)	68
Tabela 3 – Matrículas da EJA no Brasil de acordo com as etapas de ensino (2016-2021)	69

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 – Número de Matrículas na EJA, Brasil, 2014-2018	62
Gráfico 2 – Percentual de matrícula na EJA de nível fundamental e médio, segundo a cor/raça (Brasil, 2021)	72
Figura 1 - Fases da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016)	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 AS TRAJETÓRIAS DAS RELAÇÕES E O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO	27
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	34
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FACETAS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS	41
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA....	41
2.2 OS SUJEITOS DA EJA E SUAS IDENTIDADES	48
2.3 O PANORAMA SOCIOPOLÍTICO E A RETRAÇÃO NO NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EJA.....	58
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
3.1 A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR DA EJA: MOTIVAÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES	77
3.2 A EJA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS: UM CAMPO DE DIREITOS E DE RESPONSABILIDADE PÚBLICA	96
3.3 A EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA	108
3.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	114
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	130
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	131
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	132
ANEXOS	134
ANEXO A – DOCUMENTO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	135

INTRODUÇÃO

“O mundo não é, está sendo”.

Paulo Freire (2011, p. 77)

O Brasil tem sua história marcada pelas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, oriundas do colonialismo. Por sua vez, a história da educação no país é marcada por embates político-partidários e ideológicos que não a colocam como uma questão essencialmente prioritária. É comum ouvirmos nos discursos dos governantes durante a campanha política que a educação passará a ser prioridade durante o seu mandato, no entanto, quando voltamos nossos olhos para a realidade, vemos que essa promessa não é suficientemente efetivada. Afinal, se a educação fosse prioridade, os professores seriam valorizados, as escolas não estariam sucateadas e teriam condições de atender dignamente todas as crianças, jovens, adultos e idosos que enquanto cidadãos têm o direito assegurado por lei ao acesso à educação pública e de qualidade.

Diante dessa realidade, o ideal é que as pautas que permeiam a educação não sejam de governo, mas sim de Estado, para que haja continuidade e ampliação dos programas e projetos independente de qual grupo esteja na governança. Contudo, o que prevalece no campo educacional é um jogo de poder e de interesses entre diferentes grupos apoiados em diferentes bases ideológicas, o que fomenta ainda mais as enormes injustiças que persistem na educação pública brasileira e que acentua, principalmente, o processo de fragilização e de descaracterização da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade educacional.

Como assinala Paulo Freire (2011), um dos maiores educadores do mundo e principal referência no campo de debate da Educação de Jovens e Adultos, não existe imparcialidade, todos somos orientados por uma base ideológica. A grande questão, colocada pelo autor, é se essa base ideológica é inclusiva ou excludente. Bom, é importante refletir sobre o exposto, pois quando um projeto de governo assume a perspectiva inclusiva e junto a ela, o compromisso político e social embasado nos princípios democráticos, garantindo e expandindo direitos básicos como a educação, o país conseqüentemente irá avançar em diferentes esferas e conseguirá diminuir as desigualdades e injustiças sociais. Por outro lado, em um projeto político embasado em perspectivas excludentes, ultraconservadoras, elitistas e neoliberais, a educação, sobretudo a pública, passa a não ser prioridade e é vista apenas como um produto a ser privatizado, destinado para os mais ricos, sem considerar a diversidade e a pluralidade, o que contribui para a manutenção das desigualdades sociais.

Infelizmente, a perspectiva ideológica que veio predominando nas políticas públicas, educacionais e curriculares no Brasil, desde o golpe de 2016 e consolidada no governo Bolsonaro (2018-2022) é a excludente, que avançou de forma abrupta e negou os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, sobremaneira para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. É justamente neste contexto de silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e, não obstante, de resistências que esta pesquisa irá se estruturar.

Entre tantos enfrentamentos postos, está presente a luta pela consolidação e garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos. Isso ocorre porque em nosso país, apesar de ter ocorrido alguns importantes e necessários avanços na legislação no que tange a esfera educacional, ainda não está consolidado a consciência social da importância do direito à educação, o que resulta em uma oferta precária e na não garantia da permanência dos sujeitos na escola, especialmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, que vem sendo marginalizada e sofrendo nos últimos anos com o sucateamento e o desmonte, o que culmina em uma dinâmica intitulada por alguns pesquisadores de *inclusão excludente*, ou seja, quando mesmo garantido “as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, ainda não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas e intelectuais capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2005, p. 14-15).

Gentili (2009) ressalta que um direito só está assegurado quando ele é garantido em sua plenitude, então isso significa que mesmo tendo sido ampliado o acesso das camadas populares à escola, “esse direito é negado quando não lhe é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo à uma educação de qualidade” (GENTILLI, 2009, p. 1062).

A pesquisa PNAD Contínua com foco na educação, divulgada no final do primeiro semestre de 2023, evidencia que mais da metade da população com 25 anos ou mais concluiu o ensino médio, totalizando 53,2% (BRASIL, 2023). Esses dados serão melhor analisados no decorrer dessa pesquisa, mas fica evidente já nesta parte introdutória do trabalho, que apesar dos avanços, a baixa escolaridade no Brasil não é apenas um problema do passado e aflige de forma brutal principalmente os mais pobres. Não se prioriza a educação porque interessa à classe privilegiada do Brasil que o ensino público seja precário, uma vez que, desse modo, mantém-se a maior parte dos estudantes distante do Ensino Superior, sustentando o cargo histórico de mão de obra barata do país. Além disso, a educação pautada na perspectiva crítico-emancipatória de Paulo Freire, ensina os homens e as mulheres a pensar. E pensar é considerado um ato perigoso pela elite porque nos ensina a problematizar o mundo, as relações de poder e,

com isso, aprendemos a lutar pelos nossos direitos, por mais dignidade e justiça. Pensar nos faz sonhar e lutar por um mundo e uma vida melhor. Nos faz tomar uma posição crítica frente a realidade e lutar contra qualquer tipo de violência. Quando pensamos, percebemos que somos seres condicionados, mas não determinados (FREIRE, 2021).

Reconhecendo que o acesso à educação é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e para a efetivação da democracia, neste trabalho iremos discutir sobre os desafios, dilemas e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade educacional com especificidades e problemáticas próprias direcionada para jovens, adultos e idosos de camadas populares que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas por um sistema cruel e excludente. Diante disso, aqui compreendemos a Educação de Jovens e Adultos não como uma segunda chance dos sujeitos em concluir o ensino básico, mas, sim, como uma segunda chance do Estado para efetivar um direito fundamental: a educação.

Como bem elucida Arroyo (2005), a Educação de Jovens e Adultos tem sua história muito mais complexa do que a história de outras modalidades e etapas da educação brasileira, isso ocorre porque esse campo educacional sempre esteve à margem dos interesses políticos. Ainda conforme o autor, “a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares” (ARROYO, 2005, p. 221). Nesse sentido, falar sobre a luta do direito à Educação de Jovens e Adultos, é reconhecer um histórico de exclusão, discriminação, opressão e ao mesmo tempo de resistência por parte dos movimentos sociais que sempre lutaram e lutam pela efetivação de uma sociedade mais justa e digna.

Para nos movermos no terreno da resistência é indispensável compreendermos de forma crítica os sentidos das reformas do tempo presente sem negar as condições efetivas que infringem limites sobre a escola e seus agentes, ao mesmo tempo em que nos situamos teórica e empiricamente contra explicações mecanicistas de reprodução, que reduzem o fenômeno educativo e as ações de mulheres e homens como seres históricos e políticos às determinações da sociedade capitalista (NICODEMOS; CASSAB; 2022).

As palavras de Paulo Freire, já mencionadas anteriormente, nos inquietam, nos alegram e nos enchem de esperança. O educador, em sua obra *Pedagogia da autonomia*, evidencia que: “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2021, p. 105). Logo, a motivação por esta pesquisa ocorre na medida que compreendemos que o direito à educação é necessário e inviolável, pois garante, principalmente aos mais vulneráveis que enfrentam diariamente dificuldades para garantir a subsistência – como os sujeitos da EJA – o reconhecimento de si e do seu papel no mundo, nesse viés, qualquer perspectiva ou proposta política que destoe desse caminho, além de deplorável, configura-se

também como ato inconstitucional, ou seja, viola gravemente a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, o qual dispõe que: “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, grifos nossos)

Como fruto do avanço – mesmo que lento - da educação no Brasil, outro dado relevante obtido pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), é que a taxa atual de analfabetismo no Brasil atingiu o patamar de 5,6%, ou seja, 9,6 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever (BRASIL, 2023). Esse é um número significativamente preocupante e reflexo das desigualdades sociais, econômicas e políticas que, como mencionado anteriormente, sempre estiveram marcando a história do Brasil e se alastram cada vez mais nos últimos tempos. Considerando que estamos em uma sociedade demasiadamente grafocêntrica e tecnológica, essa problemática torna-se ainda mais complexa, urgente e necessária. Sobre essa questão, Freire (1990, p. 9) já nos alertava que “o analfabetismo ameaça o caráter mesmo da democracia. Solapa os princípios democráticos de uma sociedade”. Mais uma vez, esse dado implica repensar o direito à educação para além dos documentos legais.

O Plano Nacional de Educação (PNE)¹, sancionado em 2014, e com vigência até 2024, prevê em uma de suas metas:

Meta 9 - 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, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Como uma, senão, principal estratégia para superar o analfabetismo e atingir a meta prevista, evidenciamos a importância do investimento e valorização por parte do Estado para o campo da EJA pois, conforme o dado apresentado anteriormente e em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a qual estabelece que a idade mínima para se matricular na Educação de Jovens e Adultos é de 15 anos para o ensino fundamental, e, 18 anos para o ensino médio, a população analfabeta é, justamente, os sujeitos que fazem parte dessa modalidade de ensino e que necessitam de uma educação para a liberdade, contrária a qualquer prática de opressão e dominação.

¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Partindo desse entendimento sobre a Educação de Jovens e Adultos e da sua relevância para a sociedade global, pautaremos nossas reflexões na concepção crítico-educativa da Educação Popular (EP), a qual sempre esteve presente nas lutas pela garantia dos direitos sociais e que busca, a partir da realidade, “contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana” (PALUDO, 2015, p. 220). Para Paulo Freire, o que define a Educação Popular

não é a idade dos educandos, mas a opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa [...]. Quando a Educação Popular e Cidadã se coloca as questões: ‘que país queremos construir?’, ‘que educação precisamos para construir o país que queremos?’ (FREIRE *apud* TORRES, 1987, p. 74)

Por essa razão, não podemos esquecer, também, do caráter político da Educação Popular que se faz ainda mais necessário em tempos de desmonte das políticas públicas - a falta de investimento na educação e na saúde pública, o negligenciamento ao combate contra a fome e a miséria - que fere principalmente os grupos mais vulneráveis, como os pobres, negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIAP+. O contexto atual do nosso país nos mostra que, sem a Educação Popular e seus elementos, tais como: ética, solidariedade, amorosidade, diálogo, criticidade, formação cidadã e esperança, a luta para superar novos desafios será quase impossível (FREIRE, 2015).

É importante frisar que a Educação Popular, ao mesmo tempo que luta, educa. Ao mesmo tempo que educa, ela o faz visando a transformação pessoal e social. Isso ocorre porque ela acredita na mudança, na capacidade de nós, enquanto seres sociais, mudar o amanhã e construir outras ordens de mundo.

É bem verdade que a descoberta da possibilidade de mudar não é ainda mudar. Indiscutivelmente, porém, saber que mesmo difícil, mudar é possível é algo superior ao imobilismo fatalista em que mudar é impensável ou em que mudar é pecado contra Deus. É sabendo que mesmo difícil mudar é possível, que o oprimido nutre sua esperança (FREIRE, 2000).

De acordo com Azevedo (2021), alguns questionamentos são elementares no momento de construção de uma pesquisa, tais como: o que a pesquisa poderá acrescentar à ciência? Quais benefícios trazidos à comunidade com o seu desenvolvimento? O que motivou o pesquisador a escolher este ou aquele tema? Buscaremos, a seguir, responder tais questões, a fim de justificar o desenvolvimento desta pesquisa e apresentar a relevância do tema proposto.

O tema do nosso estudo, *Atualidade da Educação de Jovens e Adultos: concepção de professores-pesquisadores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba*, surge de uma série de observações, questionamentos, vivências e leituras sobre a EJA no tempo

presente. Logo, nossa reflexão partirá de um passado não tão distante, analisaremos de forma didática os avanços e recuos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos últimos sete anos (2016-2022), período esse marcado por diversas mudanças no campo político, educacional, social e econômico que enfraqueceram o sentido público e universal da oferta educacional para o público da EJA. Dentre vários desafios, esteve presente a primeira pandemia do século XXI, a da COVID-19, responsável, no contexto brasileiro, pela morte de mais de 700 mil pessoas, conforme dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2023), realidade que poderia ser diferente se não fosse o negacionismo do Governo Bolsonaro ao negligenciar o básico: a vacinação. Tal crise sanitária desvelou, brutalmente, problemas estruturais do nosso país e de forma incontestável, a precariedade do ensino e da aprendizagem.

A escolha desse marco temporal ocorre em decorrência de um processo de invisibilização da EJA, que passa a ocupar lugar secundário nas políticas públicas e curriculares nacionais e, em decorrência disso, temos a preocupante realidade: extinção da SECADI², falta de investimento, diminuição drástica das matrículas, dentre outros retrocessos. Isso posto, convém explicitar de forma panorâmica as principais causas e acontecimentos que nos estimularam a realizar este estudo.

A partir de 2016, a democracia brasileira sofre um golpe com o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. Diante desse ataque, mudam-se os cenários e a elite política e econômica do nosso país toma o poder, resultando na ascensão de um candidato da extrema-direita em 2018, que tem como base fundante o desmonte dos direitos sociais e a retomada da agenda ultraneoliberal, com isso, retóricas e interesses privatistas são fortalecidos (FREITAS, 2018). Como efeito, a Educação de Jovens e Adultos que vinha conquistando cada vez mais espaço em nossa sociedade, desde 2003, com o Governo Lula, volta a enfrentar desafios que são decorrentes do avanço das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais que impõe a desescolarização para setores da classe trabalhadora, ou seja, para os sujeitos que compõem a EJA (NICODEMOS; SERRA, 2020).

Nessa esteira, a pesquisa de Rodrigues (2020, p. 126) assevera que:

Nos dias de hoje, essa preocupação com a EJA se pauta nos retrocessos que vivenciamos, sobretudo a partir do impeachment de Dilma Rousseff. Medidas passaram a ser tomadas de forma centralizadas e sem a participação mais ampla da sociedade civil e organizada.

² A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituída no governo Lula em 2004, contribuía para o desenvolvimento de políticas curriculares educacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Extinta no ano de 2019, pelo Decreto 9465/19, marca o retrocesso no campo educacional brasileiro.

Com Matias (2020), observamos que as mudanças administrativas e estruturais impostas para o Ministério da Educação (MEC) alcança toda a estrutura da educação pública nacional, inclusive a EJA, que passa por um processo de abandono normativo e desaparecimento institucional. O silenciamento dessa modalidade de ensino é ensurdecador. Conforme Cavalcante (2019, p. 1131),

O modo específico com que a Educação de Jovens e Adultos é atingida pelos novos arranjos políticos dá sequência a uma lógica cultural e política historicamente constituída no Brasil em torno da escolarização das pessoas não alfabetizadas e dos mais pobres, compondo uma longa tradição de subalternidade.

Um dos primeiros ataques contra a Educação de Jovens e Adultos e aos ideais democráticos está na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, no dia 2 de janeiro de 2019, um dia após a posse do Presidente Jair Bolsonaro. Percebemos essa determinação como reflexo dos ideais de um governo de extrema-direita, conservador e neoliberal que desconsidera todo o caminho de lutas traçado até aqui para a garantia de uma educação de qualidade para os mais vulneráveis. Jakimiu (2021) acentua que além de ferir os direitos implementados em documentos oficiais, o desaparecimento da SECADI também dificulta a efetivação das metas previstas pelo PNE, sobretudo, “daquelas relacionadas à alfabetização e à redução das desigualdades educacionais” (JAKIMIU, 2021, p. 132). No mesmo ano, em abril, foi a vez da extinção da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), a qual reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar as políticas de EJA no MEC.

Em 2019, a EJA recebeu o menor investimento da década. O MEC investiu apenas R\$16,6 milhões, o que corresponde escassamente a 22% do previsto, segundo o jornal O Globo³. Ainda conforme a matéria, baseada nos dados do Sistema Integrado de Operações (SIOP), em 2020 e 2021, o orçamento geral da EJA atingiu os menores níveis do século, com R\$8 milhões e R\$5 milhões, respectivamente. Fica evidente que o projeto do governo Bolsonaro está comprometido com o sucateamento e o desmonte da educação pública e encontrou como alvo mais vulnerável a Educação de Jovens e Adultos que já vem sofrendo ao longo de sua trajetória com as descontinuidades de políticas públicas e curriculares.

Como resultado da falta de investimento e da desvalorização das especificidades, necessidades e urgências da Educação de Jovens e Adultos, além do fechamento de salas de

³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/apos-tres-anos-de-queda-brusca-de-investimento-eja-perde-meio-milhao-de-estudantes-na-gestao-bolsonaro-25389399>. Acesso em: 20/03/2022.

aula que ofertam tal modalidade de ensino, nos deparamos com a diminuição das matrículas. Desde 2016, os dados do INEP indicam que o índice de matrículas na EJA vem diminuindo de forma contínua. Só no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), o Censo Escolar⁴ (2021) indica para a perda de mais de meio milhão de estudantes, passando de 3,5 milhões, em 2018 para 2,9 milhões em 2021.

Com a crise sanitária ocasionada pela pandemia, as problemáticas se acentuaram de forma contundente e os obstáculos impostos para a Educação de Jovens e Adultos tomaram contornos mais complexos e tortuosos. Assistimos de forma explícita, por parte da política brasileira, ao descaso, à negligência e “soluções” que nos parece que foram pensadas com olhos vendados para a realidade do nosso país. Percebemos que muito se preocupou em outras etapas e modalidades de ensino e mais uma vez, a Educação de Jovens e Adultos é desestimada. Dentro dessa realidade,

A saída encontrada pelos órgãos da gestão educacional, para sanar, minimamente, os prejuízos acarretados pela pandemia e consequente necessidade do isolamento social. Foi o ‘ensino remoto’, as ‘aulas *on-line*’, ou o ‘ensino a distância’, conforme têm sido denominadas as alternativas ao ensino presencial. Tempo, espaço e currículo precisaram, de repente, ser reinventados, embora, em muitos aspectos, essa ‘reinvenção’ seja a continuidade de práticas que já se apresentavam frágeis no ensino presencial (SANTOS; LIMA; SOUZA, 2020, p. 1634).

Mas, quem são os sujeitos que têm condições adequadas de acesso e uso da internet? Será que jovens, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social que foram atingidos bruscamente pela fome, precarização de moradia e trabalho puderam dar continuidade aos estudos? Nicodemos e Serra (2020) asseveram que durante a pandemia, o ensino remoto ofertado, de forma abrupta, sem pensar nas condições de acesso à internet, nas intencionalidades pedagógicas, implicou em mais uma marca histórica de negação de direitos para os sujeitos da EJA. Além dos autores, pesquisas apontam que uma parte significativa dos estudantes da educação básica brasileira não têm acesso ao uso da internet e suas tecnologias, isso reflete diretamente nas desigualdades educacionais. Tangente ao exposto, vejamos:

20% dos domicílios brasileiros – o equivalente a 17 milhões de unidades residenciais – não estão conectados à internet, o que impossibilita o acesso de alunos ao material de ensino a distância disponibilizado em seus portais por muitas escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio [...] Mais de 40% das residências não possuem computador e, entre outros que possuem,

⁴ O Censo Escolar da Educação Básica “é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em duas etapas e em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008” (INEP, 2022)

poucos possuem softwares atualizados e capacidade de armazenamento. E são de uso comum de 3 ou mais pessoas (COLEMAX, 2020, p. 16).

Essa realidade de acesso à *internet* também atingiu os estudantes de outros níveis da educação brasileira, de acordo com os estudos de Silva, Alencar e Carvalho (2022, p. 104):

La imposibilidad en algunos casos de adquisición de equipos como portátiles, tabletas, dispositivos de telefonía móvil; internet, o la inexistencia de espacios físicos adecuados en las residencias para asistir a clases o de recursos tecnológicos digitales, como programas y aplicaciones; o procesos de capacitación adecuados para el manejo, contacto y participación en las tecnologías digitales utilizadas son factores identificados como problemáticos que hicieron imposible la realización de actividades escolares y laborales.

Partindo dessa realidade, as problemáticas desse processo serão inevitavelmente sentidas em pouco tempo, em breve poderemos constatar o aumento – mais aligeirado - de sujeitos da EJA, uma vez que em decorrência das desigualdades tecnológicas, muitos estudantes do ensino dito “regular” acabaram evadindo das escolas e, devido à exclusão escolar, irão compor o fenômeno que chamamos de *Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos*⁵ (FURTADO, 2015).

Em suma, concordamos com Nicodemos e Cassab (2022, p. 4) quando indicam que “os desafios colocados na pandemia expressam in verdade o acirramento das muitas contradições que atravessam as políticas educacionais no tempo presente nos Marcos de uma sociedade capitalista periférica, dependente e ultra neoliberal”.

Ademais, em um cenário de forte crise ética e política no qual a educação e a ciência tornaram alvo de ataques e desinformação, a realização desta pesquisa justifica-se por fomentar o debate no campo da Educação de Jovens e Adultos, principal alvo das políticas neoliberais implementadas em nosso país ao longo dos últimos anos e que se apresenta como um importante campo político de formação e de investigação. Arroyo (2011, p. 8) afirma que,

Se qualquer atuação acadêmica e de pesquisa na área das ciências humanas exige posicionamento político e sensibilidade para com os processos de humanização e desumanização vividos pelo sujeito, aqueles que se dedicam ao campo da Educação de Jovens e Adultos carregam em si mesmos e nas investigações que realizam uma maior responsabilidade social, política e acadêmica [...].

Diante toda a discussão realizada até aqui, levando em consideração os desafios impostos e o inevitável agravamento das desigualdades, é cada vez mais decisivo e importante

⁵ Esse fenômeno diz respeito à crescente matrícula de jovens na Educação de Jovens e Adultos. Para Furtado (2015, p. 55) “é resultado desse processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os/as alunos/as têm acesso ao espaço físico, mas não, a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos”.

o conhecimento científico embasado a partir do que a realidade informa. Logo, a pergunta norteadora desta pesquisa é: *Qual a concepção dos professores-pesquisadores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba sobre a EJA no contexto atual?*

Como hipótese inicial, acreditamos que os - não tão - novos e complexos desafios impostos à Educação de Jovens e Adultos não se iniciam ou se encerram como consequência da pandemia, são heranças históricas que exige a superação de uma visão ingênua para uma visão crítica da realidade. Para eliminar as desigualdades que perpetuam o campo da EJA e reforçar a educação como bem público e comum, é fundamental articular as políticas educacionais com outros direitos sociais que afetam diretamente a vida dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, é preciso reconhecer a indissociabilidade dos direitos e pensar em ações multisetoriais para que ocorra, de fato, o fortalecimento da EJA.

Para nortear este estudo, elencamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar os desafios e possibilidades da EJA a partir da concepção de professores-pesquisadores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Objetivos específicos:

- Apresentar a conjuntura política, social e educacional da EJA na atualidade;
- Discutir sobre as trajetórias e especificidades do público da EJA;
- Investigar a concepção de professores-pesquisadores do Centro de Educação da UFPB sobre a EJA na atualidade.

Para a consecução dos objetivos ora postulados e a fim de situar o leitor no texto, aqui, será apresentada, de forma breve, a estrutura do trabalho: no primeiro capítulo buscou-se contextualizar a Educação de Jovens e Adultos na atual conjuntura socioeducacional brasileira expondo os fatores que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como, apresentar a problemática central do estudo, a hipótese inicial, o percurso metodológico, além de elencar os objetivos e discorrer sobre o encontro da pesquisadora com o objeto de estudo.

No segundo capítulo inicia-se a discussão a partir das facetas e perspectivas teóricas da Educação de Jovens e Adultos que embasam os pressupostos e conceitos centrais desta investigação. A princípio, foi feito um mapeamento e apresentação de como o nosso objeto de estudo vem se delineando no cenário educacional brasileiro a partir das pesquisas selecionadas, compondo, assim, o nosso estado do conhecimento que serviu como norteador das discussões subsequentes. Ainda nesse capítulo, apresentaremos os índices de matrículas na Educação de

Jovens e Adultos e buscamos reconhecer as identidades dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino.

No terceiro capítulo, realiza-se a análise e discussão dos dados obtidos durante a pesquisa empírica junto aos professores pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba. A tentativa é de compreender, a partir da fala dos participantes, a importância da Educação de Jovens e Adultos na atualidade e discutir sobre os desafios impostos a essa modalidade de ensino nos últimos anos.

Enfim, apresentamos as considerações finais a partir de uma reflexão crítico-reflexiva dos principais pontos e dados sobre a pesquisa realizada, expondo, também, possíveis motivações para futuras investigações relacionadas ao tema ou por ele inspiradas.

E, para finalizar este tópico, concordamos com Silva (2011, p. 31), ao afirmar que:

[...] nenhum objeto de pesquisa está ultrapassado ou que todo o conhecimento sobre um dado objeto possa ser exaurido. Existe sempre um novo olhar ainda possível aos pesquisadores. No campo da educação (e das demais ciências), não existe um desgaste do objeto, uma vez que ele está em constante movimento, possui dinamicidade e situa-se em contextos históricos e sociais diferenciados. É produção humana exposta a transformações de toda ordem e abrangência.

Sendo assim, a pesquisa em tela apresenta-se como um ponto de partida para os pesquisadores que têm interesse no campo do debate e da produção do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos. A partir da nossa discussão, tendo como eixo central, os aspectos sociais, políticos, econômicos, educacionais que influenciam a EJA no tempo presente, esperamos que essa pesquisa desperte reflexões e suscite curiosidade crítica no leitor-pesquisador não só referente à fundamentação teórica, como também, aos aspectos metodológicos que contribuirão na delimitação e organização de novas investigações.

1 AS TRAJETÓRIAS DAS RELAÇÕES E O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

“[...] Já que é preciso aceitar a vida, que seja então corajosamente”

Lygia Fagundes Telles (2009)

Com os olhos atentos para esse cenário que se constitui de rupturas, descompassos e retrocessos nas políticas públicas para a EJA, esta pesquisa é, portanto, um convite para esperançarmos juntos a partir de uma reflexão sobre os desafios, dilemas e possibilidades de Educação de Jovens e Adultos. Afinal, todos os direitos adquiridos até hoje são frutos das lutas e reivindicações dos movimentos em favor do direito à educação e da esperança por dias melhores, uma vez que “não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo” (FREIRE, 2000, p. 61), ou seja, nessa história ainda há muitos capítulos abertos.

Reconhecendo que as memórias das nossas histórias são companheiras que nos possibilitam viver novas aprendizagens e encarar novas aventuras, achamos importante refletir sobre os caminhos que nos trouxeram até aqui. Portanto, no próximo tópico, nos deteremos a expor um pouco sobre o encontro da pesquisadora com o campo da Educação de Jovens e Adultos, por isso, iremos exteriorizar algumas memórias que nos farão compreender melhor o presente. Sendo assim, a escrita do texto passará para a primeira pessoa do singular.

Nasci em 1998, na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, fui adotada aos 7 meses de vida por uma grande família que me deu tudo o que eu não tinha recebido até então: amor, carinho, proteção e cuidado. Minha mãe, meu maior referencial de coragem, me adotou quando ela tinha apenas 19 anos. Lembro-me bem de todas as noites que ela me deixava em casa com os meus avós, bisavós e tio para poder estudar. Aliás, minha mãe sempre foi apaixonada por tudo o que envolvesse aprendizagem, foi a primeira pessoa da família a concluir o Ensino Médio junto com a capacitação de magistério, passar em um concurso público e, alguns anos depois, a concluir o Ensino Superior em 2019.

Minha infância foi feliz, fui criada como filha única e, apesar da nossa família não ter muitas condições financeiras, nunca me faltou nada. Eu adorava brincar com o meu primo na rua, andar de bicicleta, patinar, mas minha brincadeira preferida era escolinha ou tudo que envolvesse lápis e papel; posso recordar que antes mesmo de dominar a escrita e a leitura convencional, eu representava por meio de garatujas e lia de forma global, através das ilustrações, e achava tudo aquilo fantástico.

De fato, todas as minhas melhores lembranças envolvem um livro e as descobertas que pude fazer através dele. Eu também adorava ouvir histórias mágicas que minha bisavó contava todos os dias, ela não sabia ler, nem escrever, mas contava histórias como ninguém! Ah, e sobre contações de histórias, não posso deixar de lembrar que antes de dormir, minha mãe ficava ao meu lado e narrava vários contos de fadas e desde pequena, o meu preferido é *A Bela e a Fera*. Não à toa, afinal, o título faz alusão ao meu nome e a personagem principal é apaixonada por livros.

Impulsionada pela minha mãe, o anseio pelos estudos começou cedo, então, aos 4 anos de idade, ingressei pela primeira vez na escola, no que chamávamos de *Jardim I*, era uma instituição pequena, no bairro em que morava. Me adaptei muito bem, enquanto as crianças choravam por terem medo de ficar na escola, eu ajudava a professora a acalmá-las. Ao mesmo tempo que aprendia na sala de aula, em casa, minha mãe estava sempre me ensinando, eu adorava aprender sobre as letras e desvendar cada palavra que me era ensinada, aprendi a ler aos 5 anos de idade. Todos achavam essa conquista fantástica, mas tenho certeza de que não chegava nem perto da minha empolgação em, finalmente, poder ler todos os livros, placas, letreiro de ônibus, embalagem e tudo que por tanto tempo eu ficava só imaginando “o que será que todas essas letras significam?”

Por ter aprendido a ler muito cedo, no ano seguinte, quando ingressei no *Jardim II*, a equipe pedagógica da escola chamou minha mãe para conversar sobre a possibilidade de me transferir para a alfabetização. Minha mãe concordou, ficou muito orgulhosa e adiantou todo o processo para a transferência. A princípio, eu achei maravilhoso, afinal, isso significava que eu estava indo muito bem nos estudos, no entanto, no início, não fui tão bem recebida pelos alunos, mas isso logo mudou e consegui construir amizades.

Como enfatizei, cresci em uma família grande e sempre conversei muito com minha avó, ela falava sobre como gostaria de ter tido a oportunidade de ter acesso à educação, no entanto, por ser mulher e também devido a sua condição social, desde criança, os seus pais proibiram que ela fosse para qualquer escola e afirmavam que ela deveria ficar em casa, cozinhando e cuidando dos seus irmãos, o máximo que ela conseguiu foi ter algumas aulas com uma professora que morava por perto e, na época, dava aula em casa. Ela aprendeu a ler e escrever, no entanto, sente muita dificuldade em interpretação e cálculos básicos da matemática, hoje, com o conhecimento que adquiri enquanto pedagoga, acredito que ela se enquadra nos critérios dos analfabetos funcionais. Eu sentia aflição em suas palavras, como alguém pode ter o seu sonho de aprender interrompido devido a sua condição social e gênero?

No geral, minha trajetória escolar foi muito tranquila, sempre consegui acompanhar os conteúdos e tive sorte de ter bons professores, mesmo na escola pública. Quando eu ainda estava nos anos finais do Ensino Fundamental, perdi a minha bisavó, ela estava com insuficiência cardíaca e os hospitais públicos não tinham vaga para internação, nem recurso para manter no oxigênio. Minha família, mesmo sem condições financeiras, conseguiu interná-la por uma noite em um hospital particular, mas lá, eles cobravam um valor muito alto por cada hora de oxigênio, depois de um dia, a conta já estava muito exuberante e, minha bisavó precisou sair, ela aparentava estar bem, mas ainda se esforçava muito para conseguir respirar, poucos dias depois, ela precisou ser internada novamente, agora, em um hospital público, mas como não existia recurso suficiente, ela faleceu.

Penso que, se tivéssemos uma sociedade mais justa, com investimento na saúde pública – e, claro, nos demais setores sociais –, talvez, o final dessa história – e de outras inúmeras espalhadas no Brasil e no mundo – poderia ter sido diferente. Infelizmente, palavras não cabem aqui, o que é bem irônico porque dentro de mim, transborda amor, afeto, saudades e palavras não ditas. Não existe um dia que eu não me lembre de todas as histórias que ouvi, dos cafunés que recebi, dos abraços que demos e, principalmente, dos que ainda queria receber. Rita Estevão, que triste viver em um mundo em que você se foi. Mas que alegria ter sido a sua bisneta e recebido todos os teus tesouros gravados em minha memória e coração.

No ensino médio, eu vi que muitos colegas abandonavam a escola para suprir necessidades tidas como mais emergenciais para uma vida digna, sempre achei isso muito injusto e me inquietava, afinal, ninguém deveria ter que escolher entre os estudos e a sobrevivência. Dentre essas pessoas, está o meu primo, que devido ao esporte, mais especificamente, o futebol, ganhou uma bolsa em uma escola particular da nossa cidade; eu sentia muito orgulho, no entanto, ele não tinha condições de manter as exigências e necessidades básicas, como por exemplo, a passagem de ônibus. Então, quando faltava, eu passava o meu cartão de passagem para que ele pudesse ir para a escola. No entanto, devido a tantos obstáculos, ele acabou desistindo da bolsa e dos estudos. Foi diante dessas realidades que eu percebi que mesmo não sendo de família rica, eu ainda tinha muitos privilégios quando comparados com outras realidades, o meu primo é apenas um exemplo dentre milhões de jovens que ainda hoje não conseguiram concluir a educação básica.

Nos dois primeiros anos do ensino médio, eu fiz o ENEM para me preparar para o último ano. Junto comigo, minha mãe também fez as provas e, na primeira tentativa, conseguiu uma ótima nota e passou em Pedagogia pelo PROUNI, com bolsa de 100%. Ela ficou muito feliz e eu vibrei junto, foi uma sensação ímpar ver que minha mãe estava realizando um sonho antigo.

O novo assusta, e no começo, minha mãe teve receio se teria capacidade de acompanhar as aulas e as demandas da faculdade, foi, então, a minha vez de dar apoio e incentivo, afinal, ela era mais do que capaz e, na vida, assim como nos sonhos, as coisas frequentemente acabam acontecendo ao contrário e nem sempre isso é algo ruim.

No último ano do ensino médio eu tinha dúvida sobre qual curso seguir no ensino superior, muitas opções sondavam minha mente, mas, nada que envolvesse licenciaturas, eu me achava muito impaciente para ser professora. Me preparei para o ENEM com um curso ofertado pelo Governo do Estado da Paraíba, acontecia todos os sábados no auditório da minha escola, em contrapartida, outros amigos faziam cursos particulares de renome, então, mesmo que eu tivesse o sonho de ingressar em uma Universidade Federal, no fundo, eu não queria criar expectativas por não me achar capaz de conseguir alcançar esse sonho.

Fiz a prova e para minha surpresa consegui alcançar uma boa nota, logo, me inscrevi no SISU, mas devido à alta concorrência eu não fiquei dentre as primeiras vagas da minha primeira opção de curso que era odontologia. Mais uma vez, eu quis desistir, me preparar por mais um ano e fazer o exame novamente, no entanto, minha mãe me chamou para conversar e me mostrou que como eu gostava muito de ler, estudar e aprender, Pedagogia poderia ser uma outra opção. No início, eu não achei que era uma boa ideia, mas como há possibilidade de pedir transferência de curso dentro da Universidade, concordei com ela e mesmo sem ser o curso dos meus sonhos – até então – fiquei muito feliz quando recebi o resultado de que passei em 2º lugar em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba. Fui a primeira pessoa da minha família a ingressar em uma universidade pública, todos ficaram excessivamente felizes, principalmente a minha mãe, a principal impulsionadora de todos os meus sonhos.

O meu plano inicial era ingressar no curso de Pedagogia e no segundo semestre, me transferir para Direito. Contudo, a Pedagogia me encantou, me fez entender tantos processos que passei ao longo da minha trajetória escolar, me ajudou a problematizar de forma mais crítica todas as minhas inquietações sociais. Ao ingressar na Instituição de Ensino superior, pude conhecer teoricamente os princípios e debates educacionais e compreender mais efetivamente o papel da educação no mundo, mas, não qualquer educação, é preciso que esta esteja a favor da sociedade em geral e seja capaz de possibilitar aos sujeitos a emancipação, uma vez que para a efetivação de uma sociedade democrática é imprescindível a formação de sujeitos críticos, pensantes, reflexivos e ativos, tendo em vista que é através da nossa atuação que podemos transformar o mundo.

Desse modo, a fim de colaborar com a sociedade, pôr em prática o que vinha sendo aprendido e aprimorar a minha formação acadêmica, em 2017, no 2º período do curso, ingressei

como voluntária no PROBEX intitulado **Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica da Escola com Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento** no qual pude atuar junto às escolas públicas promovendo formação continuada dos professores que lidavam com adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Neste mesmo período, também ingressei como bolsista no PROBEX no projeto **A Escolarização que Promove Superação de Dificuldades e Necessidades de Aprendizagem da Vida de Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento**, no qual atuei como mediadora dos adolescentes residentes em casas de acolhimento, advindos da situação de vulnerabilidade social e em situação de “fracasso escolar”. É importante frisar que esses dois projetos são articulados e têm como base as concepções da Educação Popular, foi justamente nessas experiências que pude conhecer as discussões da área e, inevitavelmente, me encantar pela forma como a educação é vista, através da humanização, do amor, do diálogo e do compromisso. Pude ver, na prática, em cada adolescente, a capacidade que a EP tem em transformar e ressignificar vidas.

No ano seguinte, ingressei no PET/Conexões de Saberes – **Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas**, sendo este mais um programa articulado com os projetos já citados anteriormente. Nele, continuei a desenvolver minha atuação como mediadora educacional e, por um ano, atrelei outra função: propiciar oficinas pedagógicas em que os adolescentes pudessem ter contato direto com a Universidade e com os cursos e serviços ofertados para a permanência dos discentes, principalmente, os mais pobres. Essa ação foi muito importante pois os adolescentes que até então não tinham nenhuma perspectiva de serem estudantes universitários, por não se acharem capazes, foram desconstruindo essa ideia e logo tiveram curiosidade de saber como é o processo para ingressar em Universidade Federal.

Enquanto mediadora educacional, desenvolvi o Acompanhamento Pedagógico Personalizado, tal atividade ocorria semanalmente nos espaços das casas de acolhimento, com duração de duas horas para cada adolescente acompanhado. Entre os adolescentes que acompanhei, dois eram estudantes da EJA e, a partir dos relatos feitos por eles, comecei a estudar mais sobre a Educação de Jovens e Adultos, sua história, suas especificidades e seu papel na sociedade, além desses, que já estavam inseridos nas salas da modalidade, os outros que acompanhei, provavelmente, devido a situação de fracasso escolar onde se encontravam, principalmente, no que diz respeito a distorção idade/série, possivelmente, irão compor as salas de aula da EJA. Durante o acompanhamento, eram desenvolvidas estratégias didáticas pedagógicas que atendiam especificamente as dificuldades individuais de cada adolescente no que diz respeito à escolarização, além de despertar o protagonismo juvenil. Ademais, também eram desenvolvidas atividades com eixos temáticos (bullying, emoções, relações interpessoais,

o papel da escola, entre outros) com o objetivo de contribuir para a formação pessoal, cidadã e autônoma de cada adolescente.

A partir do que aprendi através dos meus estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos e seus princípios, no momento de mediação, buscava estimular a conscientização crítica, planejar e desenvolver atividades contextualizadas com discussões pertinentes, promover momentos de diálogo e escuta, considerar os saberes prévios dos adolescentes na concretização do ato pedagógico. Eram momentos únicos que me impulsionaram diariamente a ser mais e lutar contra toda e qualquer desigualdade social alimentada por um sistema que privilegia apenas uma pequena parcela da sociedade. Em suma, essa experiência fez com que eu me percebesse no mundo e me possibilitou contribuir para a transformação dele, me permitiu, ainda, compreender que toda luta por direito é luta por direito à vida. E, justamente por isso, tem forte influência sobre a decisão de realizar a pesquisa em tela.

Coerente com toda a minha trajetória acadêmica, no último período do curso de Pedagogia, optei pela área de aprofundamento na Educação de Jovens e Adultos, dentre as disciplinas ofertadas, estive a de Estágio Supervisionado, foi aí que tive a minha primeira experiência em uma sala de aula de EJA. No primeiro momento, já percebi como era diferente: escola e salas de aula pouco movimentada, adultos que vinham de um dia cheio de trabalho, idosos com trajetórias de vida dolorosas, mas encantados pela aprendizagem. Mas, mesmo com todas essas diferentes características, ainda permanecia a aula infantilizada e aquela realidade me inquietava. Antes de iniciar os momentos de regência, sondei dos estudantes os assuntos que eles queriam discutir e propus uma aula partindo do interesse deles, foi incrível, eles se envolveram, conversaram e aprendemos juntos.

Ainda nesse período, dentro da escola, conheci dona Maria, uma senhora com mais de sessenta anos que ainda sentia muita dificuldade em escrever. Em um dos intervalos das aulas, ficamos conversando e ela relatou que tinha uma pessoa que ela não falava há muito tempo e gostaria de escrever uma carta, com uma mensagem bonita, a fim de conseguir se reconciliar. Pois bem, não pensei duas vezes e marquei um encontro com ela para produzir a tão desejada carta, os seus olhos brilhavam e ela não conseguia acreditar no que eu acabava de falar. Produzimos juntas, respeitando o tempo dela e com muito carinho. Mas, infelizmente, poucos dias depois de termos terminado a escrita, o destinatário faleceu. Dona Maria ficou arrasada e eu sofri junto. Impossível não pensar, mais uma vez, como a realidade, o hoje, seria diferente se todos os direitos constitucionais fossem, de fato, cumpridos e ofertados. Sem dúvidas, essa situação – em conjunto com outras vivências – despertou em mim o compromisso político de lutar por uma Educação de Jovens e Adultos que seja eficaz para os seus sujeitos, que respeite

as suas necessidades, inquietações, desejos e anseios. Que todas as Marias e Joãos possam ser integralmente felizes e realizados.

Na minha turma de graduação, eu era a única que almejava continuar minha formação acadêmica no mestrado, no entanto, mais uma vez, o medo de não conseguir quase me impediu de realizar um dos maiores sonhos da minha vida profissional, acadêmica e, sobretudo, pessoal. Apesar de questionar as imposições religiosas da igreja, eu sempre tive muita fé e acreditava que Deus não seria Deus se Ele colocasse em nossos corações sonhos que fossem impossíveis de serem realizados. Com essa convicção, produzi o meu projeto de pesquisa e submeti ao Programa de Pós-Graduação em Educação, cada etapa era um misto de esperança e ansiedade, cada resultado positivo me fazia chorar de alegria. Enfim, saiu o resultado e fui aprovada na linha de Educação Popular. Hoje, estou no processo de pesquisa e escrita da minha dissertação e quando olho para trás, tudo o que eu vejo é coragem.

A princípio, meu projeto de pesquisa não tratava sobre a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que me dispus a continuar a pesquisa do TCC⁶ a partir de outro olhar, ou seja, **a contribuição do PET – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas na formação em educação popular** dos mediadores bolsistas e voluntários. Contudo, todas as mudanças que vieram acontecendo no Brasil, me fizeram retomar reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos que até durante as aulas do mestrado, era pouco ou, em algumas disciplinas, nunca citada. Tal situação me afligia, afinal, estou em uma linha de Educação Popular que, como podemos perceber na história, está intrinsecamente relacionada com a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, comecei a participar de eventos *on-line* e mesas de diálogo sobre a EJA, as quais também aconteciam de forma remota e eram transmitidas através do *youtube* ou *google meet*.

Outro ponto que motivou o desenvolvimento desta pesquisa foi o início da minha carreira profissional, quando passei a fazer parte do Regime de Colaboração Integra Educação Paraíba, o qual busca alfabetizar todas as crianças paraibanas na idade certa. Durante a minha atuação, percebi, na Secretaria de Educação, que muito se pensava na escolarização das crianças e os jovens, adultos e idosos da EJA passavam despercebidos. Com isso, passei a estudar sobre as políticas a nível nacional que falavam sobre a EJA e foi aí que pude constatar, de forma

⁶ Intitulado “*O projeto LEHIA e sua contribuição para a autonomia de adolescentes residentes em casas de acolhimento*”, o TCC apresentou a contribuição do projeto a partir da visão dos adolescentes, que foram os sujeitos participantes. Nele, constatamos que, para além da questão educacional, o projeto favoreceu, também, o desenvolvimento de aspectos intrapessoais e interpessoais. Para acessar: https://repositorio.ufpb.br/jspui/browse?type=author&value=Silva%2C+Isabella+Hellen+Estev%C3%A3o+da&locale=pt_BR

concreta, o agravamento do processo de invisibilização da EJA no Brasil. Posteriormente, ao ser convocada no concurso público na cidade de Cabedelo para assumir o cargo de Professora da Educação Básica I, percebi no chão da sala de aula, atuando com crianças vulneráveis em processo de alfabetização, muitas dessas com pais, mães e/ou responsáveis analfabetos, o quanto que a negação do direito à educação impacta no desenvolvimento das gerações futuras. Certamente, essa experiência diária me trouxe ainda mais inquietações para seguir com o desenvolvimento desta pesquisa.

Em suma, pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos na atualidade, é uma forma de demonstrar a importância e a urgência de garantir o acesso e a permanência de todos os cidadãos que buscam concluir ou iniciar os seus estudos. É uma forma de manter vivo o debate de uma modalidade indispensável para alcançarmos uma sociedade mais equitativa. Não posso deixar de frisar, também, que é uma maneira de me tornar mais humana, uma vez que “tornamos humanos nas resistências a formas injustas de viver” (ARROYO, 2017). Por todos os jovens, adultos, idosos em situação de vulnerabilidade social que passam despercebidos pelo sistema e têm suas vozes silenciadas. Por libertação. Por uma vida mais digna e humana.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Desenvolver pesquisa científica exige rigorosidade metodológica e um pensar crítico sobre o objeto de estudo e os objetivos propostos que partem de inquietações pessoais e/ou sociais. Por isso, enquanto processo inacabado e permanente, a pesquisa deve ser vista como uma atividade dinâmica, instigante e de constantes descobertas e ressignificações. Segundo Chizzotti (2014, p. 81)

[...] a pesquisa é, deste modo, um contínuo de planejamento, identificação do problema, execução e avaliação da ação [...] uma sequência espiral reiterada de análise, pesquisa de fatos, conceituação, elaboração de planos de ação, realização desses planos, seguida de avaliação, pesquisa de fatos novo e repetição do ciclo espiral de atividades.

Na produção de um texto científico, “devem ser seguidos princípios que lhe confirmam clareza, concisão, coerência, correção e precisão” (AZEVEDO, 2021, p. 203). Por isso, neste tópico, iremos apresentar o percurso metodológico da pesquisa, com o objetivo de esclarecer de modo sistemático quais estratégias foram utilizadas para o desenvolvimento deste ensaio, comprovando a sua cientificidade.

Apesar de utilizar dados estatísticos organizados por diferentes instituições nacionais para amparar e ilustrar a problemática, metodologicamente, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa com caráter exploratório, pois irá nos ajudar a compreender a realidade em sua complexidade, bem como propiciar uma visão mais detalhada do objeto de estudo, preocupando-se com aspectos que não podem ser quantificados, como por exemplo, a subjetividade dos fenômenos sociais e dos sujeitos participantes, incluindo não somente os sujeitos participantes mas, também, o pesquisador que assume um papel muito ativo no desenvolvimento da pesquisa, pois suas impressões perpassam toda a coleta e análise de dados (FLICK, 2009).

Nessa perspectiva, Cresswell (2014, p. 211) acentua que “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. Podemos assim considerar que esse tipo de abordagem dispõe de várias características próprias e exige um estudo amplo do objeto de pesquisa, se contrapondo à solidez e ao objetivismo da pesquisa quantitativa.

A partir do exposto e considerando a problemática da pesquisa, percebemos que a abordagem qualitativa se faz adequada porque foca suas investigações na relação dos sujeitos mediatizados com o mundo a partir da problematização crítica da realidade e de todos os elementos que a compõe.

Seguindo as exigências mínimas ao desenvolver pesquisa com seres humanos, destacamos que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba sob o parecer⁷ nº 5.665.268, em 27 de setembro de 2022. A investigação empírica foi realizada junto aos professores-pesquisadores do Centro de Educação da UFPB. A escolha em realizar a pesquisa dentro de tal instituição justifica-se por algumas razões e aspectos históricos que tornam a UFPB uma das principais e pioneira referência no campo do debate e pesquisa acadêmica da EJA, conforme podemos encontrar na obra intitulada “*Pesquisa em Educação na Paraíba: 30 anos*”, organizada especialmente pelos professores do programa, construída em comemoração aos 30 anos do PPGE – UFPB e das suas influências na produção de conhecimento científico.

Criado em 2 de maio de 1977, pela Resolução CONSEPE nº 47/88 de 02, o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba surgiu ofertando, inicialmente, apenas o curso de Mestrado em Educação, tendo a Educação de Jovens e Adultos como única área de concentração. Conforme Rodrigues et. al (2007), a escolha por essa área ocorreu devido aos

⁷ O parecer está disponível no Anexo A.

índices elevados de analfabetismo no Nordeste e, não obstante, pela efervescência nas discussões sobre alfabetização de adultos iniciada em meados da década de 60. Ainda conforme os autores, devido a ascensão da Educação Popular (EP), mais tarde o curso de mestrado passou a ter como área de concentração a EP e, dentro dela, havia duas subáreas: Educação de Jovens e Adultos e Educação Básica. Dando continuidade ao crescimento do Programa, em 2002 surgiu o Curso de Doutorado e em razão do surgimento e ampliação dos novos debates teóricos, de investigações e, obviamente, pela própria demanda social e educacional, em 2007 o PPGE foi reorganizado em cinco linhas de pesquisa, sendo essas: Educação Popular, História da Educação, Processos de Ensino-Aprendizagem, Políticas Educacionais e Estudos Culturais da Educação. Essa formatação continua vigente até hoje (Rodrigues et. al, 2007).

Além desses fatores históricos que influenciam na atualidade, outro motivo que justifica a UFPB como *lócus* da pesquisa é o fato de ser uma das poucas instituições brasileiras que ofertam a área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos durante o 8º período do curso de Pedagogia, com as disciplinas: Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação e Movimentos Sociais, Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos, o que contribui para a inserção dos estudantes no campo do debate teórico da EJA e no reconhecimento das suas especificidades. Também é importante frisar que a instituição garante a EJA como disciplina obrigatória ofertada no quarto período e, também, a vivência no Estágio Supervisionado que se divide entre observação e prática, o que contribui para a aproximação do estudante com a sala de aula e com a realidade que permeia tal modalidade de ensino, fazendo-o refletir sobre suas futuras práticas docente.

Em relação ao exposto, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFPB, 2006, p. 6),

A criação da área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, considerou a necessidade de o Curso de Pedagogia levar em conta as prioridades relativas ao grau de pertinência social que assumia a educação de jovens e adultos face às exigências colocadas pelo processo de transformação social, bem como de contribuir para que o adulto fosse encarado como sujeito histórico deste processo. Também foi levada em conta a carência de agentes e técnicos educacionais com formação específica para intervir no campo da educação de adultos, correlacionada com a urgência de atendimento de uma demanda crescente, manifesta através de instituições, grupos e organizações – promotores de programas, projetos e/ou experiências com adultos, vinculados tanto ao Estado como à Sociedade Civil. No tocante à Paraíba, esta problemática assumiu uma relevância ainda maior, tendo em vista o trabalho desenvolvido de experiências educativas com adultos vinculada à consolidação dos movimentos populares no campo e na cidade.

Não podemos deixar de destacar que a UFPB, juntamente com outras duas universidades da região nordeste (UFPE e UFRN), sedia a única Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos existente no Brasil. Através dessa rede interinstitucional, são promovidos eventos, formação inicial e continuada para educadores, publicações, documentos, debates, pesquisas, intercâmbios regionais, nacionais e internacionais que fomentam o campo de discussão da EJA.

Para coleta de dados, optou-se por realizar a entrevista semiestruturada por ser um instrumento substancialmente flexível que proporciona uma melhor aproximação do pesquisador com o universo da pesquisa e mantém sua autonomia para adicionar outras questões ao roteiro de entrevista e, até mesmo, reformular aquelas preestabelecidas, sem perder de vista o objetivo da pesquisa; aos sujeitos entrevistados, permite que se sintam mais à vontade e forneçam respostas mais detalhadas e contextualizadas (MINAYO, 2014).

A respeito dos critérios de inclusão dos sujeitos participantes da pesquisa, elencamos os seguintes: devem ser professores pesquisadores do campo da EJA, vinculados ao Centro de Educação da UFPB, que coordenem projetos de pesquisa/ensino/extensão sobre EJA, possua no mínimo 1 produção em periódicos avaliados pela CAPES, capítulo de livro ou anais de eventos decorrentes de seus estudos, reflexões e experiências no campo do ensino, da pesquisa ou da extensão (2016-2022), seja orientador a nível de graduação ou pós-graduação de pesquisas que possuem a EJA como objeto de estudo. Ressaltamos que para efetiva participação na pesquisa, os sujeitos devem estar enquadrados em todos os critérios de inclusão estabelecidos neste ensaio.

Para o mapeamento desses docentes, inicialmente fizemos uma busca pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA-UFPB), o qual dispõe da relação dos docentes que são associados a algum dos departamentos do curso de Pedagogia: Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), Departamento de Metodologia da Educação (DME), Departamento de Habilitação Pedagógica (DHP).

No Quadro 1, apresentamos o quantitativo de professores encontrados nessa busca preliminar:

Quadro 1 – Quantitativo de professores por Departamento do curso de Pedagogia – UFPB

Departamentos	Total de professores
Departamento de Fundamentação da Educação	46
Departamento de Metodologia da Educação	49
Departamento de Habilitação Pedagógica	45

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Desse quantitativo, fizemos uma busca mais refinada até encontrar somente aqueles professores que se enquadram dentro dos critérios de participação, sendo assim, lemos o Perfil Pessoal dos professores disponível no SIGAA e, logo após, analisamos o Lattes de cada um deles. Percebemos com essa análise mais minuciosa que nem todos os professores que ministram/ministraram disciplinas sobre Educação de Jovens e Adultos a tem como objeto de estudo e pesquisa.

Por fim, apenas 7 professores atingiram os critérios de participação da pesquisa, sendo 6 vinculados ao Departamento de Metodologia da Educação e 1 no Departamento de Fundamentação da Educação, sendo este último o orientador desta pesquisa o qual, prezando pelos princípios éticos decidimos não o incluir no grupo dos sujeitos participantes. Dos 6 professores restantes, 4 se propuseram a participar da pesquisa. Esse dado expressa uma situação preocupante: apesar da Universidade Federal da Paraíba ter uma longa e importante história relacionada com o campo de debate da EJA, atualmente, há um número pequeno de professores ativos na instituição que debruçam seus estudos e pesquisa sobre tal modalidade o que pode indicar um possível processo de fragilização no campo de debates e pesquisa da EJA dentro da universidade.

No quadro a seguir, apresentamos o tempo de atuação dos entrevistados em seus respectivos departamentos na UFPB e, também, no campo de pesquisa da EJA. Tais sujeitos terão suas identificações preservadas, sendo realizadas de maneira fictícia (P1, P2, P3 e P4), as numerações obedeceram a ordem que foram realizadas as entrevistas.

Quadro 2 – Tempo de atuação profissional na UFPB e de pesquisa dos entrevistados.

Entrevistado	Tempo de atuação como professor na UFPB	Departamento	Tempo que atua como pesquisador da EJA
P1	44 anos	DME	Mais de 50 anos
P2	19 anos	DME	Mais de 19 anos
P3	10 anos	DME	15 anos
P4	15 anos	DME	44 anos

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

As entrevistas foram feitas com o prévio consentimento dos participantes, que receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸, fizeram sua leitura e o assinaram. Conforme a devida autorização de cada entrevistado, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, a fim de possibilitar uma melhor análise do conteúdo, de modo a reproduzir com o máximo de fidelidade os diálogos e enunciados dos envolvidos (FLICK, 2009).

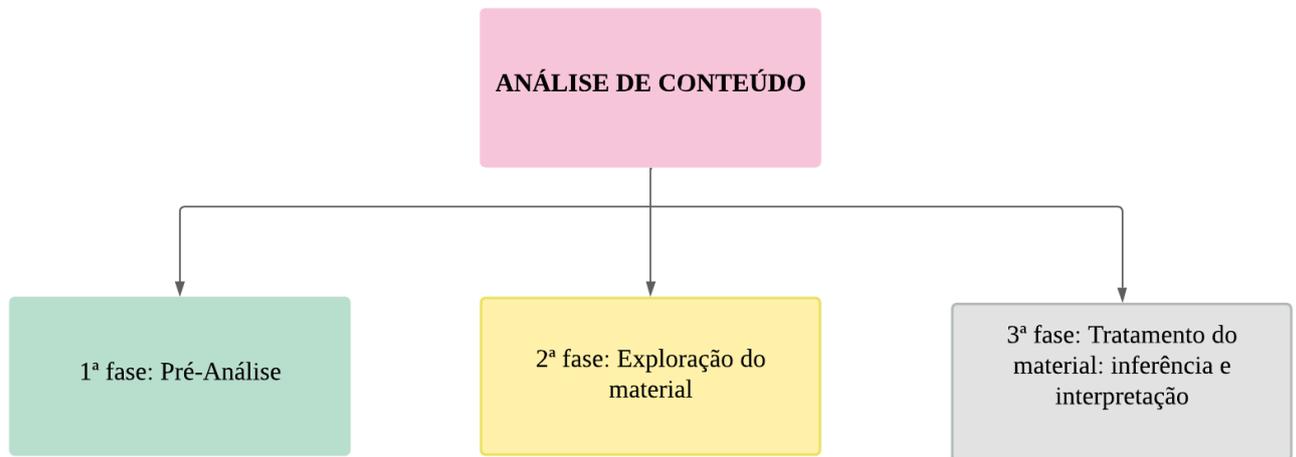
Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) apontam que existem diferentes técnicas de organização e análise de dados na pesquisa qualitativa, dentre essas possibilidades, no que concerne ao campo das ciências humanas e sociais, encontramos a Análise de Conteúdo, que tem como foco qualificar as vivências dos sujeitos, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 2016), compreendendo as comunicações para além dos seus significados imediatos. Assim, considerando o objetivo principal deste estudo, avaliamos essa técnica como mais apropriada para o tratamento das entrevistas também devido ao seu caráter social, por se tratar de “uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social [...]” (BAUER, 2008, p. 191).

Há várias formas de Análise de Conteúdo, dentre essas está a Análise Categorial, compreendida por Bardin (2016) como a mais antiga e, na prática, a mais utilizada. De forma didática e partindo dos pressupostos de Bardin (2016), os autores Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021, p. 103-104) apresentam como se efetiva na prática a Análise Categorial: “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades (decomposição), para serem em seguida agrupadas em categorias, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença – ou de ausência – de itens de sentido”.

⁸ Apresentado no apêndice B.

Bardin (2016) indica que a utilização da Análise de Conteúdo prevê três principais etapas, conforme o esquema apresentado na Figura 1 e brevemente elucidado na parte subsequente:

Figura 1 – Fases da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016)



Fonte: Elaboração Própria, 2023

A primeira fase, a *pré-análise*, consiste basicamente como um momento de organização e aproximação do pesquisador com os dados coletados através da leitura flutuante (BARDIN, 2016). Em nosso caso, por se tratar de entrevistas, transcrevemos os dados que se constituem como o corpus da pesquisa que, conforme indicado por Bardin (2016), deverá obedecer às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade, as quais servirão para nos ajudar a alcançar os objetivos, responder à pergunta norteadora da pesquisa e constatar a hipótese inicial.

Na segunda fase, referente à *exploração do material*, são escolhidas as unidades de codificação, adotando, conforme indica Bardin (2016), os procedimentos de codificação, classificação e categorização.

Por último, a fase de *tratamento do material: inferência e interpretação*, é destinada para que o pesquisador, após a exploração do material concreto, ou seja, dos dados, possa torná-los significativos e válidos através da fundamentação teórica que, por sua vez, dará sentido à interpretação.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FACETAS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Neste capítulo, como o título sugere, iniciamos nossas discussões sobre as facetas e perspectivas teóricas da Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação brasileira. Como já enfatizamos no desenho da pesquisa, aqui, trataremos especificamente dos seguintes aspectos: o estado do conhecimento sobre a problemática da pesquisa; o panorama sociopolítico e sua influência na diminuição das matrículas; o papel da EJA no Ensino Superior; A formação dos professores da modalidade, bem como, as políticas públicas educacionais a nível nacional e estadual que tratam da EJA.

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

O necessário é estar permanentemente à espera de que novo conhecimento surja superando outro que, tendo sido antes novo, envelheceu. (FREIRE, 2015, p. 24)

A curiosidade epistemológica⁹ surge a partir da superação da consciência ingênua, superficial, espontânea para uma consciência crítica-reflexiva do mundo e de si próprio. É, essencialmente, parte fundante de toda e qualquer prática educativa, esteja ela relacionada ao ato de ensinar, aprender e/ou pesquisar, afinal, essas três práticas são indissociáveis e responsáveis pelo processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento. Freire (2015) ressalta que a curiosidade não pode deixar de existir pois é inerente ao desenvolvimento humano. Ora, para constatar tal afirmativa basta observarmos as crianças ainda na fase da primeira infância (0 a 6 anos), tudo o que observam, exploram com as mãos, pés, boca, querem saber como surgiu e, claro, o porquê de as coisas serem como são. O próprio modo de vida atual surge das ações e inovações feitas pelos nossos ancestrais, ou seja, pelas gerações anteriores, as quais movidas pela curiosidade que surgem a partir dos desafios do contexto, foram modificando a forma de se viver. Em suma, é correto afirmar que a curiosidade nos faz ser o que estamos sendo.

Do mesmo modo, a pesquisa científica, enquanto agente mobilizador e democratizador do conhecimento, surge da inquietação do sujeito pesquisador, isso é, da curiosidade, da necessidade de buscar e produzir novas informações e perspectivas acerca de um determinado tema. Para desempenhar um levantamento teórico consistente e reforçar a relevância e a validade desta pesquisa, compreendemos a necessidade de realizar um movimento de

⁹ Termo desenvolvido pelo educador Paulo Freire e apresentado na obra: *À sombra desta mangueira*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

aprofundamento, reflexão e análise sobre as produções científicas já existentes em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema desta pesquisa, sendo possível, a partir dessa visão panorâmica, identificar possíveis lacunas, contradições e possibilidades que irão contribuir para a construção e consolidação de uma pesquisa relevante, inovadora e consistente.

Assim, como primeira e fundamental etapa da nossa pesquisa, neste tópico, construiremos o Estado do Conhecimento (EC) também apresentado por alguns autores pela terminologia Estado da Arte, considerado por Soares (1989) como um importante processo para a evolução da ciência, uma vez que sistematiza e organiza o que já foi produzido em determinada área, acrescentamos, também, que é um processo complexo e que exige rigorosidade metódica.

Para Haddad (2009), as pesquisas desse tipo permitem,

[...] num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura (HADDAD, 2009, p.4).

Em consonância com o exposto, para o mapeamento das produções acadêmicas que irão compor o nosso EC, definiu-se como marco temporal os últimos 7 (sete) anos, no período entre 2016 a 2022. Com a intenção de nos aproximarmos ainda mais do *lócus* da pesquisa em tela, a busca foi realizada especificamente na página eletrônica do Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba, a fim de mapear as produções sobre EJA no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Sendo assim, focamos nossas buscas em trabalhos a nível de dissertação e tese que apresentam a Educação de Jovens e Adultos como objeto de pesquisa.

Retomando a discussão sobre o conceito do Estado do Conhecimento, Morosini e Fernandes (2014, p. 102), apresentam que esse tipo de pesquisa se constitui na “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Para Ferreira (2002), as pesquisas referentes ao Estado do Conhecimento podem, ainda, ser definidas como exploratórias e de caráter bibliográfico.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), estudos que adotam a produção do Estado do Conhecimento

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de

disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (p. 39).

Partindo do exposto, mobilizados pelo desafio de investigar o que já foi produzido (SOARES, 1989) e organizar o conjunto de informações e dados já obtidos que servirão como norte para construção desta pesquisa, buscaremos analisar os trabalhos desenvolvidos especificamente na área da Educação em nível de Pós-Graduação que abordam vertentes próximas ao objeto de estudo desta dissertação. Dessa forma, foi preciso delinear o percurso necessário para a construção do nosso Estado do Conhecimento, apresentados a seguir.

A revisão da bibliografia realizada para compor o Estado do Conhecimento realizou-se entre junho e agosto de 2023, obedecendo o seguinte passo a passo, segundo Marosini, Nascimento e Nez (2021): I) primeiro, determinamos os descritores de busca a partir dos objetivos elencados e do objeto de estudo da pesquisa; II) segundo, elencamos os critérios já dispostos anteriormente; III) terceiro, analisamos os títulos dos trabalhos encontrados, a fim de constatar aqueles que dialogavam com a temática; IV) quarto, realizamos uma leitura flutuante dos resumos dos trabalhos considerados pertinentes; V) quinto, pré-selecionamos as pesquisas e catalogamos em um quadro organizado com os seguintes pontos: ano, autor, título, nível da produção, programa/instituição.

No Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba, refinamos os filtros de busca para apresentar somente as pesquisas enquadradas nos critérios pré-estabelecidos. Como o nosso intuito não foi mapear um tema específico dentro das produções sobre EJA, utilizamos o descritor “Educação de Jovens e Adultos”, gerando um resultado de 19 dissertações e 10 teses apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB (PPGE/UFPB). Como apresentado nos quadros seguintes:

Quadro 3 –Dissertações sobre a EJA disponíveis no Repositório Institucional da UFPB (2016-2022)

ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PROGRAMA/INSTITUIÇÃO
2016	BUHNE, Antonaide Rodrigues	Programa Escola Zé Peão: uso social da leitura e da escrita dos operários-educandos da construção civil	Dissertação	PPGE/UFPB
2016	SILVA, Livia Sonalle do Nascimento	A prática pedagógica na educação de jovens e adultos no mova-brasil: a experiência do Rio Grande do Norte	Dissertação	PPGE/UFPB

2017	FALCÃO, Andréa Bezerra	A escola e a valorização da cultura local e o fortalecimento da identidade indígena potiguara: olhares dos educandos indígenas da Educação de Jovens e Adultos do Município de Baía da Traição - PB	Dissertação	PPGE/UEPB
2017a	SILVA, Maria Alda Tranquelino da	Saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA Indígena Potiguara na Baía da Traição - PB	Dissertação	PPGE/UEPB
2017b	SILVA, Jeane Tranquelino da	Projeto Sal da Terra: Um estudo acerca da Experiência de Formação Continuada para Educadores (as) da Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	PPGE/UEPB
2017	ALVES, Maria Lígia Isídio	Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático	Dissertação	PPGE/UEPB
2018	SANTOS, Priscilia Moragana Galdino dos	Análise das práticas pedagógicas dos professores da EJA, à luz das políticas educacionais em um contexto sociocultural	Dissertação	PPGE/UEPB
2018	OLIVEIRA, Adriana Bastos	O lugar da educação popular na formação continuada de professores da EJA: a construção de novos possíveis no chão da escola pública	Dissertação	PPGE/UEPB
2018	ALCANTARA, Raquel Rocha Villar de	O discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos	Dissertação	PPGE/UEPB
2019	SILVA, Antonis Pereira da	As identidades dos sujeitos da EJA: um estudo nas produções acadêmicas da ANPED	Dissertação	PPGE/UEPB
2019	SENA, Flávia Sousa de	A Educação de Jovens e Adultos e suas possibilidades no Plano Municipal de Educação do Conde/PB	Dissertação	PPGE/UEPB
2020	GRISI, Eloide Teles Silva	Políticas e práticas sociais no processo formativo do trabalhador da educação de jovens e adultos: o presente, o vivido	Dissertação	PPGE/UEPB
2020	SILVA, Kallyne Lygia Ferreira da	Educação compensatória na EJA: a concepção docente sobre o projeto Filhos da EJA em escolas municipais de João Pessoa-PB	Dissertação	PPGE/UEPB
2021	SOBREIRA, Ana Maria Silva	Estratégias de ensino e suas implicações na educação de jovens e adultos em um centro de atenção psicossocial	Dissertação	PPGE/UEPB

2021	LUZ BISNETA, Beatriz Xavier Macedo da	Educação sufocada: os impactos da Covid-19 nas atividades educacionais de unidade prisionais	Dissertação	PPGE/UFPB
2021	PAIVA, Camila de Lourdes Cavalcanti	A configuração didática das práticas pedagógicas de professores/as da EJA em combate à LGBTfobia	Dissertação	PPGE/UFPB
2021	LUNA, Edno Paulino de	Processo de juvenilização da educação de jovens e adultos entre os anos de 2000 e 2019: um estudo na Escola Joaquim Braz Pereira - município de Sobrado/PB	Dissertação	PPGE/UFPB
2021	GUEDES, Kilma Cristeane Ferreira	Práticas educativas do Movimento de Educação de Base – MEB: a alfabetização/conscientização de jovens e adultos pelas ondas do rádio (1961-1964)	Dissertação	PPGE/UFPB
2021	BATISTA, David Espinola	Concepções e instrumentos de avaliação da aprendizagem na prática de professores (as) de ciências na Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	PPGE/UFPB

Fonte: Sistematização da pesquisadora, 2022.

Diante das produções encontradas, percebemos que os principais temas explorados dentro das produções acadêmicas a nível de dissertação no PPGE/UFPB estão voltadas aos principalmente aos seguintes temas: práticas pedagógicas (SILVA, 2016; ALVES, 2017; SANTOS, 2018; SILVA, 2020; SOBREIRA, 2021; PAIVA, 2021), formação docente (SILVA, 2017a; SIVA, 2017b); OLIVEIRA, 2018), extensão (BUHNE, 2016), alfabetização/letramento (ALCANTARA, 2018), sujeitos (FALCÃO, 2017; SILVA, 2019; LUNA, 2021), história (GUEDES, 2021), avaliação (BATISTA, 2021), política educacional (GRISI, 2020) e educação prisional (LUZ, 2021).

Apesar de serem temas atuais, após a leitura dos resumos e a leitura flutuante do texto, desses estudos, verificamos que apenas um trabalho se aproxima da nossa proposta de investigação, sendo ele: **“Políticas e práticas sociais no processo formativo do trabalhador da educação de jovens e adultos: o presente, o vivido”**, de Eloide Teles Silva Grisi. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através do método de grupo focal com os estudantes da EJA. Nesta pesquisa a autora se propõe analisar o processo formativo de trabalhadores e trabalhadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com vistas a políticas e práticas sociais no Estado da Paraíba, que envolvam esta modalidade educacional. Como resultado, foi possível perceber a negligência governamental no que diz respeito à formação dos educandos da EJA, bem como, a urgência em garantir condições básicas de acesso e permanência na educação por todos os cidadãos. A pesquisa supracitada nos ajuda, ainda, a constatar as fragilidades das

políticas públicas estaduais pensadas para a educação de jovens e adultos a partir da influência e dos interesses de um mercado capitalista.

No quadro 2, apresentamos as teses encontradas no Repositório Institucional da UFPB que apresentam a EJA como objeto de investigação, posteriormente, serão elucidados os principais temas disponíveis:

Quadro 4 – Teses sobre a EJA disponíveis no Repositório Institucional da UFPB (2016-2022)

ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PROGRAMA/INSTITUIÇÃO
2019	SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa	O direito à escola: uma análise a partir das narrativas de vida de pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade	Tese	PPGE/UFPB
2019	SILVA, Maria Lúcia Gomes da	A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da educação de jovens e adultos no Brasil	Tese	PPGE/UFPB
2019	MELO, Ivanise Simplicio de	Os saberes da formação de professores da educação de jovens e adultos do campo do Estado de Pernambuco	Tese	PPGE/UFPB
2020	ANDRADE, Jerusa Pereira de	Jovens na Educação de Jovens e Adultos na cultura digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens	Tese	PPGE/UFPB
2021	PEQUENO, Arlu Cavalcante	Fazer-se sujeito nos meios populares: motivos e móveis para a tessitura dos fios de uma existência	Tese	PPGE/UFPB
2021	BRITO, Rayssa Maria Anselmo de	Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência	Tese	PPGE/UFPB
2021	BEZZERA, Andreza Raquel Cirne	Educação de Jovens e Adultos na escola pública: em busca de processos de educação popular como espaço tempo de aspirações democráticas do conhecimento	Tese	PPGE/UFPB
2022	SILVA, Maria Alda Tranquelino da	Prática pedagógica discursiva de professores indígenas da educação de jovens e adultos e o fortalecimento da cultura Potiguara-PB	Tese	PPGE/UFPB
2022	ANDRADE, Saulo José Veloso de	Retorno e permanência de idosos na educação de jovens e adultos no município de João Pessoa-PB	Tese	PPGE/UFPB

2022	ALVES, Maria Lígia Isídio	A educação de jovens e adultos e a economia solidária: perspectivas e ressignificações da educação popular	Tese	PPGE/UFPB
------	------------------------------	--	------	-----------

Fonte: Sistematização da pesquisadora, 2022.

No que concerne às produções a nível de tese, temos os principais temas: sujeitos (SANTOS, 2019; PEQUENO, 2021; ANDRADE, 2022), prática pedagógica (SILVA, 2019; SILVA, 2022), formação de professores (MELHO, 2019), tecnologia (ANDRADE, 2020), educação especial (BRITO, 2021), educação popular (BEZERRA, 2021; ALVES, 2022). Desses estudos, frisamos que nenhum se aproxima da nossa proposta de investigação.

Os resultados obtidos que compuseram o EC revelam que as produções publicadas versam majoritariamente sobre temas que ainda na atualidade fazem parte dos desafios impostos à Educação de Jovens e Adultos. Isso ocorre porque, como sabemos, embora tenha avançado nas últimas décadas, tal modalidade continua ocupando lugar de pouco valor e, mais do que em outro momento histórico, suas especificidades passam despercebidas pelos setores e ministérios públicos responsáveis pela educação. Essa realidade, porém, não se constituiu ao acaso, muito pelo contrário, é a expressão concreta das desigualdades educacionais e problemáticas sociais que constituem a história da educação brasileira.

Com isso, sobreleva-se a importância e a originalidade da nossa pesquisa, uma vez que irá situar a Educação de Jovens e Adultos na atualidade e discutir desafios, dilemas e possíveis possibilidades a partir da ótica de professores pesquisadores que fazem parte de uma instituição de ensino superior cujo Centro de Educação, historicamente é considerado pioneiro em toda América Latina¹⁰ a dispor de um programa de pós-graduação com ênfase na EJA e Educação Popular e, por isso, é reconhecido ainda hoje como referência mundial no campo do debate e discussão da Educação de Jovens e Adultos.

¹⁰ Dados divulgados pelo Prof. Dr. Timothy Ireland em entrevista ao canal de vídeos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=obW-FuL-Iao>

2.2 OS SUJEITOS DA EJA E SUAS IDENTIDADES

“Devemos pensar nesses jovens e adultos como sujeitos concretos, com trajetórias concretas, como sujeitos de direitos concretos”.

(ARROYO, 2006, p. 30)

Entendemos que uma pesquisa cujo foco é discutir a Educação de Jovens e Adultos em tempos de exceção política, precisa politizar o ensino público, a realidade, as amplas especificidades educacionais e todos os aspectos que a permeiam. Para tanto, considerando que a pedagogia sempre esteve relacionada com a questão do paradigma humano, o primeiro passo a ser dado em nossas reflexões deve ser em direção ao reconhecimento dos educandos da EJA enquanto sujeitos, tendo como base os ideais freirianos de que a vocação ontológica do homem é de ser sujeito e não objeto, situado em um espaço e tempo histórico e num constante processo de vir a ser, de se fazer e refazer, denominado de *práxis*, ou seja, “a unidade indissolúvel entre a minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1980, p. 15). Em conformidade com o autor,

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar - ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se (FREIRE, 1980, p. 19).

A partir da consciência de que lidamos “com gente e não com coisas” (FREIRE, 2021) compreendemos que o processo de aprender é, também, o processo de se fazer enquanto pessoa, ou seja, o homem se faz homem construindo o seu conhecimento, enxergando a sua existência de forma inconclusa. Da mesma forma, sendo a educação e o ato de ensinar uma especificidade intrinsecamente humana,

nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos e seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista (FREIRE, 2021, p. 155).

Reconhecer esses sujeitos da Educação de Jovens e Adultos significa, fundamentalmente, compreender e desvelar suas trajetórias de humanização e desumanização através de um olhar crítico, para além de dados quantitativos contrapondo-se a qualquer tentativa de homogeneização, procurando “dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que ele vai se descobrindo, manifestando

e configurando” (FREIRE, 2011, p. 8). Quanto mais os saberes se articulam, mais sensibilidade eles ocasionam, logo, mais interesses são despertados.

Após algumas leituras, análises e estudos, é possível constatar que falar sobre o tema proposto neste tópico na atualidade não nos remete apenas a uma mera questão de especificidade etária, como bem evidencia Oliveira (1999) mas, principalmente, a uma questão social e cultural de exclusão, vulnerabilidade, desigualdade e negação de direitos que contribui para reforçar o processo de desumanização sofrido por esses homens e mulheres, jovens, adultos e idosos que acabam não se reconhecendo como seres no mundo e com o mundo. Por essa razão, consideramos a sala de aula e os diferentes locais onde acontece a Educação de Jovens e Adultos como um lugar de encontros e experiências intensas, um espaço de humanidade inegociável que não deve naturalizar as opressões, as desigualdades e as diversas formas de violência, inclusive a simbólica, como é o caso da negação de direitos que se apresenta, muitas vezes, de forma velada.

[...] para ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito. E isto o que expressam frases como: ‘A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade a qual o homem está radicado’ (FREIRE, 1980, p. 19).

Como notabiliza Dayrell (2007), a EJA já em sua nomenclatura nomeia os sujeitos a quem se destina, ou seja, jovens e adultos¹¹, portanto, devemos tratar da educação partindo desse público, e não meramente do ensino dissociado do contexto. É certo, também, que falar sobre esses educandos de forma abstrata não é suficiente para compreendermos o espaço político-pedagógico ocupado pela Educação de Jovens e Adultos na sociedade, tendo em vista que “esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 1999, p. 59). Complementando tal afirmativa, por sua vez, Arroyo (2001, p. 12) afirma que “a EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem-terra, sem teto, sem horizontes”. Nessa direção, a Educação de Jovens e Adultos não deve

¹¹ Sobre a sigla EJA, alguns pesquisadores defendem sua alteração para EJAI, assim, contemplando desde sua nomenclatura os idosos, que também formam a Educação de Jovens e Adultos, mas que suas especificidades são invisibilizadas desde a construção de políticas públicas até a concretização da prática pedagógica. Contudo, a intenção não é apenas de modificar a sigla, mas de “dar visibilidade e garantir o acesso e a continuidade à educação ao longo da vida” (SERRA, FURTADO, 2016).

ter apenas a função reparadora de uma dívida social histórica, mas equalizadora, inclusiva e, sobretudo, qualificadora.

Reconhecendo a constatação dos autores supracitados, faz-se necessária uma análise crítica, subjetiva e sensível para compreender que a EJA abrange pessoas singulares, heterogêneas, produtoras de cultura e conhecimento, com vivências e histórias próprias e que buscam na educação a transformação da vida, a ampliação de suas possibilidades e a ressignificação de saberes, afinal, como ressalta Freire (1991), não podendo tudo, a educação pode alguma coisa. E, qual coisa é mais extraordinária do que o ato de aprender para ampliar nossa perspectiva sobre a vida, sobre o mundo, sobre nossa existência? Por isso mesmo, a luta em defesa da EJA é imprescindível pois, mesmo que ainda de forma insuficiente - com foco majoritário apenas na escolaridade -, garante o acesso à aprendizagem ao longo da vida e resgata a esperança. A aprendizagem é, portanto, processo de transformação externa e interna, no mesmo viés, “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2021, p. 90).

Segundo Santos, Pereira e Amorim (2018), antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a EJA era permeada de adultos que em sua maioria nunca haviam tido acesso à escola e tinham como objetivo principal a alfabetização, tendo em vista que o analfabeto era marginalizado pela sociedade e concebido como um ser incapaz, sem voz, com o direito de criticar, perguntar e sugerir negado. Contudo, após a efetivação da LDB e com a redemocratização do ensino a partir de políticas públicas voltadas às classes menos favorecidas, a conjuntura da EJA mudou, passando, então, a receber um público cada vez mais jovem, trazendo como consequência o fenômeno chamado *conflito intergeracional*: homens e mulheres adultos e idosos na mesma sala de aula dos jovens entre 15 e 17 anos (EF) ou a partir de 18 anos (EM), com perspectivas, objetivos, comportamentos e estilos totalmente diferentes, mas com algo em comum dentro de suas histórias de vida: a exclusão escolar¹², diretamente associada aos processos de exclusão e segregação social.

Com base em nossos estudos, o conflito intergeracional denuncia dois principais problemas emergentes que serão discutidos ao longo da nossa explanação: 1. O acesso à escola ainda não está totalmente democratizado; 2. Tem algo de errado com o modelo escolar vigente, pois não consegue compreender e considerar o contexto e as necessidades de cada aluno, por essa razão, segue excluindo a parcela menos favorecida da sociedade e reforçando a desigualdade econômica e social.

¹² Para Ferraro (1999), o conceito exclusão escolar compreende as diferentes formas de exclusão, ou seja, tanto aquela que ocorre pelo não acesso à escola, quanto pela evasão, ou sejam, acessam, mas não permanecem na instituição escolar.

No que tange ao exposto, Nóvoa e Alvim (2020) realçam que é preciso repensar as bases institucionais da escola para reforçar a educação como bem público e comum, adequando-se às reais necessidades dos alunos que a buscam para pertencer a um mundo que cobra muito, mas não oferece oportunidades iguais. Sabemos, no entanto, que a escola não pode mudar tudo e nem a si mesmo sozinha. Ela está ligada com a sociedade. Por isso mesmo, o povo deve fazer parte da construção de um novo modelo escolar através de uma participação coletiva e dialética. Acerca dessa assertiva, Freire (2001, p. 16) pontua:

A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também o espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino aprendizagem será então centro de debate de ideias, soluções, reflexões onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

Na atualidade, o público da EJA é formado majoritariamente por sujeitos que “tiveram passagens pela escola em algum momento de sua vida e também pode ter frequentado campanhas, projetos e programas de alfabetização, sem, contudo, ter-se apropriado da leitura e da escrita” (SALES; PAIVA, 2014, p. 04). Com isso, percebemos que a tentativa de reverter a situação de pessoas com alfabetização incompleta no Brasil ainda existe e está em ascensão.

Sobre o exposto, Haddad (2007) esclarece que

[...] os avanços na oferta de escolaridade dos brasileiros não alteraram o quadro das desigualdades na educação. A expansão da oferta de vagas no Brasil permitiu incorporar elevada parcela da população aos sistemas públicos de ensino, mas ao mesmo tempo, por não ser acompanhado pela qualidade necessária e pela melhoria das condições de vida, limitou este processo de democratização ao acesso, produzindo um novo tipo de exclusão educacional, não mais pela ausência de vagas, mas pela ausência de condições para adquirir sua escolarização e/ou permanecer na escola. O processo de expansão da oferta sem compromisso com a garantia da qualidade também produziu um elevado número de analfabetos funcionais e reproduziu mecanismos de discriminação e exclusão (HADDAD, 2007, p. 31).

Ainda há, no Brasil, um numeroso contingente de pessoas analfabetas. O que não muda, porém, é o público que representa esses dados: pessoas pretas, de periferia, em situação de vulnerabilidade social submetidas a condições subalternas de trabalho, moradia e saúde, como veremos na análise presente neste tópico. Essa realidade é resultado de um processo contínuo

de negação de direitos ao qual o povo mais pobre foi historicamente submetido. Nesse intento, Charlot (2000) não descarta que há uma correlação entre fracasso escolar e origem social, mas afirma: “a origem social não produz o fracasso escolar” (p. 25), logo, o educando da EJA deve ser visto como ser social que tem necessidade de aprender, obter e possuir conhecimentos de diversos tipos. Principalmente, como já esclarecido, é preciso ter em mente que por mais oprimido que esteja, todo indivíduo é um sujeito “que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito” (p. 31).

Em conformidade com Paiva e Sales (2013), em razão da diversidade encontrada na Educação de Jovens e Adultos, é difícil definir um perfil único para esses sujeitos, contudo, isso não nos impede de formular indagações que nos ajudam a compreendê-los em sua essência a partir de suas trajetórias, concepções, saberes, culturas, inquietações, percalços e motivações que os fizeram voltar ao espaço escolar. As autoras, assim como outros estudiosos supracitados, ressaltam que o importante, no caso da EJA, é perceber que “o pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição da identidade dos sujeitos da EJA, ou seja, os sujeitos da EJA são os excluídos da sociedade” (PAIVA; SALES, 2013, p. 5).

Com base no exposto, destacamos que o nosso olhar enquanto educadores e educadoras não deve estar centralizado apenas no currículo, nos métodos, avaliações, conteúdos e afins. É preciso pensar a educação a partir dos sujeitos, dos homens e mulheres reais, para que assim possamos ofertar uma educação emancipatória para a liberdade que nos ajuda a superar as opressões e processos de invisibilização que marcam as trajetórias de vida desses sujeitos que são, antes de tudo, sujeitos de direito e históricos. Sem dúvidas, para ter sentido, a escola precisa considerar a história coletiva do ser humano e sua história individual.

Nessa perspectiva, Lourenço, Piunti e Cordeiro (2022) apontam:

A educação é uma relação de sujeitos, não é uma relação, nem sequer de conhecimentos, nem de metodologias, nem de atividades, mas uma relação de sujeitos. Quando falamos em uma formação de jovens adultos, em passagens humanas e inumanas, estamos falando de sujeitos, e esse é o ponto fundamental. Podemos sair dos cursos de licenciaturas dominando o que ensinar, como ensinar, como aprovar e como reprovar, tudo isso faz parte da formação que recebemos, todavia, pouco discutimos a respeito dos sujeitos com os quais vamos trabalhar, e este é um ponto que merece nossa atenção especial.

A reflexão trazida pelos autores nos convida a pensar sobre a necessidade de superar o olhar escolarizado que ainda hoje prevalece entre alguns educadores e educadoras da Educação

de Jovens e Adultos, fruto de uma educação tradicional bancária, mecanicista e reducionista que reforça situações de opressão através da reprodução dos processos de dominação. Como exposto previamente, Paulo Freire nos ajuda a contornar tal situação ao conceber o homem como sujeito por vocação, ou seja, como um ser capaz de redescobrir-se, construir sua própria história e sua cultura. Nessa perspectiva, discutir sobre esses sujeitos é reconhecer a sua importância no processo de mudança e transformação social. O autor coloca que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar” (FREIRE, 2011, p. 78).

É preciso se aproximar dos contextos e das experiências de vida dos educandos, colocando-os como centro do processo de ensino-aprendizagem para, assim, entender os processos formadores-deformadores a que são submetidos crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos no trabalho, no desemprego, no viver indigno, injusto (ARROYO, 2017). Para além de uma questão cognitiva, deve-se priorizar suas culturas, valores e, principalmente, os diferentes saberes construídos fora da escola, advindos de suas experiências enquanto seres no mundo. Ao reconhecer esses aspectos, é possível repensar o currículo e as práticas pedagógicas para que possam corresponder às exigências da realidade a partir de um pensamento pedagógico baseado na *práxis*, já citada na parte inicial deste capítulo, a qual no sentido freiriano, diz respeito à reflexão a partir da atuação, em que a objetividade e a subjetividade formam uma unidade dialética, Freire a define, também, como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2011, p. 38).

Com isso, a EJA torna-se um espaço que permite repensar a formação inicial dos professores, ao confrontá-la com a realidade dos sujeitos educandos, evidenciando a importância de formar educadores inquietos e inconformados com as injustiças e com os diferentes processos de exclusão, não dando espaço à alienação e à conformidade. Por essa razão, é preciso buscar entender o que significa a volta à escola por parte dos educandos e educandas da EJA que já foram, em algum momento de suas vidas excluídos dessa instituição, é necessário buscar reconhecer os contextos não escolares, os cotidianos, os medos, os sonhos, as incertezas, as motivações. Arroyo (2017) aponta que esse retorno para o ambiente escolar revela suas resistências e suas lutas por justiça. Por libertação. Por recuperar a humanidade roubada. Apesar desse anseio, alguns desses sujeitos possuem baixa-autoestima, muitas vezes reforçada dentro do ambiente escolar, e acabam por não se reconhecer como sujeitos de aprendizagem. Considerando que o aprendizado não ocorre de forma isolada do sentimento,

não podemos ignorar essa realidade, por isso é imprescindível valorizar os saberes adquiridos por meio de experiências ao longo da vida, proporcionando, assim, uma aprendizagem significativa, feita *com* o educando e não *sobre* ele.

Paulo Freire, em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, escrita em 1967 ressalta que “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem” (p. 97). Apesar de ter sido publicada há 56 anos, a frase, bem como todas as obras do autor, ainda é atual e nos ajuda a compreender diferentes fatores que perpassam a educação, como por exemplo, as emoções dos educandos. Freire nos convida a adotar uma postura amorosa, humilde, humana, capaz de contemplar a diversidade e garantir o acesso e a permanência à educação pelos marginalizados, oprimidos e invisibilizados. O amor, para o autor vem junto com o diálogo que, por sua vez, é também uma forma de amar. Juntamente com o diálogo, está a escuta. Escutar para entender, para acolher, para produzir novos caminhos capazes de encurtar distâncias e produzir proximidades e novas possibilidades entre a escola, o professor, o educando e a comunidade.

Nesse viés, Freire (1996) nos leva a compreender que a aprendizagem só ocorre dentro de um processo dialético, no qual conhecemos o outro e a nós mesmo, pois

[...] é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente (FREIRE, 1996, p. 113).

Dessa maneira, conseguiremos romper com os paradigmas e superar as fragilidades de uma escola que em sua essência não foi pensada para acolher os jovens, adultos e idosos da EJA, afinal, esse não é o “alvo original” da instituição, como destaca Oliveira (1999), a autora acrescenta ainda que os “currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular” (*ibidem*, 1999, p. 61), o que acaba colocando os jovens, adultos e idosos em situações inadequadas na construção de novos saberes dentro do processo de ensino-aprendizagem, provocando, dessa forma, a continuidade e preservação da situação do fracasso escolar, o que nos induz a perceber que os altos índices de evasão e repetência na Educação de Jovens e Adultos indicam, dentre outros fatores, a fragilidade na relação escola-aluno, que só será superada quando tivermos uma visão mais abrangente e integradora dos sujeitos da EJA através da dialogicidade.

Partindo dessa realidade escolar que ora inclui, ora exclui, achamos necessário apresentar sucinta e didaticamente os dados coletados pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (2023), divulgados pelos IBGE, e por outras pesquisas nacionais os quais nos

ajudarão a conhecer e compreender de forma tangível quem são os sujeitos que a escola tem abandonado, orientando uma futura incursão mais aprofundada do leitor interessado no tema proposto no tópico em tela, afinal, assim como defendo Moll (2017), um dos passos para democratizar a educação é a democratização do debate, este sendo realizado no campo da produção científica serve como instrumento na construção de novos conhecimentos e na busca por soluções capazes de transformar o mundo em um lugar mais humano.

De acordo com o levantamento, pela primeira vez, mais da metade da população brasileira acima de 25 anos concluiu o ensino básico obrigatório, com isso, percebemos que cada vez mais pessoas retornam aos estudos e a relevância da Educação de Jovens e Adultos na sociedade. No que concerne às taxas de analfabetismo, em comparação com 2019 em que cerca de 6,1% da população era analfabeta, houve um decréscimo, passando para 5,6% em 2022, ou seja, são 9,6 milhões de pessoas que ainda têm o direito de serem alfabetizados negados. Entre os idosos, a proporção de analfabetos é ainda mais significativa, 16% desse público ainda não dominam os códigos linguísticos e matemáticos, dessa forma, constatamos que apesar dos percalços que ainda encontramos no caminho, as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação. Contudo, lembramos que esse direito deve ser garantido a todos, independente da sua idade, classe social, cor ou gênero. Como afirma Jamil Cury, tal situação representa “[...] uma dívida social não reparada para os que não tiveram acesso e nem domínio da leitura e escrita como bens sociais, dentro e fora da escola [...]” (BRASIL, 2000, p. 5).

Frente a isso, observamos que ainda é urgente e necessário traçar estratégias eficazes a favor da mudança do cenário de analfabetismo do país. Somente assim conseguiremos construir uma sociedade mais justa e igualitária, bem como, um país mais bem desenvolvido no tocante a aspectos econômicos e sociais. Mais do que isso, ao conseguir superar tal situação, poderemos possibilitar que esses milhões de brasileiros passem a se interessar e enxergar o mundo com clareza e autonomia, a cada contato com o universo letrado, somos outros, somos mais. Aprender é uma das oportunidades mais bonitas oferecidas para o homem.

Apesar da diminuição nas taxas de analfabetismo tenha sido registrada em todas as regiões do país, as disparidades ainda existem. O Nordeste, com 11,7%, apresenta a taxa quatro vezes mais alta que a do Sudeste, com apenas 2,9%. Isso implica dizer que, das 9,3 milhões de pessoas em situação de analfabetismo, 5,3 milhões vivem no Nordeste o que corresponde ao percentual de 59,4% (PNAD, 2023), A Paraíba com 13,6% da população analfabeta está entre os três estados com maiores taxas de analfabetismo do país, ficando atrás apenas de Alagoas (14,4%) e Piauí (14,8%).

Além das assimetrias regionais, outra realidade desigual é que o analfabetismo continua mais alto entre as pessoas pretas e pardas com 7,4%, o que representa mais que o dobro constatado entre as pessoas brancas, que chegou a 3,4%. Nessa mesma direção, outra pesquisa recente que alarmou o país e chamou a atenção de diferentes grupos foi a realizada pela ONG Todos Pela Educação, com o objetivo de evidenciar e esclarecer as desigualdades étnico-raciais nas matrículas e na conclusão da educação básica. A partir desta, ao analisarmos o número de matrículas no ensino médio, verificou-se que os jovens negros estão dez anos atrás dos estudantes brancos nessa última etapa da educação básica. Além disso, ao mostrar que apenas seis em cada dez jovens pretos de 19 anos concluem o ensino médio no Brasil, a pesquisa demonstra de forma explícita que os alunos pretos e pardos são os principais afetados de anos de exclusão do sistema educacional, fruto de um racismo estrutural que minoriza os jovens negros, sendo este um grupo estatisticamente majoritário em nosso país. Claramente, a questão é que a caminhada permanece desigual porque começou de pontos muito diferentes.

A evasão e o abandono escolar seguem sendo um dos principais desafios da educação. Por essa razão, a PNAD (2023), busca compreender melhor os motivos que influenciam essa realidade. Por meio dela, notou-se que 40,2% dos jovens relataram que a necessidade de trabalhar continua sendo a principal razão para o abandono, assim como nos anos anteriores. Nesse viés, Santos, Pereira e Amorim (2018, p. 130) alertam que

A entrada precoce no mundo do trabalho, contraditoriamente, constitui-se em uma intensa perpetuação das desigualdades sociais, certo empobrecimento da mão de obra qualificada e, ainda, aumento demasiado de abandono escolar devido ao cansaço e desmotivação, por vezes gerada pela dupla jornada de trabalho/escola.

Assim sendo, não tem sentido pensar a Educação de Jovens e Adultos dissociada do mundo do trabalho, é preciso flexibilizar o modelo escolar vigente para atender as circunstâncias e necessidades do seu público. Arroyo (2017, p. 21) nos chama atenção para uma cena habitual que encontramos diariamente em nosso cotidiano, principalmente nos centros das grandes cidades: “final da tarde, filas de adolescentes, jovens e adultos à espera de ônibus para deslocarem-se do trabalho para os centros de EJA”. O que essa concretude aponta? Bom, dentre tantas coisas, está a certeza de que os sujeitos excluídos ainda lutam para construir outras possibilidades de vida e desconstruir hierarquias opressoras através da educação. Esses, por terem um baixo índice de escolaridade, quando empregados, se submetem a situações subalternas de trabalho e tornam-se a mão de obra barata do mercado, o que serve para

retroalimentar os ciclos de pobreza na sociedade e negar os valores sociais, políticos, civilizatórios e, como não dizer, pedagógicos do ser enquanto sujeito.

Como aponta Santos, Pereira e Amorim (2018, p. 129),

Muitos jovens frequentadores da EJA, não prestam serviços regularmente e, portanto, não atendem a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e, assim, não estão engajados formalmente no mundo do trabalho. O que se percebe na sua maioria, é que o público jovem trabalha de maneira autônoma muitos, em locais que não consideram as normas de segurança nem as leis trabalhistas vi salvas raras exceções os quais estão vinculadas aos programas como jovem aprendiz, plana PRONATEC ou vinculados a ONGs assistenciais.

A Reforma Trabalhista no Brasil, em 2017, aqui entendida como um desmonte dos direitos trabalhistas frutos de uma luta intensa da classe trabalhadora contra as péssimas condições de trabalho impostas, fragilizou ainda mais a estrutura de proteção social do trabalhador, principalmente os assalariados com pouco ou nenhum estudo formal, como é o caso dos sujeitos da EJA, ou seja, nada mais é do que uma forma de acelerar a precarização do que já estava precarizado, aumentando os índices de desemprego. Esse novo modelo de Lei, além de ampliar o fosso entre pobres e ricos, reforça o domínio dos interesses da elite empresarial e sua obsessão por lucro, sem pensar minimamente nas condições dignas de trabalho, aprofundando as desigualdades estruturais de renda e oportunidades.

Dentro desse novo contexto, cabe à escola lutar junto ao estudante da EJA contra esse sistema capitalista cruel e opressor, problematizando essa e outras reformas que solapam o direito à uma vida digna, é preciso irmos em busca de “uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão da produção. Uma sociedade que a gente tenha gosto de viver, de sonhar [...]” (FREIRE, 2001, p. 1001). Carrano e Martins (2011, p. 44) por sua vez, explica que para trazer sentido à escola e despertar motivação entre os estudantes e reconstruir a relação deles com essa instituição, é fundamental pensá-la não apenas como um banco escolar, enquanto educadores podemos trazer um significado mais consistente para a escola na vida desses sujeitos ao

[...] contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos com heranças familiares ou institucionais.

Analisar esses dados estatísticos nos ajuda a responder de forma assertiva as perguntas norteadoras: Quem a escola abandonou? Quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? São, portanto, os homens, mulheres, jovens, adultos e idosos analfabetos, nordestinos,

pretos ou pardos, trabalhadores, excluídos e reincluídos, que estão à margem da sociedade e que precisam de uma educação como forma de inserção social, que os reconheça como sujeitos, que estabeleça uma relação horizontal na construção de conhecimentos e os formem como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, precisam de uma escola que supere as questões sócio históricas e econômicas que marginalizam os educandos da modalidade, capaz de reconstruir suas trajetórias de vida, para tanto, é preciso aprender, apreender e compreender seus significados. É necessário buscar e dar voz aos sujeitos da EJA, afinal, a voz é uma forma de garantir os direitos perguntar, criticar e de sugerir, “[...] ter voz é ser presença crítica na história. Ter voz é estar presente, não ser presente.” (FREIRE, 2001, p. 53). Ainda enfatiza que “pela palavra acessamos o direito de ser partícipe da decisão de transformar o mundo.” (FREIRE; MACEDO, 1994, p. 147).

Para termos uma visão mais abrangente e integradora dos sujeitos da EJA, no tópico seguinte, realizaremos uma análise minuciosa acerca do panorama sociopolítico do Brasil nos últimos seis anos e suas influências na retração no número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos, analisando dados que irão reforçar o perfil dos educandos que retornam para a escola em busca de uma vida mais digna a partir de diferentes perspectivas e objetivos.

2.3 O PANORAMA SOCIOPOLÍTICO E A RETRAÇÃO NO NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EJA

Nosso propósito, neste tópico, é tecer uma análise crítica dos índices de matrículas realizadas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos últimos tempos. Para tanto, utilizaremos dados coletados no Censo Escolar que abrangem o período de 2016 a 2022. Buscaremos compreender minuciosamente esses dados e apresentá-los de forma contextualizada com o panorama social, econômico e político do nosso país, além de estabelecer, claro, um diálogo com a literatura e, também, com outras fontes documentais. Perceberemos adiante que a falta de compromisso e prioridade com a educação e o seguimento de uma agenda ultraliberal nos governos, têm um papel considerável para o nível preocupante de redução de matrículas na modalidade e pela acentuação dos desafios para a afirmação da EJA enquanto direito social e subjetivo.

Ironicamente, em um país com o sistema escolar tão excludente como o Brasil, que apresenta, em sua história, um contingente de analfabetos numeroso, a EJA, que deveria ser vista como um instrumento de emancipação e de mudança social, é subestimada, estigmatizada e desvalorizada pelos poderes públicos e, como efeito, muitas vezes esquecida pelas políticas

educacionais, principalmente quando observamos o panorama socioeducativo dos últimos sete anos que contribuem para o enfraquecimento do sentido público e universal de oferta educacional para jovens, adultos e idosos de camadas populares. À vista disso, é possível afirmar que, assim como no passado, ainda hoje, é notório que “[...] vivemos, no Brasil, um verdadeiro *apartheid* educacional, no qual coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: aquele destinado às classes médias e à burguesia e “o outro” destinado às camadas populares” (MORAIS, 2012, p. 23). Por essa razão, é urgente repensar o direito à educação para além dos documentos legais.

Em 2003, com o início do Governo Lula (2003-2010)¹³, de caráter progressista e popular, o Brasil sofreu mudanças positivas e instaurações de políticas de crescimento econômico, geração de emprego, aumento de renda, combate à fome e, como não dizer, de democratização e universalização da educação. Tratando especificamente da Educação de Jovens e Adultos neste período, percebe-se que a modalidade adquiriu espaço significativo nas políticas e na agenda governamental, havendo, assim, uma ampliação e diversificação dos programas dessa modalidade de ensino. Apesar desse marco temporal não ser o nosso foco, compreendê-lo mesmo que de forma sucinta, fortalecerá nossas próximas discussões. Portanto, trazemos as contribuições de Barbosa, Silva e Souza (2020, p.8) sobre esse período:

[...] foram criados já no início do seu governo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003; a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que posteriormente incorporou a vertente da inclusão, passando a denominar-se SECADI, e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), em 2004, que reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no Ministério da Educação (MEC). Este momento caracterizou-se pela expansão de investimentos e políticas voltadas aos sujeitos jovens, adultos e idosos interditados do direito à educação, acrescidas com a criação, em 2005, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Proeja), além da ampliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Cabe destacar, outrossim, a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado em 2007, e que substituiu o Fundef.

Foi no governo golpista de Michel Temer (2016-2018), decorrente do processo de *impeachment* da presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff, que se iniciou a destruição das conquistas educacionais alcançadas pelos movimentos sociais, educadores,

¹³ Luís Inácio Lula da Silva foi eleito democraticamente pela primeira vez no ano de 2003-2006 e reeleito nas eleições de 2006, se mantendo no poder por vias democráticas até 2010.

estudantes e por toda a sociedade civil, além do evidente sucateamento das instituições públicas e da supervalorização dos interesses privados, frutos de um contexto caracterizado pelo “recrudescimento do conservadorismo econômico, político, social e cultural” (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020, p. 2). Tudo isso, somado ao descompromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, desviou a educação do avanço que vinha sendo conquistado nas últimas décadas e a redirecionou para o retrocesso que não atingiu somente a Educação de Jovens e Adultos, mas, também, outras etapas, modalidades e níveis da educação, como: redução nos recursos, falta de prioridade nas políticas educacionais e curriculares, tentativa da implementação da base ideológica militar nas escolas públicas, desconsiderando a formação crítica-social dos educandos, dentre outras iniciativas atroztes que perceberemos em seguida.

Dentre algumas iniciativas irresponsáveis e obsoletas, apresentamos a principal medida econômica instaurada no governo Temer, a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida popularmente como a *PEC dos Gastos*, que limita o aumento dos investimentos públicos e, conseqüentemente, diminui os recursos para áreas como a educação, prejudicando principalmente as classes populares, das quais faz parte os jovens, adultos e idosos pouco escolarizados (AGUIAR, 2020). Para Barbosa, Silva e Souza (2020, p. 9),

Sob o argumento de conter os ‘gastos’ públicos, o Governo Michel Temer ataca direitos e reduz as políticas sociais, mas, em contrapartida, garante ao capital financeiro-rentista as condições estruturais necessárias para o aprofundamento do processo de acumulação.

Os autores apontam, ainda, que devido essas medidas ortodoxas, presenciamos a suspensão de recursos para o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o qual tem como objetivo promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país a partir da alfabetização, logo, “a consequência imediata foi a estabilidade dos índices de analfabetismo entre a população de 15 a 64 anos” (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020, p. 9). Além disso, é possível constatar a drástica redução de matrículas no Projovem Urbano, o qual contava com 44.299, em 2016 e chega em 2018 com um total de 594 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). Nesse mesmo contexto de pós-golpe, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) teve o seu orçamento reduzido e recebeu cerca de R\$ 10 milhões em 2018, com uma diferença de R\$20 milhões em relação aos anos anteriores (TATEMOTO, 2018).

Além desses fatores, houve também a reforma do ensino médio, a partir da Lei Federal 13. 415 de 2017, a qual amplifica a carga horária desta etapa da educação básica por meio da implementação de itinerários formativos e o estabelecimento de uma falsa flexibilização

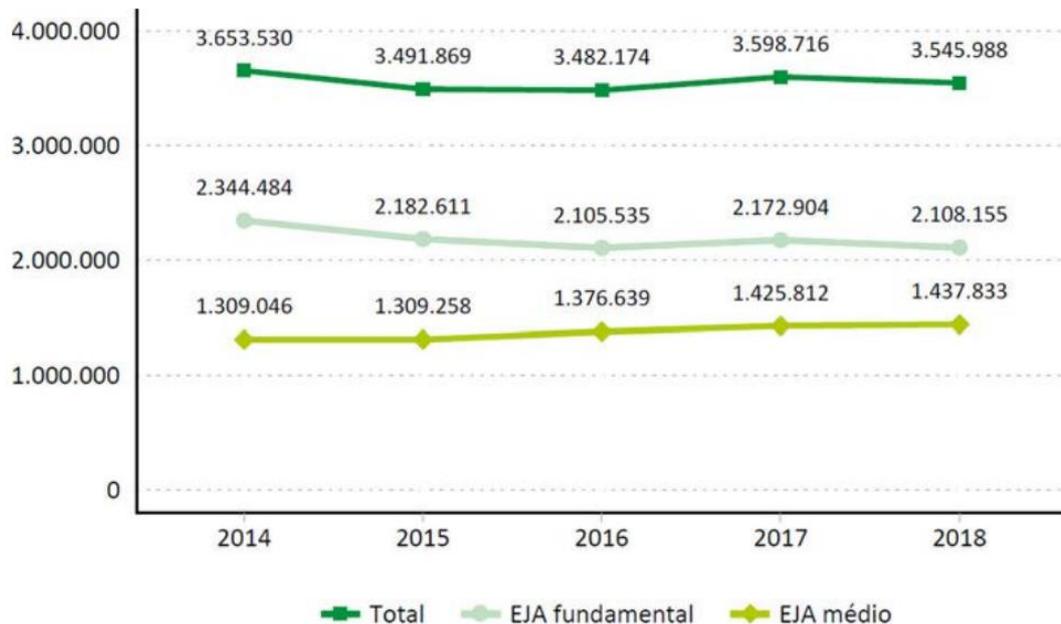
curricular, como delinea Marchand (2017). De acordo com Marques (2017), com a implementação da reforma, a carga horária mínima anual passa de 800 para 1.000 horas e justifica-se como uma tentativa de reduzir a evasão escolar e melhorar a qualidade da educação, formando pessoas mais capacitadas para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, há muitas críticas a se fazer a esse novo modelo que foi pensado e apresentado de forma autoritária e que fere os princípios democráticos, de qualidade e equidade educacional já garantidos na legislação brasileira, aprofundando e acelerando os processos de precarização e privatização da educação pública.

Ao analisarmos a reforma, constatamos que os jovens trabalhadores não são reconhecidos e considerados, logo, seus itinerários de vida são ignorados. Da mesma forma, comprovamos que a Educação de Jovens e Adultos continua ocupando o último lugar nas hierarquias educacionais e escolares, como impele Arroyo (2017), afinal, sem estabelecer mínimas condições de assistência para as escolas, não será possível garantir o direito de acesso e permanência dos sujeitos com condições igualitárias e com qualidade.

Nunca foi fácil reverter as hierarquias escolares, muito menos as hierarquias sociais, raciais, sexuais, de que adolescentes, jovens e adultos são vítimas históricas. Uma história também de tantas tentativas de abrir outras possibilidades de desconstruir hierarquias. De fazer outros itinerários sociais, raciais, humanos. Ao menos tentativas de mestres-alunos/as por currículos que não ocultem, mas revelem essas hierarquias e garantam, aos próprios adolescentes, jovens-adultos, o direito a saberem-se, vitimados e resistentes a essas hierarquias no sistema escolar e na sociedade (ARROYO, 2017. p. 26)

Com base no exposto até aqui, perceberemos a seguir a diminuição no índice de matrículas para a Educação de Jovens e Adultos. Conforme o Censo Escolar de 2018, em comparação a 2014, as matrículas efetivadas no ano que corresponde a pesquisa, representam uma queda de 2,6%. Vejamos¹⁴:

¹⁴ Mesmo que o período de 2014 não faça parte da análise desta pesquisa. Achamos interessante comparar os dados entre esses anos pois, corresponde a uma mudança de Governo e de perspectiva no campo da educação, além de nos ajudar a representar e consolidar o que veio sendo debatido/argumentado anteriormente de forma contextualizada.

Gráfico 1 – Número de Matrículas na EJA, Brasil, 2014-2018

Fonte: Censo Escolar, 2018.

Ao observarmos os dados expostos no gráfico acima, percebemos que a queda na porcentagem de matrículas entre os anos de 2014-2018, foi influenciada, substancialmente, pela redução do número de matrículas da EJA de nível fundamental, que teve, conforme o Censo Escolar, uma queda de 10,1% nesses anos. Em contrapartida, percebemos que a EJA no nível médio apresentou um crescimento de 9,8% (BRASIL, 2018).

Colocando em xeque o tempo presente e dando continuidade ao iníquo período de rupturas, durante o (des)governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), presenciamos inúmeros momentos de decadência, omissão, inconsistência, equívocos e, como não falar, desumanos, que perpassam e transcendem a área da educação e fere, em todos os níveis, a integridade humana. Neste cerne, de acordo com Barbosa, Silva e Souza (2020, p. 9), “a educação e a ciência passaram a sofrer um agressivo ataque ideológico”.

Durante esse período, o Ministério da Educação (MEC), uma das pastas mais importantes da União, desviou sua atenção de tudo o que era, ou ao menos, deveria ser prioridade para alcançarmos o pleno desenvolvimento socioeconômico do país. Mas, será que poderíamos esperar algo diferente de um presidente, que durante sua campanha promovia discurso antidemocrático, ardiloso, repleto de preconceito e, que, ao invés de se preocupar com a oferta de livros e priorizar as pautas da educação, supervalorizava o armamento e a violência? Obviamente, os desafios da educação brasileira não surgiram e nem estão presentes exclusivamente nessa gestão, porém, é inegável que com a falta de compromisso e preparo, a

crise se acentuou e chegou a patamares preocupantes que levará longos anos para ser sanada. Como sempre, tal circunstância atingiu principalmente as escolas da educação básica e instituições públicas em geral, como as Universidades e os Institutos Federais, contribuindo, assim, para a reprodução e permanência da desigualdade social.

De 2019 até 2022, o MEC não conseguiu implementar nem uma política pública consistente, muito pelo contrário, inviabilizou e/ou interrompeu ações, projetos, programas e secretarias fundamentais para a educação, como é o caso do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), Programa Brasil Alfabetizado (PBA), dentre outros, sem falar da dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de jovens e Adultos (CNAEJA) as quais, como já sabemos, tratavam diretamente das políticas e programas próprios para a EJA. Dessa forma, não houve durante o governo nenhum setor responsável pela política de EJA no MEC. Mais uma vez, com as radicais reformulações político-ideológicas implementadas, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, mantém em seu histórico marcas da insuficiência, descontinuidade e precariedade (ANDRADE, 2021).

Durante esse tempo, a pasta do Ministério da Educação, sofreu com o descaso perverso e passou pela coordenação de diferentes ministros, foram esses: Ricardo Vélez Rodriguez (3 meses); Abraham Weintraub (1 ano e 2 meses); Carlos Decotelli (não chegou a assumir o cargo formalmente); Milton Ribeiro (1 ano e 8 meses) e, por fim, Victor Godoy Veiga (9 meses). Nunca na história presenciamos tal acontecimento e, portanto, é inegável que toda essa instabilidade e desorganização afeta qualquer possibilidade de se pensar e fornecer um projeto de educação de qualidade e coerente que considere, de fato, a realidade social, os índices e metas postas ao país.

Além das trocas exacerbadas de ministros, outro fator que contribuiu para que a educação no país chegasse a um cenário tão desigual e precário, foram os escândalos de corrupção que marcaram a pasta do MEC durante o mandato de Bolsonaro, que mesmo implementando o sigilo de 100 anos nas investigações, não deixaram de aparecer. De acordo com a APUB¹⁵ (2022),

O escândalo veio a público depois de uma reportagem do jornal Estado de S. Paulo, em março, que apontou a existência de um “gabinete paralelo” dentro do MEC. O grupo era composto por pastores que controlavam a agenda do Ministério e até a destinação dos recursos públicos da pasta em reuniões fechadas.

¹⁵ Associação dos Professores Universitários da Bahia. Para acessar a notícia na íntegra, acesse: <http://apub.org.br/mec-e-marcado-por-escandalo-de-propina-e-corrupcao-com-barras-de-ouro/>

A Organização Não Governamental Todos Pela Educação (2022) lançou um relatório¹⁶ que faz uma espécie de retrospectiva dos principais atos do MEC durante esse mandato e nos ajuda a sistematizá-los e compreendê-los de forma mais tangível, notemos: defesa da escola cívica-militar; prioridade ao *homeschooling*; retomada do Escola Sem Partido¹⁷; ataques à autonomia das universidades e institutos federais, desrespeitando o processo de gestão democrática e nomeando diretamente os reitores; falta de planejamento e apoio antes, durante e após a pandemia; sem falar nos cortes e contingenciamentos sistemáticos no ministério para justificar a privatização das instituições públicas que, devido a essa e outras negligências, vêm sofrendo com o sucateamento.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) do governo Bolsonaro, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, já em seu texto de apresentação revela que quer “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019). No entanto, pelo nosso próprio percurso histórico enquanto nação, é possível contatar que

Política nenhuma de alfabetização de jovens e adultos obterá sucesso se a ação continuar sendo ideologicamente **entrar em combate, lutar contra; expulsar, fazer desaparecer; arrancar pela raiz** um problema que precisa ser encarado com a seriedade e o compromisso social e educacional (MACIEL; RESENDE, 2019, p. 129, grifos do autor).

Neste documento, composto por 54 páginas, a Educação de Jovens e Adultos não recebe a importância necessária e é resumida apenas a uma página composta por 5 breves e superficiais parágrafos que não se detém a tratar e problematizar as especificidades da modalidade no que diz respeito ao paradigma social, cultural e pedagógico. Maciel e Resende (2019), em seu estudo, apresentam pontos que merecem ser analisados. Para as autoras, tais parágrafos reprimem a relevância da modalidade além de resumir a alfabetização “à aquisição de habilidades relacionadas ao pragmatismo do dia a dia como, por exemplo, escrever o próprio nome; ler ou escrever recados, que são habilidades importantes para a inserção no mundo social e produtivo, mas não exclusivas” (MACIEL e RESENDE, 2019, p. 130).

Outra crítica relevante apontada pelas pesquisadoras diz respeito à utilização de apenas duas referências para tratar sobre a alfabetização da EJA. Uma, ancorada em estudos americanos e outra, refere-se a uma dissertação apresentada em 2011 e erroneamente datada no documento como 2018. Tais fontes não apresentam e nem subsidiam reflexões potentes sobre

¹⁶ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica>

¹⁷ A proposta do programa existe desde 2004 e visa “estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, para se evitar uma possível doutrinação ideológica e política”. (FEUSP, 2016)

a Educação de Jovens e Adultos, muito pelo contrário, apenas sobrelevam o método fônico de alfabetização como a forma mais eficaz de reverter o quadro de analfabetismo no Brasil, desconsiderando, assim, todo o caráter político da modalidade da EJA.

Tal apontamento nos direciona a problemática da ausência da pedagogia de Paulo Freire no texto, também frisada por Maciel e Resende (2019). Afinal, é difícil pensar em alfabetização de adultos sem considerar toda a epistemologia freiriana, reconhecida a nível mundial por basear a prática de ensino-aprendizagem na liberdade, emancipação e formação crítica dos educandos. Nesse viés, concordamos com Silva (2021) quando elucida que a invisibilidade da pedagogia freiriana reforça o cunho bancário e autoritário da concepção de educação adotada pela PNA. Isto posto, acrescentamos que o tratamento cruel dado à Educação de Jovens e adultos no documento analisado, reafirma o lugar marginalizado que a modalidade de educação vem ocupando nas políticas curriculares e educacionais do país.

Nesse ínterim, frisamos que todo esse projeto não foi pensado de forma ingênua pois, como sabemos, não há neutralidade em nenhuma de nossas ações e posicionamentos, isso se perpetua ainda mais no campo político e educacional. Bauer (2008, p. 31) reitera tal afirmativa quando diz que: “a educação, e por conseguinte, a política não são neutras e trazem em seu bojo os projetos de sociedade, as utopias, as ideologias e perspectivas de atuação dos seus personagens”. Ou seja, com os olhos voltados para a nossa realidade, concebemos que tivemos em voga um governo elitista que governou para os interesses das elites e reprimiu toda e qualquer perspectiva popular.

Cientes disso, nos parece, assim, que a educação, sobretudo, a pública, foi subjugada e eleita como inimiga número um do referido (des)governo, tendo em vista que não houve nem um avanço ou mínimo indício de que as propostas elucidadas anteriormente auxiliariam de forma positiva no avanço educacional. Contudo, não é nenhuma novidade, afinal, como expõe Paulo Freire (2006, p.89): “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”, justamente por isso, presenciamos a violação dos direitos educativos historicamente conquistados e consagrados na legislação nacional e, como consequência, a evidente negligência com o futuro de milhares de crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos.

Posto isso, como efeito da intencionalidade opressora e da retomada da agenda neoliberal que provoca ruptura e descontinuidade nos avanços, propostas e programas da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, temos, dentre inúmeros reveses, a perda massiva no número de matrículas enquanto a demanda atual – e, muito provavelmente, futura - ainda

permanece em constante ascensão, especialmente, quando consideramos que durante a pandemia, o número de evasão e abandono¹⁸ nas diferentes etapas da educação básica aumentou expressivamente, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para Infância em parceria com o Instituto de Inteligência em Pesquisa e em Consultoria, atualmente, no Brasil, cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos não estão frequentando a escola (UNICEF/IPEC, 2022). Perante o exposto, assim como apresenta Andrade (2021), compreendemos que a necessidade de oferta da EJA permeará as políticas públicas para a educação nos próximos anos pois, a equalização do acesso e permanência das crianças e jovens nas escolas ainda é um desafio.

Outro estudo que nos fornece informações preocupantes, mas, na mesma medida, valiosas e que servirão para nossa análise, é o que foi realizado pelo C6 Bank em colaboração com o Instituto Datafolha, no qual foi constatado que durante a pandemia, a taxa de abandono no país foi de 8,4%, em dados expressos, soma-se 4 milhões de estudantes com idades entre 6 e 34 anos que abandonaram os estudos em 2020. Dentre esses, 17,4% não têm intenção de retomar. Seguindo com a análise dos dados disponibilizados, constatou-se, ainda, que 54% dos estudantes que abandonaram as escolas são pobres (C6 BANK/DATAFOLHA, 2020). Sobre o exposto, concordamos com Andrade (2021, p. 220) quando salienta que essa investigação além de “explicitar a insuficiência das políticas públicas para a educação no que tange à permanência das crianças e jovens na escola, seja no período pandêmico ou não [...]”, representa, também, as desigualdades sociais em nosso país, já que “[...] tanto a evasão, quanto o abandono, são mais significativos nas escolas públicas”. É importante sublinhar que tal estudo reafirma, mais uma vez, que problemas financeiros estão entre os principais motivos do abandono escolar.

Como já frisado antecipadamente, em consonância com a atual LDB, os sujeitos que integram a EJA, são jovens acima de 15 anos que não completaram o Ensino Fundamental e pessoas com mais de 18 anos que não concluíram a educação básica (BRASIL, 1996), tal informação facilitará a nossa percepção sobre os dados que serão tratados adiante. A princípio, mostraremos os dados referentes às pessoas com 15 anos ou mais que não frequentam a escola de acordo com o nível de instrução para que, a partir da nossa interpretação possamos compreender de forma mais detalhada a realidade educacional do nosso país e, no tópico

¹⁸ É importante frisar que a evasão e o abandono escolar são problemas sistêmicos e, como não dizer, históricos, relacionados à educação brasileira. É necessário, também, termos consciência da diferença entre tais situações. Enquanto o primeiro diz respeito àquelas circunstâncias que sequer são realizadas as matrículas, o segundo, refere-se a aqueles estudantes que, ao longo do ano letivo, se desligam da escola (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

subsequente, conhecer quem são esses sujeitos, onde estão inseridos, quais os contextos de vida, dentre outras especificidades.

Tabela 1 – Pessoas com 15 anos ou mais que não frequentam a escola, por nível de instrução – Brasil, 2020

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	ABSOLUTO	%
Sem instrução e menos de um ano de estudo	7.981.385	5,4
Ensino Fundamental incompleto ou equivalente	44.108.417	29,6
Ensino Fundamental Completo ou equivalente	12.065.122	8,1
Ensino Médio incompleto ou equivalente	7.209.523	4,8
Ensino Médio completo	77.555.886	52,1
TOTAL	148.920.333	100

Fonte: IBGE/Pnad Contínua (2020). Sistematizados pela pesquisadora, 2022.

Com base no exposto, constatamos que 47,9% das pessoas com 15 anos ou mais que não frequentam a escola não concluíram o ensino médio, última etapa da educação básica. Tal realidade é um sinal de alerta e merece nossa atenção, afinal, o acesso à educação é um dos fatores básicos e primordiais para o desenvolvimento da cidadania e para garantir a ampliação e efetivação da democracia que, assim como o saber, “é uma conquista de todos” (FREIRE, 1967, p. 12). Justamente por isso, é necessário que todos os sujeitos tenham condições de participar livre e criticamente do regime democrático, para que este não esteja a favor apenas dos interesses dos mais privilegiados, visto que:

A democracia, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1967, p. 81).

Ora, e qual o lugar mais propício para que o homem seja, de fato, lançado ao debate, instigado a compreender e questionar os problemas estruturais e as desigualdades sociais senão a escola? A escola é, portanto, a base da cidadania, é esse ambiente que nos faz existir e não apenas (sobre)viver, tendo em vista que “existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele” (FREIRE, 1967, p. 40) e o existir, ainda conforme o autor, apesar de ser individual, só se realiza com os outros existires e essas relações ajudam a dinamizar e transformar o mundo que se apresenta para nós não como algo imutável, mas, sim, que se transforma a partir das ações daqueles que o compõe. O debate apresentado por Paulo

Freire em suas diferentes obras, nos leva a refletir e questionar a partir de um ponto de partida essencial:

Do entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como ser dialógico e crítico. Mas essa ‘vocação ontológica de ser sujeito’ esbarra numa realidade social que a contradiz, já que às forças dominantes interessa manter a maioria dos homens em situação de alienação e dominação (SAVIANI, 2007, p. 332).

Tais reflexões nos remetem à discussão de Charlot (2000), quando busca compreender, a partir de uma pesquisa empírica¹⁹, como se estabelecem as relações com o saber. Antes de tudo, o autor situa o aluno como sujeito e ser social que, desde o nascimento, tem necessidade inerente de aprender. É válido ressaltar que tal necessidade passa por todas as fases da vida, pois o aprender faz parte da condição humana e é entendido como o modo de apropriação do mundo. Nessa mesma direção, o autor explicita sua concepção de educação:

uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce na acabada se constrói enquanto ser humano, social e singular (CHARLOT, 2000, p. 54).

Tomando como base o que foi revelado pelos autores apresentados, reconhecemos que o saber, a aprendizagem e a forma de atuação no mundo de cada um, são construções históricas e coletivas, ou seja, surgem a partir de uma relação dialética e dialógica com o outro. É justamente por isso que o número de evasão e abandono principalmente nas etapas obrigatórias de ensino são tão inquietantes, como viemos observando ao decorrer do nosso estudo. Especificamente quando falamos de evasão na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, temos a seguinte realidade, ilustrada na Tabela 4.

Tabela 2 – Total de matrículas da EJA no Brasil (2016-2021)

ANO	TOTAL
2016	3.482.174
2017	3.598.716
2018	3.545.988
2019	3.273.668
2020	3.002.749
2021	2.962.322

Fonte: Censo escolar (2020-2021). Sistematizado pela pesquisadora, 2022.

¹⁹ Em sua obra *“Da relação com o saber: elementos para uma teoria”*, Charlot realiza, a partir de um diálogo pautado nos aspectos da Sociologia e da Psicologia, uma discussão e análise das relações com o saber. A obra é resultado de uma pesquisa empírica realizada nas escolas de periferia da França e que teve duração de 12 anos.

Diante deste cenário, percebemos que o número de matrículas da EJA segue uma tendência de queda brusca nos últimos seis anos e se acentuou nitidamente a partir de 2018 quando contava com 3,5 milhões de matrículas e passou para 2,9 milhões em 2021, resultando uma perda de mais de meio milhão de estudantes (BRASIL, 2021). São muitas as consequências da violação do direito à educação, portanto, mais do que ofertar a EJA, é urgente investir nas condições de ingresso e permanência do seu público.

Nesse intento, é importante salientar que quando tratamos sobre Educação de Jovens e Adultos estamos nos referindo, igualmente, às questões sociais, uma vez que ao fortalecer tal modalidade de ensino - bem como as demais etapas e modalidades da educação -, conseguimos reduzir a marginalidade, a miséria e a violência. De acordo com o Instituto de Ensino e Pesquisa, a chance de alguém que não tem o Ensino Médio ser vítima de homicídio no Brasil é 15,9 vezes maior do que a de alguém que tem Ensino Superior (INSPER, 2021). Portanto, dentre tudo o que uma educação pode proporcionar, está a vida.

Como sabemos, a Educação de Jovens e Adultos é dividida em duas etapas: ensino fundamental e ensino médio. A primeira (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental) pode ser dividida em diferentes fases, de acordo com a organização dos municípios. Esta é voltada aos maiores de 15 anos; já a segunda (1º ao 3º ano do Ensino Médio), é voltada para aqueles educandos maiores de 18 anos. A seguir, podemos examinar os índices de matrículas por etapas:

Tabela 3 – Matrículas da EJA no Brasil de acordo com as etapas de ensino (2016-2021)

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
2016	2.043.623	1.342.137
2017	2.172.904	1.425.812
2018	2.108.155	1.437.833
2019	1.937.583	1.336.085
2020	1.750.169	1.252.580
2021	1.725.129	1.237.193

Fonte: Censo escolar (2020-2021). Sistematizado pela pesquisadora, 2022.

Assim, como podemos constatar em Andrade (2021), a observação mais apurada desses dados nos permite concluir que a redução de matrículas ocorreu em todas as etapas da modalidade. As matrículas no Ensino Fundamental vinham se expandindo até 2017 e começaram a diminuir sucessivamente a partir de 2018, enquanto aquelas relacionadas ao

ensino médio mantiveram sua ampliação até 2018 e começaram a decair em 2019. Aceitar passivamente a saída desses jovens, adultos e idosos das salas de EJA é desistir de um amanhã melhor, mais equitativo e humano. Precisamos reconhecer a educação, antes de tudo, como uma ferramenta de resistência, um instrumento de combate contra à barbárie, às injustiças e desigualdades sociais.

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode (FREIRE, 2021, p. 70)

Tomando como marco o período a partir da instauração da Constituição Federal de 1988 que marcou o período de redemocratização do país, estamos presenciando um dos momentos mais complexos da EJA, onde o direito que garante aos jovens, adultos e idosos que tiveram sua trajetória escolar interrompida retomar e concluir os estudos está sendo violado. Infelizmente, tal circunstância denota que “os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços tão significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos” (DI PIERRO, HADDAD, 2015, p. 199).

É importante pontuar que a redução no número de matrículas acaba por interromper, mais uma vez, de forma abrupta os sonhos de muitas pessoas que gostariam de retomar os estudos, uma vez que, se não for atingido o número mínimo esperado de estudantes, a solução encontrada pelas secretarias de educação é de fechar as salas de aula e reduzir as turmas. Logo, negar o acesso à EJA é perpetuar um problema intergeracional, ou seja, que passa de geração em geração, tendo em vista que o nível de escolaridade dos pais interfere diretamente no desenvolvimento e na permanência dos filhos na escola, afinal, para esses sujeitos que passaram por vários desencontros com a escola e estão inseridos em situação de vulnerabilidade social, a educação dos filhos passa a não ser uma prioridade (FREIRE; ROAZZI A; ROAZZI M, 2015). Não devemos, portanto, naturalizar o fechamento das escolas e a redução das matrículas da EJA. Educação, conscientização e liberdade caminham juntas, uma ao lado da outra, e possibilitam a libertação do oprimido, que por sua vez, tem uma “grande tarefa humanista e histórica: libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam em razão

de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos” (FREIRE, 2021, p. 33). Para atingir esse ideal de emancipação,

A educação e a escola são formas privilegiadas desse embate. O conhecimento historicamente acumulado deve ser repassado a cada geração, de maneira sistematizada e criativa, de modo a produzir condições de compreensão da vida, das marcas e identidades das diferentes sociedades e de subjetiva e coletiva apropriação das conquistas da civilização humana. Um conhecimento posto serviço da vida, da felicidade, da justiça e da sustentabilidade em todas as formas de produção e reprodução da vida, material e simbólica (NUNES, 2019, p. 37).

Ao debater educação, sobretudo a pública, é preciso entendê-la como compromisso social e político do Estado e da sociedade civil. Compromisso com a aprendizagem para todos, compromisso com a garantia dos direitos de aprendizagem de todos os alunos, independente de gênero, região, idade, cor ou classe social. Reiterando tal afirmativa, o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma que a educação é **direito de todos** (BRASIL, 1988, art. 205, grifos nossos). Mas, diante da realidade e com base nas discussões apresentadas até aqui, podemos indagar: o que significa o termo “**todos**”? quem faz parte desse “**todos**”? será que o ingresso e a permanência na educação está sendo, de fato, garantia para **todos**?

Bem, “**todos**” implica totalidade, sem exceção. Em um país onde menos de 64% dos jovens negros terminam o Ensino Médio até os 19 anos e apenas 18% das pessoas negras²⁰ de 18 a 24 anos estão na universidade (BRASIL, 2020), não se pode dizer que a educação está, de fato, sendo garantida para todos, assim como prevê a lei. Com isso, percebemos que apesar dos avanços no que tange à garantia de direitos constitucionais, a população negra tem menos oportunidades educacionais. Infelizmente, o sistema escolar brasileiro acaba reproduzindo diversas desigualdades, entre essas, está a racial, fruto de uma herança cultural preconceituosa e racista que prevalece no meio social.

Conforme denota a história, o Brasil foi o último país do Ocidente²¹ a abolir a escravidão, tal fato culmina em fortes consequências para os jovens e sujeitos negros ainda na contemporaneidade e contribui para perpetuar as desigualdades em suas mais diferentes esferas. Assim sendo, se faz necessário buscar um modo de compreender a exclusão social e racial, bem

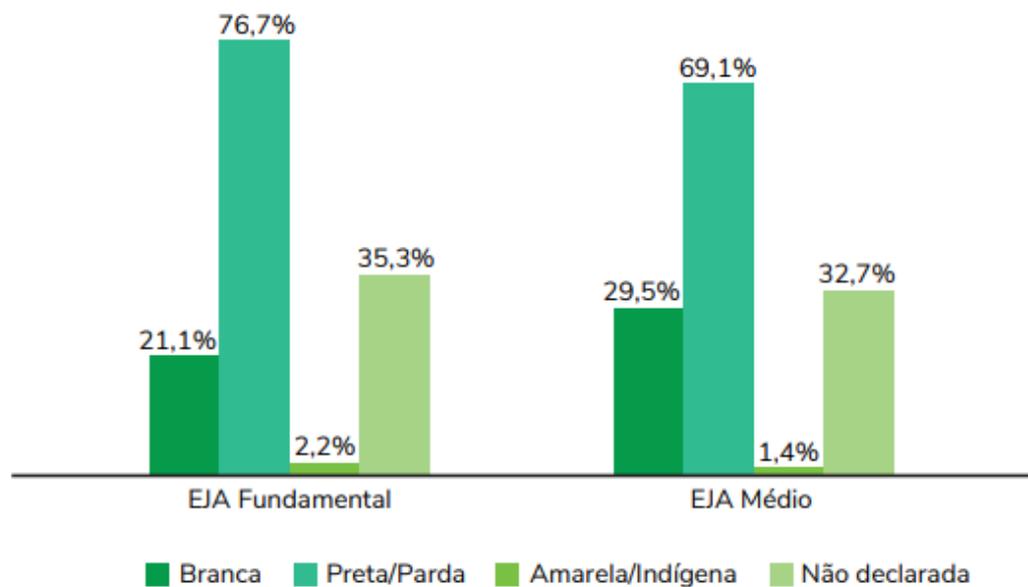
²⁰ Conforme metodologia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), faz parte desse grupo a população que reúne os declarados pretos e pardos.

²¹ Conforme a historiadora Lilia Schwarcz em entrevista à BBC Brasil. Para acessar o conteúdo na íntegra, acesse: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44034767>

como, as estruturas que permitem esse tipo de exclusão. O sociólogo Florestan Fernandes²², em seus ensaios, presume que o único modo de se alcançar uma sociedade justa e livre das desigualdades é por meio da educação pública e de qualidade para todos. Contudo, como já apresentamos, apesar de serem a maioria da população do Brasil²³, os negros continuam às margens das políticas educacionais, devido ao racismo velado e estrutural que perdura até hoje.

O Censo Escolar (2021) mostra que, em relação à cor/raça, os alunos identificados como pretos/pardos são maioria na EJA, representando 76,6% no Ensino Fundamental e 69,1% no Ensino Médio, enquanto os alunos autodeclarados como brancos representam apenas 21,1% do público que compõe a modalidade. Vejamos o gráfico que segue:

Gráfico 2 – Percentual de matrículas na EJA de nível fundamental e médio, segundo a cor/raça (Brasil, 2021)



Fonte: Censo Escolar (2021).

Como já debatemos, a exclusão marca a vida do público da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que

Historicamente, a EJA é composta por sujeitos excluídos social e economicamente e pelo sistema educacional. A história é compartilhada

²² Sociólogo brasileiro, Florestan Fernandes é um dos intelectuais brasileiros mais influentes do século XX. Defensor a educação pública de qualidade, da inserção do negro na sociedade brasileira e da democratização do ensino.

²³ De acordo com o IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) mais de 56% da população Brasileira é negra (BRASIL, 2020).

principalmente pelos afrodescendentes que passaram e ainda passam ao longo de sua trajetória histórica por múltiplas formas de exclusão (OLIVEIRA; FERREIRA, 2012, p. 84)

Nessa perspectiva, é preciso levar em consideração o mito da democracia racial, que busca maquiar a situação real da sociedade brasileira, como pontua Gomes (2005). Tal termo refere-se a uma suposta igualdade entre raças diferentes, mas como a própria terminologia “mito” sugere, não passa de uma narrativa fantasiosa, afinal, ainda não há, em nossa sociedade atual, a igualdade entre pessoas de raças diferentes. Isso ocorre porque mesmo no período pós-abolição da escravatura, não foi oferecida à população negra qualquer tipo de apoio, seja ele educacional, financeiro e/ou social, criando uma população marginalizada, em situação potente de vulnerabilidade.

Florestan Fernandes, um dos primeiros estudiosos a se contrapor a essa crença da democracia racial, afirma que

[...] a democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça. Por isso, a luta de classes, para o negro, deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita” (FERNANDES, 2021, p. 38).

Assim como o racismo, a misoginia e o machismo são problemas sociais que também compõe o complexo debate da Educação de Jovens e Adultos e que são possíveis de serem constatados a partir de dados concretos disponibilizados pelo Censo Escolar. Por isso, compreendemos que é necessário, ainda, aprofundar nosso debate acerca da retração no número de matrículas da EJA a partir da análise de outros recortes que ainda não foram evidenciados: a questão do gênero e das regiões demográficas.

Como resultado do fenômeno de juvenilização, hoje, a EJA é composta predominantemente por alunos com menos de 30 anos, que representam 53,5% do total de matrículas. Nessa faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, 53,7%. Em contrapartida, observamos que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, 59,1%, de acordo com o Censo Escolar (2021).

Por estarmos inseridas em uma sociedade que carrega valores machistas, nós, mulheres, já saímos em desvantagem na corrida da vida em seus mais diferentes aspectos. Desde muito novas, as meninas – principalmente das camadas populares – estão envolvidas em tarefas domésticas: cuidar do irmão e da casa enquanto a mãe/pai trabalha; mais tarde, preparar para

casar-se, cuidar do marido, dos afazeres domésticos e de seus filhos. Enquanto isso, a educação passa a ser segundo plano ou nem chega a fazer parte de uma das prioridades da vida de uma mulher que é constantemente condicionada ao papel de subordinada “[...] a opressão não é contra uma parte da pessoa que é subalternizada; ao contrário, a opressão é contra o sujeito inteiro, como um todo” (FERREIRA, 2014, p. 109). Em nosso caso, os opressores são contra o fato de sermos mulheres. Nesse contexto, a EJA revela sua importância por ser uma modalidade de ensino que permite que as mulheres ressignifiquem suas trajetórias e de vida e alcancem a emancipação.

Os dados referentes ao gênero dos sujeitos que compõem a EJA denotam uma maior porcentagem de mulheres nos estudantes acima de 30 anos, confirmando que antigamente, a oportunidade de acesso à educação pelas mulheres era muito mais difícil. É comum ouvir das mulheres estudantes da EJA, adulta ou idosa, que seus pais ou marido não permitiram que elas frequentassem a escola, por questões misóginas ou mero ciúmes. A escola era/é vista como uma ameaça para os opressores que reprimiam/reprimem o direito à educação das mulheres, afinal, ela é um ambiente que

[...] não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe [...] está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão [...] é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida (LOURO, 2018).

No caso das mulheres jovens, um dos fatores que mais contribuem para esse afastamento da escola, é a gravidez precoce, que surge, também, devido à falta de educação sexual nas escolas, a qual, em vez de ser tratada como um debate importante e necessário no desenvolvimento dos jovens, é excluída das orientações e políticas educacionais.

Além dos motivos já apresentados, vários outros, como abuso e violência doméstica, influenciam para que as mulheres não exerçam o seu direito de participar da educação formal, assim, “sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar” (BRASIL, 2007). É necessário, portanto, problematizar essa realidade que ainda faz parte do nosso cotidiano pois, enquanto atores sociais, o nosso papel é o de mudar a história. Como sublinha Nóvoa e Alvim (2020, p. 40), “não há inevitabilidades, nem histórias já decididas. Todos os dias, definimos um pouco ou muito, da história do futuro”.

Em relação às matrículas por regiões demográficas, em 2020, quando a Educação de Jovens e Adultos contava com cerca de 3 milhões de matrículas, o Nordeste (1,2 milhão) e Sudeste (938,9 mil) foram as regiões com o maior número de matrículas feitas na modalidade. Percebemos que a região Nordeste detém quase que a metade do total de matrículas do ano de que se trata (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Talvez, essa realidade seja porque o Nordeste é a região que apresenta as maiores taxas de analfabetismo no país. O estado da Paraíba²⁴ possui 16,1% da população analfabeta, ficando atrás apenas de Alagoas que tem 17,1% da população que não sabe ler e escrever.

A fim de reduzir em 50% a taxa de analfabetismo na Paraíba, o Governo do Estado, como parte da Medida Provisória 308/2022, criou e aprovou no ano de 2022 o programa “Alfabetiza Paraíba”, o qual em regime de colaboração entre estado e os municípios prevê reduzir o número de analfabetos funcionais, considerando que estão inclusos nesse grupo o público de maior vulnerabilidade: mulheres, população indígena, quilombola, ciganos, LGBTQIAP+ (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA PARAÍBA, 2022). É, sem dúvidas, uma iniciativa importante para garantia do direito à educação que irá beneficiar aproximadamente 54.864 estudantes de todo território paraibano (GOVERNO DA PARAÍBA, 2022).

Ainda no contexto de discussão referente às matrículas da EJA, não podemos deixar de pontuar a situação de extrema pobreza que milhares de brasileiros estão inseridos. Diante do exposto, podemos nos questionar: o que a situação de extrema pobreza tem a ver com a retração no número de matrículas da EJA? Bem, considerando que atualmente existem mais de 33 milhões de pessoas passando no fome no Brasil (REDE PENSSAN²⁵, 2022), devido à alta inflação dos alimentos, a piora no mercado de trabalho e a falta de assistência social por parte do Governo para garantir segurança alimentar para todos os cidadãos, não há como negar a relação dos fatos, afinal, com a fome fica muito difícil aprender. De fato, é uma questão que transcende o muro das escolas, mas que influencia diretamente na aprendizagem dentro da sala de aula e que afeta a integridade humana.

É necessário dizer ainda que, conforme a pesquisa “os indicadores de pobreza e suas consequências, como a insegurança alimentar, são piores nas regiões Norte e Nordeste, nos domicílios rurais do país, bem como em moradias com a pessoa de referência autodeclarada de cor preta ou parda, ou que eram mulheres” (REDE PENSSAN, 2022, p. 35). Já vimos em nossas discussões que esses são, justamente, os sujeitos predominantes da Educação de Jovens e

²⁴ De acordo com o Censo Escolar (2021), o número de matrículas na EJA no estado da Paraíba somou 121.746. Para acessar os dados específicos do estado, consulte: <https://qedu.org.br/uf/25-paraiba/censo-escolar>

²⁵ Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

Adultos. Sendo assim, mais uma vez, constatamos que a injustiça social aflige diretamente os estudantes de tal modalidade que ao reconhecer o processo de desumanização que sofre ao longo da sua trajetória, busca, incansavelmente, recuperar sua humanidade. Nessa relação, Freire (1987, p. 30) lembra-nos:

É também, e talvez, sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade - a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história.

Para ir em busca de necessidades básicas tidas como mais emergenciais para garantir o direito à vida, como é o caso da alimentação, alguns sujeitos sequer chegam a se matricular na escola, que por sua vez não é vista como necessária. A diferença entre classes econômicas no Brasil é nítida e preocupante. O que vemos é que ainda hoje, o acesso à educação não está, de fato, democratizado, ficando restrito apenas a algumas camadas da sociedade. É certo que não podemos fechar os olhos frente à essa realidade ou minimizar/desprezar os fatos expostos. Portanto, é preciso nos inquietar e “inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 1995, p. 30).

Freire (2013) nos ensina que, no diálogo e na problematização, educador e educando desenvolvem postura crítica. Acreditamos que isso também acontece no meio da produção científica entre o pesquisador e o leitor. Com base nisso, ressaltamos que quando falamos em Educação de Jovens e Adultos, estamos necessariamente suscitando reflexões sobre equidade. Mas, o que seria a equidade na educação? Como resposta, dizemos que mais do que propiciar o mesmo ponto de partida para todos, a equidade na educação, busca garantir que todos atinjam o mesmo ponto de chegada, apesar dos obstáculos encontrados no meio do caminho. Isso implica em dar atendimento diferente aos diferentes, em atender desigualmente os desiguais, em oferecer mais àqueles que precisam de mais. Ademais, sublinhamos que “a escola pública, a docência são obrigadas a cumprir outras funções políticas, pedagógicas: garantir vidas ameaçadas, garantir seu direito a conhecimentos de libertação” (ARROYO, 2017, p. 242).

Agora que já nos aproximamos do cenário sociopolítico do Brasil e conhecemos os aspectos que influenciam/influenciaram para a diminuição de matrículas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, adiante estenderemos nossas discussões para além dos dados quantitativos, vamos buscar apresentar quem são os sujeitos que compõem a EJA, suas identidades e os percursos que os trouxeram de volta – ou, em alguns casos, pela primeira vez - para sala de aula em busca de uma vida humana mais justa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como já esboçado no capítulo referente à metodologia, para efetivação desta investigação, a pesquisa de campo foi efetuada por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professores-pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba, todos vinculados ao Centro de Educação da referida instituição e que possuem como principal objeto de estudo, ações de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação de Jovens e Adultos na UFPB. Suas contribuições estão marcadas por suas próprias experiências educativas, pelo desenvolvimento de suas preocupações temáticas e, de modo mais geral, pela leitura de sua própria trajetória de militância política e social.

Neste capítulo iremos abordar sobre a formação do pesquisador da EJA, suas motivações, limites e possibilidades, apresentando um debate necessário sobre o lugar periférico ocupado pela Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos de licenciatura nas diferentes universidades do país. Além disso, trataremos sobre a Educação de Jovens e Adultos nas políticas educacionais atuais, as quais permeadas por influência do ultraneoliberalismo corroboram para o processo de fragilização e descaracterização dos sentidos estabelecidos para a modalidade através das reformas educacionais que sequestram os direitos fundamentais e subjetivos dos cidadãos brasileiros. Sendo um de nossos objetivos discutir a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade, não poderíamos deixar de refletir o impacto da crise sanitária causada pela Covid-19, que acentuou de forma intransigente o processo de invisibilização da EJA. Por fim, iremos traçar os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos através das contribuições dos sujeitos participantes da pesquisa, evidenciando a importância desta modalidade para a construção de um futuro menos desigual.

3.1 A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR DA EJA: MOTIVAÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES

Frente aos desafios e retrocessos que viemos enfrentando nos últimos anos em nosso país, com ênfase àqueles relacionados ao campo da Educação, achamos relevante situar a Educação de Jovens e Adultos como área do conhecimento no campo científico. Do mesmo modo, é imprescindível reconhecer a pesquisa científica como um dos principais instrumentos que nos ajudam a avançar enquanto sociedade, uma vez que nos possibilita desenvolver o pensamento e a consciência crítica-reflexiva para questionar as problemáticas sociais, políticas e econômicas que afligem a sociedade, ou seja, através do ato de pesquisar, conseguimos

aprimorar o nosso olhar investigativo sob o mundo em que vivemos, perceber sua estruturação, mudanças e construir novas possibilidades. Tal prática implica “reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável” (FREIRE, 2021, p. 21).

Não à toa, no momento obscuro que passamos entre os anos de 2016-2022, a pesquisa científica sofreu ataques advindos de diferentes frentes sociais e governamentais conservadoras que conceberam/concebem a ciência como uma ameaça. Por essa razão, de acordo com os dados do Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB)²⁶, o Governo Bolsonaro foi o que mais cortou recursos de Educação e Ciência desde 1999. Especificamente no que diz respeito ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico (FNDC) e o CNPq foram as duas áreas mais prejudicadas com o corte de verbas (LUZ, 2023), interrompendo o desenvolvimento de muitas pesquisas e impossibilitando o surgimento de novos projetos. Percebemos, portanto, que através do baixo investimento, tentam despotencializar e desqualificar esse importante instrumento de luta e resistência que é a produção do conhecimento científico, reconhecido por Demo (2006), como um fenômeno político imbuído de intencionalidade, para o autor, “como ator social, o pesquisador é fenômeno político, que na pesquisa, o traduz sobretudo pelos interesses que mobilizam os confrontos e pelos interesses aos quais serve” (p. 14).

Assim, reforçamos a importância do debate acerca da Educação de Jovens e Adultos dentro das produções científicas para que possamos promover e democratizar problematizações específicas sobre esse campo empírico que tantas vezes é invisibilizado. Dessa forma, ao compreendermos a EJA como campo político de formação e investigação, produzimos novos paradigmas e superamos tantos outros para que possamos cada vez mais garantir a inserção social da população mais empobrecida e excluída do sistema educacional. Para Arroyo (2005, p. 20), “este pode ser um ponto promissor na reconfiguração da EJA: as universidades em suas funções de ensino, pesquisa e extensão se voltam para a educação de jovens e adultos”. Complementando a afirmativa do autor, Faria (2009, p. 154) reforça que para consolidar a EJA na área da pesquisa devemos refletir sobre as seguintes questões:

Quem propõe a pesquisa e para quê? Quem interpreta os dados e em que direção? Qual é o papel concreto da Universidade: executora das ações de educação básica de EJA ou da formação dos educadores? Como garantir a parceria na formação no que se refere a recursos públicos para Universidades

²⁶ O levantamento foi feito pela pesquisadora Joyce Luz. Para o comparativo, foi-se utilizadas informações desde 1999, ano mais recente que há dados federais sobre as verbas do MEC e do MC. Disponível em: <https://olb.org.br/os-cortes-na-educacao-no-atual-governo/>

públicas? A EJA, com o sentido de aprender por toda a vida, em múltiplos espaços sociais, responde às exigências do mundo contemporâneo, para além da escola e de seus muros? Particularmente, não há docência sem pesquisar o ensinar e a quem ensinar.

Nesse intento, para nos aproximar das concepções dos sujeitos participantes desta pesquisa, buscamos identificar quais fatores influenciaram para que esses professores se tornassem pesquisadores do campo da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que dentro desse grupo existem duas principais razões: suas histórias e experiências antes de estarem inseridos na universidade, bem como, a extensão universitária, como perceberemos a seguir.

Eu diria que eu sou acima de tudo um extensionista. Eu, por achar que a educação de jovens e adultos é uma atividade que busca mudar, busca transformar, então eu sempre tive muito mais interesse em me engajar nas atividades, né? Em torno de universidade isso significava fazer extensão. Mas ao mesmo tempo eu acho que para EJA, a extensão é o campo privilegiado da pesquisa. Porque a gente ao desenvolver a atividade, a gente cria um ritmo de reflexão, de sistematização sobre o que nós estamos fazendo. Não é fazer por fazer. É fazer para tentar elaborar, tentar melhorar, tentar criar conhecimentos e metodologias que vão melhorar a qualidade de educação (P1, em 07/03/2023).

Em consonância com a fala do participante, reconhecemos a extensão universitária como uma ação crucial para estabelecer um diálogo entre a comunidade acadêmica e a sociedade, proporcionando a articulação e integração dos conhecimentos para a transformação da realidade, afinal, como posto por Freire (2011), não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes. Paulo Freire (1983) ao apresentar o papel revolucionário da educação e o potencial transformador do coletivo humano contribuiu para reforçar a tendência de extensão universitária como comunicação de saberes, de cunho emancipatório substituindo, assim, a percepção assistencialista, ou seja, apresenta que a interação dialógica entre comunidade acadêmica e os outros segmentos da sociedade deve ser transformadora em todas as perspectivas e enfrentar as enormes resistências face ao elitismo que marca a educação brasileira, sobretudo, no ensino superior (SOUSA, 2022).

Para Freire (1983, p. 36), “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. Essa linha dialética de pensamento instituída por Paulo Freire nos mostra que através da extensão universitária conseguimos aproximar os saberes e, dessa forma, compreender os desafios que estão postos na atualidade e nos aproximar das problemáticas sociais para que, a partir de uma ação coletiva possamos superá-las. No caso da extensão no campo da Educação de Jovens e

Adultos, ao nos aproximar dos interesses e do meio que os sujeitos estão inseridos, podemos garantir uma aprendizagem mais significativa, eficaz e relevante, afinal, como sabemos, o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o educando já conhece. Para que nossa produção científica seja, de fato, democrática, é preciso tomar a realidade como ponto de partida e de chegada. Nesse mesmo viés, o P1 conclui sua fala afirmando “[...] *Eu sou mais um pesquisador militante do que um pesquisador acadêmico*” (P1, em 07/03/2023), isso significa dizer que os fenômenos sociais fomentam sua pesquisa acadêmica.

Enquanto seres humanos, nossa formação social e acadêmica conseqüentemente sofre influência dos meios onde estamos inseridos, perceberemos nas falas a seguir:

[...] foi uma construção de uma experiência anterior que eu já tinha sobre a EJA com as atividades que eu passei a fazer aqui dentro da universidade por meio da extensão, com o PET (P2, em 13/03/2023).

Então, como eu era de periferia e era também de uma igreja periférica da cidade, existiam várias questões que demandavam junto à comunidade onde eu fazia parte, entre elas a alfabetização de jovens e adultos, então fiz parte de ações para alfabetizar esses sujeitos [...] Quando eu entro na universidade, no curso de Pedagogia, eu conheço o projeto chamado Projeto Escola Zé Peão, passo a fazer parte dele e desenvolver atividades alfabetizadoras com os trabalhadores que vinham do interior trabalhar nas construções (P3, em 13/03/2023)

Tudo começou no final dos anos 1970, antes de estar na universidade. Eu estava trabalhando com a experiência de comunidades eclesiais de base, a teologia da libertação, dentro das pastorais sociais, na arquidiocese de Olinda e Recife. [...] Toda a minha experiência junto à comunidade me levou a estar dentro do campo investigativo da EJA (P4, em 06/04/2023)

É possível perceber que os participantes apresentam suas histórias de vida como principal propulsora na sua formação enquanto pesquisador da EJA, ou seja, antes de adentrarem na universidade já havia esse contato com o campo concreto da Educação de Jovens e Adultos, atuando dentro de suas realidades e atendendo as demandas da comunidade. Com isso, constatamos, também, a secundarização da EJA no conjunto das políticas e práticas do sistema educacional brasileiro, ou seja, o Estado não consegue efetivar o seu dever em garantir educação para o público da EJA e esse papel passa a ser assumido por outras instituições, projetos e ações não governamentais, como exposto pela P3.

Apesar do estudo acerca da Educação de Jovens e Adultos dentro das universidades ainda seja algo incipiente (COSTA, 2021), nota-se através das falas dos participantes que a aproximação com o campo teórico, prático e metodológico da EJA torna-se ainda mais forte quando esses sujeitos encontram dentro da Universidade espaços para se debater e

problematizar essa modalidade de ensino, bem como, suas demandas e especificidades. Segundo Costa (2021, n.p),

A entrada da EJA nas universidades se deu, historicamente, pela Extensão, componente menos prestigiado da consagrada tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, nas universidades. Tanto no Brasil quanto no restante do mundo a interação entre EJA e Universidade se deu por este viés de abertura das universidades à comunidade pelos programas de extensão universitária.

Algumas pessoas dentro dos espaços das universidades públicas ainda enxergam a extensão universitária através de um olhar elitista o que explica a incredibilidade da EJA dentro desses espaços, como já apresentado nesta pesquisa, poucas são as instituições de ensino superior que ofertam disciplinas sobre Educação de Jovens e Adultos nas diferentes licenciaturas. A extensão, por essas mesmas pessoas é tida como algo ainda assistencialista, como um favor. Contudo, sabemos que a realidade é diferente. Junto com a pesquisa e o ensino, a extensão universitária é uma das principais funções sociais da Universidade, que tem por objetivo promover o desenvolvimento social e fomentar ações em busca da equidade educacional, social, econômica e cultural. Em síntese, é uma forma de articular o conhecimento científico com as necessidades da comunidade onde a universidade está inserida, portanto, a prática da extensão “vai no sentido de promover o diálogo entre os partícipes das ações” (MELO NETO, 2014, p. 29).

Ainda sobre a importância da extensão no processo de formação do cidadão, o autor ressalta:

Mas, a cidadania não se resume à análise. É preciso também que o indivíduo prepare-se para a ação, para desenvolver metodologias que exercitem o cidadão para a crítica e para a ação. E, para que essa ação? Sua direção precisa apontar no sentido de afirmação de sua própria identidade como indivíduo, como grupo ou como classe social. Busca ainda promover as mudanças que são necessárias à construção de uma outra sociedade - mesmo que arriscando a ordem para que todos tenham direitos – e possibilitar que a justiça, efetivamente, seja igual para todos (MELO NETO, 2014, p. 29-30).

Através dessas experiências, é natural irmos nos aproximando do campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos e despertando o nosso interesse por diferentes áreas de estudo a partir das lacunas encontradas nesse constante processo de investigação que se torna ainda mais significativo, quando adentramos dentro dos espaços da EJA por meio da extensão universitária. Por essa razão, buscamos por meio desta pesquisa identificar, também, quais os principais temas e reflexões que norteiam os estudos, trabalhos e produções dentro do campo

científico da Educação de Jovens e Adultos que os auxiliam na construção de suas concepções sobre a EJA na atualidade. Vejamos as respostas:

Eu fui um dos fundadores e coordenadores do projeto 'Escola Zé Peão', então eu sempre trabalhei com a questão de alfabetização de jovens e adultos, mas também no campo das políticas nacionais e especialmente das políticas internacionais de educação de jovens e adultos. Bom, também trabalho com a questão de educação em prisões. [...] ah, obviamente eu esqueci de falar sobre a Cátedra, né? A Cátedra foi criada em 2010, logo após a CONFINTEA 6 e a Cátedra é uma Cátedra UNESCO em educação de jovens e adultos, nós temos desenvolvido muitas atividades tanto de pesquisa e extensão e certificados de divulgação (P1, em 07/03/2023).

Então, eu atuo e discuto muito tanto sobre alfabetização e educação de jovens e adultos nos ciclos iniciais, com ênfase na formação de professores, como também o ensino médio, os ciclos finais, com o trabalho desenvolvido pelo PET Conexões de Saberes: Acesso e permanência de jovem de origem popular na universidade, ofertamos cursos pré-universitário (P2, em 13/03/2023).

P1 e P2 apresentam a alfabetização de jovens e adultos como um tema em comum de estudo e pesquisa que norteiam seus trabalhos atualmente. Como já visto, a alfabetização é um tema bastante requerido na Educação de Jovens e Adultos desde suas origens. Debater sobre ele na atualidade ainda é necessário, uma vez que sabemos que há uma numerosa parcela da população que não está alfabetizada²⁷ e que o direito ao acesso e permanência à educação ainda não está sendo garantido para todos os cidadãos. Além disso, pensar na alfabetização para jovens, adultos e idosos é importante para romper com a prática pedagógica ainda infantilizada que muitos professores insistem em desenvolver dentro das salas de aula, o que corrobora diretamente para o abandono e evasão escolar. É, essencialmente, uma forma de aniquilar os direitos desses sujeitos inseridos na EJA. Por isso que a atuação nos espaços da Educação de Jovens e Adultos exige uma formação específica para atender o público que é específico dessa modalidade.

Diante dessa demanda, a formação de professores passa a ser, também, um dos temas mais necessários dentro do campo de debate teórico-metodológico da EJA, como constatamos na fala apresentada anteriormente pela participante P2 e P3 que trata tanto do público da

²⁷ De acordo com os dados do IBGE/PNAD-Contínua havia no país, em 2022, havia 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,6%. Os maiores índices se concentram na Região Nordeste. (IBGE, 2023). IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Educação 2022**. Brasília: IBGE, 2023.

Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html> Acesso em jun. 2023.

modalidade através da problematização do fenômeno da juvenilização, que traz ainda mais uma característica heterogênea para a EJA. Quanto de aspectos voltados para a formação de professores, percebamos:

Especificamente enquanto pesquisa autoral, os temas estão sempre ligados a juvenilização da EJA e as questões mais de prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, ou seja, formação de professores (P3, em 13/03/2023).

Discutir criticamente sobre a alfabetização e reconhecer as especificidades do público da EJA, nos ajuda a contornar a invisibilização posta à modalidade nos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Alfabetização, que tendem a desconsiderar as demandas e a realidade dos alunos da EJA e reproduzir a estrutura social excludente, essa ausência endossa o significado marginal da política da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Freire (2021), a educação não pode ser separada da realidade e dos processos políticos porque ela não é neutra, precisa primar pelo acesso e qualidade de vida de todos os sujeitos, oportunizando os direitos fundamentais e a participação democrática e emancipatória. Portanto, discutir sobre esse tema é fundamental para que se possa exigir propostas curriculares e políticas educacionais que (re)conheçam esses educandos como sujeitos de direito e não os excluam dos processos educacionais. Isso só será possível quando essas propostas forem construídas **com** os sujeitos e não apenas **para** os sujeitos, enquanto essa não for uma realidade, o sistema continuará sendo um mero transmissor e o aluno um sujeito sem identidade. Como diz Freire (2011, p. 27):

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.

Sobre as falas dos participantes P1 e P2, entendemos que a Extensão Universitária desenvolvida por eles através do Projeto Zé Peão (P1) e PET Conexões de Saberes: Acesso e permanência de jovem de origem popular na universidade (P2), auxilia na compreensão da EJA como um processo que exige reflexão e ação sob a realidade e suas demandas. A extensão passa, então, a ser uma das formas encontradas para intervir no mundo com intencionalidade.

Por sua vez, ao ser perguntado sobre os temas que norteiam seu trabalho atualmente, P4 apresentou:

Atualmente, os elementos que norteiam o meu trabalho são três: a educação de jovens e adultos em direitos humanos, a Pedagogia Social Crítica de Base Freiriana e o pensamento pedagógico latino-americano com a educação popular, quer dizer, o que significa pensar a EJA e a educação popular dentro da América Latina (P4, em 06/04/2023).

Percebemos, na fala do participante, a amplitude dos seus temas que apresentam grande relevância para compreensão da EJA como campo do conhecimento científico e apresenta diferentes possibilidades para produção científica tendo a Educação de Jovens e Adultos como objeto de estudos, análises e investigações. Discutir a EJA na perspectiva da Educação em Direitos Humanos (EDH), é importante porque nos faz perceber com mais clareza que a garantia dos direitos basilares é inegociável, necessária para a vida com dignidade, por isso, logo em seu primeiro artigo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) dispõe: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

Mas, de que se trata a Educação em Direitos Humanos? Benevides (2016, p.1) explica que essa educação

[...] parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, que deve abranger, igualmente, educadores e educandos, como sempre afirmou Paulo Freire.

Percebemos com o exposto que por se tratar de uma educação permanente e global, a EDH dialoga diretamente com a proposta freiriana de educação, fortemente debatida dentro da Pedagogia Crítica Social, outra linha de estudos do P4, a qual apresenta a importância de reconhecer os educandos como sujeitos históricos e de direitos e realiza uma crítica às desigualdades sociais. Somente assim conseguiremos alcançar a emancipação, a consciência crítica e a liberdade de existir no mundo e com o mundo, lutando contra qualquer tentativa de desumanização que serve para sustentar um sistema político e social opressor e excludente. Freire (2011, p. 30) compreende que “a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica”. Por isso, é importante nos humanizar sempre mais e esse processo de humanização inicia pelo reconhecimento dos educandos da EJA como sujeitos de direito, ou seja, um indivíduo imbuído “[...] de pensamentos, percepções, sentimentos, desejos e motivações, cuja existência encontra na convivência com o outro as suas condições fundamentais de realização” (PEQUENO, 2007,

p. 189), inclusive, de humanização, uma vez que nos formamos dentro das relações, afinal, “o encontro entre pessoas nunca é sem efeito, pois ele sempre pode nos afetar e, se houver o necessário diálogo nesse encontro, com certeza haverá crescimento, aprendizado e humanização” (CLARINDO; RENA, 2021, p. 4).

Por fim, P4 também evidencia como um dos seus temas de pesquisa a investigação da Educação de Jovens e Adultos juntamente com a Educação Popular no contexto da América Latina, onde emergiu os pensamentos freireanos dando espaço a uma educação solidária, reflexiva, crítica, utópica e esperançosa que hoje se faz presente nos debates educacionais em várias partes do mundo e tornou-se um dos mais importantes paradigmas da educação. Essa forma de fazer e pensar a educação estimula o exercício da criticidade em que o modelo de sociedade e educação é problematizado e a educação bancária imposta pelas elites às camadas populares para reproduzir a lógica dominante é descartada.

A Educação Popular, portanto, reconhece que não há educação neutra nem apolítica, porque o conhecimento é imbuído de interesses sociais, sendo esses, muitas vezes elitistas. Dantas e Oliveira (2020, p. 43) salientam que “numa sociedade em que convivem segmentos da população com interesses opostos e contraditórios, é impossível a existência de uma única educação que sirva, da mesma maneira, a todos os grupos sociais”, por isso, educadores e educandos devem refletir sobre as seguintes questões: para que serve a educação? Para quem? Contra quem? A favor de quem? A favor do que?

É somente a partir dessa problematização, dessa luta contra-hegemônica das classes populares que conseguiremos recriar nossa história (GADOTTI, 1994). Por sua vez, Brandão (2005, p.5) acrescenta: “é preciso acreditar que antes, determinados tipos de homens, criam determinados tipos de educação, para que depois, ele recrie determinados tipos de homens”, com isso, identificamos que só existem os oprimidos porque ainda há os opressores, ou seja, a educação, inclusive aquela ofertada na escola pública, ainda está organizada para reproduzir os processos de dominação.

Em seus escritos, Paulo Freire nos leva à compreensão da Educação de Jovens e Adultos como sinônimo de emancipação, liberdade, humanização. Essa forma de percebê-la faz com que o campo de pesquisa e debate que abrange essa modalidade seja fascinante. Por essa razão, os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre as motivações que influenciaram na sua formação enquanto pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos, como ocorre a formação do pesquisador da EJA e, também, quais são os limites e possibilidades do pesquisador da EJA na atualidade.

Ao serem questionados sobre as motivações, os entrevistados contam que além de suas histórias de vida, percebidas na análise inicial, as inquietações e o compromisso social com a parcela mais pobre da sociedade são um dos principais fatores: “*com certeza a necessidade de compreender as questões sociais e dentro delas, pensar como é que os jovens e adultos navegam*” (P4, em 06/04/2023); “*ah... são muitos os motivos. O principal deles é a questão do compromisso social. A EJA recupera a humanidade, a dignidade do outro enquanto sujeito e isso é... podemos dizer, essencialmente político*” (P1, em 07/03/2023). A esse respeito, P2 e P3 complementam:

Porque o público da EJA é composto por pessoas que são analfabetas absolutas ou então por pessoas de baixa escolarização, ou seja, é o povo mais simples, o povo mais pobre [...]. Isso para mim é um grande incentivo porque eu sou de origem popular e eu vejo que o meu papel dentro da universidade é contribuir com o acesso à educação e com as possibilidades que eu tive enquanto pessoa (P2, em 13/03/2023).

Ah, eu acho que para além da questão profissional, existe aí um compromisso social [...] Um país como o nosso... sendo considerado, creio eu, a 12ª maior economia do mundo ainda é um país que tem um alto índice de pessoas em situação de analfabetismo, e aí a gente não só fala do jovem ou dos adultos, dos idosos, a gente também fala das crianças em situação de fracasso escolar e daqui a pouco vão estar também... como já tem chegado muitos com o processo de juvenilização da EJA... chegando nas salas da EJA (P3, em 13/03/2023).

Percebe-se, portanto, que diante das desigualdades estruturais e históricas, os entrevistados encontram na pesquisa uma forma de reafirmar o seu compromisso social com os excluídos, marginalizados e oprimidos, para que estes possam (re)construir suas visões e seu papel no mundo através da educação, ou seja, uma maneira de potencializar a formação humana, garantir o debate público e democrático para que seja assegurada a equidade educacional. Nessa lógica, P3 (em 13/03/2023) ressalta:

Eu costumo hoje refletir, tal como Carolina de Jesus, ela fala que a favela é o quarto de despejo da cidade. Então eu vejo hoje que a Educação de Jovens e Adultos é o quarto de despejo da educação no país, ou seja, aquilo que não está dando certo no dito ensino regular, está sendo direcionado para a EJA... E em nosso cenário, a EJA ainda carece de políticas mais específicas para atender essa diversidade [...]

Sabemos que são muitos os desafios das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos na atualidade. Embora toda a base legal, a EJA continua ocupando um lugar secundário dentro das políticas educacionais pois, mesmo sendo reconhecida na Constituição Federal de 1988 como direito dos cidadãos com mais de 14 anos que por diferentes razões e circunstâncias

não concluíram a educação básica, permanece sendo invisibilizada e, portanto, não se consegue garantir o acesso e a qualidade da aprendizagem para o seu público. Isso pode estar relacionado com o preconceito que acompanha os sujeitos da EJA, como já explicitado nos capítulos anteriores, por isso, quando firmamos o nosso compromisso social com a Educação de Jovens e Adultos desvendamos possibilidades de superação, para assim, potencializar os processos de humanização através da desconstrução desses paradigmas excludentes e a construção de uma cultura de direitos em busca de melhorias da condição de vida em sociedade. Sobre isso, Freire (2000, p. 33) chama nossa atenção sobre o comprometimento e responsabilidade de cada sujeito na sociedade:

Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com elas coerentes.

Como o autor destaca, o compromisso social é contrário da neutralidade, uma vez que ele nos impulsiona a sonhar e a esperar pela transformação social através da nossa ação, que deve partir da realidade e das inquietações despertadas em nós. Nesse contexto, faz-se necessário compreender como ocorre a formação do pesquisador da Educação de Jovens e Adultos na visão dos entrevistados. P4 afirma que *“essa formação se dá na prática, né? O espaço acadêmico ajuda a pensar essa prática, mas ela se dá dentro do cotidiano [...] a formação se dá nessa curiosidade do educador, do pesquisador pelos jovens e adultos”* (P4, em 06/04/2023). A respeito, P2 acrescenta

Olha, pesquisadores têm seu campo de formação dentro das universidades, né? Embora, por exemplo, os movimentos sociais também sejam momentos de formação... mas, a pesquisa é o conhecimento científico, ou seja, um conhecimento sistematizado, organizado a partir de um método, a partir de uma coerência textual e argumentativa, então, essa formação se dá dentro das universidades (P2, em 13/03/2023).

Corroborando com o disposto, Goldenberg (2004, p. 11) afirma que *“metodologia científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um ‘novo’ olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo”*. Diante das contribuições dos participantes, percebe-se que a formação do pesquisador da

Educação de Jovens e Adultos ocorre através de dois momentos: primeiro, na prática, dentro dos movimentos sociais em que nos deparamos com problematizações que servem como alicerce central das pesquisas científicas e despertam o interesse pela descoberta e pela problematização; segundo, dentro das universidades, onde encontramos formas de sistematizar essas experiências dentro da rigorosidade de uma produção científica, como bem elucidado pela P2. Por essa razão, devemos encontrar nos cursos de licenciatura e nos programas de pós-graduação em educação, espaços para realizar esse tipo de debate, que estimulem a curiosidade crítica e que valorizem a sistematização desses saberes e experiências, para tanto, as universidades precisam

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécie de respostas a perguntas que não foram feitas. Isso não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, o puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, professor e alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se *assumam epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2021, p. 96, grifo do autor).

No contexto da Universidade Federal da Paraíba, *locus* dessa pesquisa, P1 e P3 reconhecem a importância do curso de Pedagogia desta instituição em ter área de aprofundamento em EJA, contudo, estabelecem críticas sobre o espaço reduzido que a Educação de Jovens e Adultos vem ocupando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), os entrevistados comentam:

[...] Na formação inicial temos no curso de Pedagogia a área de aprofundamento da EJA na UFPB, isso abre a possibilidade de identificação entre os estudantes e o campo de debate teórico e metodológico da EJA. No que tange mestrado, doutorado... a gente tem perdido um pouco enquanto UFPB devido não ser mais uma área concentrada como antes. Antes a gente tinha como área específica a Educação de Jovens e Adultos, isso concentrava mais pesquisas na EJA. Hoje está mais pulverizado... lógico, pode acontecer em outras linhas, mas a gente perde um pouco essa visibilidade (P3, em 13/03/2023)

Bom, eu acho que na UFPB houve um grande engano, né? [...] O programa foi criado como se fosse uma pós-graduação em Educação de Jovens e adultos, embora teve nomes diferentes, como: educação permanente, educação de adultos, educação popular... mas o foco era sempre no adulto, isso era o grande diferencial. Tem milhões de programas de pós-graduação em educação, mas em Educação de Jovens e adultos não tem, né? Mas houve

o momento em que eu não estava muito presente [...] e aí, pessoas que fizeram pós-graduação não no campo de educação de jovens e adultos queriam participar do programa de pós-graduação e não queriam se enquadrar no campo de educação jovens adultos. Queriam continuar as suas pesquisas, o que é completamente legítimo. Mas nunca tivemos a coragem de dizer: 'então crie outros programas'. Eles criaram linhas, como processo de ensino e aprendizagem, cultura, história, tudo... e a educação popular. Na educação popular, tinha dentro a educação de jovens e adultos e começou realmente a ficar um pouco menos, cada vez menos visível, e era isso realmente. O programa de pós-graduação da Paraíba era conhecido por ser da educação de jovens e adultos. Por isso eu acho que houve uma redução no número de candidatos querendo fazer mestrado, doutorado no campo da educação de jovens e adultos [...] Mas, também, a gente tem que olhar para a graduação, né? Porque a graduação é o lugar onde você planta sementes. O nosso Curso de Pedagogia é um dos poucos que a gente tem área de aprofundamento em educação de jovens e adultos ainda. Não é suficiente, mas pelo menos ela existe, né? (P1, em 07/03/2023).

Nota-se que nas falas dos entrevistados há um relato de como ocorreu/ocorre o processo de invisibilização e silenciamento da EJA dentro dos espaços universitários. Especificamente no caso da UFPB, embora tenha a área de aprofundamento no curso de Pedagogia, ela não é obrigatória e o estudante que não opta por essa área, aproxima-se dessa modalidade de ensino apenas ao cursar as duas disciplinas voltadas para esse campo e mesmo uma delas sendo o Estágio Supervisionado na EJA, não é suficiente para discutir, refletir e compreender todos os aspectos que permeiam a EJA, o que acarreta a precariedade na formação dos professores que passam a atuar na modalidade e sequer (re)conhecem afundo suas especificidades, seu público, suas demandas, seus desafios, sua história. Essa é, sem dúvidas, mais uma luta que precisamos defender enquanto pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos. O debate no campo da EJA dentro das universidades deve se apresentar como uma forma de resistência a interpretações de mundo que deslegitimam o papel das Universidades e da Educação de Jovens e Adultos na sociedade (COSTA, 2021).

Podemos considerar o exposto como um dos obstáculos para a formação do pesquisador da EJA, na sequência, a entrevista permanece direcionada para identificar os limites e possibilidades do pesquisador da Educação de Jovens e Adultos, a fim de nos aproximar dos desafios postos à essa modalidade de ensino enquanto área de conhecimento e pesquisa.

Ainda temos muito a fazer. Nos últimos seis anos foi realmente um período de vacas não magras, eram morrendo de fome. Então, eu imagino que provavelmente tem gente que só faz pesquisa quando consegue financiamento, para conseguir se manter, o mínimo, não é? Se não tem, não faz pesquisa [...] Obviamente as propostas e pesquisas financiadas para EJA tem diminuído [...] e, da mesma forma, os editais específicos nos programas de pós-

graduação em educação com foco em EJA tem sido muito limitados [...] (P1, em 07/03/2023).

Os limites... bom, principalmente, a questão de recurso, de financiamento. Há pouco investimento por parte do Governo nas pesquisas universitárias, principalmente das pesquisas em educação, nos últimos anos isso tomou uma proporção ainda maior, com cortes na educação e na ciência, e sabemos que as pessoas precisam de recurso para se manter, para ter o mínimo de dignidade [...] então, se não tem investimento, se não tem recurso, não terá produção de pesquisa e o ensino superior permanece elitizado, porque só faz pesquisa nessas condições quem já tem uma estabilidade financeira (P2, em 13/03/2023).

[...] outro limite explícito é a falta de apoio, de espaço para pesquisa, de recurso, de investimento e sobretudo de um país que pensa educação de jovens e adultos como prioridade” (P3, em 13/03/2023).

Constatamos que, a partir da fala dos participantes acima que os cortes e congelamentos no orçamento das universidades públicas e, conseqüentemente, no incentivo à produção científica afeta o desenvolvimento e a formação dos pesquisadores brasileiros. Com isso, percebemos que as dificuldades que encontramos na educação no Brasil são estruturais e independem do nível de ensino. Não há o reconhecimento do valor das contribuições da pesquisa científica para a nossa sociedade e, por isso, presenciamos o desmonte nos últimos anos, bem como, sua desvalorização por meio de ataques simbólicos. Torna-se necessário, portanto, reconhecer a pesquisa científica como princípio educativo, como um dos meios propulsores da sociedade e, ainda, como aliada ao processo de ensino-aprendizagem, pois nos ajuda a identificar e refletir criticamente sob as problemáticas encontradas dentro e fora da sala de aula que influenciam nos mais diferentes aspectos educacionais.

Para Demo (2004, p. 18), a pesquisa

como todo processo formativo, baseia-se na habilidade de dentro para fora do aluno, cuja iniciativa é constitutiva do processo, permanecendo o professor como orientador e avaliador; aprende-se que conhecer é basicamente questionar, não afirmar, constatar, verificar; aprende-se a ler autor para se tornar autor; aprende-se a argumentar, deixando de lado o argumento de autoridade e construindo a autoridade do argumento; aprende-se a convencer sem vencer.

Além do desafio do financiamento para o pesquisador, o depoimento dos participantes P3 e P4 se aproxima ao direcionar suas falas para as dificuldades encontradas dentro da modalidade ensino, como podemos perceber a seguir:

Vamos aos limites. Primeiro eu acho que toca nas questões da própria política pública para a educação de jovens e adultos. A gente avançou muito em

legislação [...] em questão de recursos, mas ainda é insuficiente [...] Ainda não vemos essa postura de que quer que dê certo, sabe? [...] Quando o recurso diminui a primeira porta fechada na área da educação é a educação de jovens e adultos, esse é um limite complicado que ainda temos que enfrentar [...] outro limite que eu também acho é a questão de uma avaliação pedagógica. Não tem esse tipo de avaliação na educação de jovens e adultos [...] Hoje a gente sabe que a 'avaliação' que se faz é o que? Sobre evasão, abandono, matrícula... mas, e a questão pedagógica? Como é que a gente vai poder pensar na formação do profissional da EJA se a gente não tem essa avaliação e os dados sistematizados? O ensino dito regular é avaliado, o ensino superior é avaliado, não é verdade? Ambos têm suas avaliações para ver como é que está o nível de aprendizagem [...] mas a educação de jovens e adultos enquanto modalidade não é avaliada [...] esse é um limite claro e, para isso, nós precisamos de recurso, né? (P3, em 13/03/2023).

Ah, mas sem sombra de dúvidas, o primeiro limite é que ao pesquisar dentro do campo da educação de jovens e adultos, por mais delimitado que seja uma temática ou uma inquietação ou o próprio objeto de pesquisa, ele sempre vai estar ligado e agarrado a problemas sociais, econômicos e políticos, esse é um dos grandes desafios, com certeza (P4, em 06/04/2023).

Na fala dos participantes conseguimos constatar que a falta de compromisso e de vontade para que essa modalidade “dê certo”, como explicitado na fala da participante P3, influencia nos limites postos para o pesquisador da EJA, que além de precisar lidar com os problemas estruturais da sociedade e partir da análise dessas questões para compreender e desenvolver sua pesquisa, ainda precisa enfrentar os obstáculos construídos pela falta das avaliações pedagógicas externas na modalidade, também conhecida entre os estudiosos da área como *avaliações de larga escala*, as quais visam acompanhar o desempenho da educação no país. Atualmente, encontramos no Brasil uma diversidade de avaliações desse tipo, realizadas pelas esferas federal, estaduais e municipais (MIRANDA, 2013). A autora enfatiza que a realização dessas avaliações permite o desenvolvimento de estudos acadêmicos sobre o desempenho pedagógico dos professores e estudantes, bem como, o planejamento e criação de ações, metas e políticas públicas eficientes para alcançarmos resultados positivos nos índices educacionais a nível nacional e internacional. Contudo, como esclarece a autora, no caso da EJA, o desenvolvimento desses sistemas de avaliação aplicados em larga escala é diferente, como podemos perceber:

Diferentemente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a única avaliação federal externa dirigida especificamente à EJA é o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), criado em 2002, com o objetivo de mensurar o desenvolvimento de competência e habilidades dos sujeitos que não frequentam a escola regular na idade adequada, mas que com este exame tem a possibilidade de adquirir a certificação de conclusão mediante a

aprovação em testes correspondentes aos anos finais do ensino fundamental e médio (MIRANDA, 2013, p. 37-38).

Nossa crítica ao Enceja como único instrumento avaliativo em larga escala destinada à Educação de Jovens e Adultos diz respeito ao fato de este ser um exame mais vinculado aos processos de certificação do que de aferição da aprendizagem (MIRANDA, 2013), sendo assim, os resultados obtidos por meio dessa avaliação não permitem ainda a criação de um banco sólido de dados que possibilitam compreender aspectos pedagógicos importantes da EJA, o que pode implicar na dificuldade em ofertar uma educação de qualidade e contribuir para o desenvolvimento de políticas de gestão e de práticas pedagógicas dentro dessa modalidade educacional. Contudo, é importante enfatizar que os dados “crus” dispostos nessas avaliações não têm o poder de transformar a realidade, nem tampouco suprir todas as necessidades educacionais sozinhos, mas fornecem informações úteis acerca do sistema e servem como um aparato nas investigações científicas, principalmente no que tange à formação do professor da EJA e suas práticas didáticas e metodológicas.

Apesar desses percalços encontrados no caminho percorrido pelos pesquisadores da EJA, ainda assim, essa modalidade é considerada um terreno fértil para produção de pesquisas científicas por abranger diversos fatores históricos e atuais que suscitam reflexões pertinentes para avançarmos enquanto sociedade, como explicita P2

[...] as possibilidades são muitas. A gente pode atuar no campo da formação, na sala de aula, escutando os processos de ensino-aprendizagem, investigando as questões das metodologias para a educação de jovens e adultos, investigando a trajetória histórica da EJA no Brasil, as primeiras campanhas em 1947 e daí por diante [...] (P2, em 13/03/2023).

Dada a marcante desigualdade social em nosso país, quando nos propomos a colocar a Educação de Jovens e Adultos como objeto de estudo em nossas pesquisas, passamos, também, a analisar criticamente os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que perpassam tal modalidade de ensino. Essa rica possibilidade promove o desenvolvimento pessoal do pesquisador enquanto cidadão, amplifica suas potencialidades humanas e o estimula a tornar-se um sujeito questionador e transformador de suas práticas e, portanto, do mundo que o cerca. Para Freire (2021), isso significa ser um cidadão crítico de si mesmo e da sociedade para provocar as mudanças necessárias e romper os paradigmas excludentes e desiguais.

Sobre as possibilidades para o pesquisador da EJA, os entrevistados, enquanto pesquisadores experientes dentro dessa área, apresentaram as lacunas sobre algumas temáticas importantes para se debater e problematizar dentro do campo da EJA, ou seja, trouxeram

algumas questões que não foram estudadas ou que não foram completamente resolvidas e que podem ser ampliadas de uma forma diferente. Nesse viés,

As possibilidades são infinitas. Porque apesar de tudo que tem acontecido, a EJA tem continuado. Tanto a EJA do ensino fundamental e ensino médio quanto as outras formas de educação de jovens e adultos, seja popular, comunitário, prisional. Então, não falta campo, ao contrário. Também tem as questões em nível internacional, com a UNESCO [...] o que não falta é assunto, o que muitas vezes falta é recurso (P1, em 07/03/2023).

Vimos com o exposto a abrangência temática de estudos e pesquisa em torno da temática da EJA tanto a nível nacional quanto a nível internacional, que vem ganhando cada vez mais espaço dentro dos debates no campo da Educação de Jovens e Adultos e fortalecendo-a como direito público e subjetivo de todos os cidadãos tanto nos documentos normativos nacionais, quanto nos internacionais, bem como, em fóruns, encontros e seminários globais. A respeito das lacunas teóricas encontradas o arcabouço de conhecimentos científicos já estruturados, P2 complementa sua fala comentando especificamente sobre

[...] a década de 60, pois é nessa década que a história da educação no Brasil considera que a Educação de Jovens e Adultos vai ter sua teoria e sua metodologia organizada a partir dos movimentos de 60, com o MEB, a CEPLAR, o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Angicos, enfim... todos aqueles movimentos que foram efervescentes no final da década de 50 e início da década de 60 [...] Inclusive, a EJA é significativa do ponto de vista da pesquisa, da educação no Brasil, porque ela vai estar associada a esse problema da alfabetização de adultos que vai fundar um campo teórico na educação brasileira, que é justamente essa educação dialógica, popular de base freiriana (P2, em 13/03/2023).

Com base no que foi esclarecido pela participante, verificamos a importância de se produzir pesquisas científicas sobre esses movimentos que contribuíram para dar visibilidade à Educação de Jovens e Adultos, através deles, um dos mais importantes educadores brasileiros, Paulo Freire, hoje reconhecido como patrono da educação brasileira, apresentou um novo paradigma educacional que marcou bem a especificidade do campo da alfabetização de jovens e adultos. Se opondo a visão tradicional da educação, propôs um método em que o aprendizado fosse construído de forma horizontal, em que o professor e o aluno construíssem o conhecimento juntos, através do diálogo, partindo dos saberes prévios dos educandos, bem como, de suas necessidades reais, assim, torna-se possível educar para a emancipação, para a liberdade. Através desses ideais da concepção de Educação Popular, Paulo Freire tornou-se uma referência não somente em âmbito nacional, mas, também, internacional, prevalecendo até os

dias atuais, o que ratifica a importância de se pesquisar sobre essa temática tão importante apresentada por P2.

Ressaltamos, ainda, que o modo de se pensar e fazer alfabetização de jovens e adultos nesse período sofreu influências do sistema Paulo Freire de educação, por meio da abordagem proposta pelo educador, “o ensino da leitura e da escrita já não é repetição mecânica de ba-be-bi-bo-bu nem a memorização de uma palavra alienada, mas a difícil aprendizagem de ‘nomear’ o mundo” (FREIRE. 2006, p. 57), esse processo amplia as possibilidades de melhoria nas condições de vida dos educandos que passam a reconhecer-se como agentes transformadores da realidade, por essa razão, o autor explica que “[...] a alfabetização, que leva a sério o problema da linguagem, deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos com o seu mundo” (p. 59).

Assim como a participante P2, P3 também enfatiza a discussão sobre alfabetização de jovens e adultos como uma possibilidade para produção científica da área, como podemos perceber:

Enquanto pesquisa, se a gente tem realmente uma identificação com a educação de jovens e adultos, a gente tem aí uma abertura enorme diária para investigar. Eu acho que questões pedagógicas, principalmente no sentido da alfabetização, porque a gente avançou muito na pesquisa da alfabetização de crianças, mas a gente não avançou muito na alfabetização do jovem, do adulto, do idoso no sentido da apropriação do sistema de escrita alfabética (P3, em 13/03/2023).

Entendemos, dessa forma, a importância de reconhecer que pensar em alfabetização para crianças é diferente de pensar para adultos, são circunstâncias, saberes, histórias de vida, habilidades, dificuldades e processos cognitivos que parcialmente se assemelham, mas também são diferentes e essas diferenças precisam ser consideradas. Por essa razão, as didáticas e as metodologias apesar de prezar pela mesma essência de conscientização, liberdade, autonomia e emancipação precisam ser distintas e adequar-se a esse público heterogêneo da EJA para atender as expectativas e demandas no que diz respeito ao aprendizado, o que vemos muitas vezes é que

Em nome da igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares também para os defasados escolares, podemos estar negando aos jovens e adultos populares espaços educativos e culturais possíveis para a sua condição de subempregados pobres e excluídos... Não é a é dia que ficou à margem ou paralelo aos ensinamentos nos cursos regulares, é a condição existencial dos jovens e adultos que os condena a essa marginalidade e exclusão. O mérito dos projetos populares de EJA tem sido adequar os processos educativos à condição a que se são condenados os jovens e adultos. Não o inverso, que eles

se adaptem às estruturas escolares feitas para a infância e adolescência desocupada (ARROYO, 2008, p. 227)

É reconhecendo essa realidade que Freire (2012, p. 163) descreve a alfabetização a partir de uma compreensão mais ampla de processos de letramento em que a alfabetização não deve se reduzir às habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita.

A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação, e não de memorização mecânica; Os alfabetizandos são sujeitos do e no processo de alfabetização; A alfabetização deve partir do universo vocabular, pois deste se retiram os temas; A cultura precisa ser compreendida como criação humana, pois homens e mulheres podem mudar através de suas ações; O diálogo é o caminho norteador da práxis alfabetizadora; A leitura e a escrita não se dicotimizam, ao contrário, se complementam e, se combinadas, o processo de aprendizagem fará parceria com a riqueza da oralidade dos(as) alfabetizandos(as).

É necessário frisar que essa forma de fazer educação que desperta e desenvolve a conscientização foi considerada subversiva no período ditatorial (1964-1985) e, por essa razão, Freire foi exilado e todas as suas ações, bem como, aquelas que se inspiravam em seus ideais teóricos, metodológicos e pedagógicos foram interrompidas. Com base nas reflexões postas no referencial teórico do estudo em tela, percebemos que a história tende a se repetir, como foi nos últimos seis anos, onde houve a tentativa aniquilar as instituições democráticas com base em questões ideológicas autoritárias, atacando, principalmente, a educação, que passou por um período de retrocessos orçamentários e normativos com a descontinuidade de políticas públicas e a falta de planejamento e compromisso com o povo.

Por fim, P4 destaca duas possibilidades para investigação no campo da EJA: “[...] a necessidade e obrigatoriedade de se trabalhar a educação popular enquanto a teoria do conhecimento e a sistematização de experiências como uma das metodologias de investigação” (P4, em 06/04/2023). Já é de nosso conhecimento a relevância da Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos, desde a década de 60, por meio das campanhas e movimentos que possibilitaram experiências exitosas na formação dos educandos que, vitimados, muitas vezes não se sentem capazes de reescrever sua história e, nela ter participação ativa. Como elucida Arroyo (2008, p. 222), “a educação popular, um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico, nasce e se alimenta de projetos de educação de jovens e adultos colados a movimentos populares dos campos e nas cidades, em toda a América Latina”.

A sistematização de experiências, que tem o Oscar Jara Holiday como um dos percursores vem se apresentando cada vez mais dentro do campo de pesquisa da EJA por entender a realidade histórico-social como “uma totalidade, um processo histórico: a realidade

é, ao mesmo tempo, una, mutante e contraditória porque é histórica; porque é produto da atividade transformadora, criadora dos seres humanos” (KIEL; ASCHER, 2006).

Ao se falar da sistematização de experiências, Holiday (2006) esclarece que sempre “se refere a experiência de educação popular, organização popular ou promoção social” (p. 21), ou seja, quando nos aproximamos desse tema nos apropriamos da experiência vivida e compartilhamos com o próximo o que temos aprendido, por essa razão, aprender e compartilhar são duas premissas básicas que não podem ser dissociadas do exercício de sistematizar. Percebemos, assim, sua aproximação com a *práxis* de Paulo Freire, já esclarecida aqui em outro momento, tendo em vista que por meio da sistematização, podemos refletir sobre o desenvolvimento de uma determinada experiência e os aspectos que a permeiam, ou seja, nos permite refletir, questionar e confrontar a nossa própria prática, traçando novas perspectivas, por isso, pode ser considerada um instrumento de intervenção por nos ajudar a entender como chegamos ao momento em que estamos, por explicar nossa própria trajetória. Em síntese, destacamos que o exercício da sistematização é importante porque nos auxilia a nos aproximar da realidade e sabemos que para transformá-la é preciso conhecê-la (HOLIDAY, 2006), além disso, essa é uma forma de legitimar as experiências da Educação de Jovens e Adultos, reconhecê-la como válida para a produção e prosseguimento de estudos e pesquisa é, portanto, tirá-la da marginalidade do meio acadêmico e científico.

Agora que discutimos sobre a formação do pesquisador da Educação de Jovens e Adultos no contexto nacional e nos aproximamos das motivações, limites e possibilidades postas na atualidade, no tópico seguinte iremos direcionar nossas reflexões sobre a EJA nas políticas públicas atuais e sua busca por legitimação.

3.2 A EJA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS: UM CAMPO DE DIREITOS E DE RESPONSABILIDADE PÚBLICA

Segundo Cavalcanti (2009, p. 53, grifos nossos),

A política toma forma nas mais diversas maneiras de exercermos nossas atividades individuais e sociais nas sociedades. Trata-se de uma **atividade humana carregada de intencionalidades** que podemos desempenhar pelos mais diversos meios simbólicos ou materiais; assim, ela tem o objetivo de realizar determinados fins. Nessa trama, ocorrem conflitos, correlações de força e poder. Tais conflitos são naturais, considerando-se que **a política se plasma no encontro das subjetividades** com todas as suas diferenças axiológicas e intencionais.

Quando reconhecemos tal afirmativa, percebemos a educação como um ato naturalmente político, contudo, “não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir a politicidade da educação” (FREIRE, 2001, p. 46) e, dessa forma, arquitetar possibilidades para (re)construir a educação pública no Brasil, com ênfase, a Educação de Jovens e Adultos que ainda se apresenta como uma modalidade educativa que luta em busca da sua legitimação dentro das políticas públicas educacionais.

Quando em 2018 vence um governo de extrema direita a gente entra aí numa abertura a privatização, a questão de foco no lucro, foco no capital selvagem. A gente tem uma perda muito grande no que se refere ao olhar para as minorias, para olhar para população brasileira de baixa renda, pra olhar o país como país em desenvolvimento não na questão estritamente de lucro, de economia, mas de igualdade e de equidade, de lugar pra todos e todas. A gente entrou num governo que dia dois de janeiro já extingue a SECADI, isso tem um recado muito forte. Quando entra o governo, tem um recado muito forte quando se tira o letreiro do ministério do trabalho, ou seja, anulou ali, né? A escuta, a atenção para o grupo de trabalhadores, ou seja, começa um projeto de extrema direita, e esse projeto de extrema direita foi desencadeando ações de negação para educação de jovens e adultos (P3, em 13/03/2023).

Isto posto, quando nos propomos a discutir a Educação de Jovens e Adultos na atualidade, é importante partir de três contextos fundamentais: social, econômico e político, levando em consideração, como já explicitado, que a política se faz presente em todo dinamismo social e tem fortes influências na educação. Essa reflexão se faz necessária para que possamos compreender com propriedade as questões pertinentes a essa modalidade em seu sentido mais amplo. Por essa razão, neste tópico iremos refletir sobre o papel de resistência ocupado pela EJA nas políticas públicas, sendo essas marcadas historicamente pela descontinuidade, fragmentação e fragilidade que acabam por impactar negativamente a oferta de uma educação na perspectiva da inclusão social. Para Nicodemos e Serra (2020), esse contínuo processo de avanços e recuos nas pautas da EJA ocorre por ser uma modalidade marcada pelo “pontual e emergencial” e não pela prioridade (p. 877), ou seja, o objetivo é apenas resolver um determinado problema que afeta os interesses da elite, como foi – e ainda é – por muito tempo, o analfabetismo, por exemplo, mas não há o interesse nem tampouco a preocupação em debater essa modalidade do ponto de vista crítico e analítico.

Primeiramente, faz-se necessário pontuar que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil como política pública “consiste num processo bastante atual datando, de forma mais expressiva, de meados do século XX e o seu desenvolvimento, como materialidade educacional e

curricular, apresenta momentos muito díspares de avanços e recuos” (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 877). Sabemos que o espaço conquistado pela EJA nas políticas públicas é fruto das incessantes lutas dos movimentos sociais que buscavam/buscam a efetivação e a equalização dos direitos sociais básicos para toda a sociedade, inclusive, para os mais pobres que seguem sendo subalternizados pelo poder público quando tratamos da garantia dos direitos basilares.

Não cabe, na perspectiva deste tópico, realizar uma longa retrospectiva histórica acerca da constitucionalização da EJA nas políticas públicas e educacionais brasileiras, mas partiremos das falas dos professores-pesquisadores entrevistados para elucidar os principais documentos normativos que tratam dessa modalidade educacional. Para P4, falar sobre políticas públicas dentro do campo da EJA significa pensar nas políticas através de um ângulo mais abrangente:

[...] se as políticas públicas de alimentação, de transporte, de saúde não são tratadas, a EJA vai sofrer, né? Então, não é nem um problema de políticas públicas educacionais, são de todas as políticas públicas. Quando elas são afetadas a EJA é atingida diretamente porque vai mexer com os jovens e os adultos, porque veja... a política de transporte afeta os jovens e adultos, de alimentação também, de saúde etc. (P4, em 06/04/2023).

A educação de jovens e adultos não vai acontecer apenas com uma escola de concreto num determinado bairro. Tem que existir uma ação intersetorial. E essa ação intersetorial envolve todas as instâncias, não só a Secretaria de Educação, mas Secretaria de Direitos Humanos, a Secretaria de Desenvolvimento Urbano, a Secretaria de Segurança, porque se você tem uma escola que a noite se torne segura para aquelas pessoas, elas não vão ocupar as salas de aula. Então aí não é um problema só da Secretaria de Educação. Aí é um problema de segurança pública. Esse é só um exemplo mínimo para a gente entender (P3, em 13/03/2023).

Vimos, assim, que os desafios postos à EJA é um dilema organizacional e, principalmente, estrutural que envolve questões de outras áreas sociais que afetam diretamente a vida dos sujeitos educandos da modalidade, afinal, se não há transporte para possibilitar a locomoção do local de trabalho para a escola, não é possível ir para a aula; se não tem um compromisso dos governos em propiciar a segurança alimentar por meio da garantia de uma alimentação nutritiva, saudável para os mais pobres, não existe estímulo nem condições para se desenvolver cognitivamente; se não se efetiva o direito à saúde, não existe vida e, sem vidas, a educação não existe. Todos esses direitos associados são condições para a dignidade humana e, portanto, não existem de forma isolada, são interligados e independentes entre si. Frisamos, também, que assegurar esses direitos por meio de medidas de proteção social é obrigação do poder público para que não se perpetue o ciclo de desigualdades.

É na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que a Educação de Jovens e Adultos é formalmente reconhecida como dever do Estado e a partir deste documento legal vai surgindo outros marcos normativos que servem para proporcionar à esta modalidade “status e exigências legais para o reconhecimento das especificidades que jovens, adultos e idosos aportam em seus processos formativos no âmbito escolar” (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 877). Especificamente no que tange as políticas públicas educacionais, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a EJA passou por uma mudança conceitual na tentativa de superar as marcas negativas do ensino supletivo, para Machado (2008) essa troca também indica uma mudança de paradigma: é deixada de lado a visão compensatória de educação para dar espaço a uma perspectiva de educação como direito ao longo da vida. Soares (2002, p. 12) faz uma análise sobre essa transição:

A mudança de ‘ensino supletivo’ para ‘Educação de Jovens e Adultos’ não é mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito a mudar a expressão de ensino para a educação. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo diversos processos de formação.

Apesar dessa importante mudança, quando vista pela sociedade e pelas autoridades apenas como uma modalidade educacional, “*é como se a educação de jovens e adultos no Brasil passasse a existir somente a partir de 1996, com a LDB*” (P2, em 13/03/2023). Essa é, portanto, uma forma reducionista e de certa maneira perigosa de conceber a EJA porque além de desconsiderar todo o percurso histórico de lutas, movimentos, campanhas e resistências “[...] *vista dessa forma, ela vai focar apenas na certificação. Ela não vai focar na educação. Então, o processo educativo, aquele de formação do sujeito para a participação na cidadania, na sociedade, para a conscientização [...] uma escolarização que faça sentido, não vai existir*” (P2, em 13/03/2023). Por isso a importância de reconhecer o caráter político da Educação de Jovens e Adultos, porque não basta “*ter contato com toda essa regulamentação, mas não discutir ao lado disso, a situação das periferias urbanas, do campo e dos adultos... fica faltando algo*” (P4, em 06/04/2023).

De acordo com Fávero (2009, p. 91), a formulação de uma política pública para a EJA precisa ser

Não apenas uma segunda oportunidade de escolarização, em termos de o que se crítica como uma ‘educação pobre para os pobres’, mas outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para, dizendo novamente: entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para a sua transformação. Não mais meras e repetitivas

campanhas de alfabetização, nem ofertas facilitadas do ensino copiado do sistema regular, mais ações educativas que preparem para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida.

Nesse viés, P1 faz uma crítica importante e necessária:

[...] Precisamos entender a educação de uma forma muito mais ampla, né? [...] A gente tem falado tanto sobre educação ao longo da vida, aprendizagem ao longo da vida... Educação e aprendizagem ao longo da vida. Se você olhar os documentos estão cheios dessas frases de efeito. Mas o que a gente tem feito para concretizar isso? Absolutamente nada. O que se fala é que se você não terminou o ensino fundamental, o ensino médio, você pode voltar para a escola em qualquer época da vida. Isso não é o sentido de educação e de aprendizagem ao longo da vida, isso é outra coisa, isso é escola, escolaridade compensatória. Educação ao longo da vida é outra coisa, é a possibilidade de continuar a sua aprendizagem ao longo da vida em vários formatos (P1, em 07/03/2023).

Desse modo, percebe-se que fazer a Educação de Jovens e Adultos é mais do que colocar jovens, adultos e idosos em uma sala de aula para aprender conteúdos específicos dos componentes curriculares em prol da racionalidade instrumental do capitalismo, essa prática educativa ainda se configura como educação compensatória que mecaniza os processos educativos e favorecem a alienação. Trata, essencialmente, de trazer a realidade para dentro do ambiente escolar, desvelar, criticar, refletir e traçar possibilidades para transformar suas vidas buscando novas formas de estar e agir, reconstruir o mundo em que estamos inseridos. É essa a potencialidade da educação: desenvolver o senso crítico, a capacidade de pensar por si e de pensar o que está por trás das palavras que nos são apresentadas.

Acreditamos que “*não tem como pensar a Educação de Jovens e Adultos desvinculada da qualificação profissional*” (P3, em 13/03/2023), portanto, para que possamos alcançar a potencialidade da educação, um dos aspectos imprescindíveis e que ainda é fragilizado entre as formulações das políticas públicas, é a exigência de uma formação específica do professor que está atuando na Educação de Jovens e Adultos. Não vemos, por exemplo, concurso público direcionado à EJA, assim, as pessoas que possuem “*um aprofundamento em EJA, quando vão para o mercado de trabalho, vão fazer concursos para as redes, elas não vão necessariamente atuar na EJA. Então, a gente sente que ainda não há uma preocupação legal para a formação específica da EJA*” (P2, em 13/03/2023). Logo, essa modalidade fica à disposição daqueles profissionais que muitas vezes sequer compreendem a necessidade de se pensar em uma proposta pedagógica diferenciada que atenda às necessidades dos educandos, capaz de interpretar e reconstruir conhecimentos. O interesse desses educadores é apenas cumprir a carga horária exigida, sem se preocupar com a qualidade de ensino ofertada. Desse modo, as salas de

aula passam a ser locais de improviso e amadorismo, não raramente nos deparamos com a infantilização de atividades, como evidenciado a seguir:

[...] Dá vontade de chorar quando você vê publicações no Instagram e Facebook, nas redes sociais no geral... Dia das Crianças, como foi o dia na EJA? E os adultos pintando, colando, cobrindo... a Mônica... o palhaço picolé... E a gente fala: 'meu Deus do céu! O que é isso que está acontecendo?!' [...] São profissionais que replicam o currículo e o planejamento que faz para crianças e adolescentes. A grande questão dos professores ainda tem sido: como é que eu ensino adultos? [...] Então, a formação é algo realmente muito preocupante' (P2, em 13/03/2023).

[...] A formação inicial... ela ainda é insuficiente no país; a formação continuada também, óbvio. Então é justamente por isso que a gente tem professores que infantilizam sim esse processo pedagógico. A gente tem professores que não planejam suas aulas [...] quando a gente vai no espaço escolar, a gente vê que essa formação inicial, a formação continuada, ainda são muito precárias [...] é preciso investir nessa formação pedagógica para a educação de jovens e adultos (P3, em 13/03/2023).

Diante desses relatos construídos a partir da análise da realidade, trazemos uma outra questão: para quais alunos os professores estão sendo formados? Com base no que já foi exposto nesta pesquisa em relação a escassez da Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas, percebemos que as adversidades encontradas na formação do professor da EJA encontram-se desde a formação inicial desse profissional e são reforçadas com o descaso da oferta de formações continuadas pelas redes de ensino, seja a nível de aperfeiçoamento, seja na perspectiva da pós-graduação. É preciso mudar esse cenário, não podemos mais “*deixar que o aluno da universidade não saiba trabalhar com os adultos*” (P4, em 06/04/2023). Machado (2008, p. 165) expõe que:

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino.

Após a institucionalização da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Le 93.94/96), surge as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que contribuem para nortear o campo pedagógico voltado ao público da EJA, mostrando-se como um marco da luta

de reconhecimento político e administrativo da modalidade. Dentre vários aspectos relevantes tratados neste documento, está a necessidade da formação específica do educador para EJA, atentemos:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000a, p. 56).

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, dispõe:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000b).

Mesmo havendo toda uma orientação por meio de documentos legais como as DCNEJA, percebemos com a fala dos entrevistados que a negligência no que se refere à efetivação de uma formação específica para os educadores da Educação de Jovens e Adultos, corrobora para que a modalidade seja influenciada por políticas curriculares, bem como, práticas pedagógicas, didáticas e metodologias universalistas que em nada dialogam com os sujeitos jovens, adultos e idosos, sendo assim, *“o contexto que o educando e a educanda da educação de jovens e adultos encontra na escola muitas vezes está aquém da sua expectativa”* (P2, em 13/03/2023). Desse modo, mesmo com todo aparato legal, a EJA torna-se mais uma vez um “campo não consolidado [...] um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira indefinido e exposto” (ARROYO, 2011, p. 19).

Concernente a precariedade na oferta da EJA, os entrevistados expõem:

Não existe instituição específica, o que se faz é adaptar as sobras da escola. Tem muitos diretores que não querem abrir a escola à noite e quando abre, não dá acesso a todos os espaços, como a própria biblioteca. Então isso não

é uma forma de acolher os adultos, né? Eles começam a se sentir meio afastados (P1, em 07/03/2023).

Em alguns países existem as escolas superiores do povo, é uma escola em que os adultos das classes populares ou qualquer jovem adulto pode trabalhar questões de artes, de literatura, formação política, ética e de direitos humanos. Isso ainda não temos dentro das escolas públicas no Brasil, que é um outro desafio. Olha, a educação infantil tem uma escola própria, o ensino fundamental também, o ensino médio também, mas não temos escolas próprias de EJA e elas precisam acontecer [...] Sem a escola de jovens e adultos, você vai tratar a EJA apenas dentro de uma sala de aula... e olhe quando tem a sala de aula, não é? Os alunos entram na escola, vão direto para a sua sala porque as demais estão fechadas, a cozinha está fechada, a biblioteca está fechada. Então, eu digo: qual é o adulto que vai se motivar a querer ir para aquela escola? Muitas escolas não têm sequer lâmpadas. Ninguém vai se motivar (P4, em 06/04/2023).

Essa falta de adaptação da instituição escolar para os educandos da EJA certamente influencia para a diminuição no número de matrículas nos últimos tempos, como já percebemos anteriormente a partir da análise feita com os dados das pesquisas nacionais referentes aos últimos seis anos. Os dados são alarmantes, denunciam a falta de eficiência das políticas educacionais existentes, como é o caso da busca ativa prevista em leis como a LDB mas que passa despercebida dentro das ações da escola.

Quando questionada sobre os fatores que influenciam a retração no número de matrículas na EJA, P3 elucida:

Minimamente, por exemplo, se a gente for parar para pensar: você vê campanhas para que as pessoas se alfabetizem? Tipo: 'olhe, você que não finalizou a educação, tem uma escola de educação de jovens e adultos perto de você! Vá lá, fale com o diretor, ele vai estar ali recebendo'. A gente não tem isso. Logo, a gente não tem uma política, nem as campanhas. Elas por si só não são suficientes, claro. Mas as campanhas elas são importantes para dizer que a educação é importante. Então se é importante vamos fazer com toda a política de retorno dessa importância (P3, em 13/03/2023).

Do mesmo modo, é possível constatar com a fala seguinte, o papel secundário dos sujeitos educandos no processo de ensino-aprendizagem:

Para que uma educação faça sentido, é preciso atender as expectativas de quem procura a escola, esse retorno a escola tem um motivo. Qual é esse motivo? A maioria dos professores não faz o levantamento dessa expectativa. Como é que se vai atender uma expectativa que você não sabe nem qual é? E a escolarização como um todo, principalmente se ela ultrapassar a ideia de escolarização e se concretizar como educação ela tem potencial não só de atender expectativa do aluno, mas ultrapassar essa expectativa para muito além daquilo que se desejava da escola (P2, em 13/03/2023).

Sobre o disposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 4, incisos VI e VII, reitera a importância e o direito dos educandos em ter suas especificidades consideradas dentro do processo de ensino-aprendizagem

VI - oferta de ensino noturno regular, **adequado às condições do educando**;
VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades **adequadas às suas necessidades e disponibilidades**, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Para que os direitos previstos na lei supracitada sejam, de fato, assegurados, a Educação Popular é uma das mais importantes práticas políticas e pedagógicas para reafirmar a potência educativa da Educação de Jovens e Adultos por nos fazer repensar o sentido da própria educação, segundo P3 “[...] *quando os grupos que pensam e fazem a EJA se aproximam da perspectiva da educação popular, a probabilidade de dar certo é quase que cem por cento. Porque é feito com as pessoas, organizados com elas e não engessado*” (em 13/03/2023).

E, nesse sentido, para Muñoz e Meza (2004, p. 79),

La EP está arraigada en las necesidades, intereses y expectativas de los destinatarios de su acción. Está atenta a la situación del país y a su incidencia en la calidad de vida de la población, lo que permite contextualizar sus necesidades, responder a sus intereses y contribuir al cumplimiento de sus proyectos de vida. En este sentido, parte de las necesidades de los sectores sociales, grupos y personas, y busca que las prácticas educativas contribuyan críticamente a las soluciones que estos destinatarios proponen. La educación popular tiene un sentido y vocación de transformación social y de futuro deseable para sus destinatarios.

Além disso, a Educação Popular apresenta como um de seus principais objetivos a transformação social através da conscientização dos sujeitos, para que sejam capazes de confrontar o poder político e os saberes dominantes dispostos pela elite que tendem a reforçar as desigualdades sociais e culturais em nossa sociedade. Logo, quando caminham lado a lado, a EJA e a Educação Popular, nos faz conceber a educação como um espaço de possibilidades, de ampliação de horizontes, de conscientização política, por meio delas há um resgate do papel social de cada indivíduo no cerne dos percursos de ensino-aprendizagem e, portanto, suas especificidades são valorizadas. Nesse sentido, P3 reitera: “*O que a educação popular ensina para gente? Que a gente precisa escutar, dialogar com as pessoas partindo delas para poder construir um projeto, para poder a gente planejar, como é também o caso das políticas públicas e educacionais*” (em 13/03/2023). Nessa perspectiva, Brandão (2002, p. 43) nos diz que:

A educação popular lida com rostos que tornam o seu rosto, entre tantos outros, popular. Ao escolher ir aos que ficaram à margem, ao convocá-los ao círculo de diálogo e não à monotonia das carteiras em filas silenciosas, o educador desta escolha aprende a viver a sua realidade. Ao dizer aos seus estudantes que digam o que pensam para que daí algo se construa da maneira mais solidária possível, o educador popular aprende a lidar, com o mistério do outro [...].

Atrelado ao exposto, percebemos, também, que mesmo com os esforços das últimas décadas em torno da reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos como direito legítimo e inegociável, a modalidade não conseguiu desviar do movimento de desmonte e enquadramento neoliberal que foi tomando conta do Brasil após o golpe arquitetado pela conciliação de forças dos grupos políticos e sociais da extrema direita, composta por uma elite conservadora que defende um projeto de sociedade que desconsidera as diversidades sociais, culturais, políticas e econômicas da nossa população. Inevitavelmente, com a ascensão desse grupo, houve o rompimento ou fragilidade de muitas políticas públicas e educacionais, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos que ocupa uma condição de inércia e *“continua viva, na verdade, sobrevivendo, porque existe financiamento pelo FUNDEB”* (P1, em 07/03/2023), por sua vez, P3 traz uma observação importante e atual quando coloca que: *“eu costumo hoje refletir, tal como Carolina de Jesus, ela fala que a favela é o quarto de despejo da cidade. Então eu vejo hoje que a educação de jovens e adultos é o quarto despejo da educação no país”* (em 13/03/2023).

Dentre as fragilidades encontradas nas políticas públicas educacionais do Brasil, está aquelas relacionadas ao atual Plano Nacional de Educação (PNE), o qual apresenta como fundamento a *“eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil (BRASIL, 2014, p. 5). Sobre esta normativa, P3 esclarece:*

A gente tem um Plano Nacional de Educação que foi aprovado em um governo mais progressista e nesse percurso a gente tem um governo de extrema direita. Então houve um retardamento das metas previstas [...] na educação de jovens e adultos é nítido, é nítido que a gente não avançou. É nítido que a gente não avançou porque a gente teve uma política que não teve educação de jovens e adultos como prioridade. Então se ela não tinha educação como prioridade, lógico que ela não vai investir, não vai ter recurso, logo não vai ter gestão pra isso, então a gente não vai atingir (P3, em 13/03/2023).

Para alguns grupos sociais e políticos, o PNE sequer é reconhecido como lei e tem sido marcado pela austeridade fiscal, o que compromete de maneira crítica a sua efetividade, *“a gente não cansa de dizer, mas parece que entra em um ouvido e sai pelo outro, o PNE não é só um plano, é lei. Então os governos estão com obrigação de implementar a lei”* (P1, em

07/03/2023). Dentre as 20 metas presentes no documento para garantir a qualidade da educação no país, duas são direcionadas especificamente para a Educação de Jovens e Adultos – as metas nove e dez – e uma indireta – meta oito – além daquelas relacionadas com o financiamento, formação de professores e qualidade da educação que abrangem os diferentes níveis, etapas e modalidades do sistema educacional brasileiro. Para nossa melhor compreensão, a seguir, serão apresentadas as metas supramencionadas:

Meta 8: 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, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: 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, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: 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).

Diante dos dados já examinados nesta pesquisa, percebemos que tais metas não conseguirão ser alcançadas até o final da vigência do plano, ou seja, no próximo ano. O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2022), baseado nos indicadores nacionais, mostra que por mais que as políticas públicas para a expansão da Educação Básica tenham crescido nas últimas décadas e, dessa forma, a escolaridade média da população de 18 a 29 anos também tenha sido elevada, ainda “não é o suficiente para o alcance de uma média de 12 anos de estudo, especialmente para as populações das regiões Norte e Nordeste”, como prevê a meta 8 (p. 15); com relação a meta 9, o objetivo de elevar a taxa de alfabetização para 93,5% foi alcançado em 2017, mas no que tange à erradicação do analfabetismo e, também, do analfabetismo funcional, embora estejam em queda, ainda não alcançou o esperado; no que concerne a meta 10, o relatório expõe que em 2021, apenas 2,2% das matrículas da EJA eram ofertadas de forma integrada à educação profissional, percentual bem inferior do planejado. Em concordância com o evidenciado, os professores-pesquisadores asseveram:

O governo anterior – Bolsonaro - errou em tudo, quis reformar tudo, assim a gente nunca vai para frente, né? Então acho que o pior é a questão da implementação de escolaridade integrada com a profissionalização que era pra ter 25% das vagas e tem 2%, ou seja, uma coisa absurda [...] tem que brigar para estabelecer metas importantes para a sua área. Importantes e

realistas. Não adianta querer, não sei, 100% de EJA integrado com profissionalização. Não vai acontecer, mas talvez ter um diagnóstico um pouco mais preciso sobre o que é neste momento urgente (P1, em 07/03/2023).

Então, eu acho muito complicado se trabalhar com metas educacionais porque as metas elas procuram atingir números. E antes dos números, vem a subjetividade da educação, a qualidade que essa educação está sendo oferecida. Então, assim, a meta por exemplo de zerar o analfabetismo está muito longe de acontecer [...] a gente vem decrescendo desde que as metas foram elaboradas, mas ainda é um problema muito sério. E são estatísticas. Eu tenho dificuldade de olhar a educação de jovens e adultos somente a partir de estatística. Porque se a estatística hoje fosse nível zero de analfabetismo, ainda assim eu diria que são muitos problemas que um plano nacional de educação no Brasil precisa cuidar para trabalhar com a educação de jovens e adultos (P2, em 13/03/2023).

A minha avaliação sobre as metas específicas é que eu acredito que as pessoas que foram representadas para discutir a EJA, como foi feito de uma forma democrática, elas ambicionaram uma demanda, uma necessidade e uma urgência. Inclusive os dados quando você olha assim são bem expressivos, dá aí uma impressão de vamos dizer assim uma ambição né? De acordo com a nossa história é uma ambição mesmo porque a gente sabe que o investimento na educação de jovens e adultos ele não atende para que essas metas chegassem em 2024 concluídas (P3, em 13/03/2023).

Com base nessas considerações, concordamos com Machado (2008, p. 169) quando menciona que: “o fato de nosso país ter ótimas leis, que acabam se circunscrevendo em letra morta, não pode significar um processo de acomodação frente ao que está instituído”, portanto, essa condição exige de todos nós enquanto cidadãos atitudes e reivindicações em busca da mudança da realidade, somente assim poderemos transpassar de uma democracia formal para uma democracia de fato. Para que essa conquista se efetive, a Educação de Jovens e Adultos necessita se reafirmar nas políticas públicas educacionais e ser tratada como prioridade e não apenas como um anexo, como tem sido tratada na Base Nacional Comum Curricular e na Política Nacional de Alfabetização, conforme elucidam os entrevistados: “olha, a EJA, a cada legislação, ela vem perdendo espaço, né? Na BNCC, mais ainda” (P4, em 06/04/2023).

Fizeram uma Política Nacional de Alfabetização e nessa política de alfabetização, tem apenas uma página voltada pra educação de jovens e adultos e mesmo assim de forma ridícula, medíocre, desprezando toda uma história que a gente tem da educação de jovens e adultos, questões teóricas, de reflexões, de experiências e quando a gente olha as referências desse material a gente não tem as pessoas que muito contribuíram com isso, inclusive Freire, que foi demonizado na verdade. Nesse mesmo documento existe um parágrafo que diz que a prioridade seria as crianças e os adolescentes, nisso fica claro que a educação de jovens e adultos não é uma prioridade. Como se não tivesse nada a ver com a educação brasileira, como

se as crianças e adolescentes em sua maioria não vivessem com esses pais e essas mães que não têm acesso a escolarização (P3, em 13/03/2023).

Encerramos este tópico reconhecendo a urgência em buscar novos parâmetros para reconstruir a história, o presente e o futuro da Educação de Jovens e Adultos, acreditamos que “se a organização dos sistemas de educação formal está sendo revista e redefinida a partir de avanços da consciência dos direitos, a Educação de Jovens e Adultos tem de ser avaliada na perspectiva desses avanços” (ARROYO, 2005, p. 44). Posteriormente, vamos perceber as consequências do descaso histórico tido com a EJA durante o período pandêmico da COVID-19 e como esse momento influenciou para que os educandos da modalidade ficassem, mais uma vez, à margem das iniciativas públicas e políticas por não terem garantias suficientes para o acesso e permanência na educação.

3.3 A EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dentre tantos embates históricos travados pela Educação de Jovens e Adultos, em 2020, acrescenta-se um dos mais emblemáticos: a pandemia da Covid-19. Diante desse cenário, o sistema educacional – metodologias, avaliações, didáticas, formação de professores, infraestrutura, recursos - juntamente com as políticas públicas foi posto em xeque. Em um momento de incertezas e perdas, inevitavelmente houve a potencialização das dificuldades vivenciadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos que como já sabemos, são em sua maioria trabalhadores que precisam conciliar emprego, estudo, família, e, no momento pandêmico, passaram a lutar de forma ainda mais incisiva pela sobrevivência.

E acordo com Andrade, Silva e Scortegagna (2023, p. 2),

Esses movimentos de transformação da vida social e pessoal da população trouxeram, ainda, inúmeras mudanças para o campo educacional, no que tange ao processo de ensinar e aprender de modo remoto, agora, não mais no mesmo espaço da escola e da sala de aula, senão em espaços diferentes e distantes, sem o contato físico entre professores e alunos. O distanciamento social e escolar exigiu de ambos maiores esforços, como atenção, autonomia, agilidade e proatividade. Esses se tornaram fundantes para que o movimento de ensino-aprendizagem proposto para a educação pudesse acontecer com qualidade e eficácia.

Quando nos dispomos a analisar as taxas de letalidade partindo das variáveis socioeconômicas e educacionais, com a pesquisa *Coronavírus nas favelas: a desigualdade e o racismo sem máscaras*, percebemos que

Pessoas sem escolaridade têm taxas de mortalidade três vezes maiores (71,3%) em relação àquelas com nível superior (22,5%). Combinando raça e índice de escolaridade, o cenário fica ainda mais desigual: pretos e pardos sem escolaridade morrem quatro vezes mais pelo novo coronavírus do que brancos com nível superior (80,4% contra 19,7%).” (MOVIMENTOS, 2021).

A partir do levantamento realizado, verificamos que as chances de sobrevivência durante a pandemia dependiam, consideravelmente, do acesso à escolarização, o que significa dizer que quando se é negado o direito à educação, também é negado o direito à vida. O resultado da pesquisa supramencionada também apresenta informações que nos fazem constatar de forma clara que as pessoas que mais morreram foram justamente as que compunham o público potencial da Educação de Jovens e Adultos: negros e pobres em situação de vulnerabilidade social e vítimas da negação de direitos.

O cenário trazido pela pandemia corrobora para validar as falas já apresentadas pelos participantes desta pesquisa quando evidenciaram que ao pensar em políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, precisamos pensar nas políticas públicas como um todo, de forma integrada, e não apenas àquelas voltadas à educação. Caso contrário, instaura-se o que chamamos de efeito dominó, ou seja, uma situação ou um evento vai desencadeando outro. No caso das políticas, quando um direito é negado ou negligenciado, outros sofrem o mesmo efeito.

É possível perceber isso dentro da realidade, partindo do contexto pandêmico vejamos: a negligência na garantia do direito à educação para todos, culminou na negação o direito à vida; muitos trabalhadores perderam a vida porque não podiam ficar em quarentena, isto é, em distanciamento social digno garantido pelo Estado, portanto, também um direito que acabou se tornando mais um privilégio dentro de uma sociedade tão desigual; os trabalhadores não podiam ficar em quarentena porque precisavam trabalhar e não foram garantidas condições de trabalho dignas para o momento que estávamos vivenciando, não era incomum vermos mulheres domésticas sendo obrigadas a irem trabalhar normalmente nas casas das famílias mais ricas, o mesmo acontecia em outros espaços onde não se era garantido o básico de segurança para preservar a saúde dos trabalhadores; os sujeitos não podiam deixar de trabalhar porque não foi assegurado pelo poder público o direito à moradia e alimentação.

Complementando o exposto, P3 elucida que a pandemia

Revelou aquilo que há anos já é dito, já é indicado, mas a pandemia só trouxe no concreto aquilo que já se suspeitavam, né? Se pra educação como um todo a gente não teve um projeto de governo, então pra educação de jovens e adultos o impacto foi bem maior. E, assim, a educação de jovens e adultos pela sua negação enquanto modalidade, enquanto direito, impactou também no das crianças. Porque muitas crianças estavam com seus pais e seus avós

dentro de suas casas e elas também foram prejudicadas porque elas não tinham pais, não tinham tios, não tinham avós que pudessem orientar nas suas atividades escolares (P3, em 13/03/2023).

Por esse fato, é certo dizer que pensar em políticas, programas e/ou ações para a Educação de Jovens e Adultos é, também, garantir para toda a população o direito ao acesso e permanência à educação básica, ao ensino dito “regular”. Não se pode pensar a EJA separada da realidade e das necessidades da educação brasileira, como se ela não afetasse as demais etapas de ensino. Dessa forma, a gente garante que as crianças e os jovens ao terem apoio e incentivo em casa pelos seus familiares, possam enxergar a educação como prioridade, consigam concluir a educação básica na idade certa, sejam alfabetizados e alcancem os níveis desejados de letramento para que possam atuar em busca da transformação de um mundo em que vale a pena viver. Assim, daqui a pouco a EJA “*não vai ser mais para a questão da escolarização em si, mas para a educação ao longo da vida. A educação no sentido de que essas pessoas vão estar sempre no processo de inacabamento, no processo de educação, mas não na deficiência e na insuficiência da escolarização formal*” (P3, em 13/03/2023).

Isso posto, concordamos com Nicodemos e Serra (2020) quando frisam que dentre tantos embates, o contexto pandêmico não só expôs a pertinência da EJA na atualidade como também

revelou o aprofundamento do descaso das elites econômicas e políticas com os trabalhadores, principalmente aqueles mais pauperizados. E à invisibilidade de muitos desses sujeitos nas políticas implementadas para o combate à disseminação da covid-19, somou-se a invisibilidade da EJA nas políticas educacionais durante o período de distanciamento social (p. 872).

É certo, porém, que “*os problemas da educação de jovens e adultos no Brasil não começam com a pandemia*” (P2, em 13/03/2023), mas, quando esse momento de emergência de saúde pública global acontece durante a ascensão de um Governo de extrema direita que não se preocupava com os direitos sociais, supervalorizava as perspectivas neoliberais e, conseqüentemente, não priorizava a educação pública nem sequer a concebia como um direito universal a ser assegurado e promovido pelo Estado, tudo é acentuadamente piorado, como constatamos na fala da P3: “*Nossa! A pandemia na educação jovens e adultos revelou o descaso, se já era um descaso por parte do governo da extrema direita, né? Revelou mais ainda, com força maior. A educação de jovens e adultos foi quase que inexistente. Ficou a cargo dos militantes, os professores militantes*” (P3, 13/03/2023). Nesse mesmo viés, temos a contribuição do P4:

A pandemia agravou tudo aquilo que já vinha acontecendo de ruim na EJA: salas de aula sendo fechadas, abandono, falta de investimento, de formação... Acho também que o maior impacto não foi bem da pandemia na EJA, sabe? Mas, sim, as consequências sociais e políticas da pandemia que atingiram a educação de jovens e adultos, o isolamento social (P4, em 06/04/2023).

Circunscritos esses acontecimentos, nos é desvelado um quadro delicado e preocupante já mencionado em nossas discussões: não houve, nesse período, uma política educativa eficaz para a Educação de Jovens e Adultos. Essa conjuntura impactou de forma negativa um grupo mais vulnerável econômica e socialmente que, assim como a modalidade da EJA, sofreu ainda mais com a invisibilização e abandono dentro das políticas curriculares adequadas para a sua realidade, para as suas reais necessidades, que já vinham sendo agravadas durante o Governo Bolsonaro devido à falta de financiamento.

Podemos pensar, ora, durante o período de distanciamento social, com o fechamento das escolas, os governos pouparam muito dinheiro porque não houve despesa com energia, água, manutenção em geral das escolas, logo, a verba destinada a esses custos, poderiam ser redirecionadas para garantir que os educandos da EJA tivessem acesso às aulas. Contudo, não foi o que aconteceu. O que presenciamos foi o descaso com esses sujeitos, não se pensou em garantir o básico para que eles tivessem acesso às atividades e aulas remotas, foram poucas as redes de ensino que pensaram em adaptar a prática pedagógica e as políticas curriculares para alcançar os educandos da EJA, que por serem de baixa renda, não tinham acesso às tecnologias nem dominavam as ferramentas digitais, *“não teve investimento mínimo, por exemplo, a oferta da internet para essas pessoas” (P3, em 13/03/2023)*. Justamente por isso, *“a EJA nesse período foi uma das modalidades que mais sofreu, porque os sujeitos da EJA não são pessoas que têm recurso para comprar iPhone, notebook e tudo isso, tem que trabalhar” (P1, em 07/03/2023)*. Além disso, também tem o elemento desmotivação, afinal, não havia estímulo para que esses sujeitos permanecessem participando das aulas online (quando) ofertadas, afinal, mesmo se tratando daqueles – poucos - que tinham acesso às tecnologias, reconhecemos que *“é difícil, né? Chegar à noite e estudar diante de uma tela do computador, diante de uma tela de notebook, de um celular, é muito difícil” (P2, em 13/03/2023)*.

Fatores como esse somado ao despreparo de alguns profissionais em lidar com os desafios da pandemia atrelados com as especificidades da modalidade dentro de um novo modelo educacional, o ensino remoto, culminaram em uma drástica redução no número de matrículas como destacado por P2: *“a evasão chegou as raias de 100% em algumas escolas” (P2, em 13/03/2023)* e, também, na interrupção da oferta da Educação de Jovens e Adultos em

algumas escolas. Por isso, P1 considera que para um número considerável de pessoas, não houve desistência, *“simplesmente em vários casos nem tinha oferta, então para desistir você tem que ter a oferta, no mínimo, mas nem isso tinha”* (P1, em 07/03/2023).

Além dessas aulas remotas permeadas pela tecnologia digital, muitos sistemas de ensino, orientados pelas Secretarias de Educação das redes municipal e estadual, adotaram a elaboração de apostilas para que fossem entregues aos educandos da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, esses materiais muitas vezes eram descontextualizados, não atingiam os interesses dos alunos e, portanto, não traziam sentido nem significado para a educação durante aquele momento que já era imbuído de angústia. Por essa razão, torna-se evidente que além da fragilidade no investimento financeiro, houve, também, pouco ou nenhum *“investimento na educação de uma forma organizada, estruturada, para que essas pessoas tivessem acesso a algum nível de escolarização”* (P3, em 13/03/2023). A entrevistada continua sua fala explicitando que outras estratégias pedagógicas, didáticas e metodológicas poderiam ter sido ofertadas, como por exemplo, o uso do rádio como meio de formação dos alunos da EJA, por se tratar de um recurso não elitizado, *“uma coisa muito mais democrática, muito mais popular”* (P1, em 07/03/2023) e, sendo assim, *“algo muito próximo da educação de jovens e adultos. Inclusive, a gente tem uma experiência de rádio na história da educação de jovens e adultos no Brasil, né? E nem minimamente não fizeram isso!”* (P3, em 13/03/2023).

De fato, foram muitas as consequências sociais e políticas da pandemia que atingiram a Educação de Jovens e Adultos, entretanto, apesar dessa constatação, é possível identificar na fala do P4 algumas perspectivas positivas em relação a este momento vivenciado por toda a população mundial e como refletir a partir dele poderá nos ajudar a pensar novas e eficazes ações para reconstruir a Educação de Jovens e Adultos. Já sabemos da fragilidade em garantir uma formação específica para os educadores da EJA, mas já paramos para pensar sobre como as aulas *online* puderam contribuir para o aprimoramento da atuação profissional docente, ou seja, para a sua formação continuada?

No contexto da pandemia causada pela covid-19, a formação de professores se tornou mais urgente e necessária, uma vez que o modo de ensino-aprendizagem, de uma hora para a outra, exigiu dos professores saber lidar com as tecnologias digitais para poderem ministrar aulas remotas. Contudo, o que vimos com a pandemia foi a necessidade de se fomentar políticas públicas para melhor qualificação e formação desses profissionais [...] (ANDRADE, SILVA, SCORTEGAGNA, 2023, p. 9).

Para Freire (2002), ensinar e aprender representam momentos de um processo maior, ou seja, o de conhecer. Por isso, quando nos aproximamos da realidade dos educandos, passamos a (re)conhecer aquilo que muitas vezes é desconhecido e silenciado dentro das salas de EJA: a vida dos educandos. Tal percepção transcende os estereótipos destinados a esses sujeitos, sabemos que são pobres, pretos e pardos, mas, quando passamos a enxergar a realidade em sua forma mais insípida, é impossível não problematizar todas as questões sociais que os levam a essa condição. Então,

quando acontecia essas aulas on-line e os estudantes abriam suas câmeras, víamos suas cozinhas, seus espaços de trabalho, o professor ou a professora teve a oportunidade de ver o outro lado do muro, porque na sala estou vendo apenas o aluno, vejo eles apenas com o olhar da escola. Mas, quando na minha tela tem a cozinha e tem um jovem, me mostra mais coisas... aí de repente passa a mãe, o filho, enfim... Eu tenho que fazer o possível para tentar trazer para a minha formação de educador da EJA esse universo que às vezes é desconhecido e é invisível (P4, em 06/04/2023).

Com base no que apresentamos até aqui, é nítido que durante a pandemia da Covid-19 as problemáticas existentes dentro da modalidade da EJA foram acentuadas e como não é possível mudar o passado, “*resta saber o que é possível aprender com toda essa crise sanitária e humanitária*” (P4, em 06/04/2023) para que o futuro seja melhor, mais digno. O aprendizado que fica é sobre a urgência de ofertar uma educação libertadora, comprometida com o seu sentido político que possibilite aos educandos viverem a vida em sua mais bela magnitude, aproveitando cada tempo, cada momento, afinal, a única certeza que temos hoje é a efemeridade da vida. E priorizar isso dentro do campo educacional é enxergar a si e ao outro como ser humano.

Por essa razão, as reflexões tecidas pelos sujeitos participantes desta pesquisa são tão importantes para reformular novas práticas e ações para a Educação de Jovens e Adultos. Logo, no tópico seguinte, serão elucidados de forma mais pontual os desafios impostos a EJA enquanto modalidade educacional, bem como, as perspectivas futuras dentro de uma nova conjuntura política que coloca o Brasil de volta aos trilhos da democracia, apresentando a educação como uma de suas prioridades.

No item seguinte, apresentamos as análises sobre os desafios e as perspectivas que os professores-pesquisadores da EJA no Centro e Educação da UFPB sinalizam.

3.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Com base nas análises e reflexões tecidas até aqui, é certo que a Educação de Jovens e Adultos ainda enfrenta batalhas para “*sobreviver*”, como reforça o entrevistado P1, ou seja, para que consiga se reafirmar enquanto direito. Logo, o objetivo deste tópico é desvelar de maneira sucinta os desafios já constatados durante nossa análise, como também, apresentar perspectivas possíveis para que os próximos anos sejam progressistas no sentido de despertar o compromisso da sociedade e das diferentes instâncias públicas para (re)pensar programas e políticas educacionais voltadas para jovens, adultos e idosos no Brasil. Partindo do nosso contexto, P4 reflete que “*a desesperança é uma esperança que perdeu o rumo. Então, é necessário encontrar o rumo para a Educação de Jovens e Adultos*” (em 06/04/2023). Esperançar é preciso, assevera Freire (1992, p. 110-111)

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Observamos com os dados coletados através das falas dos professores-pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba que para fortalecer a Educação de Jovens e Adultos é necessário, primeiramente, conhecer quem são os sujeitos que compõem tal modalidade de ensino e garantir uma formação inicial e continuada para os profissionais que atuam nas salas de aula da EJA. É um compromisso de todos para todos aqueles excluídos do sistema educacional, portanto, é imprescindível que haja conscientização social para reconhecer o impacto da oferta ou negação da Educação de Jovens e Adultos, como expõe P4, “*se a universidade e a sociedade não dão apoio para a educação de jovens e adultos, ela não vai existir*” (em 06/04/2023).

Para P2, o principal desafio imposto é a precariedade na “*formação docente*”. Quando o professor tem uma formação embasada, de qualidade, e lhe é assegurado o direito da formação continuada, ele consegue analisar melhor a sua práxis e compreender que a educação é um espaço amplo e abrange diferentes especificidades, como é o caso da EJA, que apresenta desde o seu público características muito singulares que não devem ser confundidas ou inferiorizadas em detrimento do ensino dito regular. Reconhecer tais particularidades contribui para fortalecer a oferta com qualidade, por essa razão, é preciso primeiro estabelecer um debate em torno das identidades dos sujeitos educandos da EJA, reconhecê-los como sujeitos.

Sobre isso, P4 (em 06/04/2023) esclarece:

Olha, um dos grandes desafios é de ver o jovem e o adulto como sujeito, como pessoa. Esse é o grande desafio hoje, de ver as pessoas, o ser humano em si. Quando se vê um jovem em um carro de lixo trabalhando, não vemos para além daquela situação, não são vistos como cidadãos. Então, podemos dizer que as pessoas que são os alvos principais da educação de jovens e adultos ainda não são respeitadas como cidadãos. A dignidade humana para eles não existe.

Provocar um outro olhar sobre os jovens, adultos e idosos da EJA é o ponto central das reflexões da modalidade para que possamos adaptar nossas práticas e ações a partir das reais necessidades deles, caso isso não ocorra, a inviabilização na garantia dos direitos continuará, por isso, para as pessoas que fazem e pensam a Educação de Jovens e Adultos “*a prioridade deve ser mais do que formar para o mercado de trabalho, mas entender o imaginário desses adultos, jovens e idosos*” (P4, em 06/04/2023).

Assim como constatamos, houve nos últimos anos uma redução severa no número de matrículas na EJA, isso se dá por diferentes variáveis, entre elas está o fato da escola ainda não conseguir enxergar o seu papel na sociedade, que é não ser apenas uma estrutura física de tijolos e cimento, mas sim, ser gente, como deslindado no poema “Escola é”, autoria de uma educadora desconhecida²⁸ que durante uma palestra de Paulo Freire e inspirada por suas ideias escreveu as seguintes palavras: “[a escola] não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que alegre, se conhece, se estima”. Quando percebemos isso, vimos que a educação na EJA precisa “*formar o cidadão para que ele acredite na escola não apenas como um local que forma para o mercado de trabalho, mas é, sobretudo, um espaço para mim enquanto homem, cidadão, como mulher, como jovem na sociedade*” (P4, em 06/04/2023), um lugar que acolhe e não exclui, que ouve e não silencia, que se aproxima e não afasta, que os enxerga como cidadãos e não como coisas, somente dessa maneira a educação passa a ser “*uma coisa que acrescenta qualidade de vida*” (P1, em 07/03/2023).

Os problemas de evasão, abandono, invisibilização dos sujeitos e desqualificação profissional giram em torno de um único ponto: a insuficiência das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, afinal, como elucida P3 “*ainda não temos uma política efetiva voltada para a EJA*” (em 13/03/2023), o que temos são programas de governo, logo, quando o governo muda, as ações e programas são descontinuados, afetando diretamente os

²⁸ Informação coletada no Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>. Acesso em: 30 de ago. de 2023.

que mais precisam do acesso à educação pública. Por essa razão, P1 destaca: *“eu sempre penso que um dos nossos problemas em termos de EJA, é que quem a defende são os educadores e não há uma demanda, não há um movimento dos alunos de EJA exigindo EJA [...] quando há pressão dos usuários, há mais força”* (P1, em 07/03/2023). Isso nos leva a outro ponto: urge pensar e ofertar uma educação conscientizadora para os educandos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, para que eles sejam cientes de seus direitos e possam exigi-los, para alcançar tal conscientização, é preciso abdicar dos processos mecânicos de transmissão de conteúdo. Freire (1991, p. 70), numa atitude comprometida, faz um importante ressalva:

Não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho [...] essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade.

Isso significa dizer que o processo educacional é um dos meios de lutas para as transformações sociais, transcende a mera capacidade de codificar e decodificar. Por isso a importância de a educação ser uma das prioridades na agenda governamental e nos planos de governo. Enquanto não houver essa priorização da educação pública como bem público, as mudanças não ocorrerão ou se darão a passos lentos.

Isto posto, embora não faça parte do marco temporal estabelecido para desenvolvimento da pesquisa em tela, é importante situar o leitor na nova conjuntura política instaurada no Brasil em janeiro de 2023, com o retorno do presidente Luís Inácio Lula da Silva à presidência do Brasil, o qual já em sua posse sinaliza novos tempos para a democracia e a sociedade brasileira. Marcada pela pluralidade, diversidade e amorosidade, essa vitória é fruto da resistência contra o fascismo, as *Fake News*, o negacionismo e o gabinete do ódio. Essa vitória é valiosa para a EJA, porque foi justamente nos Governos Lula que a modalidade conquistou seu espaço dentro da educação básica por se tratar justamente de *“um governo que valoriza a educação”*, afirma o entrevistado P2 (em 13/03/2023). Em outra passagem esse mesmo entrevistado assevera:

Assim, a gente teve durante o segundo governo Lula... o primeiro não foi tanto porque o primeiro governo Lula, foi um governo que implementou dentro da área da educação, tirou do papel muita coisa, muitas coisas que a LDB colocava que não existiam no Estado Brasileiro. Mas o segundo governo já foi muito bom para a educação de jovens e adultos com Diretrizes Curriculares, com implementação da alfabetização, do PNL D EJA, então tanto no nível de alfabetização como o nível de ensino médio (este já no governo Dilma) (P2, em 13/03/2023).

A atualidade tem sido a esperança vivida em busca da redemocratização. Já no primeiro semestre de 2023, o governo Lula conseguiu mudar o cenário econômico, reduzir as taxas de desemprego, sanar o descaso com os povos indígenas, reajustar os valores das bolsas de pós-graduação da CAPES e do CNPQ, reformular as regras do Programa Minha Casa, Minha Vida, reestruturar o MEC com a volta da SECADI, o que é *“extremamente importante, não só simbolicamente, como a primeira coisa que o Bolsonaro fez foi extinguir, mas porque essa criação foi genial”* (P1, em 07/03/2023). O fato é que Bolsonaro tem repulsa à questão de diversidade, *“mas a diversidade, é a característica humana mais característica. E a gente tem que reconhecer e alimentar essa diversidade, somente assim se constrói uma sociedade mais tolerante”* (P1, em 07/03/2023). Essas e outras ações significativas colocaram o Brasil de volta aos trilhos do desenvolvimento em busca de uma sociedade menos desigual, atentando-se para quem mais precisa. Contudo, não podemos esquecer do momento de obscurantismo vivido nos últimos anos por parte de governos antidemocráticos, é preciso atentar-se sobre

[...] o que é possível aprender com essas negações de direito de 2016 até agora. Porque não podemos ter a atitude tal: ‘ainda bem que passou esse governo’. Não. Ele está presente e os cacos e os espinhos ainda estão muito claros diante do nosso caminho. Então, quais são os alertas? Quais são as tarefas que temos que cumprir? Pensar sobre isso é muito importante, senão a tendência é esquecer (P4, em 06/04/2023).

Os professores-pesquisadores elucidam em suas falas que as novas perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos dentro de um governo mais democrático são possíveis, entretanto, não podemos desconsiderar os desafios já elencados, bem como, compreender que *“a EJA ganhará mais espaço e será mais valorizada quando as situações que conectadas a ela direta ou indiretamente também forem melhorada”* (P4, em 06/04/2023), ou seja, não podemos esquecer de enxergar as políticas públicas de forma integrada e interdependente, além de priorizar um Regime de Colaboração em Educação entre estados e municípios que fortaleçam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos a partir da concepção de professores-pesquisadores vinculados ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Para tanto, as reflexões tecidas neste estudo partiram de questões sociais, políticas e educacionais que perpassam a modalidade da EJA na atualidade. Nessa perspectiva, comprovamos a hipótese inicial apresentada na parte introdutória deste estudo ao constatar que os desafios impostos à Educação de Jovens e Adultos não são consequências do período pandêmico, mas sim, heranças históricas que foram ainda mais fortalecidas a partir do Golpe de Estado contra Dilma Rousseff em 2016, atingindo de forma incisiva os ideais políticos, progressistas e democráticos no Brasil. A partir deste momento, foi instaurado no país um Governo que preza por políticas neoliberais e excludentes que fortalecem e preservam a desigualdade social. Tal situação foi aprofundada de forma incisiva em 2018 com a ascensão de um grupo político de extrema direita marcado pelo ódio, retrocesso, insensatez e escândalos de corrupção.

Neste contexto, a educação pública em seus diferentes níveis e modalidades sofreu com o desmonte, o descaso, o retrocesso, a precariedade e o silenciamento por meio de um Ministério de Educação instável e precário que ao invés de se aproximar das reais necessidades da população brasileira, adotou uma política ideológica autoritário-fascista baseado na questão da meritocracia e que supervaloriza os interesses capitalistas, sem se preocupar com uma formação humana integral, crítica, emancipatória e política. A Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, é inevitavelmente marcada pela falta de recursos – menor investimento do século -, negligência e invisibilização, além de sofrer com ataques simbólicos, como foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no primeiro dia de governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro. Mais uma vez, presenciamos na história a falta de prioridade no que diz respeito à oferta de uma educação de qualidade para os mais pobres e vulneráveis que já têm em suas histórias de vida marcas da exclusão social e educacional.

A partir das falas dos sujeitos participantes desta pesquisa, é possível notar que são muitos os desafios postos à Educação de Jovens e Adultos, desde aqueles relacionados ao fato de ainda não ser uma discussão prioritária dentro das Universidades, sobretudo, nas licenciaturas, o que influencia na precariedade da formação inicial dos professores que atuam nas salas da EJA, até o processo de invisibilização instituído dentro das políticas públicas,

educacionais e curriculares que não consideram as especificidades didático-metodológicas da EJA, nem tampouco, os sujeitos que compõem tal modalidade de ensino. De certo, esses e outros percalços contribuíram diretamente para o fechamento de salas de aula que ofertam a EJA e, conseqüentemente, para redução acelerada do número de matrículas nesta modalidade.

Os dados empíricos obtidos demonstraram a urgência de se ofertar a educação para todos, uma vez que ficou comprovado durante o contexto pandêmico que o direito à vida está intrinsecamente atrelado ao direito à educação. Em razão disso, frisamos que esta pesquisa é um esforço ainda inacabado. É preciso que outras produções científicas sejam realizadas a fim de trazer ainda mais visibilidades para a Educação de Jovens e Adultos, tecendo análises atuais capazes de dialogar com a realidade e ampliar o nosso olhar sobre os processos educativos de jovens, adultos e idosos.

Logo, com base em nosso processo de investigação, nos é possível apontar novas direções para pesquisas futuras dentro do campo de pesquisa da Educação de Jovens e Adultos: considerando o novo contexto político instaurado no Brasil a partir de janeiro de 2023, com o Governo Lula, qual o papel ocupado pela EJA na implementação das novas políticas e reformas educacionais?; Sendo a Educação de Jovens e Adultos um campo de referência dentro do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, quais são os principais fatores que contribuem para a diminuição de produção acadêmica sobre a área no programa de pós-graduação em educação?; Como ampliar a abordagem e a carga horária das discussões sobre Educação de Jovens e Adultos nos cursos de licenciatura?; Qual a importância das avaliações em larga escala para acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos?

De acordo com o Dicionário Online de Português, recomeçar é um verbo que denota uma ação de desejo para começar novamente. Diante disso, reconhecemos o nosso dever e capacidade em reverter a história, resgatar a educação como direito humano, subjetivo e, principalmente, como responsabilidade pública. Depois de anos tão severos para o setor educacional, com o Governo Lula, iniciado em janeiro de 2023, são instauradas novas possibilidades, com viés mais democrático e igualitário. É preciso coragem, esperança e resistência para efetivar a democracia no Brasil, para tanto, apontamos para a necessidade de um movimento popular capaz de integrar toda a população em busca da superação de uma visão simplista quanto ao processo de ensino-aprendizagem da EJA, bem como, da democratização da educação para que a EJA ganhe espaço na agenda de prioridades educacionais, para que assim, os jovens, adultos e idosos possam exercer seus papéis de cidadãos e, principalmente,

sejam reconhecidos como sujeitos humanos com trajetórias de vidas não tão humanas, mas que urgem por mudança.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020.

ALFANO, Bruno. Após três anos de queda brusca de investimento, EJA perde meio milhão de estudantes na gestão Bolsonaro. **Jornal o Globo**. Rio de Janeiro, 11 fev. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/apos-tres-anos-de-queda-brusca-de-investimento-eja-perde-meio-milhao-de-estudantes-na-gestao-bolsonaro-25389399>. Acesso em: 5 mar. 2022.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Tendências a Educação de Jovens e Adultos pós-pandemia de COVID-19. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 213-238, jan./jun. 2021.

ANDRADE, Saulo José Veloso de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. O desafio do ensino remoto com idosos durante a Pandemia de Covid-19. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e119072, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/hGpPpWL8KxTKP7VxZhVCnXR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos** (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA PARAÍBA. **CCJ aprova criação do Alfabetiza PB, programa de educação para jovens e adultos**. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/45095/ccj-aprova-criacao-do-alfabetiza-pb-programa-de-educacao-para-jovens-e-adultos.html>. Acesso em: 22 nov. 2022.

AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos científicos**. Rio de Janeiro: Editora Prazer da palavra, 2021.

BARBOSA, Carlos Soares; SILVA Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima de. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, e-14146, jan./dez. 2020.

BARROS, Ricardo Paes; FRANCO, Samuel Franco; MACHADO, Laura Muller Machado; ZANON, Daiane; ROCHA, Grazielly. **Consequências da violação do direito à educação**. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Carlos. **Introdução crítica ao humanismo de Paulo Freire**. São Paulo: Sundermann, 2008.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?. **Programa Ética e Cidadania**, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192. Acesso em: 25 nov. 2022.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CARNEIRO, Júlia Dias. Brasil viveu um processo de amnésia nacional sobre a escravidão, diz historiadora. **BBC News Brasil**, Rio de Janeiro, 10 maio 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44034767>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CAVALCANTE, Janayna. Educação de Jovens e Adultos na ordem pós-democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1123-1143, 2019. Acesso em: 1 de mar. de 2022.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; Pinheiro, Marta Macedo Kerr. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade**, v. 24, n. 1, 2014.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os Jovens e o Saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

COSTA, Vinícius. A EJA e a Universidade: antípodas em (des)encontros?. **Pensar a Educação em pauta**, 2021.

CRESSWELL, John W. **Investigação qualitativa e Projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DANTAS, Tânia Regina; OLIVEIRA, Maria Olívia Matos. A obra de Paulo Freire: contribuições para uma experiência em EJA na pós-graduação. In: DANTAS, Tânia Regina *et al.* (Org.). **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e Internacional (2015). **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015.

EM defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas, 2020. **Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação – COLEMAX PPGE/UFRJ**, 2020. Disponível em: <https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Colemarx-texto-cri%CC%81tico-EaD-2.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2021.

FARIA, Edite Maria da Silva de. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. **Revista Práxis Educacional**, v. 5, n. 7, 2009.

FÁVERO, Osmar. Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presente de promessas. In: **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**. São Paulo: Moderna, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

FERREIRA, Guilherme Gomes. Interseccionalidades e marcadores sociais da diferença na experiência de travestis privadas de liberdade. **II SERPINF – Seminário Regional Políticas Públicas Intersetorialidade e Família: formação e intervenção profissional**. 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas dominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Hilda Bayma; ROAZZI, Antonio; ROAZZI, Maira; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. A representação social do conhecimento: explorando as razões para aprender e as razões para não aprender. **Revista de estudos e investigação em psicologia y educación**, n. 1, p. 151-155, 2015.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar**. João Pessoa: Editora CCTA/UFPB, 2015.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília, 1994.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

HADDAD, Sérgio. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HADDAD, Sérgio. Apresentação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, dez. 2009.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Brasília: MMA, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2020)**. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-p%20or-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 22 fev. de 2022.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de estudos em educação e diversidade**, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>. Acesso em: 2 mar. 2022.

LOPES-DA-SILVA, Eduardo Jorge; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos ; CARVALHO, Waldênia Leão de. La Educación superior durante la pandemia de COVID-19 en Brasil: factores que influyeron en la participación de los estudiantes. **Research in Education and Learning Innovation Archives**, 2022.

LOURENÇO, Elzafran Santos Sousa; PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti; CODEIRO, Maria Beatriz Gameiro. Reflexões a partir de Arroyo: trajetórias humanas e inumanas na EJA. **EJA em debate**, v. 11, n. 19, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

LUZ, Joyce. Os cortes na educação no atual Governo. **Observatório do Legislativo Brasileiro**. 2022. Disponível em: <https://olb.org.br/os-cortes-na-educacao-no-atual-governo/>. Acesso em: 9 jul. 2023.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 23, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; RESENDE, Valeria Barbosa de. Alfabetização de jovens e adultos na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização-ABALF**. Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 129-133, jul./dez. 2019.

MEC é marcado por escândalo de propina e corrupção com barras de ouro. **APUB**, 4 out. 2022. Disponível em: <http://apub.org.br/mec-e-marcado-por-escandalo-de-propina-e-corrupcao-com-barras-de-ouro/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Popular**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, 2021.

MOVIMENTOS. **Coronavírus nas favelas**: a desigualdade e o racismo sem máscaras. 2021.

MUÑOZ, Jairo; MEZA, Fabio Alonso. Educación popular e educación para la paz em Colombia: herramientas para transformar el conflicto. **Papeles**, n. 88, 2004.

NICODEMOS, Alessandra; CASSAB, Mariana. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5076>. Acesso em: 26 ago. 2023.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de Jovens e Adultos em Contexto Pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, dez. 2020.

NUNES, César Augusto. Educação em direitos humanos no Brasil atual: fundamentos políticos e práticas pedagógicas emancipatórias possíveis. In: NUNES, César Augusto R.; GOMES, Catarina. (Orgs.). **Direitos humanos, educação e democracia**. Jundiaí, SP: In House, 2019.

OLIVEIRA, Luciano; FERREIRA, Maria José de Resende. A questão étnico-racial e a educação de jovens e adultos. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 77-86, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, 1999.

O IMPACTO da pandemia no abandono escolar no Brasil. **C6 Bank Notícias**, dez. 2020. Disponível em: <https://medium.com/c6banknoticias/c6-bank-datafolha-4-milh%C3%B5es-de-estudantes-abandonaram-a-escola-durante-a-pandemia-c3eca99f09a8>. Acesso em: 2 nov. 2022.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra Regina Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 69, 2013.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2022.

PEQUENO, Marconi. Sujeito, autonomia moral. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et. al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR [livro eletrônico]. **Insegurança alimentar e Covid-19 no Brasil**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

RODRIGUES, Adriege Matias. **A base comum curricular (BNCC) e a formação inicial de professores: uma análise do curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18155?locale=pt_BR. Acesso em: 15 nov. 2022.

RODRIGUES, Janine Coelho; FARIAS, Rosilene Mariano de; MELO NETO, José Francisco de; VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva **Pesquisa em Educação na Paraíba 30 anos (1977-2007)**. Paraíba: Editora UFPB, 2007.

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

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o Ensino Remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, n. 14, p. 213-238, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/9178/7325/>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SANTOS, Juliana Silva; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antonio. Os sujeitos da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 122-135, jan./jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SERRA, Deuzimar Costa; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Os idosos na EJA: uma política de educação inclusiva. **Olhar de Professor**, v. 19, n. 02, 2016.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. Orientador: José Batista Neto. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3831>. Acesso em: 1 out. 2022.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, v. 27, n. 02, p. 303-322, ago. 2011.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil – O Estado do Conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Alínea, 2022.

SOUZA, Luciana Kerine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, p. 51-67. 2019.

STEIN, Ernildo. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. In: HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica**. São Paulo: L&PM, 1987.

TELLES, Lygia Fagundes. **As meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO/MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021)**. Disponível em https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario. Acesso em: 15 nov. 2022.

TORRES, Rosa Maria (Org.). **Educação Popular**: um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1987.

UNICEF/IPEC. **Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes**. 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados de Identificação

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Qual o seu tempo de atuação no campo de pesquisa da EJA?
3. Quais são os temas pesquisados e quais reflexões sobre a EJA norteiam o seu trabalho atualmente?
4. Por que houve a opção em ser pesquisadora da EJA?
5. O que motiva ser pesquisadora da EJA?
6. Como se dá a formação do pesquisador da EJA?
7. No seu ponto de vista, quais os limites e possibilidades do pesquisador da EJA?

Dados da Pesquisa

8. Que análise você faz sobre a EJA na atualidade?
9. Para você, quais os fatores que contribuem para a diminuição de matrículas na EJA?
10. Você pode realizar um breve panorama sobre o impacto da pandemia na Educação de Jovens e Adultos?
11. Em relação as metas do PNE, qual a sua leitura sobre elas e o que deveria ser feito para implementá-las?
12. Quais os principais desafios que estão postos para a EJA na atualidade?
13. Você consegue vislumbrar alguma perspectiva para ela nas discussões de políticas públicas e curriculares para os próximos anos?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa, intitulada “*Atualidade da Educação de Jovens e Adultos: concepção de professores-pesquisadores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba*” está sendo desenvolvida pela pesquisadora Isabella Hellen Estevão da Silva, estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, com matrícula de nº 20211015125, na linha de Educação Popular, sob a orientação do Professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

O objetivo geral do estudo é **analisar os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos a partir da concepção de professores-pesquisadores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba**. A finalidade deste trabalho é, em suma, compreender os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos na atualidade, bem como, evidenciar sua importância na sociedade a partir da concepção de professores-pesquisadores vinculados à uma instituição de ensino superior referência nos debates relacionados à área de EJA.

Os benefícios para o participante estão, sobretudo, na possibilidade de refletir sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos na atualidade, bem como, ampliar o conhecimento sobre tal área, reconhecendo a sua importância na sociedade. Para o campo científico, elencamos os seguintes benefícios: contribuir com a construção e atualização de conhecimentos científicos a respeito da Educação de Jovens e Adultos a partir da ótica de pesquisadores referências em tal área de aprofundamento e suscitar questões pertinentes para desenvolvimento de futuras investigações científicas.

Solicitamos a sua colaboração para a realização de entrevistas semiestruturadas e a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica e/ou outros periódicos. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora e seu orientador estarão a sua disposição

para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento de participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Isabella Hellen Estevão da Silva – Telefone: (83) 988745586 – E-mail: isaabellahellen@gmail.com ou para o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB - Telefone: (83) 3216-7791 - E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br.

ANEXOS

ANEXO A – DOCUMENTO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB A ÓTICA DE PESQUISADORES DA UFPB

Pesquisador: ISABELLA HELLEN ESTEVAO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61443122.9.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.665.268

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão de uma dissertação de Mestrado da aluna ISABELLA HELLEN ESTEVÃO DA SILVA, do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa com caráter exploratório, com o intuito de ajudar a compreender os desafios, as possibilidades e perspectivas da Educação de Jovens e Adultos na atualidade a partir da ótica dos pesquisadores que dedicam os seus estudos para as especificidades desta modalidade de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a ótica dos pesquisadores da UFPB sobre a EJA no contexto atual. **Objetivo Secundário:** Apresentar a indissociabilidade entre a Educação Popular e a EJA; Discutir sobre as políticas públicas educacionais para a EJA na atualidade; Refletir sobre o lugar da EJA enquanto disciplina no Ensino Superior; Problematicar desafios, possibilidades e alternativas para a EJA na atualidade a partir da ótica de pesquisadores da UFPB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, para a sua saúde, pois não serão utilizados métodos invasivos. No entanto, cabe salientar que na realização de entrevistas semiestruturadas existe o risco de um possível constrangimento do entrevistado ao ser indagado sobre o seu trabalho, o que pode levá-lo a não querer responder. Informamos que neste caso, a

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.665.268

pesquisadora vai fazer o possível para minimizar o possível constrangimento do entrevistado, inclusive dando o direito a ele(a) de não responder a qualquer pergunta que lhe cause desconforto.

Benefícios: Os benefícios para o participante estão, sobretudo, na possibilidade de refletir sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos na atualidade, ampliar o conhecimento sobre tal área, reconhecendo a sua importância na sociedade e suscitar questões pertinentes para desenvolvimento de futuras investigações científicas. Para o campo científico, elencamos os seguintes benefícios: contribuir com a construção e atualização de conhecimentos científicos a respeito da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos a partir da ótica de pesquisadores referências em tal área de aprofundamento

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta está adequadamente elaborada e permite tecer julgamentos concernentes aos aspectos éticos/metodológicos envolvidos, conforme diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS, MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados possibilitando adequada avaliação no que se refere aos aspectos éticos e metodológicos.

Recomendações:

(O)A pesquisador(a) responsável e demais colaboradores, MANTENHAM A METODOLOGIA PROPOSTA E APROVADA PELO CEP-CCS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que o(a) pesquisador(a) atendeu adequadamente às recomendações feitas por este Colegiado em parecer anterior a este, e que o estudo apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS/MS, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2 1º Andar	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791
	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.665.268

Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1989671.pdf	03/09/2022 13:49:14		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	03/09/2022 13:42:44	ISABELLA HELLEN ESTEVAO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	03/09/2022 13:37:45	ISABELLA HELLEN ESTEVAO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/09/2022 13:31:18	ISABELLA HELLEN ESTEVAO DA SILVA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.pdf	08/08/2022 21:27:59	ISABELLA HELLEN ESTEVAO DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	08/08/2022 21:24:49	ISABELLA HELLEN ESTEVAO DA SILVA	Aceito
Outros	CERTIDAO_DE_ANUENCIA.pdf	08/08/2022 21:24:19	ISABELLA HELLEN ESTEVAO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	08/08/2022 21:20:22	ISABELLA HELLEN ESTEVAO DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	08/08/2022 21:16:37	ISABELLA HELLEN ESTEVAO DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/08/2022 21:09:28	ISABELLA HELLEN ESTEVAO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não