



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PPGE- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MARTINS MOREIRA

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (2006 - 2017)**

Salvador
2021

ADRIANA MARTINS MOREIRA

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (2006 - 2017)

Dissertação apresentada no Mestrado acadêmico da Faculdade de Educação – FACED/UFBA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - PPGE da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Política e Gestão da Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilvanice Barbosa da Silva Musial (FACED/UFBA).

Salvador
2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Moreira, Adriana Martins.

A produção acadêmica sobre egressos da educação de jovens e adultos no Brasil (2006 - 2017) / Adriana Martins Moreira. - 2021.
126 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilvanice Barbosa da Silva Musial.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Educação de jovens e adultos - Brasil - Pesquisa. 2. Aluno egresso. 3. Estado do conhecimento. 4. Produção científica. I. Musial, Gilvanice Barbosa da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374.981 - 23. ed.

ADRIANA MARTINS MOREIRA

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO BRASIL (2006 - 2017)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Defesa aprovada no dia 22 de Março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Universidade Federal da Bahia
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia
Banca Externa

Prof^ª. Dr^ª. Maria Couto Cunha
Universidade Federal da Bahia

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Maria Marinho Siqueira
Universidade Federal da Bahia

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação ao grande amor da minha vida Antônio Roberto Seixas Da Cruz (in memoriam) que em vida distribuiu amor, generosidade e muito conhecimento. Foi incansável para me ver trilhar o bom caminho que hoje eu sigo. Sem seu incentivo eu não teria chegado tão longe, meu guerreiro, amor e amigo. Gratidão por tudo, creio que um dia nos reencontraremos num outro plano, em outra vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus a quem acredito ser o criador de tudo e de todas as coisas. Obrigada Deus por ter me concedido forças para continuar a estudar em meio a tantas intempéries.

Ao meu querido amor Antônio Roberto Seixas Da Cruz (in memoriam) por ter me presenteado com desejo e a vontade de conhecer o conhecimento.

À minha família: meu pai Gerinaldo, minha mãe Maria de Lourdes, meus irmãos Naldo e Gisely e meus sobrinhos Miguel, Gabrielle, Luísa, Emanuel e Hellen que sempre apoiaram meus projetos de vida e sempre entenderam as minhas ausências por conta do trabalho e dos estudos, amo muito vocês.

À minha família do coração que me acolheu com enorme amor: Dona Selma Seixas, Maria Seixas, Tânia Seixas, Simone Seixas, Carol Seixas, Tati Seixas e meus sobrinhos do coração Arthur, Luísa, Gabriel e Laura, amo vocês.

À minha querida orientadora professora Dr^a. Gilvanice Barbosa da Silva Musial pelo incessante auxílio, principalmente nos momentos de medo, intensa ansiedade e profundo desânimo. Agradeço pela generosidade e paciência na hora das intervenções que ajudaram a nortear minha escrita. Sem o seu carinho e compreensão nada disso seria possível.

À professora Dr^a. Maria Couto pela delicadeza e cuidado comigo. Obrigada pelas inúmeras vezes que me levou para sua casa para me ajudar a clarear as ideias do meu texto e a compreender minhas lágrimas, a senhora é maravilhosa.

À professora Dr^a. Tânia Regina Dantas e a professora Dr^a Sandra Maria Marinho Siqueira que tão carinhosamente aceitaram o convite e se dispuseram fazer parte de minha banca de qualificação e da defesa desta Dissertação contribuindo ainda mais para o meu crescimento acadêmico. Gratidão.

Às minhas queridas amigas que os tempos de graduação na Universidade Estadual de Feira de Santana me deram de presente Mara Ribeiro, Josiane, Iraê, Jamilly, Nelcivane e Camila e que até hoje seguimos juntas em um laço bonito de amizade, lealdade e cumplicidade.

Aos meus colegas de turma que a UFBA carinhosamente me deu como amigos para a vida inteira Ana Carolina, Mayane e Roberto Remígio. Caminhar com vocês tem sido para mim uma honra, gratidão por tornar os meus dias no Mestrado e fora dele mais leve e cheio de riso.

Aos meus ex-alunos da EJA, do TOPA e do Ensino Fundamental I, gratidão. Minha trajetória enquanto professora e acadêmica só existe porque vocês são a fonte suprema de inspiração, indagação e reflexão acerca das práticas que exerço em sala de aula. São vocês que me ajudam e ensinam a ser quem sou. Gratidão.

Obrigada senhor! Obrigada por todos que esqueci de citar e que não são menos merecedores. A todos (as) minha mais sincera gratidão.

Singela homenagem a minha orientadora Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Amor- Desamor

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Nesta sociedade há uma ânsia de impor-se aos demais numa espécie de chantagem de amor. Isto é uma distorção do amor. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres humanos inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não respeita. Não há educação no medo. Nada se pode temer da educação quando se ama.

Paulo Freire

“Pesquise para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire.

RESUMO

Este trabalho intitulado **A produção acadêmica sobre egressos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2006-2017)** está integrado ao grupo de Pesquisa Política e Gestão da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA. Essa investigação tem como objetivo geral mapear e analisar das produções acadêmicas sobre egressos da Educação de Jovens e Adultos – EJA nos programas de pós-graduação em educação, com foco específico nos trabalhos inscritos no GT18 da ANPED e no banco de Teses e dissertações da CAPES de 2006 a 2017. A **pesquisa buscou sustentação teórica** em autores contemporâneos que ao longo dos anos tem se debruçado em estudos sobre a EJA como: Haddad (2000), Di Pierro (2012), Paiva (2001) e Arroyo (2017). Metodologicamente a pesquisa é do tipo estado do conhecimento, tal como proposto por Romanowski (2006), por se tratar de análise que aborda apenas um setor das publicações sobre um tema estudado, neste caso, produções com a temática egressos da Educação de Jovens e Adultos disponíveis, predominantemente, no Portal de Periódicos, conta ainda com aporte teórico de LUDKE e MENGA. A investigação está pautada na abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995) tendo como objeto de estudo o GT 18 da ANPED (a partir da 29ª até a 38ª Reunião Anual) e as Teses e Dissertações do Banco de dados da CAPES (2006 a 2017). Para a análise do material selecionado, essa investigação assumiu o caráter essencialmente interpretativo e utilizou a análise de conteúdo a partir de (BARDIN, 2006); (KRIPPENDORFF 1980). Como resultado, destaca-se o número reduzido de produções identificados sobre o tema nesse levantamento, o que demonstra uma lacuna nesse campo de pesquisa. No conjunto das pesquisas analisadas sobre o tema egressos da EJA percebemos uma frequência maior de pesquisas sobre egressos do Ensino Médio e Profissionalizante com foco nas experiências no PROEJA. Identificamos ainda pesquisas que investigaram os egressos da EJA inseridos no Ensino Superior e, com menor frequência, egressos de programa/projetos de alfabetização. As pesquisas apontam que a presença dos sujeitos da EJA no ensino médio e superior não foram acompanhadas de uma formação mais cuidadosa dos seus professores e que, embora os estudantes enfrentem dificuldades nos percursos, avaliam a EJA como um espaço importante para a conclusão da Educação Básica e ingresso no Ensino Superior.

Palavras-chave: Estado de Conhecimento, Educação de Jovens e Adultos-EJA, Egressos da EJA.

ABSTRACT

This paper entitled **The academic production on graduates of Youth and Adult Education in Brazil (2006-2017)** is integrated into the Group of Political Research and Education Management of the Faculty of Education of the Federal University of Bahia - FAGED/UFBA. This research has as general objective to map and analyze the academic productions on graduates of Youth and Adult Education - EJA, with a specific focus on the works enrolled in the ANPED GT18 and Theses and Dissertations Database of CAPES from 2006 to 2017. **The research found theoretical support in** contemporary authors who over the years have focused on studies on the EJA such as: Haddad (2000), Di Pierro (2012), Paiva (2001) and Arroyo (2017). Methodologically, it's a matter of one research of Knowledge State, as proposed by Romanowski (2006), due to analysis that broach the section of publications on a theme studied, in this case, productions with the theme of Youth and Adult Education available, predominantly, in the Journal Portal, also has a theoretical contribution of LUDKE and MENGA. The research is based on the qualitative approach (ANDRÉ, 1995) and as object of study the GT 18 of ANPED (from the 29th to the 38th Annual Meeting) and the Theses and Dissertations Database of CAPES (2006 to 2017). For the analysis of the eminent material, this investigation assumed the essentially interpretative character and used the content analysis from (BARDIN, 2006); (KRIPPENDORFF 1980). As a result, it's outstanding the reduction in the number of productions identified on the subject in this inventory, which demonstrates an omission in this field of research. In the group of studies analyzed on the theme of EJA graduates, we noticed a higher frequency of research on High School graduates and vocational studies focusing on experiences in PROEJA. We also identified research that investigated the graduates of the EJA inserted in higher education and, less frequently, graduates of program/literacy projects. The research es indicates that the presence of the people of the EJA in High School and in the University were not accompanied by a more careful training of their teachers and that, although students face difficulties in the courses, they evaluate the EJA as an important space for the completion of Basic Education and admission to Higher Education.

Keywords: Knowledge State; Youth and Adult Education; Graduates of EJA.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEF	Constituição Federal -1988
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação A Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCEEJA	Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Ensino Médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnologia
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional -1996
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Nacional Universidade para Todos
SECADI	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia

LISTA DE GRÁFICO

- Gráfico 01** Produções inscritas no banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre egressos da EJA por Região (2006 a 2017) / p. 82
- Gráfico 02** Produções inscritas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre egressos da EJA por Estado (2006 – 2017) / p. 82

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01** Quantidade de produções inscritas no GT 18 ANPED sobre egressos da EJA por Região e Estado – (2006 a 2017) / p. 57
- Quadro 02** Produções do Grupo de Trabalho 18 – ANPED 2006 a 2017 / p. 59
- Quadro 03** Produções do Grupo de Trabalho 09 – ANPED 2006 a 2017 / p. 60
- Quadro 04** Produções publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES por temporalidade e natureza das pesquisas / p. 72
- Quadro 05** Identificação das pesquisas por tema, ano, autor e titulação – 2006 a 2017 / p. 74
- Quadro 06** Produções encontradas nas Instituições de Ensino Superior por região – 2006 a 2017 / p. 78
- Quadro 07** Identificação das pesquisas sobre egressos da EJA a partir dos níveis, modalidades e etapas da Educação / p. 78
- Quadro 08** Categoria Inserção no mundo da leitura e da escrita – 04 produções nesta categoria / p. 85
- Quadro 09** Categoria Continuidade do processo de Escolarização - 02 publicações nesta categoria / p. 93
- Quadro 10** Categoria Inserção no Ensino Superior / p. 97
- Quadro 11** Categoria Qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho / p. 109

LISTA DE TABELA

- Tabela 01** Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade por Brasil e Região (2012-2017) / p. 41
- Tabela 02** Brasil, Região e Estado da Federação (2012-2017). Taxa de alfabetização referente a população da Região Nordeste com 15 anos idade ou mais / p. 41
- Tabela 03** Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, por localização de residência (2012-2017) – Brasil / p. 43
- Tabela 04** Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo o nível de alfabetização (2012 a 2017) – Brasil / 43

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO _____	16
1.1. Visão Histórica da EJA _____	17
1.2. EJA: dos enfrentamentos às conquistas _____	19
1.3. Abordagem metodológica _____	22
1.4. Alguns referenciais importantes para a pesquisa _____	26
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL _____	29
2.1. EJA: um novo olhar para velhos problemas _____	39
3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA MODALIDADE, UM CAMPO DOS DIREITOS _____	46
4. MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2006-2017) _____	58
4.1. Das produções acadêmicas encontradas no banco de teses e dissertações _____	72
5. O QUE OS DADOS DAS PRODUÇÕES REVELARAM SOBRE OS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? _____	84
5.1. Inserção no mundo da leitura e da escrita _____	85
5.2. Continuidade do processo de escolarização _____	93
5.3. Inserção no Ensino Superior _____	97
5.4. Qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho _____	109
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	117
REFERÊNCIAS _____	121
ANEXO I _____	125
ANEXO II _____	126

1. INTRODUÇÃO

Para a compreensão das decisões que foram tomadas ao longo deste processo investigativo rumo ao conhecimento sobre as pesquisas que se debruçam sobre os egressos da educação de jovens e adultos e dos muitos caminhos que tomamos no decorrer destes vinte e quatro meses de pesquisa, convido você, leitor ou leitora, para conhecer fragmentos de minha trajetória de pesquisadora em formação. No decorrer dessa exposição, narrarei um pouco de como ocorreu o meu primeiro encontro com a Educação de Jovens e Adultos - EJA e como este encontro culminou em um interesse que posteriormente transformou-se em uma dissertação de Mestrado sobre esses homens e mulheres que em algum momento de suas vidas foram precocemente excluídos dos seus direitos educativos, lutaram para vencer a barreira da exclusão e voltaram a estudar na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A minha formação em Pedagogia (2009 -2013) e a minha vinculação inicial na EJA deu-se quando eu ainda era estudante do curso, quando nas disciplinas obrigatórias em EJA percebi o quão importante era entender a história da educação na vida dos sujeitos que conseguiam acesso e permaneciam estudando, dos que por muitas razões ficavam pelo meio do caminho e dos que com muita luta conseguiam retornar aos estudos, após períodos distintos de afastamentos.

Ao me aprofundar no conhecimento sobre a educação de jovens e adultos percebi que a interdição dos direitos das pessoas adultas à escolarização é algo intencional e que há muito tempo a negação da educação escolar a homens e mulheres das classes populares se perpetua. Percebi ainda que no bojo da discussão de uma educação para todos, que a EJA sempre esteve nos últimos lugares das políticas públicas educacionais.

Os quatro anos da graduação e o trabalhar com este público possibilitou-me um olhar mais atento para a educação de jovens e adultos. Nessa trajetória, aprendi que as pessoas jovens e adultas que foram obrigadas a abandonar precocemente os seus estudos por diversos fatores, na maioria das vezes buscam uma oportunidade em retomar o seu direito e retornar ao espaço que um dia lhe foi negado.

Pós-formatura, meu interesse por essa modalidade educativa e por essa temática aumentou quando surgiu nos anos de 2013 e 2014 a oportunidade em trabalhar na Rede Municipal de Educação de Feira de Santana, em uma escola da Educação Básica que oferecia no turno da noite a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Foi a partir de minhas

vivências e experiências com aqueles estudantes que percebi ainda mais a relevância da EJA na vida de cada sujeito que estava inserido naquele contexto educativo. Foi nas relações da troca de ensino-aprendizagem, de amizade, de carinho e de respeito construídas com os alunos naquele período que, enquanto professora e mais tarde coordenadora de turmas do Programa Todos pela Alfabetização - TOPA, percebi o quanto a educação de jovens e adultos, apesar das dificuldades enfrentadas do ponto de vista das condições de acesso e permanência dos estudantes, da precária formação de professores, do financiamento insuficiente, das condições de infraestrutura das escolas, entre outras, ainda possibilitava a estes sujeitos a afirmação de seus direitos ao retornarem aos bancos escolares.

1.1. Visão da histórica EJA

Vivemos anos difíceis na nossa história, grande parte da sociedade brasileira encontra-se descontente por vivenciar uma crise ética, política e educacional. Fomos golpeados por aqueles que nada se importam com as classes menos favorecidas, nossa democracia tem morrido um pouco a cada dia de forma homeopática. Nesses tempos sombrios a educação brasileira talvez esteja passando por um dos seus piores momentos dos últimos tempos de desmonte e tem lutado diariamente para sobreviver a cada desmando. Nesse bojo está a Educação de Jovens e Adultos e os seus sujeitos que tem se mantido fortes e na luta, de olho em cada direito tardiamente garantido e naqueles que ainda precisam ser conquistados. Esses sujeitos precisam ser firmes para não perderem tudo aquilo que ao longo dos anos foi conquistado. A EJA é sinônimo de luta, é singular e específica. Ela instiga, inquieta e nos desafia a compreendê-la sempre e um pouco mais.

Sabe-se que desde o seu surgimento a Educação de Jovens e Adultos no Brasil se desenvolveu por caminhos tortuosos, cheia de percalços, avanços, retrocessos e instabilidades. A literatura relata que nos quatro primeiros séculos no Brasil não existiam políticas educacionais efetivas para a população adulta. Somente no final do século XIX é que aparece o interesse de diferentes segmentos da sociedade (igrejas, movimentos sociais, governo, etc.) com relação à alfabetização da população dessa faixa etária, especialmente por conta de novas exigências do mercado de trabalho, da participação eleitoral, entre outros. No decurso do século XX uma série de medidas foram tomadas no sentido de estabelecer políticas voltadas à alfabetização e escolarização da população jovem e adulta.

Já na Constituição Brasileira de 1934 foram instituídas a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. A partir daí algumas campanhas foram lançadas com o objetivo de diminuir os altos índices de analfabetismo no Brasil. Setores do governo, da Igreja Católica promoviam temporariamente ações neste sentido. Um marco importante foram às experiências de Educação Popular lideradas por alguns segmentos sociais como a Igreja Católica, a União Nacional dos Estudantes - UNE, alguns governos municipais progressistas inspirados nas experiências de Paulo Freire, principalmente a partir do final da década de 1950, ele próprio, preocupado em construir uma nova concepção de alfabetização de adultos e práticas pedagógicas específicas para a educação popular, com uma abordagem política de formação humana.

Ainda na década de 1960, antes do período da ditadura militar instalada no Brasil em 1964, a Igreja Católica promoveu o Movimento de Educação de Base (MEB) com a finalidade de alfabetizar e desenvolver uma educação de base nas áreas rurais e no Nordeste brasileiro, que com o Golpe Militar foi perdendo seus princípios e efetividade, tendo suas atividades interrompidas em 1968. Como ação do governo militar foi criado em 1967 o programa denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL¹, com objetivos diversos.

Deve-se assinalar que antes da atuação de Paulo Freire na Educação de Adultos², as ações se voltavam simplesmente para a aprendizagem da leitura e escrita de forma mecânica, ou seja, segundo Freire (2015) esta não tinha um princípio formativo, crítico, problematizador e libertador, tampouco tinha como ponto de partida as questões enfrentadas por homens e mulheres no cotidiano de luta e trabalho. As características da obra de Paulo Freire, inclusive, foram motivos de perseguição política e posterior exílio do educador quando instalada a ditadura militar. Nesse período, o agravamento da crise educacional que já vinha de longas

¹ Movimento Brasileiro de Alfabetização/ MOBREAL - Programa criado em 1967 pelo governo federal com objetivo de “erradicar” o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobreal propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar. Mais adiante retomaremos um pouco mais sobre este conceito.

² A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais. HADDAD e DIPIERRO (2000, p. 113)

datas fez com que as ações educativas voltadas para os adultos sofressem ainda mais retrocessos na política brasileira.

1.2. EJA: dos enfrentamentos às conquistas

Faltava pouco para o início dos anos oitenta, e ainda vivíamos num contexto da ditadura, onde a educação brasileira sofria duros golpes, contudo, os seus defensores não descansavam e lutavam incansavelmente para garantir que a educação não sucumbisse aos desmandos ditatoriais. Nessa época a ideia de uma Constituinte já vinha sendo discutida, em vários segmentos da sociedade como os movimentos sociais, os sindicatos, universidades, professores e muitos pesquisadores atuavam de forma comprometida e decisiva para defender as pautas educacionais do país. Nesse contexto, no ano de 1978 em uma reunião organizada pela Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro, foi fundada a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Esta se pautava em lutar pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil e consolidar os programas de pós-graduação em educação, a ANPED iniciava naquele momento uma das principais lutas pela educação pública,

... ao longo se sua trajetória esta construiu e consolidou uma prática acadêmica- científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar o processo de investigação e fortalecer os debates entre seus pesquisadores nas universidades do país. As reuniões nacionais e regionais da ANPED construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para os professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. (ANPED, 2012)

Nessa trajetória de lutas a associação tem sido reconhecida dentro e fora do Brasil e desde a sua origem o objetivo da ANPED consistiu-se em analisar o seu envolvimento nas lutas pela educação pública e nos debates da elaboração da nova constituição. As fontes utilizadas foram por meio de seus boletins, bem como levantamento bibliográfico. Em 1981, surgiram os Grupos de Trabalho que aglutinaram os pesquisadores por temas de interesse.

A origem de um Grupo de Trabalho para a Educação de Jovens e Adultos - GT 18 se deu dezessete anos após a criação da ANPED, pois os pesquisadores da área da reivindicaram o direito de ter um GT específico, onde suas discussões pudessem se aprofundar e seus diálogos não ficassem dispersos em outros GTs, a exemplo dos GTs de Educação Popular e Movimentos

Sociais. A criação deste novo grupo de trabalho somou-se aos outros GTs ³, tornando a participação mais efetiva de muitos pesquisadores que antes não se identificavam ou não sentiam atraídos por não verem as suas temáticas contempladas.

Com a crise da ditadura militar, cresceu a pressão por uma nova Constituição para o Brasil em bases democráticas. A ANPED se posicionou firmemente em defesa do direito à educação pública e de qualidade, assim os Grupos de Trabalho (GTs) possuíam grande importância dentro da Associação, pois permitiam discussões mais focalizadas e aprofundadas nos respectivos temas.

As ações voltadas à escolarização da população adulta tomam outro formato ao tempo da abertura política, a partir de 1985, quando inicia a Assembleia Nacional Constituinte que se consolida com a aprovação da Constituição Brasileira de 1988, o direito à educação para todos, para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB n.9394, aprovada em 1996, traz a partir da seção V do Capítulo II (Da Educação Básica) da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) orientações específicas à Educação de Jovens e Adultos - EJA, sendo esta seção composta pelos artigos 37 e 38.

Esta nova lei amplia a concepção de Educação de Jovens e Adultos, destinando um capítulo específico a essa modalidade, embora tenha reduzido a idade para a realização dos exames supletivos. A partir daí novas políticas educacionais foram estabelecidas, inclusive através de planos, programas e projetos que tem esse público como alvo, incluindo os adolescentes não escolarizados a partir dos 15 anos de idade ou em defasagem série/idade no ensino fundamental a partir dos 18 anos no Ensino Médio. Essa alteração promoverá o que chamamos hoje de juvenilização ou o adolecer da EJA.

As políticas públicas necessitam, na atualidade, considerar este público que tem direitos garantidos desde a Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 de

³ Em 1981, surgiram os Grupos de Trabalho da ANPED que aglutinaram os pesquisadores por temas de interesse. A Ata da assembleia geral, ocorrida aos 19 dias do mês de outubro de 1990, aponta duas curiosas situações, relativamente contraditórias. De um lado, segundo pronunciamento de Miguel G. Arroyo, então Secretário-Geral, "[...] a Diretoria está comprometida em consolidar os GTs, buscando recursos para oportunizar encontros de intercâmbio não só na Reunião Anual, mas durante todo o ano" (ANPED, 1990, 80) ao tempo que se percebia uma resistência para a criação de novos GT. Na mesma Ata, podemos ver que, com relação aos GTs, os coordenadores apontaram para a necessidade da definição de critérios para analisar o número de GTs e as propostas de formação de novos GTs e, igualmente, avaliar a produção dos GTs já existente e a pertinência ou não de sua continuidade. Da mesma forma discutiram sobre o recorte temático dos GTs, refletindo no sentido de que é preciso ter um mínimo de critérios e uma política de flexibilidade, para que a própria vitalidade da pesquisa da produção se articule com os GTs e, ao mesmo tempo, ter cuidado para não pulverizar tanto os GTs de forma a transformar a vitalidade em esterilidade. Podemos compreender, o que já percebíamos desde aquela época, que uma das razões encontradas para a não concretização de novos GTs, estava ligada ao quesito apoio. Nesse particular, a crítica e a dificuldade apresentada era que o professor que liderava esse movimento não estava envolvido diretamente em programa de pós-graduação já que, no momento, estava realizando o doutorado na Universidade de São Paulo. (ANPED, 1990, p. 81)

modo a oferecer oportunidades educacionais a aqueles que não tiveram o acesso à educação básica na infância e adolescência. E para subsidiar essas políticas, será necessário também que estudos e pesquisas subsidiem tais políticas, de modo a fornecer pistas para as ações, programas e projetos voltados a esse público.

Muitas das pesquisas nessa área estudam o nível de atendimento, as práticas e métodos de ensino adotados nos sistemas de ensino, as causas de abandono da escola desses estudantes, formação específica de professores para esta modalidade de educação, dentre outros temas. No entanto, poucos são os estudos que focalizam aqueles que, com muita luta e esforço, conseguem concluir uma etapa da escolaridade dentro da referida modalidade. Acreditamos que as pesquisas sobre os egressos de Programas ou Políticas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos em diferentes níveis de escolaridade podem contribuir com processos de avaliação dos/as referidos/as Programas e Políticas a partir das falas dos próprios sujeitos da EJA.

Neste sentido, considero importante que a comunidade acadêmica, especialmente aqueles que têm como campo de estudos as políticas educacionais de EJA, conheça os resultados das pesquisas acadêmicas produzidas sobre esta realidade vivenciada por aqueles que vencem as barreiras para desenvolver seus estudos em situações tão adversas, em geral frequentando cursos noturnos, depois de um dia de trabalho, em situação de cansaço e sono, além das situações precárias da oferta dessa educação nas redes de ensino. Ou seja, é importante conhecer os resultados de estudos realizados que tiveram como foco os egressos dessa modalidade de educação.

Por outro lado perguntamos, em que medida as pesquisas sobre egressos permitem que os jovens e adultos da EJA falem sobre suas experiências na Educação de Jovens e Adultos e atribua a essas falas um lugar de destaque nos resultados encontrados? Quais os referenciais teóricos que predominam nas análises das informações coletadas? Como dialogam com as falas dos egressos da EJA? O que, a partir das pesquisas localizadas os egressos da EJA falam sobre suas experiências nessa modalidade da Educação Básica? Quais os principais resultados encontrados nas pesquisas localizadas e analisadas?

Nesse contexto, algumas outras questões nos mobilizaram em busca de respostas ao longo desta investigação: O que as pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos perguntam sobre os egressos dessa modalidade? O que os objetivos, referenciais teóricos, metodologias e considerações dos autores trazem em comum em suas publicações sobre os

egressos da EJA? O que revelam essas pesquisas a respeito dos desafios enfrentados pelos egressos da EJA?

Com base no levantamento inicial da pesquisa e percebendo que esta era viável é que me debrucei e me lancei diante do desafio de investigar as produções acadêmicas sobre aos egressos dessa modalidade. Busquei, mapeei e analisei, no período citado e nos referidos bancos de dados, o que foi produzido sobre os egressos da EJA durante uma década compreendida entre 2006 a 2017, também, no banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Diante disso, os capítulos que seguem trazem os principais resultados dessa investigação ao passo que fomentam debates pertinentes sobre o estudo que foi feito visando responder a principal questão que nos norteou durante esse processo de investigação: O que as pesquisas inscritas no GT18 da ANPED e no banco de Teses e Dissertações da CAPES no campo da Educação de Jovens e Adultos revelam sobre os egressos dessa modalidade no período de 2006 a 2017? A pesquisa teve como **objetivo geral mapear e analisar das produções acadêmicas sobre egressos da Educação de Jovens e Adultos – EJA nos programas de pós-graduação em educação, com foco específico nos trabalhos inscritos no GT18 da ANPED e no banco de Teses e dissertações da CAPES de 2006 a 2017.**

Para assegurar uma maior delimitação do tema e um melhor detalhamento dos processos necessários para a realização da nossa pesquisa foram elencados os seguintes objetivos específicos: Analisar a educação de jovens e adultos no Brasil como modalidade da Educação Básica inscrita no campo do direito; Identificar as temáticas trabalhadas, as questões apresentadas, as metodologia utilizadas, os referenciais teóricos mobilizados nas pesquisas sobre egressos na EJA localizadas; Identificar em que medida a fala dos egressos da EJA assume centralidade nas pesquisas localizadas; Aprender o que as pesquisas sobre egressos da Educação de Jovens e Adultos revelam sobre a garantia do direito à educação para esse público.

1.3. Abordagem metodológica

Os questionamentos acima apresentados trouxeram em comum o anseio por respostas que buscamos responder a partir do mapeamento e análise das produções acadêmicas sobre egressos da EJA localizadas tanto no GT 18 – Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, como também nas dissertações

e teses disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com um recorte temporal de 2006 a 2017.

Metodologicamente, a pesquisa assumiu-se como um estudo do tipo Estado de Conhecimento sobre egressos na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Romanowski (2006, p.04) as pesquisas denominadas de Estado de Conhecimento se caracterizam por ser uma modalidade de pesquisa que possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área.

A autora destaca que este tipo de estudo, ainda é novo no Brasil e tem sido ampliado desde a última década. Segundo a autora assumir este tipo de abordagem é desafiador, pois junto com as muitas possibilidades que esta abordagem traz, deve-se assumir o risco de acontecer certa morosidade, já que, nas buscas pode existir uma dificuldade de acesso aos textos de periódicos, teses e dissertações e esse é um fator que pode tornar a investigação morosa, constituindo-se assim em um dos complicadores de sua realização Romanowski (2006, p.04).

Contudo, no que diz respeito aos egressos da EJA e com base nos aspectos apontados pela autora esse tipo de abordagem metodológica, pode ser muito útil para este estudo, já que em nossas primeiras sondagens pôde-se observar que faltam mais estudos que realizem um balanço a respeito dos egressos da educação de jovens e adultos no Brasil. Nesse sentido, a escolha pela abordagem citada torna-se conveniente pela necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as possíveis lacunas existentes. Romanowski ressalta a vantagem em trabalhar com essa metodologia, já que segundo ela o

Estado da arte pode 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. (Romanowski, 2006, p. 05).

Nota-se que os objetivos com o uso desta metodologia poderão favorecer a compreensão de como se dá a produção em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. A partir dessas análises, surge a possibilidade de examinar com mais ênfase os temas que mais foram abordados nas pesquisas e os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações de cada pesquisador, bem como as

sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores, as contribuições da pesquisa para mudança e inovações acadêmicas. Dessa maneira, esses trabalhos não se restringem somente a identificar a produção em si, mas analisá-las, categorizá-las e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.

Segundo Soares (2000, p. 04), num estado da arte é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominado “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Já o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento, conforme Romanowski (2006, p.04).

A investigação está pautada na abordagem qualitativa, pois, segundo Minayo (2001) esse caminho poderá nos auxiliar a responder a questões muito particulares ou aquilo que não pode ser medido ou quantificado. Ainda segundo a autora,

...a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação (MINAYO, 2001, p. 14).

Em consonância com a autora, prosseguiremos com esta escolha por entender que esta abordagem poderá nos auxiliar a percorrer os caminhos complexos em que esta pesquisa nos levar.

Como já explicitado realizar uma pesquisa cunho bibliográfico no GT18 da ANPED e no banco de teses e dissertações da CAPES a respeito dos egressos da EJA representa uma importante decisão enquanto pesquisadora, haja vista, a quantidade de documentos que precisarão ser analisados.

Para obter resultados mais consistentes como critério de seleção dos textos foram selecionadas as publicações que foram fruto de pesquisas sobre egressos/as da EJA. Esse critério de seleção foi utilizado como uma forma de aproximar os textos encontrados ao tema

de nossa pesquisa e que podem apresentar em suas análises informações relevantes a respeito dos egressos da EJA nas suas relações com o mundo do trabalho, nas suas trajetórias de vida, nas políticas públicas voltadas para estes sujeitos enquanto egressos da EJA, entre outros temas.

O levantamento bibliográfico realizado foi de suma importância, visto que, a partir dele foi possível detectar que os estudos com egressos da EJA ainda requerem uma melhor compreensão e maiores debates dentro do campo acadêmico. Para a análise dos dados assumimos um caráter essencialmente interpretativo que segundo KRIPPENDORFF (1980, p. 41) é uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o contexto. Para o autor a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Já para PATTON (1980, p. 42) a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação por parte do pesquisador.

Ludke (1986) afirma a importância dessa técnica, pois segundo a autora “depois de organizar os dados num processo de inúmeras leituras e releituras o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes”, (LUDKE, p.42). Segundo Bardin (2006) a análise de conteúdo é

... um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2006, p. 38)

A referida autora afirma que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (BARDIN, 2006, p. 38). Triviños (1987) ainda salienta que o pesquisador necessita “possuir amplo campo de clareza teórica”. Dessa maneira, se pode afirmar que análise de conteúdo se constitui num método específico que parece mais claro em razão da elaboração esquemática que o acompanha (passo a passo), tornando-o mais fácil e menos ambíguo, devido a possível redução do material anteriormente delineado (TRIVIÑOS, 1987).

Para auxiliar nas buscas foram elencados alguns descritores como: educação de jovens e adultos e egressos na EJA; concluintes da EJA; EJA e ocupação no mercado; sucesso da EJA, exclusão na EJA; acesso e permanência na EJA; EJA e formação profissional; EJA e aumento dos anos de estudos. A partir dessas palavras foi realizado um levantamento das pesquisas

produzidas no período citado que abordaram as temáticas sobre egressos da EJA e que mais se aproximaram de nossa pesquisa.

1.4. Alguns referenciais importantes para a pesquisa

Para o embasamento teórico dialogamos com autores contemporâneos que apresentaram contribuições importantes sobre a Educação de Jovens e Adultos como um direito, a exemplo de Miguel Arroyo (2017, p.114) que trouxe uma discussão bastante consistente ao afirmar que o sujeito da EJA é marcado pela classe social, etnia e raça. Há que se concordar com Arroyo quando ele afirma que a ampla maioria dos sujeitos da educação de jovens e adultos consiste em pessoas negras, advindas do campo, de famílias numerosas e muito pobres. Para o autor, estes sujeitos tem consciência de que são segregados como membros de coletivos, contudo, lutam por direitos em ações coletivas (ARROYO, 2017. p-114).

Ainda trouxemos Maria Clara de Pierro e Ana Maria de Oliveira Galvão (2007; 2012) que nos direcionou a conhecer a realidade vivida pela EJA e a de seus diferentes sujeitos, para as autoras, estes utilizam a escolarização como estratégia para enfrentar a exclusão e desigualdades a que foram inseridos. Di Pierro faz uma análise contundente a respeito das políticas de EJA no Brasil nas últimas décadas e das diferentes concepções da educação de jovens e adultos.

Buscamos ainda embasamento em Vanilda Pereira Paiva (1983; 2015) esta autora norteou a escrita desse texto na construção da trajetória histórica sobre a escolarização e educação de jovens e adultos aqui no Brasil, nesse sentido, percebe-se que não poderíamos seguir em frente falando de educação de jovens e adultos sem antes percorrer os caminhos, ou mesmo refletir sobre a forma perversa de como a nossa educação se estruturou e que fizeram a EJA chegar até aqui.

Por fim e com muita importância para essa dissertação nos embasamos também em Paulo Freire (2015) que traz uma reflexão sobre os direitos dos sujeitos da EJA com o conceito de *ser mais* e o de ser respeitado em suas peculiaridades. Freire argumenta que os sujeitos que buscam seus direitos precisam estar atentos as armadilhas opressoras, estar atentos aquilo que a priori não se apresenta para eles como verificável e desejo de ser mais pode ser distorcido por aqueles que deseja oprimi-los. Freire comenta 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. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p.07)

O autor ainda ressalta que respeitar e garantir estes direitos é o dever daqueles que têm o comando em diferentes níveis de poder. Ainda segundo Freire “... o desrespeito aos direitos dos que são oprimidos e o não cumprimento de deveres entre nós é de tal modo generalizado e afrontoso que o clima que se caracteriza é de irresponsabilidade” (FREIRE 2015,105).

SPIVAK (2010, p-29 [1942]) afirma que é necessário que o sujeito oprimido lute a todo instante para se libertar do seu opressor, marcando dessa maneira o seu lugar nos espaços de poder e redefinindo os seus desejos dentro da sociedade.

Nesse sentido, alinhamos nosso pensamento aos dos autores citados de que a educação de jovens e adultos e os seus sujeitos tem marcado o seu lugar de/na luta e de cidadania em busca de seus direitos, pois, ao contrário disso, tornar-se-ão ainda mais vítimas de um sistema cada vez mais excludente e pensando para poucos.

Tais embasamentos foram cruciais para nos auxiliar a trilhar os caminhos que nossa pesquisa nos levou, sobretudo, no que diz respeito aos questionamentos e anseios que permeavam nossos pensamentos. Pode-se afirmar que esta investigação tem trazido uma significativa contribuição ao campo de produção de conhecimento sobre a EJA e sobre seus egressos, sobretudo no que diz respeito à compreensão sobre os desafios e possibilidades dessa modalidade da educação a partir dos seus egressos. Pode-se ainda dizer que à referida investigação poderá identificar insuficiências no referido campo de investigação, bem como uma maior compreensão sobre as lutas dos sujeitos em busca do processo de escolarização e das garantias dos seus direitos.

Fazer essa investigação instigou-nos, pois nos colocou para refletir a respeito dos motivos que mobilizaram os sujeitos da EJA a retornarem à escola ou permanecerem nela e quando egressos da educação de jovens e adultos prosseguir os estudos na educação profissional e na educação superior. Sabe-se das inúmeras barreiras que a maioria desses sujeitos costuma encontrar ao longo de suas vidas, inclusive no processo de escolarização. Barreiras que são

difíceis de serem ultrapassadas, mas que, em muitos casos, são enfrentadas na busca pela realização de sonhos. Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo intitulado a Educação de Jovens e Adultos no Brasil o texto faz um apanhado histórico da educação que vem sendo ofertada aos jovens e adultos ao longo dos tempos. Nota-se que esse tipo de educação sempre sofreu com o descaso e falta de políticas públicas ao longo dos anos e em diferentes momentos. O segundo capítulo intitula-se: A educação de jovens e adultos: uma modalidade no campo dos direitos, onde a luz de diversos teóricos fazemos uma discussão da importância do reconhecimento e da luta de cada sujeito que compõe a EJA. Já o terceiro capítulo traz um mapeamento da produção acadêmica sobre os egressos da EJA no período de 2006 a 2017. O quarto e último capítulo traz a análise dos dados, as categorias analisadas e os possíveis resultados desta investigação. Ao final desta investigação encerramos trazendo nossas contribuições e as considerações finais seguidas das referências bibliográficas que foram utilizadas na realização desta pesquisa.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos destina-se aos sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos que ao longo dos anos de trabalho, exclusão e desigualdade, foram impedidos de frequentar a escola regular no tempo considerado adequado. Estes não tiveram acesso à escolarização sistematizada ou quando por ventura tiveram o acesso, a falta de políticas de permanência os impediu a dar continuidade aos seus estudos.

Durante muitos anos em nosso país o poder público e a elite, negou aos sujeitos da EJA o direito ao conhecimento. Contudo, nas últimas duas décadas houveram muitas mudanças positivas para essa modalidade (a respeito dos direitos e das garantias), entretanto, ainda é possível notar uma grande quantidade desses sujeitos longe do processo educacional sistematizado e mais próximo da exclusão e desigualdade. Na LDB, a EJA apresenta-se bem definida e com objetivos claros, conforme se verá adiante. Estes visam contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno dos seus educandos, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento de seus direitos.

Conforme já comentado na introdução deste trabalho, ao longo da história do Brasil, durante quase quatrocentos anos, passamos por períodos sombrios onde o domínio da cultura branca, cristã, masculina e escolarizada tomou conta do país (ARROYO, 2017). Este domínio impôs o seu poder à cultura dos índios, negros, mulheres e daqueles que não eram alfabetizados. Por volta de 1890, apenas quatorze por cento da população brasileira sabiam ler e escrever (PAIVA, 1973). Os livros de história do Brasil e dados censitários relativos àquele período relatam a grande proporção da população brasileira não alfabetizada.

Desde os primórdios, os processos de exploração e exclusão sempre foram latentes no país, a exemplo disso tivemos a lei Saraiva aprovada em 1881 que excluía os analfabetos entre os eleitores brasileiros (GALVÃO e DI PIERRO, 2012. p. 37). Segundo os termos da lei Saraiva, naquele período somente os eleitores e candidatos que soubessem ler e escrever tinham direito a votar e a serem votados, os quais ainda constituíam uma pequena parte da população brasileira. Vale ressaltar que a elite escolarizada nunca teve a intenção de acabar com a desigualdade intelectual existente na sociedade brasileira, o que existiu foi um interesse em alfabetizar minimamente o trabalhador para que se pudesse utilizar a mão de obra nas emergentes técnicas de produção industrial.

Nesse intuito, a grande maioria dos discursos por parte das elites intelectuais, via a falta de saberes escolares mínimos dos mais pobres como um “cranco nacional”, para estes, os sujeitos não escolarizados eram considerados como “incultos, preguiçosos, ignorantes e incapazes”. Couto (1923) apud Rocha (1995), afirma que,

O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório. (COUTO, 1923, p.190 apud ROCHA, 1995, p.76).

Nesse contexto, a partir da Constituição Federal de 1934, foram instituídas no Brasil a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. Contudo, as ofertas de vagas eram insatisfatórias, já que, os índices do analfabetismo no país ainda eram crescentes. A partir das décadas de trinta e quarenta a história do ensino para adultos começou a tomar novos rumos, pois foi naquela época que se discutiu a respeito de uma nova demanda para esse público. A década de 50 foi marcada por processos de discussão sobre o analfabetismo e a discriminação vivenciada por homens e mulheres do campo e dos grandes centros urbanos (JARDILINO, 2014).

No fim dessa década e início da década de 60, foram criados novos horizontes educacionais a partir dos ideais e experiências desenvolvidas por Paulo Freire. Foi ele quem idealizou, experimentou e vivenciou a partir de sua história e de sua realidade uma pedagogia voltada para as necessidades e demandas das camadas populares. Desta forma, a área educacional, no que diz respeito aos jovens e adultos, até então não escolarizados, a partir de Freire, viveria uma época impulsionada pelos princípios da Educação Popular. Esta seria pensada a partir do contexto vivido pelo estudante-jovem-adulto-trabalhador. Esse novo momento se associava ao contexto de efervescência dos movimentos sociais que, segundo Jardimilino, também podem ser chamados como espaços de luta, espaços políticos e culturais que explodiam naquele momento no país.

Segundo este autor, em 1962, surge os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), e o início da execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), de janeiro a abril de 1964, pelo governo federal, para uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos em todo o país, coordenada por Paulo Freire. Contudo,

conforme afirma Paiva (ano 1973), o golpe militar de abril de 1964 suprimiu muitas experiências nessa perspectiva,

a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras. (PAIVA, 1973, p. 259).

Algumas dessas iniciativas de alfabetização de adultos podem ser destacadas ainda na década de 1960, como, por exemplo, a partir do Movimento de Educação de Base (MEB). Este foi criado em 1961 pela igreja católica, tinha um viés cristão, mas voltava a sua atenção para a educação de base. Este movimento era comandado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e teve por missão difundir o programa educação de base nas regiões Norte e Nordeste, estas mais afetadas pelo analfabetismo de pessoas jovens e adultas.

Mais tarde com o governo civil militar instalado em 1964 nasce o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que apareceria como um instrumento de alfabetizar funcionalmente os adultos, concentrando-se apenas na leitura, na escrita e na contagem, sem promover uma educação crítica aos sujeitos partícipes do programa. A esse respeito Jardimilino (2014), esclarece que,

o governo militar e ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com perfil centralizador e doutrinário. Sua proposta pedagógica desconsiderava a migração rural-urbana, intensa naquele período, e dava primazia a um modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo. Houve poucos avanços nos 15 anos de vigência do Mobral, haja vista que, dos quarenta milhões de pessoas que frequentaram aquele Movimento, apenas 10% foram alfabetizadas. (JARDILINO, 2014, p.53).

Reflete-se que o MOBRAL buscou provocar entusiasmo popular portando concepções e finalidades tais como a “erradicação da chaga social que era a existência de analfabetos” ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego. Nesse sentido, o analfabetismo funcional foi então reconhecido como um problema significativo em todos os países

industrializados ou em desenvolvimento. Nesse sentido, as ideias e as práticas pedagógicas inspiradas no pensamento de Paulo Freire foram silenciadas pelo regime militar.

Na década de 70 destaca-se no país o ensino supletivo, criado em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971). Nesta lei havia um capítulo para o ensino supletivo. O Parecer 699/72, do Conselho Nacional de Educação (CNE), regulamentava os cursos supletivos seriados e os exames com certificação. A organização curricular e a matriz do ensino supletivo seguiam a proposta curricular do ensino regular, porém de forma compactada, não denotando qualquer especificidade à população jovem e adulta no processo de escolarização (PAIVA, 1973).

Segundo Paiva, o ensino supletivo foi apresentado, em princípio, como uma modalidade temporária, de suplência, para os que precisavam comprovar escolaridade no trabalho e para os analfabetos. Porém, tornou-se uma forma de ensino permanente, de oferta necessária, considerando a crescente demanda.

Nos anos 1980, no período da abertura política ao tempo do encerramento do regime militar, já nos governos civis após a ditadura, para enfrentar as questões do analfabetismo ainda predominante no Brasil, foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação, que ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes (HADDAD e DI PIERRO, 2000. p.120). Haddad e Di Pierro (2000), explicam que apesar de ter herdado do já extinto MOBRAF funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas políticos-pedagógicas, essa Fundação incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas. Os autores afirmam que a Fundação Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais de ensino e supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD e DI PIERRO, 2000. p.120).

É importante assinalar que as políticas voltadas à educação de jovens de adultos tomaram novos impulsos com a Constituição Brasileira de 1988, escrita e promulgada no contexto de muitas lutas sociais em favor dos direitos sociais englobando os educacionais. Nessa Constituição já é estabelecido o direito ao ensino fundamental público e gratuito para os que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Entretanto, com o governo Collor a Fundação Educar foi fechada, pois, as ações desenvolvidas por esta não surtiram os efeitos esperados. O que se sabe é que período Collor foi marcado pelo esvaziamento de políticas concretas para a educação de jovens e adultos e assim o governo federal elaborou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que pretendia continuar as propostas da Fundação Educar e logo foi abandonado pelo governo de Itamar Franco no ano 1993.

Neste mesmo período estava sendo elaborado um outro plano de política educacional, Plano decenal, concluído em 1994, que fixou metas para oportunizar o acesso dos jovens e adultos analfabetos a educação. O Plano não demorou muito, pois, foi deixado de lado no governo de Fernando Henrique Cardoso (eleito em 1994), que priorizou a implementação de reformas políticas para a educação pública, (JARDILINO, 2014).

O governo de Fernando Henrique Cardoso se inicia em 1995, e neste ano é implantado o Programa Alfabetização Solidária – ALFASOL, este objetivava atenuar as diferenças regionais relativas ao índice de analfabetismo e ampliar a oferta pública da EJA no país. Esse programa caracterizava-se a partir da seleção de um alfabetizador capacitado em um mês e disposto a ensinar no período de cinco meses ao público juvenil que tinha índices altos de analfabetismo.

O PAS encontrou dificuldades em manter os estudantes adultos na rede pública de ensino, pois os recursos financeiros das políticas educacionais gerais eram direcionados apenas a adolescentes e crianças. Seus objetivos eram reduzir os índices de analfabetismo que persistiam em muitos municípios do Brasil e expandir o acesso de jovens e adultos à Educação Básica (JARDILINO, 2014, p. 62). Este programa foi entregue à iniciativa privada e transformada em ONG e mesmo pressionado pelos educadores e pela sociedade em geral, a mudança deste padrão foi pequena do começo ao final dos oito anos dos mandatos de FHC. Esta fundação ainda se encontra em atividade, mas sem ter o mérito de combater efetivamente o analfabetismo no Brasil.

O artigo quarto da LDB nº 9394/1996 traz de forma ampliada este direito, nela o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

.....
IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria. (BRASIL, 1996, p. 29).

Coube a Lei de Diretrizes e Bases da Educação definir parâmetros ainda mais claros no tocante a critérios específicos para a EJA. Assim em seu artigo 37, a LDB definiu que

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda traz no artigo 38 uma proposição sobre a EJA que orienta aos sistemas de ensino que mantenham “cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL/LDB, 1996, p. 29). No tocante aos exames, o que se especificam são provas que comprovem a fluência e capacitação para a conclusão da Educação Básica, primeiramente no que tange ao Ensino Fundamental (para maiores de 15 anos) e, num segundo patamar, para o Ensino Médio, para maiores de 18 anos (BRASIL, LDB 1996).

Ainda está escrito no título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar no artigo 4º da LDB no inciso VII que o dever do Estado com a Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de

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, LDB 1996, p 10).

Deste modo, a busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas de ensino se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases, na qual a Educação de Jovens e Adultos – EJA passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica, através dos seus artigos 37 e 38, no conjunto das políticas educacionais brasileiras. O período posterior a LDB/96 é caracterizado por avanços e retrocessos em relação à meta de diminuir o número absoluto de analfabeto no país. A inconstância das políticas de governo voltadas a

educação de jovens e adultos, ainda continuaram a ser a principal causa da interrupção de projetos, se constituindo como ponto frágil para o Brasil se tornar um país letrado.

Em 1997 aconteceu em Belo Horizonte o II Congresso Nacional de Educação que desencadeou em um conjunto de propostas para a educação que ficou conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE), que defendia a educação continuada como direito de todos os cidadãos e propulsora do desenvolvimento social e econômico (DI PIERRO e HADDAD, 2000).

O que nota-se que é que no final da década de 90 existiu um bombardeio por parte do governo de projetos de alfabetização acompanhados de grandes dificuldades de viabilização de recursos financeiros, ao passo que este transferiu suas responsabilidades pelas ofertas e manutenção do ensino fundamental para a EJA para os estados e municípios.

Deve-se considerar que a ampliação dos direitos das pessoas jovens e adultas no Brasil se deveu, também, as mobilizações em âmbito mundial. No ano de 1990 realizou-se em Jomtiem, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, na qual explícita a dramática realidade mundial de analfabetismo de pessoas jovens e adultas, bem como os baixos índices de escolarização básica e a evasão escolar de crianças e adolescentes em vários países do mundo (PAIVA, 1973).

Conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1991), mais de um terço dos adultos no mundo, naquele ano, não tinham acesso ao conhecimento impresso e às habilidades tecnológicas que poderiam melhorar sua qualidade de vida e permitir que se adaptassem às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos, ainda segundo a Declaração, não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguiam adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. Várias Conferências Internacionais de Educação de Adultos - CONFINTEAS que trataram deste tema foram realizadas, tendo o Brasil participado e se tornado signatário de acordos e compromissos. Foram elas: a primeira em Elsinore, na Dinamarca, em 1949, a segunda em Montreal - Canadá, em 1960, a terceira em Tóquio, no Japão, em 1972, a quarta em Paris - França, em 1985, a quinta, em Hamburgo, na Alemanha, em 1997 e a sexta, no Brasil, em 2009.

No transcorrer destas discussões, a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtiem na Tailândia, em 1990, estabeleceu um consenso internacional sobre o

direito a educação e o direito a aprender das pessoas jovens e adultas para uma cidadania democrática e participativa, (HADDAD, 2000). A partir do ponto de vista dos participantes dos debates naquela conferência tornava-se imprescindível garantir a todos uma educação básica de qualidade, o processo de globalização e mundialização das atividades humanas, que se intensificava a cada dia em ritmo acelerado e sem precedentes. O cumprimento dos países em relação às metas estabelecidas seria monitorado pela UNESCO, responsável pela conferência de Hamburgo, (Di Pierro, 2003).

Ainda em 1996 foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Este foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Segundo o documento,

[...] a maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. (BRASIL, EMENDA CONSTITUCIONAL, 1996).

Sobre a natureza desse fundo é bom especificar melhor, de acordo com a emenda constitucional que o criou o FUNDEF é caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento, e a execução contabilizada de forma específica. (BRASIL, EC/1996).

Haddad explica a criação desse fundo de investimentos não beneficiou aos programas e cursos endereçados aos jovens e adultos. No Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei n. 9424/96, foi vetada a contabilização das matrículas no Ensino Fundamental nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, para fins de repasse desses recursos. Este veto inviabilizou a inclusão do público da educação de jovens e adultos no financiamento da Educação Básica, o

que evidenciou descaso no atendimento a esta demanda e desmotivação para a inclusão desses alunos nos sistemas de ensino Haddad (2006) explica que o governo fechou o único canal de diálogo com a sociedade civil organizada por meio da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) e através do Programa Alfabetização Solidária, remeteu à esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (HADDAD, 2006). Finalmente, ao criar o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) excluiu os jovens e adultos pela via econômica, ao não se computar o ensino supletivo no número de alunos da rede de ensino fundamental, retirando desta modalidade um direito subjetivo.

Foram promulgadas, em 10 de maio de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, essas foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes lançadas em 2000 também ressaltaram a EJA como direito e substituíram a ideia de compensação pelos princípios de reparação e equidade. Ainda, regulamentaram a realização de exames, oferecendo o Ensino Fundamental aos maiores de 15 anos e o Ensino Médio aos maiores de 18 anos (BRASIL, 2000). É digno de nota que esta determinação com relação aos limites de idade, tem provocado problemas de integração do público convencional da EJA dado o ingresso de adolescentes nas classes. Nesse contexto, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade já estava inscrita no campo do direito, emergida em uma nova perspectiva no quadro das políticas públicas com funções específicas de reparar, equalizar e qualificar os seus estudantes,

[...] para fazer valer os direitos educativos de todos num país marcado por desigualdades e violações como o Brasil, é preciso que a EJA seja assumida como uma política universal e permanente de ação afirmativa e reparadora, orientada explicitamente ao combate das desigualdades e à promoção de direitos. (SILVA, 2016, p. 63).

É imprescindível pensar que esses sujeitos estão nessa sociedade e são sujeitos de direito. São sujeitos que estão inseridos no mundo do trabalho e precisam dar continuidade aos seus estudos, não somente para manter seu trabalho/coexistência, mas para se sentirem valorizados (as) e progredirem como pessoas de direito.

Nesse mesmo contexto, a educação de jovens e adultos foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 09 de janeiro de 2001, pelo Governo Federal. Assim, foi referendada a determinação constitucional que definiu como um dos objetivos do PNE a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art.

214, I da Constituição Federal de 1988), tratando-se de tarefa que exige ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

Esse Plano estabelece que da Educação de Jovens e Adultos deve fazer parte, no mínimo, da oferta de uma formação equivalente às oito séries do Ensino Fundamental e reconhece a necessária produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do seu corpo docente, (BRASIL, 2001).

Dentre as metas do Plano Nacional de Educação de 2001 para a EJA, destacam-se a criação de programas com o objetivo de alfabetizar dez milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, a superação dos índices de analfabetismo, a garantia da oferta, em cinco anos, de EJA equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, que não tenha atingido esse nível de escolaridade, a inclusão a partir da aprovação do PNE, da EJA nas formas de financiamento da Educação Básica (BRASIL, 2001).

Apesar do PNE/2001 estabelecer metas para o atendimento ao público jovem, adulto e também idoso, dados estatísticos têm demonstrado que ainda é significativo o número de pessoas excluídas dos processos de escolarização.

Notamos que ao longo da história surgiram muitas modificações a fim de melhor desenvolver as políticas na área da EJA. A exemplo disso, em 2003 o Governo Federal brasileiro criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando então o Programa Brasil Alfabetizado, que foi uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade, nele incluídos o Projeto Escola de Fábrica (voltado para cursos de formação profissional), o PROJOVEM (com enfoque central na qualificação para o trabalho, unindo a implementação de ações comunitárias) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos - PROEJA.

Já em 2007, em substituição ao FUNDEF é criado o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), passando, todas as modalidades de ensino a fazerem parte da destinação dos recursos do referido Fundo (BRASIL, 2007). Esta mudança significou um avanço para as iniciativas de oferta de Educação de Jovens e Adultos a partir de então.

Na segunda década do milênio, em 2014, o novo Plano Nacional de Educação, aprovado estabelece metas específicas para o público de Educação de Jovens e Adultos. A meta 8 determina a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo 12 anos de estudos no último ano de vigência desse Plano (2024). Por seu turno, a

meta 9 prevê a elevação da taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, o que acabou não se concretizou, e até o final do PNE erradicar o analfabetismo absoluto no Brasil. E a meta 10 visa a oferecer, no mínimo 25% das matrículas de EJA no ensino fundamental e médio na forma integrada à educação profissional (BRASIL/PNE, 2014). Isto significa que, pelo menos, em termos de planejamento, estão previstas estratégias para a superação dos graves problemas da escolarização da população jovem e adulta no país.

Este olhar diferenciado pressupõe para os sujeitos da EJA, o acolhimento aos seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem na EJA e fora dela, se houvesse um maior empenho em apontar políticas públicas efetivas talvez a especificidades desse alunado em continuar sua trajetória de estudos em outros níveis e etapas do ensino fosse atendida.

Nesse contexto, esta pesquisa firma-se como de suma importância ao constatar que EJA apesar de ter sido conquistada pela sociedade brasileira através de muita luta e sacrifício e apesar dos significativos avanços em políticas públicas obtidas (principalmente nas gestões Lula/Dilma) ainda precisa de reconhecimento, sobretudo, no que diz respeito aos egressos desta modalidade de ensino. Dessa maneira, é necessário que sejam estimuladas mais pesquisas e publicações sobre esses sujeitos, pois, talvez assim quem sabe, ajudaríamos a desconstruir a imagem de que a EJA é uma modalidade marginalizada e secundária da nossa educação brasileira.

2.1. EJA: um novo olhar para velhos problemas

Quando se pensa no caminho trilhado pela educação de jovens e adultos ao longo dos anos, percebemos que este sempre foi cheios de retrocessos, lutas e posteriormente alguns avanços. Nesse contexto, não podemos deixar de ter como referência a última década e meia, onde na então gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002 – 2010 partido dos trabalhadores) a EJA obteve alguns saldos positivos.

Não queremos aqui cometer o equívoco de passar a imagem de que tudo foi cem por cento perfeito em relação a educação de jovens e adultos, até porque muita coisa pela EJA ainda poderia ter sido feita na gestão do governo Lulista, contudo, foi durante a gestão do governo Lula que as políticas educacionais tiveram um novo olhar, tomaram um novo rumo e lograram resultados importantes diante de velhos problemas que assombravam a educação, principalmente no que diz respeito a educação de jovens e adultos.

Como já mencionado durante o texto, as lutas no campo educacional sempre tiveram que existir, já que por longos anos e em governos anteriores este nunca havia sido o foco principal. A partir do governo lulista a educação brasileira experimentou um período de grandes transformações, sobretudo, no que tange à EJA onde políticas públicas começaram a ser pensadas para o reconhecimento dos direitos educacionais dessa população e começou a apresentar alguns avanços.

Foi a partir deste período que esta modalidade educativa passou a ter uma maior visibilidade e um pouco mais de consistência. Assim, o governo tomou várias medidas e criou alguns programas como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Projeto Educando para a Liberdade e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) uma secretaria específica para cuidar de assuntos relacionados à alfabetização de pessoas jovens e adultas que ainda não estavam escolarizadas, essa posteriormente passou a ser a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em termos institucionais, por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a EJA passou a contar com políticas públicas importantes e significativas que resultaram no aumento de matrículas para os jovens e adultos que não tinham escolarização. Di Pierro (2012), explica que a última década representou, no âmbito da política educacional, um momento diferenciado para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo a autora,

... a EJA já se configurava como modalidade da Educação Básica do ponto de vista da legislação, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, mas até 2003 teve dificuldades de alcançar visibilidade para além da pauta da alfabetização. Saindo de uma condição marginal no interior do Ministério da Educação (MEC), a partir de 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), a EJA vai buscar uma ampliação da sua agenda, numa perspectiva intersetorial e de diálogo com a diversidade que a caracteriza historicamente. (DI PIERRO, 2012, p.13)

Essa Secretaria tinha por objetivo promover a inclusão dos sujeitos que foram negligenciados por muitos anos em nosso país. Nela abrangiam-se variados programas, metas e funções. Uma das metas perseguidas pela Secretaria era a de implementar uma política educacional que visasse trazer dignidade aos adultos e jovens que ainda não haviam se alfabetizado ou que apresentavam uma escolarização insuficiente.

A bem da verdade, apesar dos avanços, para muitos estudiosos da área os programas criados ainda se constituem em rearranjos das campanhas de alfabetização e para estes tais políticas públicas ainda não foram capazes de resolver todos os problemas da EJA, pois ainda não suprem as necessidades reais de atender ao público da EJA.

Os dados estatísticos e informações do módulo de Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Ministério da Educação (MEC) lançadas em 2017 revelaram que apesar de ter havido avanços na EJA durante os últimos anos, a meta estipulada pelo PNE, com relação aos índices da alfabetização não foi alcançada.

Os dados apontaram que a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil seguiu certa tendência de aumento, saindo de um patamar de 91,4%, em 2012, para 93,0%, em 2017, entretanto, a meta estipulada de 93,5%, que deveria ter sido obtida em 2015 não havia sido alcançada (PNAD, 2017). Observe os dados da tabela 01 abaixo:

Tabela 01 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade por Brasil e Região (2012-2017).

Ano	Sul	Sudeste	C. Oeste	Norte	Nordeste	Brasil
2012	95,5	95,2	93,1	90,4	82,0	91,4
2013	95,6	93,6	93,6	90,6	83,4	91,7
2014	96,0	93,9	93,9	91,1	83,9	92,1
2015	96,1	94,1	94,1	90,9	84,3	92,3
2016	96,4	94,3	94,3	91,5	85,2	92,8
2017	96,5	96,5	94,8	92,0	85,5	93,0

Fonte retirada da base em dados da PNAD Continua/IBGE (2012-2017). Acessado em 28 de Agosto de 2019.

Quando filtrados os dados da tabela por região entre os anos de 2012 a 2017, observamos que a taxa de alfabetização da população jovem e adulta (15 anos ou mais) das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentaram taxas de alfabetização acima do resultado do Brasil, ao passo que as regiões Norte e Nordeste ficaram abaixo do especulado pelo Plano Nacional de Educação (PNAD, 2017).

Ao desagregarmos um pouco mais os dados, agora focalizando a região Nordeste, podemos ver a posição da Bahia quanto a esse indicador, conforme podemos ver na tabela seguinte.

Tabela 02 - Brasil, Região e Estado da Federação (2012-2017). Taxa de alfabetização referente a população da Região Nordeste com 15 anos idade ou mais.

Brasil/Região/UF	2012	2013	2014	2015	2016	2017
BRASIL	91,4	91,7	92,1	92,3	92,8	93,0
NORDESTE	82,9	83,4	83,9	84,3	85,2	85,5
MARANHÃO	80,8	81,6	82,1	81,4	83,3	83,3
PIAUI	79,6	79,9	80,7	80,3	82,8	83,4
CEARÁ	82,9	83,5	83,8	83,8	84,8	85,8
RIO G. DO NORTE	83,4	84,3	84,4	85,1	85,3	86,5
PARAÍBA	81,1	80,3	81,5	82,2	83,7	83,5
PERNAMBUCO	85,1	85,2	85,9	86,1	87,2	86,6
ALAGOAS	79,9	80,6	80,6	80,6	80,6	81,8
SERGIPE	83,5	84,5	85,0	86,1	85,3	85,5
BAHIA	83,9	84,7	85,3	86,5	87,0	87,3

Fonte retirada da base em dados da PNAD Continua/IBGE (2012-2017). Acessado em 28 de Agosto de 2019.

Nota-se que o estado da Bahia, mesmo tendo uma taxa mais alta que a do nordeste como um todo, ainda se distancia do indicador em nível nacional na série de anos observada. Entretanto, apesar dos avanços observados nas regiões do país e nos estados, e de termos cerca de 300 mil pessoas que foram alfabetizadas nos últimos anos, conforme dados do PNAD/2017, se juntarmos todos os dados de todas as regiões e de todos os estados que apresentaram baixos índices da escolarização entre a população jovem com mais de quinze anos e adulta do país e colocarmos esses dados em números reais teremos 11,5 milhões de pessoas que não foram atingidas pelas políticas estabelecidas. Assim, ainda continua urgente políticas públicas

educativas que atendam e garantam ao grande contingente da população brasileira que ainda não decodifica os códigos da leitura e da escrita.

Deve-se acrescentar que as maiores incidências da não escolarização estão entre as pessoas negras e pardas, pessoas com mais de 60 anos de idade e pessoas moradoras da zona rural ou longe dos grandes centros (ARROYO, 2017). Deste modo, nos últimos dez anos algumas políticas públicas (a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado) foram implementadas para a Educação de Jovens e Adultos no intuito de reduzir o percentual de pessoas com baixa escolaridade, entretanto, mesmo com avanços, muitas ações ainda precisam ser feitas a fim de que se garanta a população brasileira uma educação com qualidade, respeito e valorização de suas especificidades.

Ao observarmos esses dados podemos indagar: Quais ações que o governo precisa implementar para que a população, que não pôde se escolarizar, consiga fazê-lo com qualidade e equidade⁴? Ao que se percebe é preciso rever programas e políticas, métodos de ensino e materiais didáticos, buscando sempre uma constante aproximação com o universo dos jovens e adultos não escolarizados, para que esse fosso não seja tão significativo, sobretudo, nas regiões do Norte e Nordeste com relação ao processo da alfabetização.

Desde a LDB 9394/96 a Educação de Jovens e Adultos tem tido um papel fundamental, pois, tem colaborado pouco a pouco na redução do grande número de pessoas sem escolarização, esta modalidade tem o seu mérito, visto que, ao observarmos os dados regionais, podemos afirmar que a EJA de certa forma tem ajudado melhorar esse quadro. O Norte e Nordeste e o Brasil como um todo precisam de melhorias no seu sistema ensino, principalmente no que diz respeito ao ensino ofertado aos sujeitos que não tiveram a oportunidade de se escolarizar em sua infância e adolescência.

Provocativo Arroyo afirma que para além de ensinar a ler e escrever aos sujeitos que não foram escolarizados é necessário que haja debates e reflexões acerca de uma possível (re)estruturação educacional, para que esta seja pensada, contextualizada à realidade do jovem e adultos que precisa se escolarizar, já que estes são sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Ao melhorar os índices educativos em

⁴ Equidade: A meta 08 do PNE foi desdobrada em seis objetivos relacionados à ampliação do acesso à educação de qualidade com equidade, estes estão diretamente relacionados à Educação de Jovens e Adultos e visa assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e competências para a vida, Di Pierro (2005).

todos os cantos do país, já constitui um bom começo com relação à Educação de Jovens e Adultos (ARROYO, 2017).

Importante, também, é analisar esses indicadores levando em conta algumas variáveis que caracterizam esse público. De acordo com a localização da residência existem disparidades nas taxas de alfabetização. Conforme os dados da PNAD, relativos a série de anos de 2012 a 2017 a taxa de alfabetização, no Brasil, na área urbana (94,8%) neste último ano foi maior que a da área rural (81,7%), como expõe a tabela abaixo:

Tabela 03 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, por localização de residência (2012-2017) - Brasil

Localização	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Urbana	93,5	93,8	94,0	94,2	94,6	94,8
Rural	78,6	-	79,3	80,3	80,7	81,7

Fonte: Dados retirados da base em dados da PNAD Continua/IBGE (2012-2017). Acessado em 28 de Agosto de 2019.

Na tabela 04 os dados do PNAD mostra a comparação entre as taxas de alfabetização das categorias de cor/raça revela que a situação de desigualdade entre negros e brancos, no Brasil, continua. A pesquisa ressalta que embora tenha havido uma pequena diminuição de 1,5 ponto percentual (de 6,8 p.p., em 2012, para 5,3 p.p., em 2017) entre as taxas desses grupos, a desigualdade racial ainda é um ponto que precisa ser combatido.

Tabela 04: Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo o nível de alfabetização (2012 a 2017) – Brasil

Cor/Raça	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Branco	94,9	95,3	95,5	95,5	98,5	96,0
Negros	88,1	88,5	89,0	89,5	90,1	90,7

Fonte retirada do IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2017). Acessado em: 28 de Agosto de 2019.

Percebe-se que entre as pessoas de cor branca as taxas de escolarização quase sempre são mais altas que para os negros e pardos. Nota-se que ainda há uma grande necessidade de políticas de incentivo ao ensino a estes sujeitos seja melhorando o acesso, o número de vagas, e a permanência para que mais pessoas se tornem aptas a ingressar ou retomar os estudos, e assim extinguir a distância escolar que separam brancos e negros. No que tange a questão de gênero em 2017, a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 7,1%

e para as mulheres, 6,8%. Segundo o estudo, mesmo com uma pequena diferença a população do sexo feminino, tem mais escolaridade, comparado aos os homens.

Contudo, na questão salarial, conforme o PNAD tem revelado que as mulheres têm menores rendimentos em relação aos homens no Brasil, sobre esse aspecto Abramo (2003), relata que este é um problema antigo e persistente, nota-se que o número de mulheres economicamente ativas com o passar dos anos tem triplicado, contudo, ainda se vê desigualdades profissionais entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito às questões salariais (ABRAMO, 2003, p.111).

Nota-se que apesar de terem níveis de estudos mais elevados que os homens e das lutas feministas terem se intensificado nos últimos anos as mulheres brasileiras ainda não exercem com plenitude todos os seus direitos enquanto cidadãs. Nesse contexto não devemos nos esquecer de que estamos vivendo tempos tenebrosos e com o avanço e consolidação da cultura de direita e extrema-direita no Brasil e no mundo a luta contra o discurso elitista, machista, sexista, desigual e excludente que não reconhece os direitos das mulheres, dos negros, dos jovens e dos adultos, dos pobres. Nesse sentido, a luta em busca destes direitos tem que ser constante, poderá cessar.

Entendemos que a luta pela EJA deve ser de todos e não pode continuar sendo desenvolvida por ações pontuais, esta precisa ser ainda mais reconhecida como política estratégica para o desenvolvimento humano, social e político regional, precisa fazer sentir para cada sujeito que dela faz parte e que para além da escolarização seja colocada no cerne das lutas pela afirmação dos direitos respeitando cada sujeito.

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA MODALIDADE, UM CAMPO DOS DIREITOS

A história da educação para todos no Brasil é algo muito recente e como já visto em alguns parágrafos acima, essa se deu efetivamente a partir da Constituição de 1988. Nesse bojo do ‘para todos’ está à educação de jovens e adultos com sujeitos que tiveram por muitos anos seus direitos educacionais interditados. Do ponto de vista histórico, entendemos que a nossa sociedade provocou algo muito grave e perverso ao negar o direito ao acesso e permanência à educação para os jovens e adultos que foram excluídos deste processo educacional.

Nesse contexto, atentamo-nos em afirmar que a EJA não tem um público único, ela é diversa e em sua maioria, em geral esses grupos são compostos por pessoas mais idosas com idades mais avançadas que viveram numa época onde o acesso a escolaridade era muito difícil, principalmente para pessoas de zonas rurais e lugares de difícil circulação, abrange-se também aos jovens e adultos, desempregados, negros, enfim são os que estão inseridos nas classes populares. Outro numeroso grupo são os de pessoas que tiveram que interromper suas trajetórias escolares e abandonar os estudos por fatores como a pobreza, reprovações sucessivas, maridos que impedem mulheres de estudar, etc.

A literatura evidencia que grande parte destes sujeitos além de serem excluídos precocemente dos seus direitos educativos ainda são marginalizados pela sociedade. Sobre isso Arroyo 2005 afirma que estes fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais, para o autor

“...é necessário entender quem são esses jovens e adultos para viabilizar um trabalho educativo mais coerente com suas necessidades e peculiaridades. Eles devem ser vistos como alunos, com direito de se apropriarem daquilo que é a função da escola: a socialização do saber sistematizado, garantido a todos”. (ARROYO, 2005, p. 29).

Arroyo comenta que a Educação de Jovens e Adultos ainda tem um longo caminho a percorrer, pois ainda precisa caminhar rumo a um ensino transformador, que não somente qualifique, mas que emancipe o seu público. Nessa conjuntura tão forte, é de suma importância que saibamos que a luta por direitos é histórica e não pode parar até que todos (mesmo que tardiamente) realmente conquistem o direito à educação.

Arroyo (2005) ainda argumenta que a EJA não existe somente para suprir as carências sistêmicas educativas desse largo contingente populacional, ela é muito mais do que isso, é um

direito de indivíduos que trazem trajetórias escolares específicas e histórias de vida singulares. Para este autor “teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2005, p. 28).

Nesse sentido a EJA é entendida como o direito à vivência plena e a garantia de processos educativos que vão além da escolarização e que levem em consideração a vivência dessas pessoas no trabalho, na cultura, os aprendizados que já possuem e as questões de raça e gênero, para este autor,

...é nesse sentido que diz que a EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo. (ARROYO 2005, p. 31).

Durante nossas discussões, temos afirmado e evidenciado que essas garantias estão pautadas em leis como a constituição, a LDB e em metas do Plano Nacional Educação, desde então esses documentos tem fortalecido a luta desses sujeitos em busca dos seus direitos.

Desse modo, a EJA está sob a responsabilidade dessas esferas, sendo que a LDB aborda a escolarização desse público como parte integrante da educação básica, (MEC/INEP 2001). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases os sistemas de ensino devem assegurar que os sujeitos partícipes dessa modalidade precisam ter oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho dignas e é nesse sentido que a EJA precisa considerar o perfil dos seus alunos e sua faixa etária, assumindo dessa maneira um caráter de reparação, equidade, equalização e qualificação. O Parecer que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº1/2000, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, detalha essas funções conforme abaixo:

Reparação: que significa o direito a uma escola de qualidade, baseada no reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso ao bem real, social e simbolicamente importante referente a um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de seus estudantes; Equidade: distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face dos direitos à educação; Equalização: relaciona-se a igualdade de oportunidades, que possibilite a oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. Possibilita a efetivar um caminho de desenvolvimento

a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem suas habilidades e troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura; Qualificação: refere-se à educação permanente, sendo considerada um apelo para as instituições de ensino e pesquisa visando à produção adequada de material didático atualizado (CNE/CEB nº1/2000, p. 10/11).

A este respeito Cury (2008) afirma que como direito a educação se impõe como uma ampliação do espectro da cidadania educacional, o autor afirma que “... a educação, dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (CURY, 2008).

Nesse sentido, compreende-se também a EJA como um direito juridicamente protegido, entende a importância da Educação de Jovens e Adultos na vida dos sujeitos que dela participa e que essa se apresenta com o objetivo de contribuir significativamente no desenvolvimento pleno dos sujeitos envolvidos em seu processo educacional, sobretudo, no que diz respeito ao conhecimento de seus direitos, ao desenvolvimento de sua cidadania e a sua formação enquanto pessoa humana. O reforço aos direitos do estudante da EJA é regido pela Lei de Diretrizes e Base – LDB 9.394/96 em seus artigos 37 e 38 ao garantirem que,

Art 37- Parágrafo 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Parágrafo 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a Base Nacional Comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, LDB 9.394/96, Art. 37 e Art.38)

Esta lei nos faz lembrar que ainda, que exista um documento que demonstre um o avanço importante com relação aos direitos dos jovens e adultos, que reconhece a grande dívida que o poder público tem para com cada um desses sujeitos, ainda existe um contingente enorme de cidadãos que não foram contemplados por esta e ainda são privados do mais elementar direito, à Educação. Nota-se que a nossa sociedade ainda se comporta como uma elite colonizadora e

ao menor passo de ascensão dos que foram excluídos, ao menor sinal de que estes poderiam ter o mínimo de garantia de seus direitos, uma guerra se forma. Ao que parece a presença da luta terá que ser sempre necessária, já que a sociedade “elitizada” brasileira ainda demonstra que não ter aprendido os conceitos mínimos de igualdade e de direitos sociais, já que, ano após ano, se revela ainda mais desigual e excludente.

Sobre essa negação Cury (2008) assevera que a educação escolar por séculos foi negada de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, sendo este um direito ao conhecimento pela ação sistemática. Esse tipo de comportamento reflete e interfere diretamente na vida de pessoas que não tiveram o acesso à escola, e não tiveram o direito à educação escolarizada. Sabe-se que o conhecimento é um instrumento de poder, e a educação um instrumento de luta, e por essa razão, os sujeitos que são colocados à margem desta, precisam constantemente lutar para garantir esse direito. (CURY, 2008, p. 294)

Seguindo o pensamento deste autor, podemos afirmar que a EJA apresenta-se como uma modalidade da educação básica com bastante relevância, já que, em suas (re)configurações deve levar os seus educandos a uma conscientização cidadã, que os fazendo-os perceber que a educação escolar é um bem público e por isso eles têm o direito de buscarem uma formação que os motive a lutar todos os dias por suas identidades enquanto pessoas de direitos dentro de uma formação integral e profissional, melhorando dessa maneira as condições de vida, de trabalho, de interesses e de bem estar social.

Cury (2008, p. 296) afirma que a educação escolar implica a cidadania no seu exercício consciente para todas as etapas da educação básica. E por implicar a cidadania, por qualificar para o mundo do trabalho, pela sua gratuidade e obrigatoriedade por lei estende ao ensino fundamental, médio e também educação infantil, configurando-se como um dever do Estado. Com isto, é preciso que esta escolarização esteja cercada de todas as condições de acesso e permanência. E ainda com relação a escolarização daqueles que não a tiveram na idade adequada, ele acrescenta

Os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade própria podem e devem ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio e apoiados com recursos que os façam recomeçar sua escolaridade sem a sombra de um novo fracasso. (CURY, 2008, p. 300).

Este autor recorre ao texto da LDB que determina os objetivos da educação básica, segundo os quais a educação tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe formação comum para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no

trabalho (BRASIL/LDB, 1996). Reiterando as exigências relativas ao direito à educação, Cury ressalta também que

a educação assume a forma da igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado. (CURY, 2008, p. 302).

Numa perspectiva de direitos estabelecidos em lei, interessa saber como enfrentar os desafios da consolidação da Educação de Jovens e Adultos em um mundo onde o trabalho digno ainda não é direito de todos? Freire destaca que o processo de escolarização é uma ferramenta que serve como formadora de cidadãos, assim sendo,

“Ressalta-se que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem a ver com condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e os direitos de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 2014, p. 53).

Seguindo a lógica dessas funções o acesso à Educação é fundamental para que todos possam intervir de modo consciente na esfera pública, participar plenamente da vida cultural e contribuir com seu trabalho para a satisfação das necessidades básicas e a melhoria das condições de vida da sociedade. Arroyo ao analisar essas novas funções da EJA considera que

Essa mudança de olhar sobre os jovens e adultos será uma pré-condição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. (ARROYO, 2007, p.14).

O ideal seria que a educação também pudesse ser um caminho a ser trilhado por esses milhares de brasileiros e brasileiras sem escolarização e que a partir dela, estes sujeitos conseguissem visualizar uma efetiva garantia de seus direitos educacionais e viver uma vida digna, sem maiores sacrifícios. Diante desse contexto tornou-se cada vez mais essencial o aprofundamento de debates sobre a importância dos egressos oriundos da EJA enquanto sujeitos na busca e reivindicação por seus de direitos. A respeito da importância da luta Galvão e Di Pierro (2012, p. 13) relatam que

O Brasil consolidou uma consciência social do direito à Educação na infância, mas ainda não construiu uma cultura do direito à Educação ao longo de toda a vida. Assim, não é incomum que pais com baixa escolaridade lutem para que os filhos tenham acesso a um ensino de qualidade, sem reivindicar para si mesmos o direito que tiveram violado.

Segundo Paiva (2001, p. 02) os desafios colocados para a garantia do direito dos jovens e adultos à Educação são complexos, pois exige desses sujeitos a concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida. Entretanto, segundo a autora esses desafios devem e precisam ser enfrentados. A EJA é necessária aos seus sujeitos, pois lhes serve como base ao desenvolvimento humano, social e solidário. Paiva ainda ressalta que o jovem e adultos que participa da EJA pode aprender por toda a vida, sobre a autora afirma que

Com o sentido de aprender por toda a vida, em múltiplos espaços sociais, a área responde às exigências do mundo contemporâneo, para além da escola. Como modalidade de ensino, descortina um modo de fazer educação diferente do regular. Em ambos os sentidos, assegura a emergência de foco nos sujeitos e nos saberes produzidos na cultura e na relação entre classes e grupos sociais, ao tempo em que também reconhece e identifica a forte presença jovem, nos diferentes projetos. (PAIVA, 2001, p. 02).

No debate sobre os direitos à escolarização para a população de jovens e adultos é sempre importante considerar uma discussão em que se estabelece a relação entre educação e trabalho, pois esses sujeitos têm demandas específicas e urgentes sobre essa questão. Já que a educação é de suma importância para que os seres humanos sobrevivam com o mínimo de dignidade.

Enquanto seres sociais precisamos interagir uns com os outros e nesse sentido, é extremamente necessário que nos apropriemos da nossa cultura e de tudo aquilo que um dia já foi e será produzido. Ouvimos sempre dizer que conhecimento é poder e por estarmos vivendo numa sociedade que busca se basear cada vez mais em conhecimento esse pensamento parece se reforçar. No que tange o conhecimento educacional, este é um direito reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, nele a educação está posta como um direito de todos ao pleno desenvolvimento da pessoa humana. Vale ressaltar que o direito a aprender no âmbito escolar não se limita apenas a crianças e adolescentes, no campo do direito este deve ser assegurado a todos, firmando-se como prioridade aqueles sujeitos mais desprotegidos socialmente. Assim como os outros direitos (alimentação, saúde, transporte, liberdade, lazer, etc). A educação é um direito social e não pode ser desvinculada destes, pois os direitos a que todos os seres humanos têm direito a ter são interdependentes. Ora se estes são direitos sociais inegociáveis, é mais do que necessário que o povo cobre-o do poder público e lute por sua qualidade e garantia. A partir desses conceitos Gadotti (2013) vai ressaltar que

... devemos falar também de um direito associado – o direito à educação permanente –, em condições de equidade e igualdade para todos e todas. Como tal, deve ser intercultural, garantindo a integralidade e a intersectorialidade. Esse direito deve ser garantido pelo Estado e este precisa aproveitar o potencial da sociedade civil na formulação de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão. (GADOTTI, 2013, p. 11)

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos também se configura como um direito para aqueles que se encontra em fase adulta e tiveram o seu processo escolar interrompido. Reforça-se em dizer que a EJA é uma modalidade de ensino inserida no contexto da Educação Básica, inscrita no campo do direito que possibilita aos sujeitos a continuidade ou o retorno aos estudos. Gadotti (2013, p.12) ressalta que “... a conquista desse direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis”.

O autor afirma que para que os sujeitos da EJA busquem os seus direitos, é necessário que estes se reconheçam como cidadãos e cidadãs de direito. Gadotti ainda diz que é preciso que mudemos a visão que temos desses sujeitos. Segundo ele, estes não são ignorantes, pois sabem criar saberes, sabem muitas coisas, os seus saberes são essenciais à vida humana e à conservação do planeta, Gadotti (2013, p.13).

Nesse contexto, nota-se que a maioria dos jovens e adultos que estão inseridos na EJA e lutam para conquistar o seu espaço no saber sistematizado, ter seus direitos sociais garantidos e por consequência ter uma melhor qualidade de vida, seja para fins profissionais ou pessoais. A elevada desigualdade socioeconômica brasileira faz com que milhares de jovens abandonem os estudos em direção ao mundo do trabalho, buscando complementar a renda familiar ou, de alguma forma, visando à própria sobrevivência. Se de um lado temos a educação como uma das molas propulsoras do desenvolvimento intelectual, social e econômico do outro temos essa mesma educação sendo relegada no âmbito das políticas públicas. Com isso, nota-se que a educação tem suas intencionalidades de formar o ser humano e atender as demandas sociais vigentes. Estas necessidades mercadológicas são ditadas por uma classe dominante que tem o prazer em explorar aos pobres e deixando as claras que os seus interesses na educação de pessoas adultas são sempre voltados para atender as exigências do mercado de trabalho. Nesse

sentido, nota-se que a educação de adultos foi concebida em seus primórdios com intenções voltadas para o capital.

A partir desse contexto, nota-se que é imprescindível que as necessidades sociais de cada indivíduo da EJA sejam atendidas, não somente as voltadas para a profissionalização como também uma educação que forme cidadãos críticos e pensantes. Sobre a busca Cury (2002, p. 01) argumenta que em um momento em que a cidadania dos brasileiros enfrenta novos desafios,

é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade”. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. (CURY, 2002, p. 01).

Em suma percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos aqui no Brasil tem sido mais um foco de preocupações para os educadores, professores, alunos e pesquisadores acadêmicos dessa modalidade educativa, já para o setor governamental a EJA parece ser de pouco tem importância. Arroyo (2005, p. 20) diz que “as universidades e os centros de pesquisa e de formação assumem os jovens e adultos e seus processos de formação como foco de pesquisa e de reflexão teórica”. Há que se pensar que se houvesse um reconhecimento dessas realidades e da cidadania dos sujeitos que estão na educação de jovens e adultos e se desenvolvessem práticas de acessibilidade como laboratórios, bibliotecas, internet, quadras e pátios para atividades esportivas, auditórios, materiais escolares adequados e suficientes para a quantidade de alunos matriculados, poderíamos ter uma educação de adultos que se aproximasse um pouco mais do quesito qualidade e por consequência jovens e adultos protagonistas de suas próprias histórias.

Na EJA é comum seus sujeitos relatarem das dificuldades do acesso a mínimas coisas no âmbito escolar, a exemplo disso um simples acesso aos banheiros pode ser dificultado como também não ter professores qualificados para o ensino. Enfim o reconhecimento do que consideramos mínimo na EJA pode significar a existência social de cada jovem e de cada adulto que participa dessa modalidade.

Assim pode-se pensar que ao frequentar a EJA este sujeito aposta na possibilidade de ser visto pelo sistema educacional de forma digna e como um sujeito possuidor de direitos. Arroyo (2005, pag. 26) vai afirmar que “... a educação de jovens e adultos somente será outra do que foi e ainda é se assumida como políticas públicas, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos” (ARROYO 2005, pag. 26). As políticas públicas para a EJA deveria pensar nos seus sujeitos com mais humanidade, já que na EJA podemos encontrar uma grande diversidade de vivências, saberes e culturas.

Sabe-se que são muitos os motivos que levam os jovens e adultos a deixarem a escola, são trabalhadores, mães de família, sujeitos com uma rotina diária intensa e cansativa, e com muitos afazeres e responsabilidades (SILVEIRA, 2014, p.93). Sabe-se também que no Brasil ainda existe milhões de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade. E essa lacuna na vida desses brasileiros e brasileiras faz com que o país seja internacionalmente conhecido por sua defasagem educacional, apesar dos poucos avanços. Como já dito anteriormente, nas últimas duas décadas o país avançou (mesmo que de forma insuficiente) nas questões que se referem à escolarização de jovens e adultos, por meio de alguns projetos e políticas voltadas para esta questão. Nota-se que apesar das políticas que já foram implementadas para essa modalidade muitas coisas ainda precisam ser feitas para que a EJA tenha reconhecida as suas especificidades.

Mesmo sendo considerada uma modalidade inscrita por lei na Educação Básica, a EJA ainda não é reconhecida como tal, pois, se comparada às outras etapas do ensino é tratada com inferioridade. Por ter um público bastante diverso a EJA traz em si o retrato das desigualdades educacionais e sociais do nosso país, ela consegue denunciar as fragilidades do nosso sistema educacional que é excludente diante de um país tão diversificado. Apesar de estarem num contexto de marginalização e longe dos interesses do poder público, os sujeitos que buscam a EJA já conseguem entender que tem o direito de lutar por seus estudos e o direito de aprender independentemente da idade. Ao que parece estes percebem a educação como uma via para alcançar mudanças favoráveis em suas vidas.

A sociedade como um todo precisa entender o significa e importância da educação de jovens e adultos e lutar pela educação, sobretudo, se pensarmos na educação como um dos maiores e melhores instrumentos de mudança social, pois, por meio desta os seres humanos possivelmente conseguem compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que se vive.

Natalino (2009) argumenta que a luta pela educação de jovens e adultos perdura há anos e é nesse sentido que

a EJA faz parte de lutas históricas de sujeitos coletivos que apresentam identidades, subjetividades e singularidades. A EJA tomada como um direito perpassa por lutas, concepções divergentes e por formas de regulamentação do Estado. (NATALINO, 2009, p. 62).

A trajetória dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil sempre foi marcada por enfrentamentos, pelo entrelaçamento com as lutas de diferentes coletivos, movimentos sociais e pela diversidade de sujeitos que abriga lutas para garantir que seus direitos sejam respeitados. Entretanto, essa trajetória também é um campo marcado pela fragilidade e desinteresse do poder público em implementar políticas públicas que não sejam simplesmente paliativas.

Di Pierro (2001, p.01) afirma a importância da EJA e diz que esta *é considerada como parte integrante da história da educação em nosso país* e partindo desse princípio é que se precisa de um olhar mais sério das esferas do governo (federal, estaduais ou municipais) para que essa modalidade chegue a atingir em algum momento da história resultados satisfatórios, no que tange a garantia dos direitos desses sujeitos. A EJA é extremamente necessária aos que dela participa, pois, tem ajudado a formar cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres, sendo que os jovens e adultos possuem direito a conquistarem a educação que há muito tempo lhes foi negada.

Jane Paiva ressalta que a EJA é fruto de muitas lutas e que para além da alfabetização (aprender a ler e escrever),

... o direito de aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária exige não só o domínio da linguagem escrita, mas também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo. (PAIVA, 2001, p.03).

Ainda segundo Paiva o direito de uma educação continuada, como exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização e etc. Assim processo de aprendizagem destes jovens e adultos precisa ser constante. (PAIVA, 2001, p.04). Como já

mencionado, pensar em estratégias e políticas que possam contribuir para que os sujeitos da EJA continuem os seus estudos e para que estes tenham uma aprendizagem significativa é essencial. Não somente pensando no mundo do trabalho ou na melhoria da carreira profissional.

Na EJA os sujeitos precisam ter a oportunidade de aprender além das competências e habilidades educacionais, pois assim também serão capazes de desenvolverem inúmeras competências e habilidades que são exigidas no mundo do trabalho. Ao pensarmos o direito na EJA é necessário pensarmos que as pessoas deveriam ter a oportunidade de se igualarem a todos, sobretudo, no que diz respeito terem as mesmas oportunidades no ensino – aprendizagem, a princípio com o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos na EJA e a continuidade em outros níveis educativos.

Se voltarmos um pouco à leitura desse texto e analisarmos as tabelas de 01 a 03 que estão mais acima, perceberemos que o Brasil é um país onde há muitas pessoas com escolaridade incompleta até o ensino médio, as dificuldades que esses sujeitos enfrentam para concluir as etapas do ensino são imensas, e prosseguir estudando torna-se mais difícil ainda, este fato deve-se entre outros motivos, por conta do descaso do governo perante a Educação de Jovens e Adultos. É preciso criar condições apropriadas de atendimento conforme a necessidade e realidade do sujeito da EJA, seus interesses no que apreender e aprender, nas condições de vida e de trabalho, conforme expresso na LDB e por vezes mencionado neste texto.

PAIVA (2001.p. 12 -14), afirma que os projetos de Educação de Jovens e Adultos precisam voltar-se, para além da escolarização. Infelizmente ainda existe um fosso incomensurável que distancia os sujeitos que têm acesso aos bens culturais, aos avanços tecnológicos e os que não têm esse acesso.

A autora afirma que as aprendizagens do convívio social e das novas tecnologias são extremamente necessárias aos sujeitos da EJA. Paiva argumenta que cabe, então, à Educação de Jovens e Adultos se assumir como política pública e manter viva a chama do direito. Segundo ela implica, também, assumir que a sociedade educa em todas as práticas que realiza que as cidades educam, e que projetos de nação e políticas de governo têm um vigoroso papel pedagógico, se intencionalmente dispostos a transformar a realidade, incluindo a educação e a aprendizagem de jovens e adultos em todas as etapas que estes tenham acesso, (PAIVA, 2001.p. 12 -14).

ARROYO (2017, p.130-131) faz um alerta a respeito da afirmação dos direito ao conhecimento que os sujeitos da EJA precisam saber que tem direito, segundo Arroyo, “é

preciso não compactuar com políticas, diretrizes, currículos e material didático que oculta à negação do direito ao conhecimento, ao aprendizado, segundo o autor é preciso garantir que no tempo da escola e da EJA sejam fortalecidos para lutar com mais convicção pelo direito a ter direitos em outras fronteiras do ensino (p. 132)”.

É notório que ao longo da última década a educação de jovens e adultos tornou o processo de escolarização algo possível na vida de muitos sujeitos que cursaram essa modalidade educativa, assim, mesmo com diversas dificuldades e lutas muitos destes conseguiram garantir seus direitos e concluir os estudos dentro. Nesse sentido, percebe-se que o desafio da EJA é compreender que na educação de jovens e adultos os seus sujeitos querem aprender e querem galgar níveis maiores que somente à alfabetização e talvez nesses últimos tempos, um dos maiores desafios da Educação de Jovens e Adultos seja garantir o acesso ao conhecimento e à continuidade dos estudos de egressos educativa também no Ensino Superior.

4. MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2006-2017)

Esse capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiro buscamos apresentar os únicos dois trabalhos que foram localizados no GT 18 – Educação de Jovens e Adultos, no portal da ANPED entre os anos de 2006 a 2017. O primeiro trabalho foi publicado no ano de 2011 por José Manoel Cruz Pereira Nunes e tem por título “Egressos da Educação de Jovens e Adultos e a permanência no Ensino Médio Regular Noturno”. Já o segundo trabalho foi publicado no ano de 2015 por Céuli Mariano Jorge e tem por título “Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos. Os resultados deste levantamento nos causou certa surpresa, tendo em vista que ao longo de uma década as publicações com foco sobre os egressos da EJA revelaram-se limitadas, já que mesmo inserindo o GT 09 – trabalho e educação nesse campo de busca não houve nenhuma alteração na quantidade de publicações encontradas.

QUADRO 01: Quantidade de produções inscritas no GT 18 ANPED sobre egressos da EJA por Região e Estado – (2006 a 2017).

REGIÃO	ESTADO	QUANTIDADE
Sul	Santa Catarina	01
Sul	Paraná	01

Fonte: Elaborado pela autora

O refinamento nos permitiu localizar publicações a partir da 29ª até a 38ª reuniões anuais da ANPED nos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2015 e 2017.

Observou-se que houve um total de 165 produções publicadas no GT18, onde as duas desenvolvidas sobre egressos da EJA já foram citadas logo acima, no GT 09 trabalho e educação foram publicados 123 trabalhos no período, mas nenhum deles traz em sua temática os egressos da EJA.

Em seguida, o capítulo apresenta os resultados do levantamento realizado no portal de teses e dissertações da CAPES, também no período de 2006 a 2017. Assim a partir da leitura e análise dessas produções foram elencadas algumas categorias que nos ajudaram a entender e analisar os dados das pesquisas que foram encontradas sobre egressos da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, o capítulo traz importantes contribuições, pois, os autores discutem desde a inserção no mundo da leitura e da escrita, a continuidade do processo de Escolarização, a inserção no Ensino Superior - Qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho. Estes tópicos serão melhores discutidos mais adiante, já que, resultaram em importantes categorias de análise.

Importante frisar que por tem um número limitado (somente dois) de artigos a nossa análise e discussão manterá um foco mais aprofundado nas teses e dissertações que foram localizadas no portal da CAPES.

Nos quadros abaixo segue de modo explanado todas as publicações (incluindo as duas que abordaram a temática egressos da EJA) que foram localizadas no portal da ANPED no período de 2006 a 2017.

QUADRO 02: Produções do Grupo de Trabalho 18 – ANPED 2006 a 2017

Reunião ANPED		
ANO	TRABALHOS LOCALIZADOS SOBRE A EJA	TRABALHOS LOCALIZADOS SOBRE EGRESSOS DA EJA
2006	14	0
2007	11	0
2008	15	0
2009	15	0
2010	Anais não localizados	Anais não localizados
2011	16	01
2012	16	0
2013	12	0
2014	14	0
2015	17	01
2016	Anais não localizados	0
2017	33	1 (trabalho já apresentado em 2015)
Total	165 trabalhos inscritos	

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro 02 revela que das 165 publicações apenas duas trazem em seu escopo os egressos da EJA. Os trabalhos de José Manuel Pereira Nunes (2011) quanto o de Ceúli Mariano

Jorge (2015) foram os únicos localizados e trazem importantes contribuições no que tange os egressos da EJA.

QUADRO 03: Produções do Grupo de Trabalho 09 – ANPED 2006 a 2017

Reunião ANPED		
ANO	TRABALHOS LOCALIZADOS SOBRE A EJA	TRABALHOS LOCALIZADOS SOBRE EGRESSOS DA EJA
2006	15	0
2007	17	0
2008	13	0
2009	12	0
2010	Anais não localizados	Anais não localizados
2011	17	0
2012	13	0
2013	10	0
2014	Anais não localizados	Anais não localizados
2015	20	0
2016	Anais não localizados	Anais não localizados
2017	06	0
Total:	123 trabalhos inscritos	

Fonte: Elaborado pela autora

Já o quadro 03 revela que das 123 publicações nenhuma teve o egresso da EJA como objeto de estudo em suas pesquisas, essa ausência indica a necessidade de mais pesquisas sobre esses sujeitos. Abaixo dedicamos uma análise das duas publicadas no GT18 da ANPED.

A primeira publicação localizada neste grupo de trabalho tem por título Egressos da Educação Jovens e Adultos e a permanência no ensino médio regular noturno escrita por Nunes (2011) buscou-se através de uma pesquisa qualitativa “Analisar como jovens e adultos egressos da educação de jovens e adultos da rede municipal de Florianópolis compreendem a relação de suas trajetórias de vida com os aspectos e as estratégias que envolvem a sua permanência e aprovação no ensino médio regular noturno”.

As referências teóricas, dentre as várias utilizadas, por esse autor fundamentam-se em Miguel Arroyo; Norbert Elias; Bourdieu; Lahire; Nogueira e Catani; Di Pierro e Haddad. Foram

utilizados documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a base de dados do Departamento de Educação Continuada da referida secretaria e dados obtidos através do Sistema de Estatísticas Educacionais (EDUDATABRASIL) e do Censo Escolar do Ministério da Educação, ambos mantidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Nunes se interessou em conhecer como esses sujeitos resolviam suas dúvidas sobre a continuidade nos estudos e assim procurou descrever os percursos de vida e as trajetórias escolares desses estudantes-trabalhadores e trabalhadores estudantes. Em sua pesquisa o autor buscou entender como esses caminhos repletos de rupturas, dificuldades, sacrifícios e realizações permaneciam e davam conta de seus estudos (p.25)”. Percebe-se que dos muitos desafios de Nunes (2011) era o de encontrar respostas para perguntas cujo a primeira compreensão era a de entender os egressos da EJA como sujeitos de direitos em meio às tensões que se exerciam em suas situações de vida. Sujeitos estes que enquanto trajetórias escolares viveram repetências e rupturas do ensino desde sempre, mas continuavam resilientes.

O texto deste autor teve como referências teóricas, dentre as várias utilizadas por ele o Miguel Arroyo por suas considerações sobre o sujeito da Educação de Jovens e Adultos e a reconfiguração do campo da EJA, o Norbert Elias que trouxe as questões relacionadas à sociedade e aos indivíduos, processos de socialização e individualização, o Bourdieu, Lahire, Nogueira e Catani que fundamentou a análise e interpretação de aspectos referentes à reprodução social através dos meios escolares e por fim Di Pierro e Haddad, nos aspectos relacionados às políticas públicas. Nunes (2011) afirma que com esta base teórica estabeleceu laços que o auxiliaram nas interpretações da teoria e nos dados empíricos de sua pesquisa, para Nunes (2011) foi um ponto de partida compreender a trajetória de vida de cada estudante e sua trajetória escolar, de permanência e certificação.

Nunes afirma foi possível distinguir relações de entrelaçamento e interdependência entre as condições e situações sociais dos estudantes e os significados por eles atribuídos à sua própria vida, à escolarização e ao trabalho aos fatores e disposições por eles indicados para permanência (2011).

Em sua pesquisa Nunes (2011) decidiu utilizar como ferramenta as entrevistas semiestruturadas e como critério de escolha convidou os estudantes que estivessem cursando a terceira série do Ensino Médio no ano de 2009 e tivessem se certificado no ano de 2006 na educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis. O autor recorreu a

uma busca no banco de dados do Departamento de Educação Continuada da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para descobrir os estudantes certificados em 2006, com esse perfil foram encontrados trinta e um estudantes para localizar aqueles que frequentavam a terceira série do ensino médio regular, dos quais seis foram selecionados em função da diversidade dos sujeitos e da localização espacial das escolas frequentadas Nunes (2011).

O autor revela que ao se procurar compreender como os sujeitos entendem sua condição e situação de vida pode-se apreender de suas falas com mais facilidade, assim dados como a renda familiar dos estudantes foi inserida na entrevista, assim constatou-se que dos seis entrevistados menos da metade recebe entre dois e quatro salários mínimos. Dois deles moravam em casa própria e trabalhavam com carteira assinada.

A pesquisa de Nunes (2011) revela que todos os entrevistados relataram ter uma vida muito difícil, cansativa e pesada, com pouco tempo para se dedicar à família e ao lazer, dividida, principalmente, entre trabalho e estudo. Dos seis entrevistados por Nunes apenas dois apresentou capital econômico, cultural (Bourdieu) e escola superior aos demais, segundo a análise de Nunes a condição social deste entrevistado lhe foi mais favorável, já que, sempre lhe foi permitindo estudar em escola particular, como estudante em tempo integral, e tendo apenas se tornado estudante de escola pública na oitava série em função de sua repetência e dificuldades familiares (Nunes 2011).

Nunes relata que para que se tivesse uma boa compreensão de quais significados os entrevistados atribuíam aos estudos, primeiro foi necessário compreender a condição e situação de vida dos jovens e adultos e assim perceber que as trajetórias no passado de cada um destes sujeitos refletia diretamente em suas vidas no presente (2011). Assim Nunes constatou que por meio das falas de seus entrevistados que grande parte deles demonstrou ter vindo de uma camada popular pouco escolarizada com escassos recursos econômicos e baixo capital cultural.

Segundo Nunes (2011) todos os entrevistados atribuíam ter uma situação de vida difícil, cansativa e pesada, com pouco tempo para se dedicar à família e ao lazer, dividida, à época da pesquisa do autor, principalmente, entre trabalho e estudo (2011). Nunes ressalta que a situação de escolaridade dos pais dos egressos também influenciou no modo de como esses viam o estudo, notou-se uma particularidade, que dentre os entrevistados aquele onde os pais tiveram uma escolaridade maior, os filhos buscaram ter também. Ou seja, aparentemente quanto maior

era o nível familiar de capital econômico, cultural e escolar maior influência teve esse egresso em seu processo de escolarização.

Nunes relata que um dos entrevistados afirmou em sua casa seus pais tinham o ensino secundário e tinham emprego público e que isto era favorável para que este estudasse também, esse relato reforça as descobertas do autor sobre as influências familiares no que diz respeito a escolaridade, pois segundo as falas de um dos entrevistados por Nunes sua condição social sempre lhe permitiu estudar em escola particular, como estudante em tempo integral, e tendo apenas se tornado estudante de escola pública na oitava série em função de sua repetência e dificuldades familiares.

As descobertas de Nunes evidencia que um extrato econômico familiar inferior interferiu na estabilidade e trajetória escolar dos egressos. Nunes ainda constatou que a questão do apoio da família e da moradia (se moram em casa própria ou alugada, se moram com muita ou pouca gente) é algo muito importante para os entrevistados, pois segundo o autor, a grande maioria dos egressos relatou que só conseguia se concentrar nos estudos durante os finais de semana e a noite.

Assim, Nunes descreve que em função da condição social dos entrevistados a maioria das falas revela que em virtude da necessidade de trabalhar a interrupção dos estudos é algo quase que inevitável, a pesquisa do autor explicita a preferência desses sujeitos pelo trabalho à escolarização, assim grande parte deles tiveram uma trajetória escolar truncada, não linear, com diversas rupturas, Nunes (2011). A respeito dessas descontinuidades na escolarização desses sujeitos Haddad e Di Pierro (2000, p.126) afirmam que “... as dimensões econômicas e culturais tornam-se compreensíveis quando percebemos a estreita associação entre a incidência da pobreza e as restrições ao acesso à educação.” Nesse contexto, aponta-se a pouca eficácia do sistema escolar é, já que este se mostra pouco eficiente e longe dos interesses e necessidades dos egressos da EJA, principalmente no que tange ao enfrentamento das condições adversas das quais esses sujeitos vieram se defrontando ao longo de suas vidas. Haddad e Di Pierro ressaltam

... que o desafio consiste em expandir um bom atendimento educacional não só para quem nunca pisou numa escola, mas estendê-lo aos que um dia já a frequentou mas que não obteve aprendizagens satisfatórias para garantir sua plena inserção na econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida”. (2000, p.126).

Na pesquisa de Nunes (2011) os egressos entrevistados demonstram que essa pouca expectativa com relação ao êxito escolar e social é tipificada na classe popular e aparece nos depoimentos quando retratam a opinião dos familiares e vizinhos que eles não iriam conseguir, que eles não iriam aguentar estudando por muito tempo. Segundo Nunes esses comentários refletem uma condição de classe com baixa estima. Ainda segundo o autor “esses jovens e adultos “vão construindo, ao longo de suas vidas, uma autoimagem marcada pela falta e pela negatividade. A inferioridade passa a ser naturalizada até mesmo pelos sujeitos que a vivenciam”, Nunes (2011). Para Haddad e Di Pierro (2000, P.126) ressalta que desde sempre a história brasileira tem oferecido claras evidências de que a as margens da inclusão e exclusão educacional foram construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos e cultural, (2000, P.126). Para Nunes, é na confrontação desigual das lógicas socializadoras das famílias populares e nas lógicas escolares que essa inferioridade surge.

Conforme Nunes (2011) “a inferioridade não é uma substância, não está na natureza dos sujeitos sociais que a portariam por acaso, ela é o produto das relações sociais cujo equilíbrio de forças é desigual”, Nunes (2011). A partir de depoimentos como “a gente acha que o estudo é uma coisa assim, que não é para a gente” Nunes (2011) relata que os entrevistados trazem consigo uma ideia que a escola não foi feita para a classe popular, assim demonstram mais uma vez sintomas de inferioridade. Dessa maneira, Nunes observa que variadas circunstâncias levaram esses sujeitos a se matricular na EJA, desde aqueles que ficaram anos sem estudar ou aqueles que em função da distorção série-idade não tinham como frequentar o ensino regular. Com exceção de apenas um, grande parte dos entrevistados por Nunes (2011) não colocou o ensino superior ou o prolongamento dos estudos como perspectiva ou algo natural em seus futuros.

Para o autor esse sentimento pode ser explicado a partir da “pressão exercida no indivíduo pela rede humana, as restrições que sua estrutura lhe impõe e as tensões e cisões que tudo isso produz nele são tão grandes que um emaranhado de inclinações irrealizáveis e não resolvidas se acumula no indivíduo”, Nunes (2011).

A pesquisa de Nunes ainda analisou e trouxe um debate importante nas questões referentes ao gênero dos estudantes egressos e suas influências nas trajetórias, a pesquisa revela que a condição de mulher nos paradigmas de uma sociedade machista tem imposto diferentes rotinas comparativamente aos homens, se evidencia pela necessidade do cuidado com a casa

aos sábados. Para o autor parece que, com isso, os necessários tempos de estudo são ainda mais difíceis de produzir para elas do que para eles, (2011). Nos homens se percebe outro tipo de necessidades, como a realização de trabalhos que agreguem renda e o futebol com os amigos. Um dado bastante interessante percebido por

Nunes (2011) em sua pesquisa constatou que durante as entrevistas, referências concernentes à relação entre a cor da pele dos entrevistados não apareceram, dos egressos que se autodeclararam negros nenhum mencionou qualquer indício que relacionassem sua condição/escolaridade e situação social à desigualdade racial. Sobre esse fato Munanga (1999) traz uma importante reflexão ao afirmar que tudo é uma construção e que

... a construção dessa nova consciência não é possível, sem se colocar no ponto de partida a questão de auto definição, ou seja, da auto identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo "alheio". Uma tal identificação ("quem somos nós?" - "de onde viemos e aonde vamos?" - "qual é a nossa posição na sociedade?"; "quem são eles?" - "de onde vieram e aonde vão?" - "qual é a posição deles na sociedade?"). (MUNANGA, 1999. P, 14)

Assim uma possível identificação ou correlação por parte desses sujeitos do que lugar em que se está, só seria possível se estes entendessem que as desigualdades sociais, escolares e econômicas no nosso país incide perversamente sobre a população negra como uma estrutura muito bem planejada, determinando suas condições de existência por gerações.

Já o autor da pesquisa Nunes (2011), levanta duas hipóteses para tentar entender melhor o posicionamento dos seus entrevistados, a primeira é a do mito da democracia racial na sociedade brasileira em que se pressupõe a existência de muita mobilidade social no Brasil e onde o preconceito racial inexistente ou é ameno. E a segunda hipótese, o preconceito racial existe, mas seu caráter é residual, uma herança do passado que tende a desaparecer com a transição para a sociedade de classes, Nunes (2011). Para o autor “a essência da desigualdade social é o preconceito de classe, aparentemente implícito no modo pelo qual os estudantes entrevistados denotavam, ao se referirem à autoimagem”.

A pesquisa de Nunes (2011) ainda trouxe uma reflexão sobre às temporalidades vividas por seus entrevistados, de acordo o autor o grupo de estudantes egressos em sua pesquisa está dividido igualmente entre jovens e adultos. No entanto, as faixas etárias dos que se consideravam jovens estavam numa faixa muito próxima ou do “fim” da adolescência ou do “início” da fase adulta. Assim o autor ressalta que considera não ser tão apropriado entende-

los, jovens ou adultos apenas pelo fator de tempo de vida biológico. Portanto, segundo Nunes (2011) os significados atribuídos à permanência e certificação no ensino médio, de uma maneira geral, pelos entrevistados, são relacionados a uma vida melhor, menos difícil, menos cansativa, mais reconhecida socialmente, a uma possibilidade de aprender mais, de fazer novas amizades e de dar exemplo aos filhos.

Necessário frisar que segundo o autor, enquanto para a faixa etária até os 14 anos a permanência nos estudos tem a faceta de cumprimento de obrigações legais, para a faixa de jovens e adultos, característica comum a todos os sujeitos neste estudo, essa obrigação não existe. Talvez, em função disso, nenhum dos entrevistados tenha mencionado se sentir na obrigação de permanecer estudando como um dever não cumprido e que agora se sentiam na obrigação de cumprir. A pesquisa de Nunes ainda constatou que para os estudantes egressos da EJA o sentido e o papel da família mostraram-se muito importantes em todos os casos, seja para incentivar direta ou indiretamente, seja para desincentivar.

Nunes (2011) retoma as contribuições de Bourdieu, quando argumenta que os

... incentivos ou não da família tornam-se um determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações". (BOURDIEU, 2007, p. 131).

De acordo com pesquisa de Nunes das famílias dos egressos entrevistados, quatro casos se tratava de família extensa com inúmeros filhos, com arranjos familiares em configurações não nucleares, fato este que não contribuiu para uma identificação dos interesses particulares dos indivíduos com os interesses coletivos da família. Nesses casos, o autor associa a família aos pensamentos de Bourdieu quando este define a família como uma "ficção nominal" e a escolarização faz sentido à medida que os sujeitos a associam com melhoria da qualidade de vida, um trabalho melhor e, também, como necessária ao reconhecimento e prestígio social, Bourdieu (2007, p. 131).

É necessário destacar que a pesquisa de Nunes (2011) revela através das falas dos entrevistados, que o ensino para jovens e adultos é retratado pelos entrevistados na forma de agradecimento, assim, o significado do ensino é visto por estes como uma oportunidade oferecida pelo Estado ao invés de um direito garantido a todos pela Constituição brasileira. Ou seja, para estes a EJA não está no campo dos direitos ou de uma política pública que tem a sua garantida na lei.

A pesquisa de Nunes (2011) evidencia que parte dos entrevistados em seus depoimentos demonstra a importância do papel da escolarização como etapa necessária para se alcançar níveis de escolaridade mais avançados, como estudos universitários e de empregos melhores, pela oportunização de acesso a concursos públicos etc., entretanto, outra parte dos entrevistados revela o sentimento de que a continuidade dos estudos não é para eles, a narrativa destes segue afirmando “não é para a gente”, e a esse respeito Nunes ressalta que muito provavelmente este sentimento esteja atrelado a uma cultura escolar inadequada às camadas populares, mas também aos significados atribuídos à hierarquização da sociedade e a divisão de classes sempre excludente, (2011).

Sobre a importância da conclusão dos estudos Nunes argumenta que “a posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico.” Para o autor a certificação tem que estar atrelada com a melhoria da qualidade de vida como um todo, ou seja, que a escola se apresente para estes sujeitos como algo para além da aquisição de certificados, que seja o lugar da inclusão e dos diferentes e saberes inerentes a essa qualidade de vida.

Ao analisar a expectativa de continuidade dos estudos no ensino superior dos sujeitos da pesquisa, Nunes (2011) reparou que aqueles entrevistados, cujas condições sociais mais se aproximavam às características consideradas de camadas populares, ou não pretendiam continuar imediatamente os estudos ou pretendiam frequentar uma escola técnica. Nunes observou que de todos os egressos apenas uma das entrevistadas declarou ter condições e estilo de vida mais semelhantes aos das consideradas camadas sociais médias, e esta declarou que pretendia fazer faculdade.

Vale ressaltar que a crítica quanto ao papel da escola em não estar preparada o suficiente para atender as camadas populares e sua condição ou a específica questão da adolescência, é mais uma visão do autor do que dos entrevistados, já que tal narrativa não apareceu entre estes.

Um detalhe a destacar na pesquisa de Nunes (2011) é que para os entrevistados, o sucesso escolar no ensino médio não é precedido por um sucesso nas séries iniciais, assim para o autor o fundamento das rupturas escolares reside “na contradição entre as lógicas sociais nas quais os alunos oriundos de famílias populares vivem e são socializados, e as lógicas escolares”, (Nunes, 2011).

A análise dados da pesquisa de Nunes (2011) revelou uma relação entre a trajetória de vida de cada estudante e sua trajetória escolar na qual se entrelaçam e se interdependem seus

múltiplos sentidos e significados, sua condição e situação social. A pesquisa de Nunes revela que para alguns estudantes essa relação parece um processo de superação das dificuldades relacionadas as condições e situação social vivencias por eles desde a infância que refletiram na vida adulta, para outros entrevistados essa relação um processo de reprodução de posições sociais no espaço social, (2011).

A análise do autor destaca que em ambos os processos aparece uma unidade de significados referentes à escolarização na qual os sujeitos se reconhecem e atribuem a sua importância e necessidade para a permanência e certificação escolar. Foi observado por Nunes (2011) que praticamente os todos entrevistados trazia relatos do grande esforço e sacrifício para permanecerem estudando. O autor argumenta que no caso dos egressos da EJA o ato de permanecer estudando exige não apenas considerável volume de persistência e visão destes, muitas vezes requer constantes renúncias onde esses sujeitos deixem de lado oportunidades ou as chances de estarem com suas famílias em favor do trabalho e dos estudos.

Ao reunir os relatos a pesquisa de Nunes, observa que os estudantes egressos atribuem à sua força de vontade um dos importantes fatores para superação dos obstáculos enfrentados. Para o autor essa força de vontade trazida na fala dos egressos é explicitada quando, por exemplo, estes retratam a impossibilidade de continuação nos estudos cuja escala de trabalho se tornou completamente desfavorável, Nunes (2011) argumenta que em situações como esta, ainda que se tenha muita força de vontade, não haveria possibilidade desses sujeitos de se permanecer estudando, e é nesse contexto que a escola ainda precisa mudar o seu olhar para esses sujeitos. Arroyo (2006) argumenta que

[...] ao desconsiderar o perfil dos alunos, a escola pode estar inadequada para atender estes sujeitos em suas diversidades. Compreende-se que esses sujeitos possuem características e necessidades de formação diferentes dos alunos do ensino regular. A falta de atenção a tais especificidades gera fracassos que acabam por desestimular os sujeitos, levando-os a desistirem da escola. (ARROYO, 2006, p.19:50)

A queixa dos egressos é bastante plausível, já que, a relação do trabalho com os estudos ainda precisam encontrar caminhos que não dificultem a permanência, a assiduidade e a pontualidade desses sujeitos no acompanhamento das atividades escolares. Para Nunes (2011) a instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar. Enfim, as análises de Nunes (2011) indicam a relevância de se compreender a condição e situação dos jovens e adultos, os sentidos e significados

atribuídos à escolarização, ao trabalho, à vida em seus múltiplos aspectos e à configuração estabelecida em cada caso.

O autor sugere a necessidade de se rever e produzir políticas públicas que atuem na precoce constatação das peculiares configurações de fatores presentes nas trajetórias de estudantes desde a sua matrícula na educação infantil, Nunes (2011).

Nesse sentido, se os sistemas educacionais pretendem garantir esses direitos, eles têm de se adaptar à concretude social em que os diversos setores vivem suas exigências, sobretudo quando se trata da infância, adolescência e juventude populares a quem não é dado o direito de escolher suas formas de vida e de sobrevivência (ARROYO, 2005, p. 49). A dissertação de Nunes ainda revela quão grande é a distância que se defrontam as camadas populares da sociedade brasileira quando nos referimos a educação de jovens e adultos ainda nesta primeira década do terceiro milênio. Apesar da recorrente utilização dos discursos democráticos, de universalização de acesso, qualidade da educação ofertada e igualdade de oportunidades ainda estamos muito longe de conseguir garantir o pleno respeito às condições e características específicas aos jovens e adultos egressos da EJA que participam do ensino médio regular noturno.

Enfim, a pesquisa de Nunes nos leva uma reflexão para além da compreensão das trajetórias escolares e de vida de jovens e adultos, reafirma aquilo que já vínhamos discutido como é grande a distância que se defrontam as camadas populares da sociedade brasileira da universalização de acesso, da qualidade da educação ofertada e da igualdade de oportunidades. Por fim o autor ressalta que para atender as demandas desse público, entre muitas coisas, está a necessidade de um olhar atento sobre o acompanhamento dos percursos de estudantes e da compreensão sobre os processos envolvidos no acesso ao ensino médio, sobre a unidade do significado favorável da escolarização em relação ao acesso e à permanência nos estudos. E que possa ser inculcido nesses sujeitos convicção de que batalhar pelos sonhos, mesmo que improváveis ou impossíveis, sempre valerá a pena.

A segunda publicação deste quadro foi publicada no ano de 2015 por Céuli Mariano Jorge e tem por título “Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos. De base qualitativa a pesquisa de Céuli utilizou-se de metodologias biográficas (histórias, narrativas e relatos de vida). O suporte teórico e metodológico utilizado pela autora foi o das entrevistas e teve Bourdieu (2003) como um de seus embasamentos. Com o objetivo de fazer uma reflexão sobre os diferentes sentidos atribuídos por alunos e alunas egressos dos

cursos técnicos do PROEJA, assim a autora interpretou a partir da fala dos egressos entrevistados as contribuições que estes cursos trouxeram para suas experiências de trabalho e continuidade dos estudos.

Após a coleta dos dados e sua análise Céuli conclui que existe uma presença maior de mulheres nos cursos do PROEJA, já que, segundo a autora as mulheres foram predominantes entre os egressos dos cursos técnicos do PROEJA, numa proporção de 57 mulheres para 28 homens que por ela foram entrevistados. Céuli justifica esta ocorrência afirmando que “a maior presença de mulheres ou de homens em determinados cursos é um reflexo cultural e está relacionada à própria divisão sexual do trabalho.

Para a autora essa divisão atribui determinados papéis aos homens e mulheres nos processos de trabalho”, ou seja, isso quer dizer que mesmo as mulheres sendo maioria elas ainda encontram certa divisão dentro dos cursos, assim, Céuli relata que nos cursos da área da indústria todos os entrevistados foram homens, enquanto nos cursos da área da saúde houve predomínio de mulheres. A autora ainda ressalta que apesar das discussões e estudos que mostram a busca das mulheres pela inserção, tanto nos estudos quanto no trabalho, em todas as áreas, mesmo naquelas de domínio dos homens e dos posicionamentos contrários à divisão sexual do trabalho, o que se pode observar é uma inserção tímida e subordinada das mulheres. Ela afirma que “ao adentrar os espaços considerados masculinos, as mulheres sofrem pela desigualdade e desvalorização do seu desempenho, além da hierarquização em prol da masculinidade, o que justifica a pequena inserção das mulheres em algumas áreas, haja vista nenhuma presença feminina no curso de Eletromecânica”.

A pesquisa de Céuli demonstra que os sentidos e significados atribuídos pelos egressos do PROEJA estão relacionados à valorização pessoal e profissional, ao sentimento de pertença, à capacidade de posicionamento, à tomada de decisões e à autoestima de uma forma geral. Para a autora tais fatos ficaram bastante evidenciados a partir da divisão sexual do trabalho com funções específicas a serem exercidas por homens e mulheres.

Em sua pesquisa Céuli traz um dado bastante interessante, pois, nas falas das mulheres entrevistadas por ela fica evidente que apesar de serem maioria ainda é forte a visão marcada destas pelos antigos papéis sociais, tais como a obrigatoriedade das mulheres em cuidar dos filhos, enquanto ao homem caberia o papel de provedor dos recursos financeiros.

A autora ressalta que a fala de suas entrevistadas, dizem sentir culpa, por se ocupar com outra atividade além da família, o que para a autora demonstra a permanência da ideia de que a

mãe só deve ter tempo para os filhos e para as tarefas do lar, mesmo que este tempo passado longe deles fosse para seu engrandecimento pessoal e profissional. Por outro lado, a autora destaca que não se observou a mesma situação em relação aos homens durante os seus relatos, estes demonstraram menor interesse em fazer os cursos o que leva a crer que o casamento e filhos não seriam um impeditivo direto para os estudos.

Para Céuli “tal situação torna evidente que os homens sempre tiveram uma posição privilegiada perante a sociedade, enquanto que as mulheres ficaram sujeitas à subordinação dos espaços familiares, confinadas na função da maternidade”. Esse argumento de Céuli nos ajuda a entender o fato de alguns cursos do PROEJA apresentarem somente homens e outros somente mulheres.

Outro dado interessante trazido pela a autora são as razões que levaram os entrevistados a interromper os estudos em algum momento de suas vidas, dentre os motivos apresentados por eles para justificar a interrupção dos estudos está o casamento e os filhos, de acordo com autora, colocaram a constituição da família e filhos na fase escolar como o maior obstáculo à continuidade dos estudos. Céuli explica que esse motivo foi predominante entre as mulheres, sendo apontado somente por um homem do grupo dos entrevistados por ela. Céuli ainda cita que dos motivos que fizeram os entrevistados tanto os homens quanto as mulheres irem a procura pelo PROEJA estão a busca por uma profissão e conclusão do Ensino Médio. Segundo Céuli o motivo mais citado entre os pares foi o conseguir um emprego e melhorar de vida. A autora revela que das 57 mulheres que participaram da pesquisa, 42 estavam trabalhando e 15 estavam desempregadas, enquanto entre os 28 homens, 25 estavam trabalhando e somente 3 estavam desempregados.

A autora chama atenção a esse respeito, pois, apesar disso, não se viu na mesma proporção uma diminuição das desigualdades profissionais entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito às questões salariais. A partir da pesquisa de Céuli nota-se o quanto as mulheres tem se empenhado para obter o seu espaço, inclusive buscando galgar níveis maiores de estudo que não seja somente o Ensino Médio.

4.1 – Das produções acadêmicas encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES

O mapeamento dos dados dessa pesquisa começa no final de 2018 e início de 2019. Foram cinco meses buscando por meio de descritores produções que tivessem os egressos da EJA como objeto de estudo. Ao final do mapeamento no banco de teses e dissertações da CAPES apareceram um total 2.649 resultados somente para o descritor Educação de Jovens e Adultos, vale ressaltar que o período compreendido das buscas por produções com o tema egressos da EJA foi do ano 2006 a 2017. Para afunilar ainda mais a busca inserimos outros descritores: egressos da EJA e trabalho, trajetórias dos egressos da EJA e egressos da EJA e educação popular. Assim, após o afunilamento no que diz respeito ao tema do qual estamos ancorados o mapeamento revelou que do montante acima, existe apenas 01 tese de doutorado e 13 dissertações de mestrado que trazem como foco em suas pesquisas os egressos da EJA. Nota-se que no período de uma década produções a esse respeito apresentam-se com certa insuficiência. Mas o que explicaria essa escassez de publicações trazendo os egressos da EJA como tema?

Abaixo temos um quadro com o mapeamento realizado a respeito das publicações encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES. O quadro 06 vai revelar a quantidade de teses e dissertações encontradas sobre os egressos da educação de jovens e adultos no período de 2006 a 2017, nota-se que existe uma predominância das dissertações de mestrado se comparado às teses de doutorado.

QUADRO 04 – Produções publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES por temporalidade e natureza das pesquisas.

ANO	PRODUÇÕES		TOTAL
	DISSERTAÇÃO	TESE	
2006	1	0	1
2007	*	0	0
2008	*	0	0
2009	2	0	2
2010	*	0	0
2011	1	0	1
2012	4	0	4

2013	1	0	1
2014	*	0	0
2015	1	0	1
2016	2	1	3
2017	1	0	1
TOTAL	13	1	14

Fonte: Elaborada pela autora

No quadro acima podemos observar que de 2006 a 2011 quatro trabalhos são encontrados e que de 2012 a 2017 são 10 trabalhos. Esse aumento de produções nos faz refletir sobre os investimentos em políticas públicas para a EJA principalmente no que tange a educação profissionalizante. Ao considerarmos o período produções, nota-se que durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) houve uma maior sensibilidade para as políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) adotadas no Brasil, algumas das principais iniciativas para a EJA adotadas: o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e os impactos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Assim, conforme discussão anterior ficou evidente que depois da criação dessas políticas públicas os pesquisadores e estudiosos em EJA se debruçaram para investigar mais de perto os egressos dessa modalidade educativa.

Ainda que o número de pesquisas com egressos seja diminuto precisando de mais debates, constatara existência de uma tese e quinze dissertações publicadas no período de dez anos demonstra que a EJA tem lutado muito para se manter firme e conquistar ainda mais o seu espaço nas produções acadêmicas.

Talvez a importância da EJA e todas as políticas de inclusão que foram criadas na primeira década do século XX, tenha chamado a atenção desses pesquisadores. Entretanto, para além das políticas conquistadas como o Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional do Livro didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), a Agenda Territorial de Educação de Jovens e Adultos, o concurso Literatura para Todos, o Proeja, o ProJovem Campo – Saberes da Terra, dentre outros, ainda deveríamos ter mais políticas que visassem a permanência e consolidação da Educação de Jovens e Adultos, pois talvez assim se elevasse o grau de estudos dos egressos sem que estes fossem tão penalizados e sofressem tantos sacrifícios para estudar,

talvez tivéssemos mais publicações sobre estes sujeitos. O número reduzido de produções sobre esta temática em um país permeado pela desigualdade e exclusão nos põe a refletir e a colaborar a análise do acervo acadêmico já constituído até aqui e, talvez, propor pautas a serem investigadas.

No quadro abaixo é apresentado a quantidade de produções que foram encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES.

Quadro 05: Identificação das pesquisas por tema, ano, autor e titulação – 2006 a 2017.

Ano	Título	IES	Autor	Dissertação / Tese
2006	Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de jovens e adultos: um estudo de caso.	Universidade Federal de Campina Grande	Marcelo Medeiros da Silva.	Dissertação
2009	Jovens Egressos da Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e limites.	Universidade Federal de Santa Catarina	Murilo Genázio Magalhães.	Dissertação
2009	A Inserção dos Egressos da Educação Popular na Escola Pública: tensão entre regulação e emancipação	Universidade Federal de Minas Gerais	Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.	Dissertação
2011	Contribuições da EAD para o Ensino Superior presencial na visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos	Universidade de Taubaté	Ivanete Saskoski Caminha.	Dissertação
2012	“A EJA em minha vida”: trajetórias sociais de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no município de Palhoça (SC)	Universidade do Estado de Santa Catarina	Rosane Nienchoter.	Dissertação
2012	Egressos do Programa Brasil Alfabetizado no Município de Conde/PB e os desafios sobre continuidade de escolarização em EJA	Universidade Federal da Paraíba	Arlu da Silva Cavalcante.	Dissertação
2012	Educação de Jovens e Adultos no contexto de formação do SESC – Londrina (2004-2007): projetos de vida e percursos de alunos egressos'	Universidade Estadual de Londrina	Cláudia Regina Alves dos Santos.	Dissertação
2012	Formação profissional no PROEJA: a demanda de empregabilidade para os futuros egressos do curso de mecânica do IFPA	Universidade Federal do Ceará	Ângelo José Santana Silva.	Dissertação
2013	PROEJA: egressos do curso técnico em metalurgia do IFES campus Vitória e sua inserção no mundo do trabalho	Universidade Federal do Espírito Santo	Antônio Carlos Guimarães de Queiroz.	Dissertação
2015	Estudantes egressos do programa MOVA/ALFA 100 de cruzeiro do	Universidade Federal de Santa Catarina	Pedro Lopes da Silva.	Dissertação

	SUL/ACRE: relações de aprendizagens e de inserção social.			
2016	Trajétórias de egressos da EJA na transição para o ensino superior: um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul 2005 – 2014)	Universidade de Caxias do Sul	Patrícia Borges Gomes Bisinella.	Dissertação
2016	Egressos da EJA no curso de administração pública EAD/fapp/UEMG: Uma análise e dos fatores motivacionais da interrupção e retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em nível superior na EAD	Universidade do Estado de Minas Gerais	Adálcio Carvalho de Araújo.	Dissertação
2016	“Esse ambiente não é para todo mundo”: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no Ensino Superior público	Universidade Federal de Minas Gerais	Neilton Castro da Cruz.	Tese
2017	Práticas de leitura: contribuições na formação da autonomia e criticidade dos alunos egressos do PROEJA /2015 - IFNMG campus Januária-MG	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Soraya Rocha Melo.	Dissertação

Fonte: Elaborada pela autora a partir de publicações inscritas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e GT 18 da ANPED

O quadro 07 revela que no ano de 2006, Silva disserta o tema: Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de jovens e adultos um estudo de caso que teve como objetivo mostrar que é possível despertar o gosto pela leitura de poesia desde que as atividades desenvolvidas sejam pensadas, sistematizadas e quando necessário reformuladas. O autor buscou em seu texto desenvolver com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atividades de leitura de poesia.

Em 2009 Reis, escreveu a respeito da *À Inserção dos Egressos da Educação Popular na Escola Pública: tensão entre regulação e emancipação* e teve como foco analisar se há ou não tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e regulatórias ao se converter a Educação de Jovens e Adultos, herdeira da tradição da educação popular, em educação escolarizada, a autora ainda buscou verificar em que medida essa tensão seria percebida e responderia pela continuidade ou não dos estudos por parte desses sujeitos.

Ainda em 2009 Magalhães escreveu sobre os jovens e adultos egressos da educação de jovens e adultos: possibilidades e limites o estudo da autora focou em analisar as percepções dos jovens egressos da Educação de Jovens e Adultos sobre as suas trajetórias escolares, com

base nas metodologias comumente utilizadas no ensino fundamental e na prática adotada na EJA em Florianópolis.

Em 2011 nota-se que houve apenas um trabalho com o tema em Contribuições da EAD para o Ensino Superior presencial na visão de alunos egressos da educação de jovens e adultos de autoria de Caminha, com a investigação a autora buscou identificar e fazer uma posterior análise sobre as contribuições da oferta de disciplinas em EAD no Ensino Superior na visão dos egressos da EJA. A autora ainda teceu um perfil destes sujeitos e levantou características da EAD que segundo os egressos facilitavam e dificultavam suas aprendizagens.

Em 2012 quatro produções foram publicadas, uma escrita por Arilu Cavalcante da Silva, intitulada Egressos do Programa Brasil Alfabetizado no Município de Conde/PB e os desafios sobre continuidade de escolarização em EJA, com o foco voltado a investigar os motivos que levaram alunas egressas do Programa Brasil Alfabetizado no município de Conde na Paraíba a continuarem os seus estudos.

O segundo texto é de autoria de Rosane Nienchoter com o título A EJA em minha vida: trajetórias sociais de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no município de Palhoça (SC) que tem como objetivo uma reflexão sobre como as trajetórias sociais de sujeitos egressos/as do Ensino Médio foram influenciadas pela participação na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O terceiro estudo centra-se no campo das trajetórias do egresso da EJA, escrito e investigado por Cláudia Regina Alves dos Santos, o tema Educação de jovens e adultos no contexto de formação do SESC – Londrina (2004-2007): projetos de vida e percursos de alunos egressos.

O quarto estudo escrito no ano de 2012 foi escrito por Ângelo Jose Santana Silva com o tema Formação profissional no PROEJA: a demanda de empregabilidade para os futuros egressos do curso de mecânica do IFPA e teve como foco principal desvendar as lógicas da formação profissional do IFPA e a demanda de empregabilidade para os futuros egressos do curso de Mecânica do PROEJA no campus Belém no Pará.

Em 2015 a dissertação de Pedro Lopes da Silva trouxe como tema os “Estudantes Egressos do Programa Mova/Alfa 100 De Cruzeiro Do Sul/Acre: Relações de Aprendizagens e de Inserção Social, como foco a pesquisa o autor buscou compreender as relações de aprendizagens sociais e políticas na ótica dos egressos do programa”. Em 2016 Patrícia Borges Gomes Bisinella, investigou o tema Trajetórias de Egressos da EJA na transição para o Ensino

Superior: Um estudo a partir do PROUNI (Caxias Do Sul 2005 – 2014) nesse estudo a autora buscou analisar as trajetórias de egressos de EJA e sua possível transição para o Ensino Superior, buscando interpretar os diversos ecos que surgem ao longo de sua vida escolar.

Outra investigação feita em 2016 traz como tema a “EAD/FaPP/UEMG: Uma análise dos fatores motivacionais da interrupção e faz uma retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em nível superior na EAD”, a pesquisa dedicou-se a compreender os fatores envolvidos nas escolhas de quatorze estudantes, egressos da EJA, que se matricularam, no ano de 2014, no Curso de Bacharelado em Administração Pública (EAD), da Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Em sua pesquisa a autora deixa claro que os fatores motivacionais para retomada das trajetórias escolares dos egressos da EJA está o incentivo de amigos, as questões vinculadas ao mundo do trabalho e, ainda, a satisfação pessoal. Já a continuidade dos estudos, segundo a autora foi motivada, entre outros, pelo incentivo da família e dos professores da EJA, e, por fim, a escolha do Ensino Superior, na modalidade da EAD, se deu pela flexibilidade no uso do tempo e por ser essa a única opção disponível aos sujeitos.

A partir da descrição das publicações acima foi aberto o quadro de identificação das categorias separando as pesquisas a princípio em cinco categorias: Egressos da EJA: Ensino Médio, Egressos da Educação Popular na EJA, Egressos da EJA inseridos no Ensino Superior, Egressos da EJA: Ensino Médio e Profissional, Egressos da EJA: alfabetização e letramento.

No quadro abaixo temos é a apresentado as Instituições de Ensino Superior de onde partiram as publicações. A partir deste mapeamento nota-se que no que se refere a temática egressos da EJA, uma importante participação das regiões Nordeste, Sudeste e Sul em termos de produção acadêmica sobre os sujeitos que são egressos da educação de jovens e adultos. Embora o mapeamento aponte a ausência de produções sobre a temática nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, ressalta-se a importância do desenvolvimento de pesquisas com esse tema nessas regiões.

Quadro 06: Produções encontradas nas Instituições de Ensino Superior por região – 2006 a 2017.

Universidades da Região Nordeste	Universidades da Região Sudeste	Universidades da Região Sul
Universidade Estadual do Oeste da Bahia	Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade de Caxias do Sul
Universidade Federal de Campina Grande/PB	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade do Estado de Santa Catarina
Universidade Federal da Paraíba/PB	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Estadual de Londrina
Universidade Federal do Ceará	Universidade do Estado de Minas Gerais	Universidade Federal de Santa Catarina
_____	Universidade Taubaté	Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: Elaborada pela autora

No que tange as pesquisas com egressos no período de uma década, foram encontradas 04 universidades na região Nordeste (uma estadual e três federais), 05 universidades na região Sudeste (uma estadual, duas federais e uma municipal) e 05 universidades na região Sul (três estaduais e duas federais). Vale ressaltar que as universidades federais estão em maior número compondo oito das quatorze que debruçaram sobre o tema.

O quadro 07 abaixo apresenta o detalhamento dos níveis, modalidades e etapas que foram encontrados a partir da leitura dos textos. Foi a partir da leitura do texto e especificação destes quadros que surgiram as categorias de análise que posteriormente serão analisadas.

Quadro 07: Identificação das pesquisas sobre egressos da EJA a partir dos níveis, modalidades e etapas da Educação.

Egressos da Educação Popular, alfabetização e letramento:
1. A Inserção dos Egressos da Educação Popular na Escola Pública: tensão entre regulação e emancipação.
2. Egressos do Programa Brasil Alfabetizado no Município de Conde/PB e os desafios sobre continuidade de escolarização em EJA.
3. Estudantes egressos do programa MOVA/ALFA 100 de cruzeiro do Sul/Acre: relações de aprendizagens e de inserção social.

Egressos da Educação Profissional integrada a EJA

1. PROEJA: egressos do curso técnico em metalurgia do IFES campus Vitória e sua inserção no mundo do trabalho.
2. Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos.
3. Educação de Jovens e Adultos no contexto de formação do SESC – Londrina (2004-2007): projetos de vida e percursos de alunos egressos.
4. Formação profissional no proeja: a demanda de empregabilidade para os futuros egressos do curso de mecânica do IFPA.
5. Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso.
6. Práticas de leitura: contribuições na formação da autonomia e criticidade dos alunos egressos do PROEJA /2015 - IFNMG campus Januária-MG.

Egressos do Ensino Médio e/ou ingressos no Ensino Superior

1. Jovens egressos da educação de Jovens e Adultos: possibilidades e limites.
2. A EJA em minha vida”: trajetórias sociais de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no município de Palhoça (SC).
3. Egressos da Educação de Jovens e Adultos e a permanência no Ensino Médio regular noturno.
4. Egressos da EJA no curso de administração pública EAD/FAPP/UEMG: Uma análise dos fatores motivacionais da interrupção e retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em Nível Superior na EAD.
5. Esse ambiente não é para todo mundo: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no Ensino Superior público.
6. Contribuições da EAD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos.
7. Trajetórias de egressos da EJA na transição para o ensino superior: um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul 2005 – 2014).

Fonte: Elaborada pela autora

O quadro 07 acima traz de forma especificada três produções se debruçam sobre egressos da educação popular, alfabetização e letramento na EJA, seis produções se debruçam sobre egressos da educação profissional integrada a EJA e sete produções se debruçaram em pesquisar sobre egressos do ensino médio e ou/egressos da EJA na educação superior. Observa-se que em sua maioria as produções se concentraram nos níveis e etapas da educação: egressos

da educação profissional e Egressos do Ensino Médio e/ou egressos da EJA na Educação Superior, este fato que historicamente vimos em capítulos anteriores a este, nos leva a refletir que o ensino ou a educação em si tinha por objetivo preparar os jovens das classes mais abastadas para o ingressar no ensino superior, enquanto o ensino técnico-profissionalizante de nível médio foi criado para suprir a demanda de profissionalização das classes menos favorecidas da nossa sociedade. Ou seja, a trajetória escolar dos sujeitos da EJA, mais especificamente a trajetória de escolarização do egresso dessa modalidade ainda é marcada por características que se distingue como aquela se destinou aos subalternizados da sociedade, ou seja, a escolarização da classe trabalhadora ainda se constitui em paralelo ao sistema regular de ensino.

As produções que foram analisadas para essa investigação trazem uma perspectiva ampliada, visto que, na análise ficou evidente conseguimos extrair níveis, modalidades e etapas que abordaram desde a educação popular, alfabetização, educação profissional à educação superior. Os mapeamentos e posteriormente as leituras das produções constataam que apesar dos avanços ainda nos encontramos muito distantes da universalização da educação básica. A esse respeito Frigotto afirma que é preciso

(...) entender as reformas específicas do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico-profissional, infantil, de jovens e adultos, ou a própria política universitária, implica entender que essa é uma proposta global e orgânica. Desta forma, a política de ensino profissional se estrutura em cima de uma concepção educacional, uma filosofia gerencial e uma política de financiamento que são os três eixos que orientam os projetos governamentais e em torno dos quais há um grande embate. (FRIGOTTO, p.6:1999)

Vimos em capítulos anteriores que a muito tempo se pensa em variados projetos governamentais para essa modalidade, grande parte deles fracassaram por não pensar na especificidade desse público. A partir do ano de 2003 o país potencializou as políticas públicas que possibilitaram aos jovens e aos adultos a continuação dos estudos, desse modo, muitos dos sujeitos que eram oriundos do ensino médio/EJA tiveram condições de acessar cursos profissionalizantes como também a educação superior. Essa situação está diretamente ligada ao desenvolvimento das lutas e a pressão da população que sempre foi a mais afetada, assim a criação de cursos tecnológicos tem sido uma das estratégias utilizadas para essa inserção. Assim os autores das produções tem deixado claro que a busca dos egressos em avançar na

escolarização, objetiva romper com as desigualdades e os preconceitos que ainda continua sendo um grande problema na atualidade.

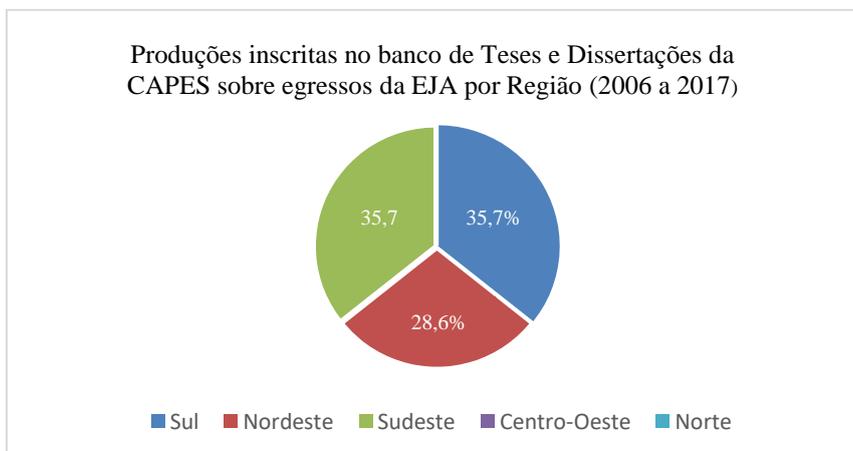
Constata-se que apesar de ter havido uma certa ampliação de programas e políticas para EJA, os problemas estão atrelados a fragilidade destas, nota-se uma falta de interesse do poder público em implementar políticas efetivas de acesso e permanência para esse sujeitos Rummert (2007) traz o seguinte argumento:

[...] O país encontra-se, portanto, numa situação aparentemente paradoxal. Por um lado, convive com elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional, com baixas taxas de terminalidade do Ensino Fundamental e com possibilidades ainda menores de acesso ao Ensino Médio, atingindo particularmente a juventude. Tal quadro, entretanto, não desencadeou, até hoje, por parte do Estado, efetivas medidas de universalização da Educação Básica. (RUMMERT, 2007, p.36).

No argumento de Rummert percebemos o aprofundando de caráter classista da nossa sociedade e que apesar dos avanços, ainda temos uma imensa parcela de jovens e adultos excluída dos sistemas de ensino brasileiro. Infelizmente o Estado, não se predispõe a assumir a sua responsabilidade em resolver de vez as questões que levam a Educação de Jovens e Adultos a ser uma das modalidades mais frágeis dentro do sistema de ensino, assim esse sistema continua sendo um espaço excludente diante toda a diversidade desse público negando a estes o direito de aprender independentemente da idade.

Sobre a invisibilidade dos sujeitos egressos da educação de jovens e adultos, os autores apontam para uma necessidade de estudos sobre esses sujeitos, estudos que possam dar protagonismo a esse público e que se centrem sobre os atores deste campo. Os dados do gráfico a seguir trazem as produções inscritas no banco de teses e dissertações da CAPES sobre egressos da EJA por região na última década (2006 a 2017) e apresenta em porcentagem a quantidade de publicações acadêmicas sobre o tema. Observa-se a ausência de produções sobre o egressos em duas regiões do país, talvez se tivéssemos políticas públicas de acesso e permanência efetivas para os egressos dessa modalidade, houvesse um maior interesse entre os pesquisadores em compreender como estes sujeitos dão continuidade ao processo de escolarização.

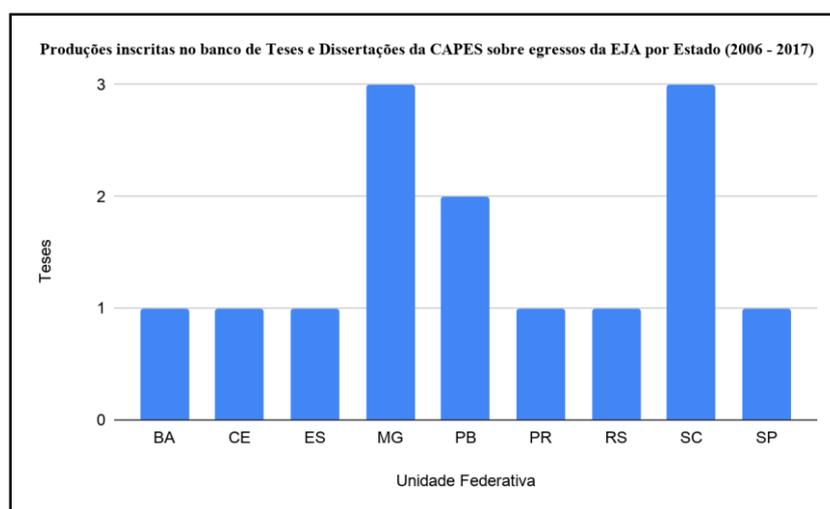
GRÁFICO 01: Produções inscritas no banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre egressos da EJA por Região (2006 a 2017).



Fonte: Elaborado pela autora

No gráfico acima a região Sul aparece com 35,7%, o que corresponde a 05 produções, a região Nordeste aparece com 28,6% o que corresponde a 04 produções e a região Sudeste aparece com 35,7%, o que corresponde a 05 produções. Ao todo as três regiões somaram 14 produções. As regiões Norte e Centro- Oeste não aparecem neste gráfico por não ter havido produções escritas sobre egressos da EJA no período pesquisado.

Gráfico 02: Produções inscritas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre egressos da EJA por Estado (2006 – 2017).



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico acima traz as produções por Estados: Bahia, Ceará, Espírito Santo, São Paulo, Paraná e o Rio Grande do Sul aparecem cada um com 01 produção. A Paraíba aparece com 02

produções, enquanto os estados de Santa Catarina e Minas Gerais aparecem com 03 produções para cada. O gráfico acima revela que para um período de uma década pouco se pesquisou sobre os sujeitos egressos da EJA. O levantamento revela que a quase totalidade das pesquisas é oriunda de universidades localizadas na região Sul e Sudeste do país, mais especificamente nos Estados Minas Gerais e Santa Catarina.

O gráfico aponta que os estudos sobre a educação de jovens e adultos no que se refere ao campo dos egressos apesar de diminuta conquistou um espaço maior de reflexão em Santa Catarina e Minas Gerais, o surgimento da Paraíba com duas produções e dos outros Estados demonstra que o estudo com os egressos, é de interesse nacional, contudo, o interesse em embarcar nesse tipo de investigação parece ainda estar pautado nos diversos desafios educacionais, principalmente quando os sujeitos envolvidos neste processo são os jovens e adultos que não tiveram acesso ao sistema escolar.

5. O QUE OS DADOS DAS PRODUÇÕES REVELARAM SOBRE OS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

Neste tópico apresentamos informações a respeito dos objetivos, referenciais teóricos e possíveis resultados obtidos por cada autor em suas pesquisas. Salientamos que encontramos algumas dificuldades em localizar com clareza alguns referenciais e também metodologias nas produções pesquisadas, nesse sentido, entendemos que a falta de certas informações pode criar interpretações diferentes daquelas analisadas pelos pesquisadores ao longo de seus estudos. Assim, indica-se ao leitor recorrer à leitura completa da pesquisa que aguçou o seu interesse para obter informações mais exatas.

Ao finalizarmos o mapeamento, constatou-se uma certa recorrência entre autores que discutem sobre a EJA envolvendo suas políticas, suas práticas, suas metodologias, seus processos de alfabetização e de juvenilização, bem como uma maior inclinação por parte desses pesquisadores em discutir sobre os Egressos da EJA no Ensino Médio e egressos da EJA no Ensino Superior, sobre este tópico e os demais nos aprofundaremos a partir da análise abaixo. Sigamos.

Salientamos, o que levantamento realizado no GT18 da ANPED encontrou 02 artigos, demonstrando certa carência de estudos sobre o tema egressos. Já o levantamento realizado Banco de Teses e Dissertações da CAPES, revelou que do total de 2.649 produções publicadas sobre educação de jovens e adultos, apenas 14 tratavam do tema, assim, destaca-se as ausências e uma potencialidade para esse campo de pesquisa.

Visando traçar um melhor panorama de nossa pesquisa, organizamos por subtópicos as categorias que ao longo do mapeamento das produções evidenciadas, estas são: Inserção no mundo da leitura e da escrita; Continuidade do processo de Escolarização; Inserção no Ensino Superior - Qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho.

O mapeamento ainda evidenciou a utilização recorrente de metodologias e referenciais teóricos por parte dos pesquisadores. Nota-se que na maioria das vezes os textos colaboram entre si em referências como Vanilda Paiva, Jane Paiva, Sérgio Haddad, Paulo Freire, Miguel, Arroyo, Maria Clara Di Pierro, Leôncio Soares, Margarida Machado, sobre esta recorrência falaremos mais à frente.

Nos quadros abaixo, segue a apresentação e a análise das categorias supracitadas, a primeira a ser analisada é a categoria inserção no mundo da leitura e da escrita.

5.1. Inserção no mundo da leitura e da escrita

Esta categoria apresenta quatro produções que geograficamente estão divididas em três regiões: duas produções na região Nordeste, uma produção na região Sudeste e uma produção na região Sul.

Quadro 08 - Categoria: Inserção no mundo da leitura e da escrita

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	REFERENCIAL TEÓRICO	RESULTADOS
Marcelo Medeiros da Silva	Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de jovens e adultos: um estudo de caso.	Mostrar que é possível despertar o gosto pela leitura de poesia desde que as atividades desenvolvidas sejam pensadas, sistematizadas e, quando necessário, reformuladas.	Pesquisa de natureza qualitativa e insere-se no contexto das pesquisas de cunho etnográfico. As reflexões apresentadas neste estudo seguem, sobretudo, as orientações de Cândido (1995) e Steiner (1988); PROENÇA FILHO, 1978, p. 260); (SOARES, 2003, p. 22); (COSSON, 2006); (HADDAD, 2006, p. 01); Iser (1996); (ANDRÉ, 1995); (THIOLLENT, 2005). Teixeira (2004, p. 186); (VERSIANI, 2003, p. 21); (FREIRE, 2000, p. 10).	O autor constatou que os estímulos precisam ser constantes aos sujeitos que estudam na EJA, já que segundo este, não é possível garantir que o gosto pela leitura permaneça fora dos muros da escola
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis	A Inserção dos Egressos da Educação Popular na Escola Pública: tensão entre regulação e emancipação.	Analisar se há ou não tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e regulatórias ao se converter a Educação de Jovens e Adultos, herdeira da tradição da educação popular, em educação escolarizada.	Para orientar a realização deste estudo, destaco Fávero (1983; 2006), Arroyo (2005, 2006), Haddad e Di Pierro (2000), Freire (1987; 1996), Santos (1997, 2000) e outros.	A experiência docente na escola pública está diretamente articulada aos saberes da experiência comunitária e aos saberes da formação; A ampliação da escolarização é vista pelos egressos como oportunidade, geradora de projetos futuros; Desejam se apropriar dos saberes escolares, pois esperam que esse domínio lhes possibilite melhores empregos.

Arlu da Silva Cavalcante	Egressos do Programa Brasil Alfabetizado no Município de Conde/PB e os desafios sobre continuidade de escolarização em EJA.	Investigar os motivos que levam as alunas egressas do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, do município de Conde/PB, a continuarem (ou não) os estudos na EJA.	Análise Temática a partir da abordagem da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Foram dados destaques às obras de Freire (2009,2005, 1998, 1996, 1979), Charlot (2005) e Pozo (2002), entre outros.	A busca do saber escolar está relacionada com o aspecto da convivência e da necessidade de aprender o saber escolar para ampliar os saberes da vida e trabalho; A afetividade e o reconhecimento das necessidades específicas dos alunos por parte dos professores, são elementos que podem dar sentido à linha de continuidade dos egressos na EJA. Público majoritariamente feminino, todas adultas que se aproximam da fase das idosas; Demonstram conquistar demandas relacionadas à família e a igreja.
Pedro Lopes Silva	Estudantes egressos do programa MOVA / ALFA 100 de cruzeiro do sul / acre: relações de aprendizagens e de inserção social	Compreender as relações dos egressos com os saberes e as influências do Programa MOVA / ALFA 100, no âmbito dos processos de aprendizagem, de inserção social para os egressos / estudantes da comunidade Miritizal no município de Cruzeiro do Sul, Acre.	Tais referenciais contam com a contribuição de autores como: Hadadd e Ximenes (2008), Haddad e Di Pierro (2000), Frigotto e Ciavatta (2003), Arroyo (2005), Soares (2003), Freire (1989, 1991, 1993, 1996, 1999, 2000 e 2001), Charlot (2000), Pessoa (2007), Vieira (2004), Gadotti e Pereira (1989) entre outros.	As práticas de alfabetização nem sempre são capazes de promover a inserção dos alfabetizados na cultura da leitura e da escrita; Alguns dos sujeitos não se sentem seguros quanto ao fato de estarem ou não alfabetizados, mesmo tendo sido declarados por meio da avaliação realizada pelo programa, suas falas mostram que se considerem analfabetos por saberem ler e escrever minimamente; constatar pelos dados levantados, que a leitura e a escrita adquirida e/ou aperfeiçoada durante a permanência dos alunos/egressos nas turmas do Programa MOVA/ALFA 100, despertaram nos educandos a compreensão que o ato de ler é importante para que a liberdade, a equidade, a educação, a saúde, o direito a ter direitos e, de ser cidadão atuante.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas publicações postadas no banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES e do GT18 ANPED (2006 a 2017).

A primeira produção a ser analisada nesta categoria foi escrita por Marcelo Medeiros da Silva no ano de 2006 e intitulada “Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de jovens e adultos: um estudo de caso”. A pesquisa tem por objetivo mostrar que é possível despertar o gosto pela leitura de poesia desde que as atividades desenvolvidas sejam pensadas, sistematizadas e, quando necessário, reformuladas.

Em seu texto o autor procurou apresentar abordagens diferentes para o trabalho com o texto literário em sala de aula, segundo esta é uma tarefa árdua, devido não somente a falta de estímulos vindas tanto do professor quanto dos alunos, mas também devido à necessidade de reformulação de velhas práticas e concepções errôneas sobre o papel que a literatura deve ocupar no cenário educacional.

A pesquisa do autor centrou-se em desenvolver com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos, atividades de leitura de poesia. Como metodologia o autor utilizou questionários, a observação e participação dos alunos egressos da EJA em textos poéticos e destes extraiu as respostas para os questionários. Em sua investigação, Silva (2006) conclui que o gosto pelo literário pode ser sim despertado a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula com estes sujeitos. Por outro lado, o autor constatou que os estímulos precisam ser constantes aos sujeitos que estudam na EJA, já que segundo o autor, não é possível garantir que o gosto pela leitura permaneça fora dos muros da escola.

Diante disso, Silva (2006) reitera que, assim como brincar, assistir à televisão, ler revistas de um modo geral e jornais impressos são para os alunos que colaboraram com sua pesquisa, necessidades imperiosas, a literatura pode se tornar uma dessas necessidades desde que o trabalho com o texto literário se torne uma prática efetiva inserida no cotidiano da sala de aula, uma vez que, segundo Silva os dados coletados levaram-no a crer que é só no espaço escolar que muitos dos alunos têm acesso a esse bem simbólico que é a literatura, e nesse sentido a escola não deve “negar-lhe este direito”. Desse modo, o autor afirma que a escola precisa reintroduzir a poesia na vida dos alunos, principalmente no que diz respeito a alunos que participam ou já participaram da EJA.

Os dados da investigação de Silva (2006) apontaram para a necessidade de se desenvolver atividades que auxiliassem alunos a gostarem da leitura de textos poéticos, principalmente porque muitos alegam dificuldades pessoais na compreensão dos textos, que os impossibilita despertarem o gosto por esse tipo de texto. Para o autor, a falta de compreensão é

um empecilho para estes sujeitos, já que, ao seu modo de ver ninguém se interessa ou procura por aquilo que não compreende.

O autor ressalta que, a dificuldade de compreensão dos textos, pode ser ainda maior para aqueles alunos que ao longo da vida não dispuseram de referenciais adequados, que os permitam ter a apreensão da linguagem da poesia e ou da arte em geral. Silva (2006) vai afirmar que ainda falta democratização aos bens culturais para os estudantes da EJA e também para os egressos, segundo o autor estes precisam ter acesso à arte e a cultura. Segundo Silva a escola exerce um papel bastante relevante no que diz respeito a estimular a literatura entre seus pares, uma vez que é por meio do ambiente escolar que grande parte da população tem acesso a outros bens simbólicos e pode ter o seu horizonte cultural ampliado, ainda que, e talvez por isso mesmo, continue vivendo em uma sociedade nascida no seio de desigualdades e gestada por elas. A segunda pesquisa deste quadro foi realizada por Sônia Maria Alves de Oliveira Reis em 2009 e está intitulada: A inserção dos Egressos da Educação Popular na Escola Pública: tensão entre regulação e emancipação. Nesta pesquisa a autora relata que a investigação teve como fio condutor os significados e sentidos atribuídos aos conhecimentos escolares pelos educandos jovens e adultos egressos de movimentos de educação popular, estes estando ou não em continuidade de estudos no ensino regular noturno em Guanambi, cidade localizada no estado da Bahia. O objetivo de Reis centrou-se em analisar se havia ou não tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e regulatórias ao se converter a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido (Reis, 2009) buscou verificar em que medida essa tensão seria percebida e respondida pela continuidade ou não dos estudos por parte desses sujeitos. A pesquisa da autora revela que

ainda existe uma carência de reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico na escolarização de jovens e adultos; os modos de os professores lidarem não somente com os educandos, mas também com as práticas pedagógicas de EJA; e o movimento de tensão produzido nos grupos de diversas gerações e no processo de ensino e de aprendizagem que guarda em si tanto a potencialidade emancipatória quanto a regulatória. Por fim a análise sinaliza a necessidade de uma formação docente que contemple as particularidades da EJA, conhecimentos e saberes teórico-metodológicos que contribuam para uma prática educativa emancipatória nos espaços e nos tempos da EJA. (REIS, 2009).

A esse respeito Freire traz uma importante reflexão sobre o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, e de pensar o conhecimento (FREIRE, 2001) segundo ele compreender estes elementos passa pela incrível possibilidade de aceitar a dinâmica com que os saberes se

entrecruzam e se conflitam. A dissertação de Reis (2009) demonstra muita sensibilidade ao descrever as relações que eram estabelecidas pelos jovens e adultos no cotidiano escolar que foi por ela investigado, ao descrever os caminhos por eles percorridos e as possibilidades de diálogo que existiam entre a escola pública e a educação popular a autora relata que a grande tensão dos jovens é gerada pela inserção precária na escola e, desse modo, carregam para a EJA essa experiência precária da escola que estudaram.

Segundo ela a trajetória desses sujeitos é marcada por constantes interrupções e inserção tardia na escola, principalmente em campanhas e programas de alfabetização. Em sua pesquisa ela traz importantes observações ao relatar que em seu lócus de investigação não se preveem metas compatíveis com o dever do Estado, como o direito da cidadania, nem recursos orçamentários dignos; nem espaço próprio nas escolas; nem a integração com o projeto político-pedagógico; nem a incorporação dos espaços e ambientes educativos já conquistados, como bibliotecas, salas de informática, de vídeo, etc. Entretanto, na visão da autora apesar de todos os problemas que foram claramente expostos, ampliação da escolarização para os sujeitos que foram investigados se mostrou como uma oportunidade geradora de projetos que comprovam o desejo e a possibilidade de imaginar uma mudança em relação ao presente que é por estes vivido.

A esse respeito (SOARES, 2007) vai ressaltar que a escola é muito importante para os sujeitos da EJA, pois em muitos casos apresenta-se como redentora, podendo instrumentalizá-los para o mundo do trabalho e possibilitando-lhes conquistar níveis maiores de escolarização e ‘melhores condições de vida’.

A terceira publicação que compõe esta categoria intitula-se: Egressos do Programa Brasil Alfabetizado no Município de Conde/PB e os desafios sobre continuidade de escolarização em EJA, escrita por Arilu da Silva Cavalcante em 2012, no campo da Educação Popular, a investigação teve como objetivo investigar os motivos que levaram as alunas egressas do Programa Brasil Alfabetizado do município de Conde na Paraíba continuar (ou não) os estudos na educação de Jovens e Adultos, a autora foca em trazer uma discussão pautada na continuidade da escolarização em EJA. Para a realização de sua pesquisa Cavalcante (2012) lançou mãos de algumas teses e dissertações que tinham como tema o PBA, segundo a autora foi a partir da leitura destes que foi possível identificar se havia ou não entre as egressas nas várias regiões do país do programa Brasil alfabetizado continuidade nos estudos e como eram abordados os desafios enfrentados por estas egressas. Cavalcante explica que a partir das cinco

entrevistas que fez com ex-alunas do Programa no município do Conde na Paraíba e embasada nos argumentos de Bardin, Freire, Charlot e Pozo foi possível identificar, analisar e traduzir as razões pelas quais elas continuam a estudar.

A autora ressalta que cada educando que já passou ou ainda passa pela EJA tem um papel ativo em relação ao aprender e a continuidade escolar. Estes não estão e não são inertes ao saber, cada sujeito que participa deste processo educativo espera bem mais do que decodificar os códigos linguísticos. Em sua pesquisa Cavalcante revela que os egressos pensam o ensinar e o aprender como meio de bem se relacionar, estes querem estar inseridos e participando entre seus pares em todos os espaços sejam eles escolares ou não. Aguardam retornos urgentes como capacitação profissional e uma formação para a vida, pois assim podem participar ativamente de seus grupos sociais de forma ainda mais digna. A quarta pesquisa deste quadro foi escrita por Pedro Lopes da Silva (2015) tem por título Estudantes egressos do programa mova/alfa 100 de cruzeiro do sul/acre: relações de aprendizagens e de inserção social e visou compreender as relações de aprendizagens, sociais e políticas na ótica dos egressos/estudantes do programa MOVA/ALFA 100 da comunidade Miritizal no município de Cruzeiro do Sul- Acre.

Para basear a sua investigação o autor fez um aprofundamento em referências teóricase documentais acerca das políticas de alfabetização no Brasil e no Acre, suas concepções e modos de constituição, fez ainda uma análise do contexto histórico e político do programa MOVA naquele Estado, situando-o no contexto os sujeitos da sua pesquisa e caracterizando osalcances político-pedagógicos no que se refere à inserção na relação com os saberes pessoais esociais dos sujeitos que participaram do programa.

A pesquisa do autor revela que o perfil dos sujeitos egressos que procuraram o programa MOVA/ALFA no Estado do Acre eram de pessoas que migraram da região Nordeste do Brasil com o sonho de melhorar a qualidade de vida naquele Estado, estes sujeitos sonhavam em conseguir trabalho e por consequência ter um conforto melhor. O autor explica que esses sujeitos ao saírem do Nordeste para o meio da Amazônia, saíram sem o devido preparo profissional e educacional, para o autor, este foi um dos motivos pelo que passaram a ser explorados e até mortos por patrões.

A pesquisa de Silva relata que na tentativa de melhorar a escolarização e conseguir trabalho muitos desses sujeitos procuraram atendimento no Programa MOVA/ALFA 100 no estado do Acre. De acordo com os dados de Silva, a escolarização para jovens e adultos nunca

foi tão presente na modalidade de Alfabetização de Jovens e Adultos como nos últimos dez anos. O autor ressalta que o Programa MOVA/ALFA 100 esteve presente em todos os municípios do Estado do Acre.

Os dados da pesquisa de Silva revelaram que: dos vinte e três sujeitos entrevistados por ele, um não respondeu se sabia ler ou não e, dois declararam não saber ler, mesmo sendo considerados como alfabetizados pelo programa; vinte egressos declaram saber ler, no entanto, quase todos afirmam que essa leitura é muito limitada, e em alguns casos se limita à leitura de pequenas palavras;

A pesquisa de Silva ainda revela que os sujeitos entrevistados fazem uso embora bem restrito, da leitura e escrita, e alguns mesmo com dificuldades, conseguem ler os nomes dos estabelecimentos comerciais, produtos nos supermercados, escolas, ou seja, o autor notou que estes fazem uso da leitura no contexto do seu cotidiano, de suas realidades, do seu mundo.

O autor destaca que quase todos os entrevistados reconheceram “não ler muito bem”, com essa fala Silva percebeu, que quando se referem a não saber ler “muito bem”, estão falando da decodificação dos signos linguísticos que formam a palavra, pois, em suas falas expressam muito bem a funcionalidade daquilo que leem.

Assim o autor afirma que esses sujeitos trazem consigo muito conhecimento, mas diante de uma sociedade que valoriza a cultura letrada, na qual a pessoa que “não ler” e “nem escreve” acaba assumindo uma carga preconceituosa, por não ser “escolarizado”, coloca-os afastados com relação ao saber letrado valorizado socialmente e não pelos conhecimentos que cada sujeito traz. A pesquisa de Silva ainda revela que dos vinte e três entrevistados, três não apontaram contribuições das aprendizagens, seis disseram que após estudarem no programa melhoraram suas participações em reuniões no bairro e na colônia de pescadores profissionais do Município de Cruzeiro do Sul.

Para Silva as falas dos sujeitos entrevistados apontam uma relação entre estudo e conquista de trabalho, tendo a possibilidade de inserção profissional. Segundo o autor, os sujeitos de sua pesquisa entendem que não tiveram acesso a saberes que lhes permitiriam uma vida melhor o que a sociedade os negou, ao longo dos anos. E por essa razão esses sujeitos sentiram a necessidade de voltarem a estudar, mesmo que seja somente para assinar os seus nomes e isso já significa a realização de um sonho.

Silva afirma que a partir das falas dos entrevistados ainda foi possível perceber três questões que merecem destaques, a primeira é: a necessidade de local de funcionamento,

defendendo um espaço como escola e não nas casas das pessoas. A segunda o autor destaca que a maioria dos entrevistados não dá continuidade na EJA, ou seja, pararam de estudar e querem voltar no MOVA/ALFA 100, mas como foram declarados alfabetizados não podem ser matriculados novamente no mesmo programa e alguns não foram realmente alfabetizados, pelo menos não se sentem. Silva explica que dos 23 sujeitos pesquisados, apenas sete declararam que estão dando continuidade aos estudos na EJA no 1º segmento. Outros até disseram que estavam, no entanto, estão estudando no programa Alfa 100 sem serem matriculados, pois já foram declarados alfabetizados.

A terceira questão é o tempo de funcionamento do programa, pois conforme os egressos, não foi suficiente. No que diz respeito ao Programa MOVA/ALFA 100, constatou-se que este tem-se limitado a alfabetização de jovens e adultos à função mecânica do domínio da leitura e da escrita.

Silva explica que de modo geral, os dados de sua pesquisa trazem as seguintes impressões dos sujeitos: os egressos apontaram que seria necessário professores bem preparados no intuito de melhorar o ensino e apoio dos governantes a esse respeito e as demais necessidades do programa. Sobre a necessidade de formação de professores que atuam diretamente com esse público (ARROYO, 2006) argumenta que nós ainda nem temos uma política bem definida para a própria EJA imagine para programas de pouca duração como é o caso do MOVA/ALFA 100. Na perspectiva de BASTOS; DANTAS; SANTOS (2018)

[...] a formação de educadores em EJA tornou-se um desafio, em virtude da ausência ou da pouca atenção dispensada na formação inicial dos educadores para esta modalidade. Nesse contexto Dantas (2018, p-20) argumenta que a formação desse educador exige múltiplas estratégias políticas que sejam permanentes e não esporádicas. BASTOS; DANTAS; SANTOS (2018, p-16)

Em relação à utilização da leitura e da escrita Silva afirma que os entrevistados demonstraram um grande impacto em suas vidas, pois segundo estes deixaram de pertencer a um grupo marginalizado, que carregavam o constrangimento de não saber assinar o próprio nome, o que para muitos significava vergonha.

Percebe-se que os dados apresentados por Silva os entrevistados não negam a importância da aprendizagem da leitura e da escrita instrumental enquanto habilidade de codificação e decodificação da linguagem escrita, já que essa habilidade é uma das exigências da sociedade atual, sem esquecer que a seleção e o processamento da informação, da qual a leitura e a escrita são indiscutivelmente imprescindíveis.

5.2. Continuidade do processo de escolarização

Esta categoria apresenta duas produções que geograficamente estão concentradas na região Sul do país, mas especificamente no Estado de Santa Catarina.

Quadro 09 - Categoria: Continuidade do processo de Escolarização

Autor	Título	Objetivo Geral	Referencial Teórico	Resultados
Murilo Genázio Magalhães	Jovens egressos da Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e limites.	Compreender como os jovens egressos da EJA percebem a sua condição juvenil e seu processo de escolarização, e identificar as relações destes com a construção do conhecimento e a constituição das suas sociabilidades.	Buscou-se diálogo em pesquisadores como: PAIS (1996), ABAD (2003), MARGULIS (2004 / 2001 / 1996), SPÓSITO (2002), DURAND (2000), MELUCCI e FABRINI (2007), PERRENOUD (1995), GÓMEZ (2001), OLIVEIRA (2001), DAYREL (2005/2007) e CAMACHO (2004). Com relação à escolarização e EJA, utilizo conceitos abordados por Freire (1987), Haddad (1991), HADDAD e DI PIERRO (2000). CHARLOT (2001) é a referência principal na abordagem da questão do conhecimento. Sobre socialização e sociabilidade como papel também da escola, fundamento a análise em SACRISTAN e GÓMEZ (2000), BERGER e LUCKMANN (1985) e DURAND (2000). Em se tratando da prática pedagógica da <i>pesquisa</i> como princípio educativo, fundamento a partir de DEMO(1990/1997/2000) e OLIVEIRA(2004).	Procuram encontrar algum significado na escolarização pela necessidade da sobrevivência; Recorrer com o intuito de dar continuidade ao seu processo de escolarização; Insuficiência de professores para o número de alunos; Os jovens não se reconhecem na situação juvenil quando apresentam uma compreensão de juventude que não contempla os seus modos de vida; Em média estes jovens estudaram até a sétima série ³³ do ensino fundamental;

<p>Rosane Nienchoter</p>	<p>A EJA em minha vida”: trajetórias sociais de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no município de Palhoça (SC)</p>	<p>É compreender como as trajetórias sociais de sujeitos egressos/as desta modalidade de ensino foram mediadas pela participação que nela tiveram.</p>	<p>Bernard Lahire; Zago, Nogueira e Romanelli (2006); Passos (2010); Paixão (2005), Lima (2002); Brunel (2008); Dallabrida e Topanotti (2012); Silva (2011); Arroyo (2005), Soares e Galvão (2005) e Haddad (2009 e outros).</p>	<p>Os sujeitos egressos da EJA percebem que a mesma escola que lhes concede saberes, também é a mesma que não está imune a todo tipo de problema; Perceberam que a escola não representa as mesmas oportunidades para todos; A continuidade dos estudos está relacionada as condições econômica; Mesmo entre as classes populares, o capital social e simbólico pode fazer a diferença.</p>
--------------------------	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nas publicações postadas no banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES e do GT18 ANPED (2006 a 2017).

A primeira publicação a ser analisada nesta categoria foi escrita por Murilo Genázio Magalhães (2009) intitulada-se “Jovens egressos da educação de jovens e adultos: possibilidades e limites” nos coloca no cerne de um debate a respeito das percepções dos jovens egressos da EJA sobre a sua condição juvenil e sobre suas trajetórias de escolarização, o autor procurou analisar as possíveis interferências desses processos em suas interações sociais. Segundo Magalhães (2009) com base nas respostas dos jovens estudantes sujeitos de sua investigação, foi possível identificar a existência de juventudes comuns e plurais. Segundo o autor são comuns por fazerem parte de uma mesma geração e plurais pelas características socioculturais que os tornam seres únicos, construindo suas trajetórias e compondo de maneira singular a sua história.

O autor ressalta que estes jovens estudantes são sujeitos que estão expostos a um processo de exclusão não somente escolar, visto que são jovens trabalhadores e trabalhadoras, e por isso, destituídos de muitos dos direitos pertinentes às juventudes das outras classes sociais.

A esse respeito Arroyo (2017) vai dizer que a realidade socioeconômica dos adultos trabalhadores é precária, e estes procuram encontrar algum significado na escolarização pela necessidade da sobrevivência. Assim segundo Magalhães (2009), quando esses sujeitos adentram ao espaço escolar para cursarem a Educação de Jovens e Adultos resistindo a todo processo classificatório e excludente pelo qual são submetidos o intuito é o de prosseguir na sua caminhada escolar.

Em sua pesquisa Magalhães sugere um estudo que dê visibilidade ao que os jovens têm a dizer sobre a escola, que analise as condições nas quais professores e professoras realizam seu trabalho, e alunos e alunas efetuam sua formação e que verifique de que forma as práticas sociais dos jovens são afetadas pelos conteúdos escolares. O autor dessa dissertação deixa suas impressões no texto, afirmando que na sociedade contemporânea em que vivemos

... capitalista, desigual, excludente, que valoriza a concentração de renda, a escola cumpre um papel muito limitado. Além da garantia de acesso e permanência em uma educação de qualidade, esta juventude de que falo aqui necessita de outras garantias – como lazer, moradia, emprego, saneamento básico, saúde – essenciais para a sua formação e para a sua vida. (MAGALHÃES, 2009).

A segunda dissertação que também compõe esta categoria foi escrita por Rosane Nienchoter e é intitulada a EJA em minha vida: “trajetórias sociais de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no município de Palhoça (SC)” teve como objetivo uma reflexão sobre

como as trajetórias sociais de sujeitos egressos do Ensino Médio foram influenciadas pela participação na EJA.

A partir das falas obtidas por meio de uma entrevista concedida por uma egressa da EJA, a autora aborda as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire para compreender um dos possíveis sentidos dados à escolarização por jovens e adultos em suas vidas. Nienchoter (2012) argumenta que a conclusão do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos contribuiu de alguma forma para aumentar a leitura e a escrita e a interação social, no entanto, a autora relata este fato não promoveu necessariamente um acesso democrático ao ensino superior, sugerindo talvez que a mobilidade social por meio da escolarização nos meios populares ainda tenha uma relação muito próxima com trajetórias marcadas por grandes desigualdades sociais. Nienchoter (2012) ressalta a importância de sua produção, pois, segundo ela foi possível perceber que havia nas políticas públicas destinadas à EJA um discurso de que a escolarização garantiria a mobilidade social para aqueles que dela participam.

A autora ressalta que na Educação de Jovens e Adultos é bastante comum às trajetórias escolares serem atravessadas por uma série de percalços, dificuldades que os fazem por ora desistirem. Não há uma “linearidade escolar” e ao estudar, nos parece, mais uma dificuldade a ser resolvida com urgência no meio a tantas outras. No entanto, observamos (grifo nosso) que ao longo dos anos, mesmo diante desse processo excludente, muitos alunos conseguem com muito esforço e luta pessoal avançarem na sua escolarização.

5.3. Inserção no Ensino Superior

Esta categoria apresenta quatro produções que geograficamente estão divididas em duas regiões: o Sudeste com três produções e Sul com apenas uma produção.

Quadro 10. Categoria: Inserção no Ensino Superior

Autor	Título	Objetivo Geral	Referencial Teórico	Resultados
Adálcio	Egressos da EJA no curso de administração pública EAD / fapp / UEMG: Uma análise dos fatores motivacionais da interrupção e retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em nível superior na EAD	Conhecer os fatores motivacionais para a interrupção e a retomada das trajetórias escolares para a continuidade de estudos em nível superior na modalidade a distância dos egressos da Educação de Jovens e Adultos, matriculados no curso Bacharelado em Administração Pública (EAD), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	Rambla, Pereira e Espulga (2013) Alfred Schutz (1972). Macedo, Boava e Antonialli (2012) SCHUTZ apud WAGNER (1979) Jesus (2013) NOGUEIRA (2002) Moscovici (1978) Vianney (2006) Martins (2005) Araújo (2011) Jodelet (2001), MACHADO (2008) Ribeiro (2001) e Haddad (2007) (FREIRE, 1976, p. 133). JEZINE; TRINDADE; FERNANDES, 2015, BOURDIEU, (2002) CORDEIRO; PACHECO; SOUZA (2013).	É possível afirmar que os estudantes do curso de Administração Pública na modalidade EAD da UEMG provêm da classe trabalhadora assalariada, da classe baixa e/ou média, pais e mães de família, que, em sua maioria, não dispunham de recursos para estar em um curso superior pago. Pela jornada de trabalho a que esses alunos são submetidos e pelas reais necessidades do trabalho em suas vidas, provavelmente não estariam fazendo um curso superior, caso fosse pela modalidade presencial, pois a necessidade da conciliação trabalho/estudo e realidade dos municípios de residência - não têm instituições de ensino superior com cursos presenciais - não os permitiria. Os egressos da EJA, matriculados no curso de Administração Pública, também têm um perfil bem próximo ao perfil geral da turma. O que difere são as experiências vivenciadas e as condições de vida, especialmente na infância e adolescência, que, diferentemente dos demais, causou o abandono escolar em certa etapa da vida.
Neilton	Esse ambiente	Identificar, descrever e	Pesquisa realizada à luz de sete conceitos	Tem-se a buscado por um curso de pré-

Castro Cruz	não é para todo mundo: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no Ensino Superior público.	analisar em que medida se deu a inserção e a permanência de egressos/as da EJA no Ensino Superior público, no interior da Bahia.	teóricos, a saber: Ator Plural (Lahire); Da relação com a Escola e com o Saber; Sentido; Mobilização (Charlot) e Suporte (Martuccelli) (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2007; FARR, 2007); Alves-Mazzotti (1994); (MOSCOVICI, 2003); Abric (2000); (GADOTTI, 2013); Di Pierro (2005); (FÁVERO, 2009); Galvão e Di Pierro (2013); Ireland (2009); Minayo (2007); Haddad (2007); (FERNANDES, 2012); (ARROYO, 2007); Charlot (1996).	vestibular social com o claro objetivo de ampliarem as possibilidades de entrada na universidade. Outro dado diz respeito à participação dos sujeitos nos processos de disputa de bolsas ofertadas pela instituição e a busca por ajuda de colegas em níveis mais avançados do curso, a fim de minimizarem as dificuldades acadêmicas. São em geral, mais jovens e na maioria das vezes egressos/as de cursos regulares dos anos finais do Ensino Fundamental e/ou do Médio.
Ivanete Saskoski Caminha	Contribuições da EAD para o Ensino Superior presencial na visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos.	Identificar e analisar as contribuições das disciplinas na modalidade EAD no ensino superior presencial segundo a visão de alunos egressos da EJA, no município de Porto Velho/RO.	Estudou-se a literatura sobre Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos – processos andragógicos, Educação a Distância e Estratégias de Aprendizagem. (FURASTÉ, 2005); (BONETO; HONORATO, 1998); Demo (2008); Silva e Menezes (2005); (RICHARDSON, 2010); Marconi e Lakatos (2008).	O perfil do egresso da EJA matriculado no ensino superior presencial é formado por Jovens que passaram por experiências de reprovações e evasão, e que buscaram, principalmente por meio de exames de suplência, abreviar o tempo para o ingresso no ensino superior; Jovens com idade entre 18 e 25 anos; Maioria do sexo feminino; Estudam no noturno.
Patrícia Borges Gomes Bisinella	Trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul 2005 – 2014).	Investigar as trajetórias e os fatores envolvidos no processo de transição de egressos da Educação de Jovens e Adultos (que ingressaram ou não) para o Ensino Superior no Município de Caxias do Sul-RS.	A pesquisa pautou-se nos pressupostos teóricos da História Cultural, a partir dos desenvolvimentos de Chartier, Pesavento e Burke. O estudo agrega estudos realizados por Haddad e entra em elementos conceituais como: autonomia, desenvolvida por Paulo Freire; projetos de futuro de José Machado Pais; o reconhecimento de	Instituições de ensino superior se preocupam com a permanência dos seus alunos, não somente com o ingresso, bem como a necessidade das políticas públicas e práticas pedagógicas que possibilitem a permanência para a devida aprendizagem.

			Alex Honneth; e afiliação estudantil de Alan Coulan.	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas publicações postadas no banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES e do GT18 ANPED (2006 a 2017).

Escrita por Adálcio Carvalho de Araújo no ano de 2016, a primeira produção que aparece no quadro acima trouxe como objetivo geral de pesquisa conhecer os fatores motivacionais para a interrupção e a retomada das trajetórias escolares para a continuidade de estudos em nível Superior na modalidade a distância dos egressos da Educação de Jovens e Adultos, matriculados no curso Bacharelado em Administração Pública (EAD), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). O autor centrou sua perspectiva metodológica no campo das pesquisas qualitativas, justificando essa centralidade pelas peculiaridades, objeto e objetivos da investigação. Do mesmo modo, Adalcio apresentou o enfoque metodológico da fenomenologia, adotado como meio procedimental para o desenvolvimento da sua pesquisa. O autor colocou como perspectiva teórica nessa investigação o referencial da fenomenologia social. A pesquisa de Adalcio desenvolveu-se em três etapas específicas (fase exploratória; fase de pesquisa de campo; fase de tratamento dos dados).

O autor conclui a sua investigação “olhando para a caminho trilhado desde a proposição do projeto de pesquisa à análise final dos dados obtidos pelos instrumentos e fontes utilizados e afirma que, se hoje, fosse reiniciá-la, os resultados aqui obtidos poderiam ser os mesmos, mas carregados de outros olhares, de outras interpretações, dada a experiência que a própria pesquisa proporcionou”.

A segunda produção a ser analisada do quadro 09 tem por título “Esse ambiente não é para todo mundo: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no Ensino Superior público”, e foi escrita por Neiton Castro da Cruz, com o foco em descrever e analisar em que medida se deu a entrada dos egressos da EJA no Ensino Superior, o autor buscou compreender de que modo foram construídas essas trajetórias no âmbito do Ensino Superior e como esses sujeitos conseguiram permanecer nesses espaços.

Em sua pesquisa o autor destaca a ideia de que o retorno à escola para quem interrompeu a vida escolar e, de modo geral, a busca pelo Ensino Superior, teriam como justificava, da parte dos/as entrevistados/as, a apropriação da concepção da educação instrumental. Ou seja, a razão estaria assentada no entendimento de que a inserção na universidade maximizaria a possibilidade de os/as egressos/as da EJA galgarem uma vida melhor, sobretudo do ponto vista econômico, já que teriam maiores chances de obter acesso a empregos mais qualificados e, por conseguinte, melhor remunerados.

A pesquisa do autor ainda destaca que os dados apontaram que, ao contrário do que ocorria na década de 1980 e nos primeiros anos da de 1990, os entrevistados de sua pesquisa

frequentaram escolas antes dos dez anos de vida, diferentemente da maioria de seus pais e mães. Outra característica distintiva diz respeito ao fato de que os sujeitos entrevistados viveram desde pequenos a experiência da vida urbana, ou seja, para estes a chegada à EJA ocorreu porque tiveram, por alguma razão, que interromper suas trajetórias para, quando fosse possível, em outro momento retomá-la.

Cruz argumenta que escolha de seus entrevistados pela EJA se deu, pelo fato de que nela estes poderiam concluir a escolarização básica de forma mais rápida. Dos oito sujeitos entrevistados por Cruz, seis se viram, em alguma medida, obrigados a abandonar a escola. No caso das mulheres, todas, em função do casamento ou do nascimento de filhos. Os do sexo masculino argumentaram que a interrupção dos estudos foi em razão de não ter como conciliar estudo e trabalho. A interrupção, tomada por essas justificativas, historicamente, se coloca como um dado recorrente e está imbricada com o lugar que ocupam na organização social. O contato com o campo empírico nos deu a condição de reafirmar o quanto a EJA, mesmo reconhecendo alguns avanços conquistados, continua a ocupar lugar secundário aos olhos da população. A possibilidade de o/a egresso/a da EJA alcançar o Ensino Superior, sobretudo o público, ainda é vista com certa desconfiança.

Segundo o autor as narrativas de seus entrevistados reafirmam com muita veemência que estudar em uma universidade pública, por exemplo, se colocava como algo importante e fundamental do ponto de vista social. O autor enfatiza que para esses sujeitos é de suma importância o reconhecimento familiar quanto ao fato de serem estudantes universitários/as. O autor ainda destaca que para alguns dos sujeitos de sua pesquisa a experiência de frequentar ou ter alguém da família frequentando o espaço de uma instituição pública de Nível Superior era a primeira vez.

Assim segundo o autor, a sua investigação apontou que os sujeitos egressos da EJA que conseguem chegar ao Ensino Superior geralmente partem de um lugar de escassez de informações acerca da universidade, principalmente a respeito das regras do jogo acadêmico. O autor ainda ressalta que ainda que esses sujeitos não tenham tido anteriormente um capital cultural robusto, estes tem se apropriado de estratégias e suportes para garantir a sua permanência no espaço universitário. Para o autor ficou evidente que esses sujeitos se mobilizam em torno de atingir seus objetivos dentro e fora da academia, mostrando dessa maneira que diferente do que diz o senso comum, a condição de serem egressos da EJA não os torna inferiores aos demais estudantes universitários.

A pesquisa de Cruz ainda apontou que a demanda que chega à última etapa do Ensino Fundamental e do Médio, na EJA, possui características diferentes daquela que frequenta as salas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. São, em geral, mais jovens e, na maioria das vezes, egressos/as de cursos regulares dos anos finais do Ensino Fundamental e/ou do Médio. Cruz ainda revela que as narrativas de seus entrevistados apontaram percentual abaixo do esperado, tendo em vista o fato de que, entre os oito entrevistados, apenas três se beneficiaram da Política de Cotas. Contudo, quanto ao quesito permanência, Cruz verificou que cinco foram beneficiados/as por políticas de permanência, nesses casos, daquelas que atuam em torno da garantia da continuidade na universidade, como PIBID, IC e auxílio transporte. Nesse contexto Cruz afirma ser *importante, no cenário nacional, a manutenção e, sobretudo, a ampliação da oferta de Políticas Públicas dessa natureza, como ações que possam viabilizara permanência desse perfil de sujeito no Ensino Superior*".

A pesquisa de Cruz trouxe importantes questões que ao nosso ver ainda precisam ser debatidas dentro das universidades, o autor argumenta sobre a mobilidade geográfica dos sujeitos entrevistados, Cruz ressalta que todos os sujeitos que entrevistou tiveram, por alguma razão, que deixar sua terra natal em busca de escola e/ou de uma melhor oportunidade de emprego e renda. A pesquisa de Cruz aponta que essa realidade já se constituiu como a característica mais evidente da Região Nordeste. No nosso entendimento essa movimentação ao longo do tempo sempre esteve vinculada com a pobreza e essa por diversas formas obrigou os nordestinos a saírem do seu lugar de pertença em busca de uma suposta "vida melhor", sobretudo na Região Sudeste do país.

Cruz argumenta que as trajetórias descritas e analisadas em sua pesquisa dão condição dele afirmar que a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, pode atuar na potencialização da autonomia de seus sujeitos.

Por fim, o estudo de Cruz sinalizou que a experiência de formação vivida por esses sujeitos, de modo especial, pelas mulheres, os "empoderou". Assim o autor afirma que para além do empoderamento que o processo possivelmente possibilitou, os sujeitos garantiram que suas experiências sociais, associadas às suas trajetórias escolares.

O terceiro texto desta categoria tem por título: Contribuições da EAD para o Ensino Superior presencial na visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos e foi escrita por Ivanete Saskoski Caminha e buscou identificar e analisar as contribuições das disciplinas na modalidade EAD no ensino superior presencial segundo a visão de alunos egressos da EJA,

no município de Porto Velho/RO, como medida para suprir as carências educacionais na região, contribuindo para o desenvolvimento regional por meio da formação profissional. Em sua pesquisa a autora utilizou como metodologia uma abordagem do tipo qualitativo e quantitativo, descritivo, com delineamento de levantamento de dados. Para o alcance dos objetivos, foi formada uma amostra por acessibilidade com 110 alunos, e foram aplicados dois tipos de instrumentos: questionários (no início e na conclusão de cada disciplina cursada na modalidade EAD) e entrevista semiestruturada, com acadêmicos na fase de conclusão da disciplina. Os dados foram analisados por meio de técnicas quantitativas e qualitativas, com o auxílio do Programa Excel. A autora ainda revela que buscou apresentar uma contribuição ao estudo e debate dos aspectos inerentes às estratégias de ensino mais significativas para os professores e alunos, quanto à didática da EAD.

Assim a autora apresentou a análise dos dados qualitativos e quantitativos produzidos de sua pesquisa realizada com os egressos da Educação de Jovens e Adultos matriculados em cursos de graduação e cursando disciplinas na modalidade EAD, e neste relata as seguintes conclusões: O perfil do egresso da EJA matriculado no ensino superior presencial é formado por Jovens que passaram por experiências de reprovações e evasão, e que buscaram, principalmente por meio de exames de suplência, abreviar o tempo para o ingresso no ensino superior; Jovens com idade entre 18 e 25 anos; Maioria do sexo feminino; Estudam no período noturno; 44% dos estudantes já estão no mercado de trabalho e, destes, 75% ganham entre 1 e 2 salários mínimos; 69% acessam diariamente a Internet.

Em relação à EJA, a autora descreve que os egressos reconhecem que: a associação entre currículos resumidos, o curto espaço de tempo e a pouca exigência na educação básica resultam em baixa qualidade na formação recebida; Precisaram aprender a estudar sozinhos, pois os cursos apresentam pouca estrutura, inclusive pouca disponibilidade e atenção por parte dos professores.

Quanto à EAD a autora afirma que os estudantes apontam: Preferência pelo ensino presencial, mas concordam com o benefício da flexibilização dos horários de estudos àqueles que não têm tempo para frequentar diariamente as aulas; A aproximação e contato com as tecnologias; A oportunidade de realização de cursos online, utilizando-se das tecnologias, uma vez que 85% deles declaram ser a primeira experiência no formato EAD; O desenvolvimento de estratégias e hábitos de estudos, como pesquisar em outras fontes, além dos materiais

disponibilizados pelo curso, principalmente a Internet, em diferentes horários, inclusive durante a madrugada.

Como principais dificuldades a autora revela que a falta de conectividade à Internet em casa e o contato com os professores são peso para estes estudantes. Em relação às estratégias de aprendizagem a autora apresenta as seguintes considerações: Dentre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes nas disciplinas EAD, a maioria procura atingir o nível da compreensão diante dos conteúdos e atividades didáticas de modo que tenha autonomia sobre as situações de aprendizagem; As estratégias utilizadas possibilitaram o desenvolvimento de habilidades como: expressar-se por meio da escrita; ampliar a leitura e interpretação de textos; ser estimulado para formular questionamentos; Proporcionaram o desenvolvimento da disciplina com o cumprimento de prazos e horários e a possibilidade de centrar-se nos estudos;

Por meio dos relatos dos estudantes a autora ainda constatou que as atividades realizadas sem horários fixos e pré-determinados, conduziram os alunos ao estabelecimento de estratégias próprias, tanto para buscarem novas informações, como para criticarem, reelaborarem os conhecimentos e informações disponibilizados pelos docentes no ambiente virtual de aprendizagem.

Quanto aos resultados apresentados pelos discentes a autora comenta que ao final das disciplinas cursadas, 72% dos estudantes que foram por ela entrevistados declararam ter sido aprovados, e, 36%, ter encontrado muitas dificuldades classificando-as como “muito puxada”. Para a autora ficou patente que os índices de reprovação que apareceram devem ser amplamente discutidos no interior dos colegiados de cursos e que constituem desafios a serem enfrentados, no sentido de combater a naturalização do fracasso escolar, demonstrado nos índices de reprovação e evasão.

Caminha revela que os egressos por ela entrevistados relatavam que as atividades em EAD que demandavam uma maior expressão por meio da escrita, exigia também maior necessidade de leitura e interpretação de textos e de formulação de questionamentos e isso segundo estes sujeitos contribuiu para uma aproximação dos destes em direção à proficiência em Língua Portuguesa. Segundo a autora essa defasagem foi detectada na maioria dos egressos do Ensino Médio (BRASIL, 2010).

Caminha ainda chama atenção para um outro dado importante analisado em sua pesquisa, este está no fato de que é preciso atentar para a heterogeneidade do corpo discente e para as múltiplas opções de acesso à informação por meio das tecnologias, segundo a autora

este fator possivelmente pode alterar o perfil do alunado. Assim conseqüentemente, segundo a autora há necessidade de alterações nos currículos, nos métodos pedagógicos e na formação dos docentes, que precisam lidar com um público cada vez mais diversos.

Caminha em sua pesquisa chega a importantes conclusões e essas permitem que a autora apresente as seguintes sugestões e considerações “No âmbito do Projeto Semipresencial a inserção de disciplinas no modelo semipresencial, em cursos de graduação presencial seja de forma gradativa e crescente, ao longo do curso, de modo a criar e manter os vínculos institucionais e a interação entre alunos e docentes, superando a imagem de individualismo e o sentimento de isolamento (MORAN, 2010). A ampliação do período de realização das disciplinas, isto é, que transcorra ao longo dos semestres letivos, proporcionando aos alunos o desenvolvimento da concentração, autodisciplina e gerenciamento do tempo, realização de mais atividades individuais, em grupo, para assim enfrentar os desafios cognitivos propostos. Nos momentos presenciais, além das informações específicas do Projeto Semipresencial e de conteúdo das respectivas disciplinas, apresentação de informações sobre as contribuições da EAD para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos profissionais em formação”.

Concordamos com Caminha quando observamos que nos últimos dez anos houve um significativo aumento do uso das tecnologias na educação (atenta-se para o ano de 2020 já que neste ano praticamente o milhares de pessoas no mundo inteiro teve que aprender de alguma usar a tecnologia para estudar e trabalhar) assim tem sido fundamental não somente aos estudantes a se apropriar das tecnologias para seus estudos mas aos educadores, instituições e órgãos educacionais, a realização de novos estudos, a fim de evidenciar a qualidade, a eficácia e as estratégias de aprendizagens adotadas por sujeitos nos programas de formação realizados por meio da EAD.

Para Caminha ainda existe uma necessidade de efetividade dos programas em EAD para melhoria da competência leitora e escritora dos alunos. A autora ressalta que “as atitudes e desenvoltura dos estudantes diante dos ambientes virtuais de aprendizagens, no sentido de estabelecer a interatividade com seus pares e a utilização da Internet para a pesquisa. Inclusão ou aperfeiçoamento, nas instituições formadoras de professores, de programas que envolvam a metodologia EAD, de modo a evitar a utilização dos modelos presenciais em cursos a distância.

Em relação à EJA, a pesquisa de Caminha revela que ainda existe uma necessidade de intensificação de políticas que venham atender à população brasileira que se encontra entre os

não escolarizados e mais escolarizados nos níveis básicos, pois para a autora apesar dos significativos avanços nessa modalidade de ensino, a EJA ainda apresenta projetos e programas pontuais, que até então, não conseguem atender de forma plena àqueles que na idade regular não tiveram acesso ou sucesso na Educação Básica, constituindo-se portanto numa modalidade para pobres. Assim a autora deixa claro que os depoimentos dos alunos entrevistados evidenciam a negligência do Brasil e seus governantes em relação à Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que diz respeito aos sujeitos egressos que carregam em si uma trajetória marcada por muitas lutas e desafios.

Por fim, a pesquisa de Caminha aponta para um reconhecimento da existência de muitos desafios no que concerne o ingressos de sujeitos advindos da EJA para as instituições em EAD, desafios que permeiam desde uma maior inclusão, que repense e pense os Projetos Pedagógicos dos Cursos e uma maior ampliação do contato destes sujeitos com as novas tecnologias.

O quarto e último texto desse quadro traz por título: Trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul 2005 – 2014) foi escrita por Patrícia Borges Gomes Bisinella e buscou investigar as trajetórias e os fatores envolvidos no processo de transição de egressos da Educação de Jovens e Adultos (que ingressaram ou não) para o Ensino Superior no Município de Caxias do Sul- RS. Buscou também conhecer os obstáculos e as superações enfrentados pelos egressos da EJA no ingresso e na permanência no Ensino Superior, investigando as narrativas dos alunos que estão no Ensino Médio- EJA e suas expectativas em relação à continuidade dos estudos no Ensino Superior.

Assim a pesquisa de Bisinella trouxe algumas narrativas das histórias de sujeitos que vivenciaram em algum tempo as práticas da EJA e, após conclusão de seus estudos, em nível de Educação Básica, optaram por dar continuidade no Ensino Superior. A autora revela que tentou ter um olhar atencioso e crítico para identificar as representações sobre seus percursos e como se constituíram a partir deles, perseguindo detalhes e indícios de suas trajetórias. Bisinella relata que ao pesquisar os egressos de EJA na continuidade de seus estudos no Ensino Superior, deu preferência a não ocupar com os documentos oficiais, aqueles que segundo ela “por algum motivo ou conveniência foram escolhidos como "oficiais", mas criteriosa mente busquei a história que os documentos não oficiais ou do que as escritas ordinárias têm a narrar”. Ao desenvolver a pesquisa, a autora afirma ter tido dificuldade em construir os dados e percebeu importância que o método tem nesse processo. Segundo ela “o trabalho do pesquisador tem de ser criterioso, buscando muitos caminhos, em tentativas e erros”. Assim Bisinella diz ter

construído a sua dissertação buscando indícios em diferentes contextos sociais e nas diferentes falas.

O referencial teórico utilizado pela autora buscou base através de quatro conceitos principais que são: projeto de futuro (PAIS, 2005), autonomia (FREIRE, 20014), reconhecimento social (HONNETH, 2013) e afiliação (COULON, 2003) ancorada neles, Bisinella fez alguns movimentos para categorizar os ecos das falas que emergiram na empiria de sua pesquisa.

Como metodologia a autora revela que sua pesquisa é de natureza qualitativa, a autora justifica sua escolha afirmando que as contribuições da História Cultural exerceram grande influência na construção de sua dissertação.

A autora analisou os dados de sua pesquisa a partir dos procedimentos de análise textual discursiva. Ela explica que os dados construídos foram categorizados a partir de agrupamentos por semelhança, sendo categorias emergentes nas narrativas dos interlocutores empíricos. Já a abordagem de pesquisa escolhida por Bisinella foi por meio de registros etnográficos que visam à "[...] descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo" (ANDRÉ, 1986, p.14). O grupo escolhido para a pesquisa de Bisinella foi formado por alunos concluintes do Ensino Médio na EJA, tendo como objetivo investigar a realidade vivida, por meio de uma perspectiva cultural de construção de sentidos e significados.

A autora afirma que a partir dos registros etnográficos foi possível obter descrições e reflexões sobre as fontes pesquisadas para além daquilo que se apresentava como óbvio, para o que está dito nas entrelinhas, ou seja, segundo ela, “a utilização desses registros desses registros a ajudou a captar o não dito, o olhar e o calar”.

Bisinella relata que a partir do estudo exploratório envolvendo questionários aplicados, abriram-se as portas para a etapa seguinte, sendo que sete entrevistas semiestruturadas foram realizadas no mês de dezembro de 2015 com estudantes da última totalidade da EJA Ensino Médio, além de seis entrevistas com egressos da EJA que frequentam ou frequentaram o Ensino Superior. A autora explica que com o roteiro das entrevistas buscou resgatar as vivências dos sujeitos ao longo de sua trajetória escolar, trazendo à tona aspectos relacionados ao ensino regular, suas vivências e desafios, além de encontrar significados para o abandono da escola. Assim segundo ela, o roteiro procurou resgatar aspectos relacionados à experiência dos egressos com os professores e de que forma eles contribuíram com as decisões futuras. A pesquisa de Bisinella expõe aquilo que podemos chamar de ponto de saturação, já que, o texto traz

elementos que terminam comungando com outras pesquisas que falam sobre a EJA e os seus sujeitos (neste caso os egressos), a pesquisadora relata que percebeu que muitos dos egressos de EJA são tratados com diferença em relação aos demais egressos do ensino regular, seja pelas instituições de ensino superior, seja pela visão de incapacidade sobre si mesmos.

A pesquisa de Bisinella destaca que os caminhos percorridos pelos egressos sugerem que as trajetórias dos egressos são constantemente interrompidas, estes param de estudar por diversos fatores como a busca pela estabilidade financeira ou a busca por trabalho.

Bisinella ressalta que é preciso aprimorar as políticas públicas que favoreçam o ingresso e permanência dos alunos de EJA no Ensino Superior. Segundo ela muitas iniciativas estão sendo criadas, porém os resultados indicam estar aquém do esperado. De modo geral, nota-se que as ações realizadas pelas instituições cumprem uma regra formal de oferecer ações que visam o nivelamento de estudos, no entanto, não apresentam grande abrangência ou efetividade nos resultados pretendidos. Assim, como já argumentado em capítulos anteriores a questão do direito à Educação e a Educação de Jovens e Adultos precisa constantemente ser reafirmada, uma vez que faz parte de um conjunto de direitos sociais que buscam a equidade entre as pessoas.

Em sua pesquisa Bisinella afirma aquilo que ao longo de nossa pesquisa temos observado que em nossa sociedade muitos ainda consideram que alunos de EJA devam ingressar em cursos profissionalizantes ou tecnológicos, pois ainda há uma difusão de que devam estudar para somente integrar-se ao mercado de trabalho, reduzindo-se exclusivamente este propósito.

Por fim a autora conclui argumentando que, ao término do Ensino Superior, a modalidade cursada no Ensino Médio é irrelevante, o que mostra que ela é importante como um espaço de ingresso, mas, a partir do processo de afiliação estudantil, o sujeito se constrói e reconstrói para adaptar -se a novos arranjos acadêmicos.

5.4. Qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho

Esta categoria apresenta quatro produções que geograficamente estão divididas em três regiões: uma produção na região Sudeste, uma produção na região Sul, duas produções na região Nordeste.

Quadro 11 - Categoria: Qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho

Autor	Título	Objetivo Geral	Referencial Teórico	Resultados
Antônio Carlos Guimarães de Queiroz	PROEJA: egressos do curso técnico em metalurgia do IFES Campus Vitória e sua inserção no mundo do trabalho.	Levantar a trajetória de alunos egressos do Proejado Curso Técnico em Metalurgia do IFES / Campus Vitória no que tange à sua inserção no mundo de trabalho e às contribuições do curso em seus percursos profissionais.	Trata-se de uma pesquisa sócio histórica fundamentada nos princípios marxiano, gramsciano, freiriano entre outros.	A educação do PROEJA contribuiu para a formação integrada dos egressos, além de vencer os desafios e os mitos, de forma a inserí-los no mundo do trabalho; O curso do PROEJA foi útil tendo em vista seu potencial emancipatório; As propostas legais do PROEJA que visam a escola humanista e tecnológica estão sendo atendidas.
Cláudia Regina Alves dos Santos	Educação de Jovens e Adultos no contexto de formação do SESC – Londrina (2004-2007): projetos de vida e percursos de alunos egressos.	Reconhecer em qual dimensão os propósitos da Instituição SESC no campo educacional enunciados em seus documentos se concretiza na trajetória dos egressos.	A presente pesquisa teve como base os pressupostos metodológicos de Christine Delory-Momberger(2008), que sugere procedimentos de coleta de dados através de 'ateliês biográficos de projeto', os quais consistem no trabalho com a memória, na narrativa através das histórias de vida e processos de formação e que propõe enquanto desdobramento a análise da formação realizada e também da revisão dos projetos implementados pelos participantes em sua vida prática.	Encaminhamentos metodológicos escassos; Dificuldade em reunir o para as aulas; Possibilidade de trocas e vivências; trabalhar no coletivo para aprender de si e dos outros.

			Outros autores como Dominicé (2006), Josso (1999), Passegi (2008), Pineau (2008), Pollak (1992), Ricoer (1997) e Thompson (1998) vêm colaborar através de pesquisa bibliográfica, de forma a esclarecer os percursos metodológicos e os conceitos por nós utilizados no decorrer da pesquisa em questão.	
Ângelo José Santana Silva	Formação profissional no PROEJA: a demanda de empregabilidade para os futuros egressos do curso de mecânica do IFPA	Desvendar as lógicas da formação profissional do IFPA e a demanda de empregabilidade para os futuros egressos do curso de Mecânica do Proeja, campus Belém.	Pesquisa de abordagem quali-quantitativa, análise de dados de forma indutiva buscando captar a totalidade do fenômeno. Teóricos destacados são: Bogdan e Biklen(1994).	Os egressos que participam do curso técnico possuem exatamente o perfil do profissional exigido pelo mercado de trabalho, com isso, o autor ressalta que ainda falta harmonia entre a urgência do mercado de trabalho e o tempo de formação do egresso/técnico.
Soraya Rocha Melo	Práticas de leitura: contribuições na formação da autonomia e criticidade dos alunos egressos do PROEJA/ 2015 - IFNMG Campus Januária-MG.	Compreender as práticas leitoras utilizadas pelos docentes que trabalharam com diferentes disciplinas no PROEJA no contexto do Curso de Comércio do Instituto Federal do Nortede Minas Gerais -IFNMG, Campus Januária e quais as contribuições dessas práticas na construção de uma consciência crítica em relação ao mundo e a própria leitura e escrita dos alunos egressos.	Apoiou-se em teóricos como Kleiman (2004, 1989), Bardin (2009), Solé (1998),Geraldí (1991), Koch (2008), Lajolo (2007), Freire (1982,1979), Foucambert (1994), entre outros que têm como concepção de linguagem a interacionista, onde o sujeito é visto como construtor de sentidos com base na interação entre texto e leitor.	Ênfase dada à leitura é mecânica, ou seja, não é desenvolvido um trabalho de leitura que propicie à formação leitora, crítica e autônoma dos alunos egressos do PROEJA; Nas escolas foram criadas condições capazes de construir alunos com uma consciência crítica em relação ao mundo e a própria leitura e escrita, assim como quais foram essas práticas leitoras e sua relação com a própria prática educativa docente.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas publicações postadas no banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES e do GT18 ANPED (2006 a 2017).

A primeira produção deste quadro está inscrita na categoria qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho, intitula-se PROEJA: egressos do curso técnico em metalurgia do IFES campus Vitória e sua inserção no mundo do trabalho. Foi escrita por Queiroz (2013) e teve como objetivo levantar a trajetória de alunos egressos do referido curso, desvelando à sua inserção no mundo de trabalho. A pesquisa foca em conhecer quais foram as reais contribuições que o curso trouxe para a vida desses sujeitos. Vale ressaltar aqui, que o Programa Nacional de Integração com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos o PROEJA é uma política pública de inclusão social que foi criado em 2005 por meio de um decreto como uma proposta de integração profissional ao ensino médio e buscando a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, pois além da formação geral se dá a preparação para o trabalho, entretanto, é em 2006 que este programa ganha um maior destaque dentro da EJA. Teremos um tópico sobre esse tema e nos aprofundaremos um pouco mais adiante.

O autor desta produção utilizou em sua pesquisa o cunho sócio-histórico fundamentado nos princípios marxiano, gramsciano, freiriano e entre outros autores. A metodologia utilizada por Queiroz (2013) foi o estudo de caso numa perspectiva qualitativa, fazendo uso de vários instrumentos na coleta e produção de dados, tais como: análise documental, questionários e entrevista semiestruturada.

O estudo envolveu a escuta de vários sujeitos, entre os quais 28 egressos do curso de Metalurgia, um professor da área técnica, dois pedagogos e a coordenadora do Proeja, no período de 2003 a 2011. A análise dos dados operou com o entrecruzamento dos questionários e entrevistas, o que possibilitou evidenciar a evolução dos egressos do Proeja após o curso, ao se inserirem no mundo do trabalho.

Como resultado o autor desta pesquisa revela que alguns egressos tem se inserido na função de técnico, o que significa sua valorização profissional. Os demais egressos ainda buscam alcançar essa valorização uma vez que entre eles foram alguns restritos a funções de subempregos, como operadores de equipamentos, comerciários. Nesse contexto, o autor conclui que os egressos da EJA reconhecem que a qualificação técnica do curso de Metalurgia lhes tem proporcionado inserção no mundo do trabalho e contribuído para melhoria da qualidade de vida, além de promover aspirações de prosseguimento de estudos no ensino superior.

O desafio para o IFES consiste em reconhecer os alunos trabalhadores como sujeitos de direitos, entre os quais o de ter acesso a uma educação integral que relacione seus saberes construídos nas práticas social e cultural com os saberes vinculados à atividade produtiva.

Queiroz (2013) afirma que a inserção no mundo do trabalho por parte dos egressos da EJA é algo mais amplo, pois envolve buscas e reflexões pelo trabalho digno e emancipador, criador, no sentido ontológico da formação humana.

A análise descritiva que nos deteremos a seguir é sobre a pesquisa intitulada Educação de Jovens e Adultos no contexto de formação do SESC – Londrina (2004-2007): Projetos de vida e percursos de alunos egressos, escrita por Santos (2012). A pesquisa escrita por Cláudia Regina Alves dos Santos buscou trazer à tona divergências, tensões e conflitos postos na busca pela compreensão da rede que se constitui as relações e como as mesmas perpassam nas nossas vidas, em especial nas definições acerca do processo de escolarização dos sujeitos.

A pesquisa de Santos (2012) foi realizada no Centro de Educação do SESC (Serviço Social do Comércio), no âmbito da educação formal, junto a um grupo de doze educandos egressos do curso de EJA - Educação de Jovens e Adultos, ofertado pela Instituição na cidade de Londrina no estado do Paraná entre os anos de 2004 a 2007.

A autora utilizou como base os pressupostos metodológicos de Christine Delory-Momberger (2008), que segundo ela sugere procedimentos de coleta de dados através de 'ateliês biográficos de projeto', os quais consistem no trabalho com a memória, na narrativa através das histórias de vida e processos de formação e que propõe enquanto desdobramento a análise da formação realizada e também da revisão dos projetos implementados pelos participantes em sua vida prática. Santos (2012) ainda lança mão de outros autores como: Dominicé (2006), Josso (1999), Passegi (2008), Pineau (2008), Pollak (1992), Ricoer (1997) e Thompson (1998) segundo a autora estes vêm colaborar através de pesquisa bibliográfica, de forma a esclarecer os percursos metodológicos e os conceitos por ela utilizado no decorrer de sua pesquisa.

Logo no início de seu texto a autora tece um breve histórico do surgimento do Sistema 'S' no Brasil, deixando claro que o caminho trilhado por ela será especificamente a investigação na unidade SESC no Estado do Paraná/Londrina. Em seguida a autora fez uma breve contextualização acerca dos sujeitos da EJA em especial no público atendido pela instituição da qual investigou. A pesquisa de Santos (2012) relata quais foram os procedimentos adotados por ela esmiuçando-os passo a passo, comentando as dificuldades, as semelhanças e diferenças encontradas em sua implementação frente à proposição original.

A autora organizou a análise dos dados através das temáticas trabalhadas em cada fase de sua pesquisa, sendo a primeira referente às histórias de vida no período anterior ao ingresso na EJA, à segunda temática concentrou-se no período de ingresso e permanência na EJA da

instituição pesquisada e a terceira referiu-se ao período pós-formação com relatos sobre os impactos da formação ofertada pela instituição nas vidas de seus egressos.

Nas suas considerações finais a autora retoma a análise dos objetivos de sua pesquisa e relata as representações dos alunos egressos no que diz respeito às suas participações na pesquisa enquanto proposta de formação durante o percurso metodológico. Santos (2012) conclui sua investigação referendando a proposição metodológica como mais um instrumento de eficácia formativa nos espaços em que a pesquisa científica se faz necessária e se constitui como parte do projeto de formação de seus sujeitos.

A produção a seguir também está inserida na categoria qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho, está intitulada Formação profissional no PROEJA: a demanda de empregabilidade para os futuros egressos do curso de mecânica do IFPA o texto foi escrita por Ângelo José Santana Silva e teve como objetivo da pesquisa deste autor era desvendar as lógicas da formação profissional do Instituto Federal do Pará - IFPA e a demanda de empregabilidade para os futuros egressos do curso de Mecânica do PROEJA, no campus Belém.

Em sua investigação Silva (2012) buscou verificar, a capacidade das atividades técnicas do mercado de trabalho em absorver trabalhadores técnicos na mesorregião metropolitana de Belém. Já que, o autor observou que, existia uma dinâmica da inserção de mão-de-obra técnica nos grandes setores econômicos na mesorregião metropolitana de Belém. Para obter os dados necessários sobre a mão-de-obra técnica na mesorregião metropolitana de Belém no início do século XXI, o autor buscou suporte metodológico na análise de documentos oficiais como o do Ministério do Trabalho e Emprego; IBGE; CBO; DIEESE. Para solidificar ainda mais a sua investigação, se valeu da entrevista semiestruturada. Nos resultados de sua pesquisa em relação aos egressos da EJA e a realidade do mercado de trabalho, Silva (2012) relata que os dados não são animadores, pois como o desenvolvimento da economia brasileira tende a acompanhar o mercado global, o índice de desemprego em Belém do Pará apresentou-se elevado, repercutindo nesses sujeitos.

Para o autor apesar do grande setor de serviço apresentar o melhor desempenho na absorção de mão-de-obra, é o grande setor da indústria que acolhe esses egressos. Dessa maneira, Silva (2012) conclui sua pesquisa afirmando que os egressos que participam do curso técnico possuem exatamente o perfil do profissional exigido pelo mercado de trabalho, com isso, o autor ressalta que ainda falta harmonia entre a urgência do mercado de trabalho e o

tempo de formação do egresso/técnico. Ao nosso ver, essas contradições continuam empurrando esses sujeitos para um lugar ainda mais desigual e excludente.

A produção a seguir também compõe a categoria: qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho, com a produção intitulada Práticas de leitura: contribuições na formação da autonomia e criticidade dos alunos egressos do PROEJA /2015 - IFNMG Campus Januária-MG, a produção foi escrita por Soraya Rocha Melo. Em sua pesquisa a autora utilizou a abordagem *ex-post facto*, ou seja, sua pesquisa é um tipo de pesquisa que não oferece controle de variáveis e oferece liberdade a autora na narração dos fatos de sua pesquisa, tudo dependerá dos fatos que já ocorreram. A investigação de Melo (2017) pautou-se em um caráter qualitativo e seu objetivo focou em compreender as práticas leitoras utilizadas pelos docentes que trabalharam com diferentes disciplinas no PROEJA no contexto do Curso Técnico em Comércio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais -IFNMG, Campus Januária.

Melo (2017) manteve o foco de sua investigação em fatores como o prazer dos sujeitos e da qualidade na leitura que estes apresentavam. Sempre buscando questionar se nas escolas foram criadas condições capazes de construir alunos com uma consciência crítica em relação ao mundo e a própria leitura e escrita, assim como quais foram essas práticas leitoras e sua relação com a própria prática educativa docente. No processo investigativo, autora buscou embasamento em teóricos que como Kleiman (2004, 1989), Bardin (2009), Solé (1998), Geraldi (1991), Koch (2008), Lajolo (2007), Freire (1982,1979), Foucambert (1994) para esses teóricos o sujeito é visto como construtor de sentidos com base na interação entre texto e leitor.

Como instrumentos para realização da pesquisa *ex-post facto* foi feita opção pela entrevista semiestruturada e individual com os alunos, e questionário para os professores. A amostra incluiu seis professores regentes de aulas e seis alunos egressos do PROEJA de 2015, do curso Técnico em Comércio do IFNMG, Campus da cidade de Januária- MG. A análise de conteúdo proposta por Bardin, utilizada para análise dos resultados da pesquisa.

Como resultados, a pesquisa de Melo (2017) revelou que os alunos gostam de ler, entretanto, os dados ainda revelaram que no curso analisado a ênfase dada à leitura é mecânica, ou seja, não é desenvolvido um trabalho de leitura que propicie à formação leitora, crítica e autônoma dos alunos egressos do PROEJA. Para a autora dessa dissertação a conduta dos professores em relação ao ensino da leitura talvez esteja associada à formação inadequada dos docentes para assumir a sala de aula na EJA/PROEJA e os desafios que a regência nesta modalidade de ensino demanda.

A pesquisa de Melo (2017) demonstra que a formação dos professores para atuar no PROEJA ainda é insuficiente, apesar do esforço dos governos para superar a necessidade de formação de docentes específicos ao ensino de jovens e adultos. Para a autora, este ainda é um dos pontos mais importantes e críticos relacionados à expansão e qualidade do processo ensino-aprendizagem para os egressos da EJA e PROEJA.

Sobre a leitura no PROEJA, a investigação indicou ser este um meio de que os professores dispõem para proporcionar aos alunos a aquisição de informações e o desenvolvimento de reflexões críticas sobre a realidade em que vivem. Segundo a autora pela sua importância o aprendizado da leitura deveria ser uma tarefa contínua e permanente, já que, segundo Melo (2017) através de uma prática leitora adequada o aluno adquire novas e importantes habilidades, construindo novos conhecimentos. A pesquisa ainda indicou ser a leitura uma aprendizagem necessária para a formação integral dos sujeitos, e que esta estratégia deveria ser sempre trabalhada de forma dialógica no PROEJA, observando-se as necessidades e especificidades dos alunos jovens e adultos trabalhadores.

A pesquisa revelou que na prática pedagógica dos professores investigados, não foi possível detectar a existência de uma relação significativa entre a leitura e a aprendizagem, mas sim prioridade para a preparação dos alunos para a realização de atividades avaliativas. A pesquisa de Melo (2017) destaca e chama a atenção da necessidade que existe do IFNMG investir na qualificação docente, esclarecendo sobre a importância e incentivando os professores das diversas áreas para o uso da leitura como estratégia do processo ensino-aprendizagem dos alunos do programa.

Para Melo (2017), o cenário atual requer um currículo mais aberto a mudanças, e que seja modificado, quando houver necessidade, de acordo com as urgentes necessidades sociais de educação, saúde, emprego, a fim de que o mesmo seja instrumento favorável às modificações sociais. Sendo assim, a autora sugere uma mudança no olhar em relação à aquisição de conhecimentos relativos à mediação do processo de leitura, levando em conta que o aluno do PROEJA também é produtor de saberes e conhecimento. A autora segue afirmando que há que se considerar a adoção de uma didática atualizada, que vise o “aprender e aprender” e o “saber pensar”, através do manejo criativo e crítico do conhecimento.

Seguimos com as análises das produções e a próxima categoria a ser analisada é a egressos da EJA inseridos no Ensino Superior, esta coloca em pauta o direito desses sujeitos garantido tanto na Constituição Federal de 1988 como na LDB 9394/96. Como já explicitado,

sabemos que ainda existem milhares de brasileiros que não puderam se escolarizar na infância e na adolescência, e estes ainda que tardiamente tem buscado reivindicar os seus direitos, inclusive o direito a retornar aos estudos e a galgar níveis educacionais ainda maiores.

Nos últimos anos, muitos sujeitos jovens e adultos recentemente escolarizados tem buscado o acesso à escola, não somente em busca da alfabetização ou de sua capacitação para o mercado de trabalho, estes tem buscado para além do que antes lhes parecia predestinado, desenvolver novas capacidades indispensáveis ao exercício da sua cidadania.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do texto, o esforço é para retomar as indagações que nortearam a nossa pesquisa durante todo o nosso processo investigativo. Esse estudo nos possibilitou mapear uma gama de publicações no campo da Educação de Jovens e Adultos até que o nosso objeto de estudo fosse contemplado: O que as produções acadêmicas inscritas no GT18 da ANPED e no Banco de Teses e dissertações da CAPES estavam discutindo sobre egressos da educação de jovens e adultos dos últimos dez anos. A partir dos descritores que foram estabelecidos, foi possível encontrar dezesseis produções (duas pela ANPED e quatorze pela CAPES) pós-leitura, foram identificadas quatro categorias das quais surgiram os dados e serviram de base para desencadear nossa discussão. O exercício, na realidade, se constituiu em uma tentativa de respondermos de forma mais específica e esclarecedora o conjunto de perguntas que foram elencadas ainda em nossa introdução, desse modo, de forma objetiva, tecemos algumas considerações a respeito dos achados que o campo investigativo nos revelou.

Salientamos que de início foi feito um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, buscando caracterizar o percurso das políticas empreendidas no país para atender ao reconhecimento da necessidade de ações dirigidas a esse público, de modo a garantir seu direito à educação. A segunda parte se dedicou a discutir o panorama atual da EJA, acrescentando alguns indicadores estatísticos sobre a sua situação, especialmente no que se refere à grande dívida da sociedade brasileira quanto à alfabetização de sua população jovem e adulta. Os dados extraídos das produções deixaram claro que temos grandes desafios para oferecer a escolarização necessária a essa população, especialmente a do Nordeste brasileiro.

O terceiro tópico nos leva a uma discussão sobre a evolução atual dos direitos da população jovem e adulta à educação, o debate é retomado e se faz a partir do pensamento de alguns teóricos contemporâneos no campo da EJA, estes nos chamaram à atenção sobre a necessidade de políticas públicas consistentes para apoiar e desenvolver ações que causem impactos positivos diante dos problemas da oferta dessa modalidade de ensino.

O balanço feito por de Sérgio Haddad (2000) que utilizamos como referência foi de suma importância, pois permitiu que a nossa pesquisa ganhasse ainda mais solidez. Assim nossa busca trouxe resultados interessantes, contudo, acabou revelando lacunas e possibilidades, já que os campos de investigação estão abertos no que diz respeito a temática egressos da EJA. Notou-se que a maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, dentre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação da EJA, nesse âmbito até

tem uma crescente quantidade de produções com enfoque no campo da formação de professores, contudo, ainda carecemos de mais publicações a respeito dos egressos advindos dessa modalidade.

Ressaltamos que o nosso objetivo geral foi contemplado, já que, conseguimos realizar o mapeamento e análise das produções obtendo resultados significativos. A escolha em utilizar um estudo tipo estado do conhecimento em nossa pesquisa se justificou, pois, nos possibilitou fazer a delimitação necessária para termos acesso as produções acadêmicas com o tema sobre os egressos da Educação Jovens Adultos. A utilização do estado de conhecimento em nossa pesquisa foi de suma importância pois ficou evidente que estudos específicos sobre os egressos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda requer muitas outras investigações, já que poucas produções se detiveram em fazer essa abordagem.

Esta pesquisa incluiu discussão teórica e a investigação de dezesseis produções que foram anteriormente realizadas e/ou publicadas. Por esta razão passa a ser um documento de elevado valor para futuros pesquisadores que utilizarem o estado do conhecimento sobre este tema. A constituição desta pesquisa ocorreu a partir da recolha de produções, que incluíram no título, nas palavras-chave de indexação, nos resumos, o termo egressos da educação de jovens e adultos. Tendo por base este critério, reuniram-se 14 produções extraídas do Banco de teses e dissertações da CAPES e 02 produções extraídas GT 18 da ANPED no período compreendido pela última década. Relativamente a estes trabalhos, realizou-se a leitura do índice, do resumo, da introdução e do capítulo metodológico, no intuito de se avaliar a centralidade das produções sobre egressos da educação de jovens e adultos enquanto problemática e objeto de estudo. Este caminho permitiu excluir centenas de trabalhos de uma listagem inicial, nos quais traziam à educação de jovens e adultos de forma mais geral.

Com a seleção finalizada, partimos para a análise das produções, utilizando-se como procedimento a leitura sistemática (SEVERINO, 2006) que se caracteriza pela leitura das produções na íntegra, visando um melhor entendimento. Na análise dos textos, procurou-se identificar o título, a temporalidade das pesquisas, bem como a sua localização e origem (se oriunda de tese ou dissertação), os objetivos que foram propostos, a metodologia, aos autores recorrentes e o referencial teórico e os resultados a que chegaram, dando-se especial atenção aos fundamentos teórico-metodológicos que embasaram as produções.

Ressaltamos ainda que essa análise apresente algumas limitações, pois se restringiu-se ao levantamento de produções, destaca-se a importância de estudos dessa natureza, por

possibilitarem a obtenção de informações essenciais sobre o que se tem produzido nesse campo de pesquisa, identificando quais as lacunas existentes e assim contribuindo para o fortalecimento de mais investigações sobre os egressos dessa modalidade de educação. As categorias que foram analisadas, trazem uma leitura unificada no que diz respeito ao perfil do egresso da EJA. Os textos são unânimes ao descrever quem é o sujeito da EJA. Ao descrever esse público os autores deixam claro que as pessoas jovens e adultas não escolarizadas tem cor e essa geralmente é a negra, tem classe social que é pobre e gênero que não raro são as mulheres.

Sobre a categoria Inserção no mundo da leitura e da escrita a ampliação da escolarização é vista pelos egressos como oportunidade, geradora de projetos futuros; Desejam se apropriar dos saberes escolares, pois esperam que esse domínio lhes possibilite melhores empregos.

Sobre a categoria Continuidade do processo de Escolarização as pesquisas evidenciaram que grande parte desses sujeitos (mulheres em sua maioria) são pessoas que estão expostas a um processo de exclusão não somente escolar, visto que são jovens trabalhadores e trabalhadoras pobres, e por isso, destituídos de muitos dos direitos pertinentes às juventudes das outras classes sociais. Perante esse quadro, questiona-se se houve a diminuição da oferta e procura para essas fases de escolarização ou ainda é um campo a ser descoberto por parte da pesquisa acadêmica em nosso estado.

Sobre a categoria Inserção no Ensino Superior as produções evidenciaram que apesar de nos últimos dez anos ter havido um aumento significativo de brasileiros frequentando universidades e faculdades, o país ainda tem um escore baixo de pessoas que tem o acesso e permanência no o ensino superior. Estudar e trabalhar no Brasil são dois verbos que não costumam andam juntos, nesse contexto, o Ensino Superior é percebido por muitos sujeitos da EJA, um curso fora de sua realidade. Os textos indicaram que os egressos que conseguiram avançar na escolaridade, preferiram cursar o ensino superior a distância pelo fato de conseguirem com muita dificuldade conciliar o trabalho com os estudos. As pesquisas ainda revelaram que grande parte desses sujeitos entram no ensino superior EAD realmente aprender estes se dedicam, pois o interesse pelo o aprendizado está para além do desejo de conseguir um diploma.

Sobre a categoria Qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho podemos afirmar que os textos analisados trouxeram válidas contribuições, sobretudo, no que diz respeito aos debates sobre a expansão do PROEJA. A nossa pesquisa constatou que há um predomínio

maior de produções com a temática egressos da EJA nas universidades Sudeste e Sul do país, as universidades do Nordeste também indica avanços significativos na escrita deste tema.

A pesquisa revela que os pesquisadores das universidades públicas também detém a maioria das escritas produções. Destaca-se que os institutos federais e o SESC/Sistema S tem demonstrado interesse e tem investigado o perfil dos sujeitos que frequentam os cursos de qualificação e a educação profissional. O mundo cada vez mais capitalista e tecnológico tem empurrado os egressos para as salas de aula e essa por sua vez ainda não tem sido capaz de suprir as necessidades educacionais desse público. A nosso ver a educação profissional deveria ser um instrumento de mediação no processo de construção da formação humana dos trabalhadores, assim, os tornariam sujeitos autônomos de si.

A verdade é que emerge uma necessidade de olhar com mais efetividade para as políticas públicas que englobam os jovens e adultos que frequenta a Educação de Jovens e Adultos, em especial os egressos dessa modalidade. É urgente que discutamos as necessidades educacionais específicas desses sujeitos. Ficou evidente que grande parte dos egressos da EJA tem uma relação com o trabalho com aquilo que podemos chamar subemprego e por isso buscam qualificação, estes têm buscado a educação profissional como meio de se qualificar por meio dos cursos, para terminar os estudos e por consequência melhorar de vida.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, D.A. Marli Eliza, **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANPEd, Histórico e avaliação dos grupos de trabalho. Caxambu (MG): ANPEd, 1992. ANPEd, **Boletins da ANPEd** Vol.1, N. 01 à Vol. 9, N. 10. CALAZANS, Maria Julieta Costa, ANPEd: trajetória da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. Belo Horizonte: ANPEd, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a vida justa/Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ABRAMO, Perseu. **Padrões de manipulação da grande imprensa**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD – MEC/ UNESCO, 2006. Formato eletrônico. Disponível em: Acesso em: 01 de Março de 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos**. In: Leôncio (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Bardin, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- BASTOS, Maria de Fátima Sudré de Andrade. **Pesquisa e experiências sobre formação no contexto da educação de jovens e adultos** / Maria de Fátima Sudré de Andrade Bastos, Tânia Regina Dantas, José Jackson Reis dos Santos. A (in)visibilidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do pedagogo. In: BASTOS; DANTAS; SANTOS. (Org.) – Salvador: EDUFBA, 2018. p. 15 – 20.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Base do PROEJA**. Brasília. 2007. Acessado em 14/03/2020
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015**. Brasília – DF: MEC, 2014.
- BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5^a à 8^a série: Introdução/ Secretaria de Educação Fundamental, Vol. 1. Brasília. 2002. 148p.
- BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 04/1998, de 29 de janeiro de 1998.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Câmara de Educação Básica, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, aprovado em 05 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000^a.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (proeja).** Educação profissional técnica de Nível Médio/Ensino Médio; documento base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 04/1998, de 29 de janeiro de 1998.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Câmara de Educação Básica, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, aprovado em 05 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000^a.

CALAZANS, Maria Julieta Costa, **ANPEd: trajetória da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil.** Belo Horizonte: ANPEd, 1995.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo.** Rio de Janeiro: Editora Rodrigues & C., 1923.

CURY, Jamil Carlos Roberto. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

CURY, Jamil Carlos Roberto. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cad. Pesquisa. nº.116 São Paulo Julho de 2002.

DI PIERRO, Maria. Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n.112, p. 939-959. jul./set. 2012.

FREIRE, Paulo, 1921-1997 **Educação e Mudança** / Paulo Freire; prefácio Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin. -36. edrev. E atual. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo, 1921-1997 **Política e Educação** / Paulo Freire; [organização Ana Maria de Araújo Freire].- 1 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. In: Educação e Sociedade. Campinas: Cortez, vol.26, n.92, out. 2005.
- GADOTTI, Moacir, **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. <http://periódicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Jul. 2013.
- GALVÃO, Ana Maria de O. **Preconceito contra o analfabeto** / Ana Maria de Oliveira Galvão, Maria Clara Di Pierro. – 2.ed – São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago. De 2000.
- HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil: 1986-1998**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.
- JARDILINO, José Rubens Lima. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas** / José Rubens Lima Jardimino; Regina Magna Bonifácio de Araújo – 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2014. - (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos).
- KRIPPENDORFF, K. Content Analist. Beverly Hills, California. SAGE, 1980.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Ludke, Marli E.D.A. André. – São Paulo: 1986.
- MINAYO, Maria Cecília. S. (Org.). (2001). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes.
- PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP *et Alii*, 2009, (p .232).
- PAIVA, Jane; BRANDÃO, Elton Palmeira. **Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos: módulo integrado 4 – módulo 02, jovens e adultos em processos de aprender: organizando projetos de trabalho**. Brasília: SESI/UnB/UNESCO, 2001.
- PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1973.
- PATTON, M. Q. **Qualitative Evolution**. Beverly Hills, California, SAGE, 1980.
- RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Mossoró: Rio Grande do Norte, Agosto/ 2007.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; Romilda Teodora Ens. As pesquisas denominadas “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.
- SILVA, Marlene Souza, **Escolarização básica no chão da empresa: o olhar reflexivo dos egressos** / Marlene Souza Silva. – 181f - Salvador, 2016.
- SILVA, Natalino Neves da. **Educação de jovens e adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais**. In: Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.
- SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2010.
- SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA**.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2009.

SILVEIRA, Olivia Maria Costa. **Permanecer na escola**: um estudo com jovens egressos do Projovem/ Olivia Silveira. – Salvador/; EDUFBA, 2014.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca: **Alfabetização** / Organização. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2ed, Belo Horizonte: Autentica, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXO I

Produções localizadas no banco de Teses e Dissertações da CAPES (2006 -2017)

Araújo, Adálcio Carvalho de. Egressos da EJA no curso de administração pública EAD/FaPP/UEMG: uma análise dos fatores motivacionais da interrupção e retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em nível superior na EAD / Adálcio Carvalho de Araújo. – Belo Horizonte, 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. 173f.

BISINELLA, Patrícia Borges Gomes. Trajetórias de egressos na transição para o Ensino Superior: Um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul 2005-2014) / Patrícia Gomes Bisinella – 2016. 129f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

CAMINHA, Ivanete Saskoki. Contribuições da EAD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da educação de jovens e adultos/Ivanete Saskoki Caminha – 2011. 120f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de Economia, Contabilidade e Administração, 2011.

CAVALCANTE, Arilú da Silva. Egressos do Programa Brasil Alfabetizado: desafios sobre continuidade de escolarização em EJA no Município de Conde/PB. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

DA CRUZ, Neilton Castro “Esse ambiente não é para todo mundo”: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no Ensino Superior público 203f. Belo Horizonte. Tese (Doutorado) UFMG/ Fae, 2016.

MAGALHÃES, Murilo Genázio. Jovens egressos da Educação de Jovens e Adultos: Possibilidades e Limites. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

MELO, Soraya Rocha. Práticas de leitura: contribuições na formação da autonomia e criticidade dos alunos egressos do PROEJA/2015 - IFNMG Campus Januária / Soraya Rocha Melo. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Programa de Pós Graduação em Educação, 128 f. 2017.

NIENCHOTER, Rosane. A EJA em minha vida: trajetórias sociais de egressos/ as da Educação de Jovens e Adultos no município de Palhoça (SC) / Rosane Nienchoter. 90f – Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas da Educação, Área de concentração: História da Educação, Florianópolis, 2012.

QUEIROZ, Antonio Carlos Guimarães de, - Proeja: egressos do Curso Técnico em Metalurgia do Ifes campus Vitória e sua inserção no mundo trabalho / Antonio Carlos Guimarães de Queiróz. –Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 161 f. 2013.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira, - A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação / Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. -

UFMG/FaE, Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 199 f. .2009.

SANTOS, Cláudia Regina Alves dos. Educação de jovens e adultos no contexto de formação do SESC – Londrina (2004-2007): projetos de vida e percursos de alunos egressos / Cláudia Regina Alves dos Santos. – Londrina, Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós Graduação em Educação, 185 f. 2012.

SILVA, A J S. Formação profissional no PROEJA: a demanda de empregabilidade para os egressos do curso de mecânica do IFPA / Ângelo José Santana Silva. – 2012. 126 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

SILVA, Marcelo Medeiros da. Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de jovens e adultos: um estudo de caso / Marcelo Medeiros da Silva. – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade. Campina Grande. 213f, 2006.

SILVA, Pedro Lopes da. Estudantes egressos do Programa MOVA/ALFA 100 de Cruzeiro do Sul / Acre: Relações de Aprendizagem e inserção social/ Pedro Lopes da Silva. – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Florianópolis, SC. 234p. 2015.

ANEXO II

Artigos localizados no site da ANPED – GT18 (2006 -2017)

JORGE, Céuli Mariano Sentidos da educação atribuídos por egressos do PROEJA no Paraná / Céuli Mariano Jorge. 37º Reunião da ANPED. GT 18 – Curitiba. 2015.

NUNES, José Manoel Cruz Pereira. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: produção da permanência no Ensino Médio regular noturno. 34º Reunião da ANPED.