



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDICCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA  
ESCOLA BÁSICA

MAÍRA REGINA FARIAS MACIEL

**Trajetórias de vida e evasão escolar na EJA em uma escola estadual de  
Ananindeua- PA, no período de 2003 a 2016**

Belém - PA  
2024

MAÍRA REGINA FARIAS MACIEL

**Trajetórias de vida e evasão escolar na EJA em uma escola estadual de  
Ananindeua- PA, no período de 2003 a 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: História da Educação Básica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria José Aviz do Rosário

Belém - PA  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

M152t Maciel, Maíra Regina Farias.  
Trajetórias de vida e evasão escolar na EJA em uma escola  
estadual de Ananindeua- PA, no período de 2003 a 2016 / Maíra  
Regina Farias Maciel. — 2024.  
120 f.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria José Aviz do Rosário  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
2024.

1. educação de jovens e adultos. 2. evasão escolar. 3.  
história oral de vida. I. Título.

---

CDD 370

Aprovado em:    /    /

---

BANCA EXAMINADORA:

---

---

Professora Dra. Maria José Aviz do Rosário    PPEB/NEB/UFPA –  
Orientadora

---

---

Professora Dra. Livia Sousa da Silva    PPEB/NEB/UFPA  
Examinadora interna

---

---

Professor Dr. Célio da Cunha    Universidade Católica de Brasília  
Examinador externo

---

Dedico essa dissertação a Deus e a minha mãe Ronide de Sena Farias (in memoriam), minha inspiração, o amor da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grata a Deus, pela vida, por me acompanhar em todos os momentos, por ter conseguido ingressar no mestrado e concluir essa dissertação. Obrigada Senhor Deus!

Agradeço, em especial, a minha mãe Ronide Farias (in memoriam) por seu amor, por sua dedicação, por sonhar junto comigo essa conquista que foi o mestrado.

Ao meu tio Antônio Farias (in memoriam), meu pai do coração, sou grata por todo o carinho, por me incentivar a estudar, a fazer concursos públicos.

Ao meu pai Reginaldo Maciel, por todo o amor, pelo incentivo ao estudo.

A minha irmã Marília Farias e minha prima Amanda Farias, pelo amor, amizade, por serem maravilhosas comigo, companheiras de vida.

A amiga Juliana Vitória Oliveira, por todo o carinho. As amigas Cleidiane Costa e Julie Carvalho, amigas de longas datas.

As minhas mães do coração Maria José Farias, Marias das Graças Farias e Joana Célia Farias, obrigada por tudo, por serem meu porto seguro, meu aconchego. Amo vocês.

Aos meus primos, Sílvia, Júnior, Elaine e Haiana, por todo o carinho e aos meus priminhos Yasmim, João Antônio e Aurora, crianças encantadoras, que alegam a vida. Aos meus sobrinhos Cláudio André, André Mateus e Rebeca Sophia.

Aos meus tios Aroldo e Márcia Farias. Ao meu cunhado Luciano Alves e ao amigo Claudomir Souza.

A minha orientadora professora doutora Maria José Aviz do Rosário, sua história de vida é uma inspiração para muitos, sou grata por tudo.

A todos/as professores/as do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA, em especial a professora doutora Clarice Melo, sou grata por todo o conhecimento compartilhado.

Aos membros da banca avaliadora professor doutor Célio Cunha e professora doutora Livia Souza, agradeço por terem aceitado o convite e partilhado conhecimentos que contribuíram para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos colegas da turma de mestrado, em especial, a amiga Sandra Regina Santiago, partilhamos momentos de troca de conhecimentos e experiências enriquecedores.

Aos profissionais do local em que fiz a pesquisa, escola estadual Princesa Isabel, em especial, a diretora Mariceli, a vice-diretora Eliana, a secretária Leidiany, a assistente administrativa Leila, o auxiliar operacional Diego e a especialista em educação Aida, obrigada pelo carinho, e disponibilidade em ajudar. Agradeço a todos/as que contribuíram para a pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS AOS ENTREVISTADOS/AS**

Por fim, agradeço aos seis entrevistados/as, quatro mulheres e dois homens (alunos/as evadidos/as da EJA da escola estadual Princesa Isabel, do período de 2003 a 2016) foram eles/as que proporcionaram dados e elementos significativos para que eu pudesse escrever sobre o fenômeno da evasão escolar, um fator histórico, que precisa ser refletido e discutido e os/as entrevistados/as da minha pesquisa possibilitaram com suas narrativas que se produzissem dados para se criar novos conhecimentos sobre a evasão escolar na EJA.

Meu muito obrigada a esses/as homens e mulheres trabalhadores/as, pais e mães de família, que por vezes foram excluídos da escola devido ao cansaço, o não ter com quem deixar os filhos, a dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho.

Sou grata a eles/as por compartilharem a sua história de vida, apesar de ser um assunto delicado, uma trajetória com muitos obstáculos, de exclusão, de falta de oportunidades, mesmo assim se propuseram a narrar esses fatos.

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral “Analisar os fatores que contribuíram para a evasão escolar, de jovens e adultos (EJA), de uma escola estadual de Ananindeua-PA, no período de 2003 a 2016, a partir da narrativa de alunos/as”. Dentre os objetivos específicos estão: (i) identificar os índices de evasão escolar nas turmas de EJA, da escola estadual Princesa Isabel, no período de 2003 a 2016; (ii) traçar o perfil das/os alunas/os de EJA, da escola estadual Princesa Isabel, de 2003 a 2016. A investigação está sendo realizada por meio da metodologia da história oral, elegendo-se a entrevista como instrumento mais adequado para identificar os fatores que contribuem para a evasão escolar no período de 2003 a 2016. Para a fundamentação teórico-metodológico utilizou-se autores como: Alberti (2004); Holanda e Meihy (2022); Thompson (1992); Amado e Ferreira (2006); Delgado (2003), Paiva (1972); Haddad e Di Pierro (2000); Aranha (2009); Piletti (1990); Saviani (2008); Gadotti (2008), entre outros. Participaram da pesquisa seis alunos/as evadidos/as, no período de 2003 a 2016, das turmas de EJA, de uma escola pública estadual de Ananindeua/PA. Como resultado da pesquisa destaca-se que nos anos letivos de 2003 a 2016 foram matriculados/as 1.839 alunos/as nas turmas de EJA da escola estadual Princesa Isabel e 781 alunos/as foram evadidos/as representando um percentual de 42,46%, um índice muito elevado e os fatores que mais contribuíram para a evasão na EJA foram a dificuldade de conciliar trabalho e escola, o cansaço, o não ter com quem deixar os filhos e até mesmo o desinteresse pela escola. Todavia constata-se que as políticas de inflexão para a EJA nesse período não foram eficazes para manter os alunos na escola Princesa Isabel.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; evasão escolar; história oral de vida.

## ABSTRACT

The overall objective of the research is to “Analyze the factors that contributed to the school evasion of young people and adults (EJA) from a state school in Ananindeua-PA, in the period from 2003 to 2016, based on the narrative of students”. Among the specific objectives are: (i) identify the rates of school evasion in the classes of EJA, of the state school Princess Isabel, in the period of 2003 to 2016; (ii) trace the profile of the students of the State school Princess Elizabeth, from 2003 to 2016. The research is being carried out using the methodology of oral history, choosing the interview as the most appropriate instrument to identify the factors that contribute to school evasion in the period from 2003 to 2016. For the theoretical-methodological foundations used authors such as: Alberti (2004); Holanda and Meihy (2022); Thompson (1992); Amado and Ferreira (2006); Delgado (2003), Paiva (1972); Haddad and Di Pierro (2000); Spider (2009); Piletti (1990); Saviani (2008); Gadotti (2008), among others. Participated in the survey six students evaded, in the period of 2003 to 2016, from the classes of EJA, of a state public school of Ananindeua/PA. As a result of the research it is highlighted that in the academic years from 2003 to 2016 were enrolled 1.839 students in the classes of EJA of the state school Princess Isabel and 781 students were evaded representing a percentage of 42.46%, a very high index and the factors that contributed to the evasion in the EJA were the difficulty of reconciling work and school, the fatigue, not having with whom to leave the children and even the disinterest for school. However, it is noted that the policy of inflection for the EJA during that period was not effective in keeping the students in Princess Elizabeth's school.

**Keywords:** Education of young people and adults; school dropout; oral life story.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Levantamento de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-ICED-UFPA).....	24
<b>Quadro 2</b> – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará– PPGED- UEPA. ....	26
<b>Quadro 3</b> – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC).....	30
<b>Quadro 4</b> – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá– (PPGED/UNIFAP). ....	30
<b>Quadro 5</b> – Levantamento de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGED- UFAM. ....	31
<b>Quadro 6</b> – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE-UNIR).....	33
<b>Quadro 7</b> – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (PPGE-UERR).....	33
<b>Quadro 8</b> – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Tocantins (PPGE-UFT).....	34
<b>Quadro 9</b> – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ).....	35
<b>Quadro 10</b> – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE-UNICAMP).....	36
<b>Quadro 11</b> - Bairros em que estão localizados os endereços dos/as alunos/as evadidos/as....	50
<b>Quadro 12</b> - Alunos/as evadidos/as e seus pseudônimos. ....	54

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2003, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as. ....	46
<b>Tabela 2</b> – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2004, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as. ....	46
<b>Tabela 3</b> – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2005, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as. ....	46
<b>Tabela 4</b> – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2006, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as. ....	46
<b>Tabela 5</b> – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2007, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as. ....	47
<b>Tabela 6</b> – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2010, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as. ....	47
<b>Tabela 7</b> – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2012, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as. ....	47
<b>Tabela 8</b> – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2013, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as. ....	47
<b>Tabela 9</b> – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2014, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as. ....	47
<b>Tabela 10</b> – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2015, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as. ....	48
<b>Tabela 11</b> – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2016, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as. ....	48
<b>Tabela 12</b> – Quantitativo e percentual de alunos/as evadidos/as das turmas de EJA, da Escola Estadual Princesa Isabel, dos anos letivos de 2003 a 2016. ....	49

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AL	Alagoas
AM	Amazonas
Art.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Código de Endereçamento Postal
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CUT	Central única dos Trabalhadores
DF	Distrito Federal
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ed.	Edição
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUP	Federação Única dos Petroleiros
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IACEP	Instituto de Alfabetização Cultura e Educação Popular
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
NTC	Núcleo de Trabalhos Comunitários
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organização Não- Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PB	Paraíba
PBA	Programa Brasil Alfabetizado

PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDU	Programa Diversidade na Universidade
PE	Pernambuco
PFPB	Programa Farmácia Popular do Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
PIC	Projetos Inovadores de Curso
PITCE	Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem e Domicílio
PNAF	Política Nacional de Assistência Farmacêutica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNM	Política Nacional de Medicamentos
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo em Gestão da Escola Básica
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PROALFA	Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens Educação e Ação Comunitária
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSD	Partido Social Democrata
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
SBA	Sistema Brasil Alfabetizado
SE	Sergipe
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFT	Universidade Federal de Tocantins

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal de Amapá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USE	Unidade Seduc na Escola
USP	Universidade de São Paulo

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>38</b>
<b>2.1</b>	<b>História oral na perspectiva da pesquisa .....</b>	<b>39</b>
<b>2.2</b>	<b>Lócus da pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3</b>	<b>O percurso das entrevistas .....</b>	<b>49</b>
<b>2.4</b>	<b>O tratamento e análise das transcrições das entrevistas .....</b>	<b>51</b>
<b>2.5</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa: os/as alunos/as evadidos/as das turmas de EJA, da escola estadual Princesa Isabel, no período de 2003 a 2016. ....</b>	<b>53</b>
<b>3</b>	<b>HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....</b>	<b>55</b>
<b>3.1</b>	<b>A Educação de Adultos na Primeira República (1889-1930).....</b>	<b>55</b>
<b>3.2</b>	<b>A educação de adultos, o processo de industrialização do Brasil e a Constituição de 1934.....</b>	<b>57</b>
<b>3.3</b>	<b>A educação popular, o método Paulo Freire e a educação de adultos .....</b>	<b>59</b>
<b>3.4</b>	<b>A Lei 4.024/61, o Decreto nº 50.370/61 e a educação de adultos .....</b>	<b>61</b>
<b>3.5</b>	<b>O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) .....</b>	<b>64</b>
<b>3.6</b>	<b>A educação de adultos e a Lei de Reforma do Ensino nº 5.692/71 .....</b>	<b>66</b>
<b>3.7</b>	<b>O Movimento de Alfabetizadores de Jovens e Adultos (MOVA) .....</b>	<b>68</b>
<b>3.8</b>	<b>A Constituição Federal 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e suas contribuições para a EJA .....</b>	<b>73</b>
<b>3.9</b>	<b>O ENCCEJA e a EJA .....</b>	<b>76</b>
<b>4</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERÍODO DA PESQUISA .....</b>	<b>78</b>
<b>4.1</b>	<b>O contexto histórico, político, econômico e social do Brasil, no período de 2003 a 2016.....</b>	<b>78</b>
<b>4.2</b>	<b>As políticas para EJA no governo Lula .....</b>	<b>87</b>
<b>4.3</b>	<b>As políticas para EJA no governo Dilma Rousseff .....</b>	<b>93</b>
<b>4.4</b>	<b>A evasão em uma escola pública de Ananindeua- PA, no período de 2003 a 2016: as narrativas de alunos/as evadidos/as nesse período.....</b>	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICE A – Modelo do roteiro da entrevista.....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE B – Modelo de Ofício .....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é importante para o desenvolvimento da sociedade, por meio da educação as pessoas poderão exercer sua cidadania, se tornar sujeitos conscientes de seus direitos e deveres; o processo educacional é imprescindível para o crescimento humano, para a mobilidade social, para a articulação das relações no mundo, infelizmente há aqueles que não tiveram acesso à educação escolar em idade apropriada.

A educação básica, segundo O 4º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 20 de novembro de 1996 é um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada (Brasil, 1996). Como direito, a educação básica, aprofundou- no Brasil com a aprovação da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, segundo a lei o ensino fundamental obrigatório foi ampliado para nove anos, sendo o ingresso na escola a partir dos 06 anos de idade (Brasil, 2006). Já os jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria, podem e devem ser sujeitos de um modelo próprio e apoiados com recursos que os permitam recomeçar a sua escolaridade.

De acordo com a LDB em seu Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§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 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.

Nas páginas da LDB verifica-se que a educação para os jovens e adultos é assegurada, entretanto na prática a garantia desse direito não funciona da maneira esperada, pois a EJA apresenta dificuldades, problemáticas e necessita de metodologias próprias, que podem inspirar práticas pedagógicas e estratégias de gestão em todo o sistema de ensino. Os estudantes dessa modalidade de ensino têm em comum historicamente, a violação de um direito fundamental cerceado ainda na infância ou adolescência; como as turmas de educação de jovens e adultos são heterogêneas, sua proposta político e pedagógico deve ser igualmente diversa, capaz de incorporar as diferentes demandas e particularidades sociais, étnicas e culturais. Não podemos ignorar que os estudantes trazem suas histórias, suas angústias, suas frustrações e isso deve ser respeitado e aproveitado durante as aulas.

Entretanto, proporcionar educação para aqueles que não tiveram acesso em idade apropriada, envolve muitos desafios. É preciso ter um olhar atento a esse público, com professores capacitados, com metodologias que possibilitem com que o aluno se encontre nesse processo de ensino- aprendizagem.

De acordo com Freire (2021, p. 118-119):

Uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano de expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Todavia, ainda que a legislação assegure o direito à educação, as ações governamentais não são suficientes para a permanência dos alunos na escola, sobretudo os alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que é um público diferenciado, que tem suas especificidades, que no geral são alunas/os trabalhadoras/es, com jornadas de trabalho extensas, pais de família. Muitos desses alunos acabam evadindo do ambiente escolar.

Historicamente a educação no Brasil apresenta-se com sérias lacunas para garantir uma educação de qualidade e, a evasão escolar é um dos grandes problemas na educação brasileira. No contexto educacional esse fenômeno ocasiona prejuízo na vida dos alunos, no sistema educacional, como também no desenvolvimento do país.

Atualmente as escolas sofrem com vários problemas como o analfabetismo, desvalorização dos professores, precariedade nas condições de trabalho e a evasão escolar, que tem sido um dos maiores problemas da educação. O aluno é matriculado e começa a frequentar as aulas, depois de pouco tempo abandona a escola. Isto impede que o aluno construa o conhecimento e compreenda melhor as mudanças que estão ocorrendo no mundo (Baum, 2007).

Uma pessoa que abandona a escola pode enfrentar várias consequências negativas na sua vida pessoal e profissional. Algumas dessas implicações são a dificuldade de encontrar um emprego qualificado, que possibilite uma vida melhor, pois a maioria das vagas exige um nível mínimo de escolaridade; baixa autoestima e falta de confiança, pois a pessoa pode se sentir inferiorizada ou desvalorizada pela sociedade; menor acesso à cultura, informação e lazer, na medida em que o indivíduo pode ter menos oportunidades de aprender novas habilidades, conhecer novos lugares; além de ter maior vulnerabilidade a situações de risco,

como violência, drogas, gravidez indesejada ou doenças, pois a pessoa pode ter menos recursos para se proteger ou buscar ajuda.

Os prejuízos da evasão escolar na EJA são diversos e afetam tanto os indivíduos quanto a coletividade. Na perspectiva individual, a falta de escolarização limita as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, de acesso à cultura e à informação, de participação política e social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida. Do ponto de vista coletivo, a evasão escolar na EJA compromete o exercício da democracia, o desenvolvimento humano e econômico do país, pois reduz o capital humano, a produtividade, a renda, a arrecadação de impostos. Além disso, contribui para a reprodução das desigualdades sociais e para a perpetuação da pobreza e da exclusão.

Faz-se necessário atentar para o fato de que existe um grande número de pessoas que não possuem condições favoráveis de continuação dos estudos, são a parcela da população que “ficam pelo meio do caminho”. Essa é a situação vivida por vários estudantes da EJA, que tem a necessidade de trabalhar em horários incompatíveis com os horários das aulas, tem dificuldade de transporte ou alimentação, entre outros.

A evasão escolar é um dos problemas da educação no Brasil, que permeia os vários níveis e modalidades de ensino e causa prejuízos sociais, econômicos, políticos e financeiros para a toda população. Contudo ao longo dos anos diversas pesquisas estão sendo realizadas para melhor compreensão desse fenômeno que como exposto anteriormente gera consequências negativas, pois quando os/as alunos/as evadem há o desperdício do investimento do governo e para os estudantes, a evasão representa a perda do crescimento pessoal, da oportunidade de trabalho, da melhoria da renda, entre outros prejuízos.

Segundo Digiácomo (2005, p. 1):

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a ‘desistência’ de muitos ao longo do período letivo. Que pese a propaganda oficial sempre alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série.

Neste sentido, pode-se perceber que o termo “evasão” caracteriza o fenômeno de fuga. Sendo este fenômeno caracterizado como abandono do curso, uma vez que rompe com o

vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou a manifestação de continuar no com o estabelecimento de ensino (Azevedo, 2006).

Segundo Charlot (2000, p. 18):

[...] a evasão é um fenômeno complexo que envolve fatores individuais, sociais e institucionais. A evasão pode ser vista como uma forma de resistência dos alunos às condições de ensino e aprendizagem impostas pela escola, mas também como uma expressão de suas dificuldades e limitações diante das exigências escolares.

Aquino (1997) afirma que a evasão escolar é o abandono da escola à qual está matriculado e deixa de frequentar, prejudicando, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento como ser crítico e consciente de seus deveres e direitos perante a sociedade.

Como percebe-se a problemática da evasão escolar, sempre foi um grande desafio, o que se intensifica ainda mais, quando nos referimos a educação de jovens e adultos, que é um público que já tem histórico de dificuldades de acesso e permanência na escola, são alunos que ingressam na EJA, justamente porque já evadiram da educação regular em algum momento, ou porque não tiveram acesso a ela, na idade apropriada.

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, o número de matrículas da educação de jovens e adultos no estado do Pará, das redes municipal, estadual e privada, apresentou uma queda de 21,8% de 2016 a 2020. Já no ano de 2019, o número de matrículas da EJA Ensino fundamental caiu 4,7%. A EJA de nível médio apresentou uma redução de 7,4% em relação ao ano de 2019 (Inep, 2021).

Todavia, vale ressaltar que no ano de 2020 teve início a pandemia da covid 19. Com a situação da pandemia a evasão escolar se agravou ainda mais, mesmo com a intensa busca ativa realizada pelas escolas, muitos alunos não retornaram as aulas presenciais, assim como também não participaram das atividades remotas. Esse período não é o marco temporal de minha pesquisa, que tem como espaço temporal os anos de 2003 a 2016, entretanto considero importante falar de forma bem resumida da pandemia, pois nesse momento estava atuando como especialista em educação da USE 07 atualmente denominada Diretoria Regional de Ensino (DRE) e acompanhei a dificuldade dos profissionais da educação para manter os alunos estudando.

Pereira, Narduchi e Miranda (2020) com a pandemia da covid 19 foram impostas mudanças drásticas para a população mundial, vários problemas foram ocasionados pela pandemia, em diversos Âmbitos da sociedade. Logo após a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarar a pandemia da covid 19, o Ministério da Educação se empenhou em definir

critérios para prevenir o contágio pelo vírus e o sistema educacional buscou alternativas para se adaptar à nova realidade, tentando evitar que os estudantes fossem prejudicados com a pandemia.

Oliveira e Souza (2020) diante do cenário, o sistema educacional conhecido como tradicional, teve que parar. A retomada do ensino nas escolas ocorreu na modalidade de educação à distância, por meio do avanço tecnológico e de seus inúmeros recursos. Nesse contexto, a tecnologia entra em ação como uma alternativa para atenuar a situação. Arelados a essa perspectiva outras questões vêm à tona. Dentre elas: “Todos os estudantes têm acesso aos recursos tecnológicos disponíveis?”, “Qual o papel da família nesse contexto (permanece o mesmo ou modifica)?”, “Todas as escolas apresentam condições (infraestrutura e pessoal, por exemplo) para a utilização desses recursos tecnológicos?”, “Os professores estão aptos a utilizar tais recursos?”, “Todas as modalidades e formas de ensino serão contempladas?”, e, especialmente, “Embora outras questões possam ainda ser levantadas, como estes estudantes serão avaliados?” Essas foram algumas das indagações que precisam ser discutidas, com o intuito de possibilitar que efetivamente o estudante tenha o seu direito a educação garantida.

Oliveira e Souza (2020) a modalidade de ensino a distância pode ser considerada uma alternativa viável para que os conteúdos programáticos possam ser ensinados aos estudantes, todavia diversas questões precisam ser consideradas para que de fato essa alternativa seja efetiva para todos os estudantes, o que é uma questão a ser discutida, considerando que muitos estudantes não possuem acesso aos recursos tecnológicos, e até mesmo, muitas escolas não possuem a infraestrutura necessária para a sua efetivação. Contudo, essa alternativa de ensino, deve ser analisada, pois pode configurar prejuízos à aprendizagem dos estudantes que, por exemplo, não tenham o devido acesso a tais recursos.

A questão do ensino a distância apresentou inúmeras impedimentos para ser incorporado, principalmente no ensino público, a falta de acesso aos recursos tecnológicos pelos estudantes foi grande entrave para a efetivação desse ensino. Esses foram alguns dos entraves enfrentados pelos estudantes durante as medidas de restrição da covid 19, no ano letivo de 2022 as aulas retornaram normalmente.

Nesse período do ano letivo de 2022 estava atuando como especialista em educação na USE 07, atualmente denominada DRE, trabalhava como técnica de referência de matrícula e censo escolar, dentre outras atividades, de acordo com as minhas observações pude constatar a dificuldade do retorno as aulas, sobretudo dos/as alunos/as da EJA, muitos não voltaram para as salas de aula.

Pesquisar sobre a evasão na EJA já tinha me chamando atenção desde que ingressei na DRE e comecei a trabalhar com a matrícula, mas meu interesse pela educação de jovens e adultos já vem de alguns anos, para explicar faz-se necessário dissertar um pouco sobre minha trajetória escolar, acadêmica e profissional.

Fui aluna de escola pública durante toda a minha vida escolar, da educação básica ao ensino superior, no ensino superior tive a primeira aproximação com a temática EJA, fiz visitas em algumas escolas que proporcionavam a educação de jovens e adultos. Vale ressaltar que foi um momento de grande aprendizado, de entender a importância de proporcionar educação para aqueles, que por alguma circunstância da sua vida, não puderam frequentar a escola em idade apropriada. Percebi naquele momento que os alunos da EJA tinham uma história de vida de muitos desafios, dificuldades e que para atender esse público era necessário de uma metodologia diferenciada, de conteúdos significativos para esse alunado, de recursos que garantissem não somente o acesso, como também a permanência desses alunos em sala de aula.

Depois de concluída a graduação em Pedagogia, ingressei no serviço público na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC – PA) no ano de 2012. Atualmente estou servidora pública, especialista em educação, educadora e sonhadora, com o desejo de que um dia todos tenham direito ao acesso e permanência na escola, que as oportunidades sejam propiciadas a todos.

Quando ingressei no serviço público, no ano de 2012, fui lotada no turno da noite em uma escola estadual no município de Belém do Pará, no convívio com os alunos percebi a importância do ensino para aqueles estudantes que algum momento da vida tiveram que abandonar a escola, que não tinham disponibilidade para estudar no turno da manhã ou no da tarde, que precisavam trabalhar para garantir o seu sustento e de suas famílias, são pais e tem que cuidar dos filhos durante o dia, enfim diversas situações que fizeram com que esse alunado se afastasse da escola, alguns deles por um longo período.

No ano de 2016 fui removida para uma outra escola, dessa vez fui lotada em uma Unidade Seduc na Escola (USE 07), atualmente denominada (DRE) - Belém 07, que auxilia 19 escolas, algumas dessas instituições ofertam o ensino da EJA. Na DRE Belém 07 atuei como técnica de referência de matrícula e censo escolar, durante o período em que estive trabalhando (2016-2022) observei que as matrículas no ensino de EJA em algumas escolas integrantes da DRE, estavam diminuindo a cada ano, percebi nas visitas técnicas realizadas nas escolas, nas conversas com os profissionais da educação a preocupação em manter os

alunos da EJA frequentando as escolas, a dificuldade para manter as turmas funcionando, devido à escassez de discentes.

No local em que funciona a DRE- Belém 07, escola Temístocles de Araújo é uma instituição que oferta a modalidade EJA no turno da noite. No ano de 2022 acompanhei a apreensão da escola para manter as duas turmas da EJA funcionando devido a evasão no ano anterior e a baixa procura por matrículas. No ano de 2023 a escola continuou com as duas turmas de EJA. Além da referida escola, as outras escolas que proporcionam ensino de EJA também enfrentam dificuldades de manter as turmas funcionando. Diante desse cenário de evasão nas escolas, que acompanhava na DRE - Belém 07, surgiu a indagação de quais fatores contribuem para a evasão escolar? Intenciono pesquisar a evasão na EJA, entender a história dessa modalidade de ensino, identificar se a evasão é um fenômeno que persiste ao longo dos anos. O lapso temporal da minha pesquisa será de 2003 a 2016.

O período de 2003 a 2016 é justificado, pois em 2003 houve uma ruptura no processo de governança brasileira, pois assumiu o poder político um sujeito genuinamente trabalhador, Luís Inácio Lula da Silva, ex - metalúrgico, filiado ao partido dos trabalhadores (PT), esse marco reverberou em vários setores da sociedade, como na educação e em especial na educação de jovens e adultos. Em 2006 Lula foi reeleito presidente da república, seu segundo mandato durou até 2009. Em 2010 assume a presidência da república Dilma Rousseff, economista, também filiada ao PT, assumiu a presidência do Brasil em janeiro de 2011, foi a primeira mulher a ser presidente do Brasil, após o primeiro mandato foi reeleita e ficou na presidência até 2016, quando foi afastada devido um processo de impeachment. Nesses governos houve várias políticas de inflexão na educação de jovens e adultos. Dessa forma surgiu a indagação de como eram os índices de evasão na EJA no período de 2003 a 2016?

No governo Lula foram implementados alguns programas como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA); foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no Ministério da Educação (MEC), posteriormente renomeada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a nova secretaria vinha não somente articular as ações existentes, mas promover programas e políticas referentes à educação escolar indígena, à diversidade étnico-racial, à igualdade de gênero e à diversidade sexual, à educação de jovens e adultos, à educação do campo, à educação ambiental e às ações educacionais complementares; o Programa Brasil Profissionalizado; o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA) que tinha a finalidade de distribuir livros para alfabetizandos do PBA e estudantes da EJA de nível fundamental; no ano de 2010 possibilitou a educação nas prisões

estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, estabeleceu Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos no sistema penitenciário.

[...] No Brasil, a EJA enfrenta diversos desafios, entre eles, os altos índices de evasão escolar. Segundo dados do Censo Escolar, entre 2003 e 2006, período do primeiro mandato do governo Lula, a taxa de abandono na EJA foi de 36,9% no ensino fundamental e de 28,5% no ensino médio [...] (Silva, 2009).

[...] Segundo dados do Censo Escolar, entre 2007 e 2010, o número de matrículas na EJA caiu de 9,3 milhões para 7,6 milhões, uma redução de 18,3%. Entre os fatores que contribuem para esse fenômeno, estão as dificuldades socioeconômicas, a baixa qualidade do ensino, a falta de motivação e a incompatibilidade entre os horários das aulas e as atividades profissionais e familiares dos alunos.

[...] No período do governo Dilma Rousseff (2011 a 2016), houve algumas iniciativas para enfrentar esse problema da evasão, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). No entanto, essas políticas não foram suficientes para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes da EJA, que continuaram enfrentando dificuldades como a falta de infraestrutura, a baixa qualidade do ensino, a inadequação dos currículos, a desvalorização dos professores e a falta de articulação entre os sistemas de ensino. [...] (Silva Junior; Silva (2017).

De acordo com dados do Censo Escolar, entre 2011 e 2016, o número de matrículas na EJA caiu de 4.362.611 para 3.481.738, uma redução de 20,2%. Além disso, a taxa de abandono nessa modalidade de ensino aumentou de 15,2% para 16,7% no mesmo período.

Segundo dados do Censo Escolar, entre 2011 e 2016, período do governo Dilma Rousseff, a taxa de abandono na EJA foi de 36,1% no ensino fundamental e de 28,8% no ensino médio.

Entretanto pelos percentuais apresentados, a evasão na EJA não deu sinais de que seria erradicada do âmbito da educação brasileira. Esses índices revelam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA, as jornadas extensas de trabalho o que tornar complexo conciliar com a escola, as responsabilidades da vida adulta como cuidar da casa dos filhos, a própria situação da baixa autoestima. Portanto, é necessário que o governo e a sociedade civil investiguem sobre os fatores que contribuem para a evasão e busquem soluções para reduzir a evasão escolar na EJA e garantir o direito à educação para todos.

Para tanto a pesquisa tem como objetivo geral “Analisar os fatores que contribuíram para a evasão escolar, nas turmas de EJA, na escola estadual Princesa Isabel, de Ananindeua/PA, no período de 2003 a 2016”.

Dentre os objetivos específicos estão: (i) identificar os índices de evasão escolar nas turmas de EJA, na escola estadual Princesa Isabel, no período de 2003 a 2016; (ii) traçar o perfil dos alunos das turmas de EJA, na escola estadual Princesa Isabel, no período de 2003 a 2016.

A metodologia utilizada para a pesquisa constitui-se de abordagem qualitativa com pesquisa do tipo história oral de vida; levantamento histórico/bibliográfico. Na pesquisa do tipo história oral de vida, pretende-se ouvir aquelas e aqueles que foram afetados diretamente pelo fenômeno da evasão, que são as alunas e os alunos da escola e analisar suas narrativas, entender as dificuldades que tiveram para manter-se em sala de aula.

Com o levantamento histórico bibliográfico para subsidiar a pesquisa fiz buscas nos sites de pesquisa na internet, especialmente, no *Google Acadêmico*, nessas pesquisas realizadas encontrei vários artigos, tratando da evasão escolar na EJA, dentre os artigos estão: “Evasão na EJA histórias de abandono? Usos e práticas na autogestão da vida”, das autoras Inês Barbosa de Oliveira e Maria clara da Gama Coutinho, publicado em 2013 na revista acadêmica *Arquivos analíticos de Políticas Educativas*; “A evasão escolar na EJA”, das autoras Ilza Paula Suares Santos e Pollyana Abadia Vargas, publicado em 2018 na revista *Revista Saúde e Educação*; “Fatores que incidem na evasão escolar dos alunos da primeira etapa do ensino médio EJA: revisão de literatura”, da autora Lauriana Correa da Silva, publicado em 2020 na *Revista de Administração do Cesmac (RACE)*; e “Metodologias ativas e a evasão escolar na EJA: Uma revisão de literatura”, dos autores Ana Caroline Pinto Costa, Jonatha Pereira Bugarim, Dayanne Zanelato Dondoni e Maria da Conceição Pereira Bugarim, publicado em 2020 na *Revista Portuguesa de Gestão*.

Além dessas pesquisas nos sites da internet, com o intuito de subsidiar o estudo para a construção da dissertação, fiz um levantamento de teses e dissertações publicadas em alguns programas de pós-graduação em Educação de Universidades Públicas do Pará, almejando identificar como estão as pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.

Pesquisei nos portais dos Programas: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – ICED- UFPA, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Educação Básica (NEB) vinculado à UFPA e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), vinculado à Universidade Estadual do Pará (UEPA),

fiz um levantamento de dissertações e teses, que abordassem a Educação de Jovens e Adultos, para ter noção do que tem sido trabalhado nessa modalidade de ensino.

O Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-ICED-UFPA) teve seu mestrado homologado pelo CNE/MEC, Portaria de nº 1585 de 20 de junho de 2003 e a aprovação da proposta de Doutorado (Portaria nº 87 - DOU de 18/01/2008). O projeto aprovado definia duas grandes Linhas de Pesquisa na composição acadêmica do curso: a Linha “Políticas Públicas Educacionais” e a Linha “Currículo e Formação de Professores”. Em 2011 a Linha “Currículo e Formação de Professores” foi desmembrada, dando origem a duas linhas: a “Linha Educação, Cultura e Sociedade” e a “Linha Educação: Currículo, Epistemologia e História”.

**Quadro 01** – Levantamento de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-ICED-UFGPA).

<b>Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – ICED – UFPA</b>				
<b>Dissertações</b>				
<b>Nº</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Ivanildo do Socorro Mendes Gomes	A política curricular brasileira para a educação de jovens e adultos: um estudo sobre as diretrizes e propostas curriculares elaboradas durante o governo Fernando Henrique Cardoso	2005	Educação de jovens e adultos; conhecimento oficial; política curricular.
02	José Carlos Ferreira Araújo	A política de participação na educação de jovens e adultos no município de Belém (1997-2004)	2007	Educação de jovens e adultos; políticas públicas; participação.
03	Maria Bárbara da Costa Cardoso	Saberes ribeirinhos quilombolas em sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruça, Abaetetuba/PA	2012	Educação de jovens e adultos; ribeirinhos quilombolas; saberes sociais e culturais.
04	Letícia Carneiro da Conceição	“Me jogaram aqui porque fiz 15 anos” – Biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém/PA	2014	EJA; juvenilização; biopoderes; Foucault.
05	Dierge Alinne Pinto Amador	Trajetórias de escolarização em EJA de estudantes do campo no município de Salvaterra/ PA	2016	Educação de jovens e adultos; educação do campo; trajetória de escolarização.
06	Perla Sofia Andrade de Aquino	O financiamento da EJA na rede estadual de ensino do Pará no contexto do FUNDEB: contradições e possibilidades	2022	Financiamento da educação básica; educação de jovens e adultos; FUNDEB; política educacional.
<b>Teses</b>				
01	Ivanildo do Socorro Mendes Gomes	Movimento pela educação de jovens e adultos nas confiteas e seus desafios para a política educacional	2012	Movimentos; política de educação de jovens e adultos; confinteas, diversidade; inclusão; sustentabilidade.
02	Darinez de Lima Conceição	Políticas educativas dialógicas como referência para re-conceituar a educação de jovens e adultos: estudo de uma experiência do PROEJA no Instituto Federal do Pará/ Campos Castanhal	2016	Educação de jovens e adultos; educação profissional; educação do campo; práticas educativas.
03	Maria da Conceição dos Santos Costa	Trabalho e formação docente em educação física na educação de jovens e adultos na rede municipal de Belém/PA	2017	Trabalho docente; formação de professores; educação física; educação de jovens e adultos.
04	Maria Rosilene Maués Gomes	Implicações e possibilidades das condições de trabalho docente na EJA para a educação emancipadora na Amazônia Tocantina	2022	Educação básica; educação de jovens e idosos; trabalho docente; precarização; emancipação.

Observação: no período pesquisado, foram identificadas 435 dissertações (período de 2005 a 2023) e 193 teses (período de 2011 a 2022) publicadas no repositório do PPGED.

Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/ICED/UFPA, 2023.

Conforme exposto no quadro 01, das 435 dissertações 06 tratam da EJA e das 193 teses, 04 falam da EJA, entretanto nenhuma trata da evasão escolar na EJA.

Realizei um levantamento de dissertações no portal do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares Educação Básica (NEB) vinculado à UFPA. O PPEB iniciou suas atividades em 2015, vinculado ao instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA). O curso de mestrado acadêmico foi aprovado e regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA, normatizado pela Resolução N° 4.720/2015. Em 2017, com a criação no Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), normatizado pela Resolução N° 765/2017-CONSUN, o PPEB perde o vínculo ao ICED/UFPA e passa a funcionar com uma subunidade do NEB. Vale ressaltar que não pesquisei por teses de doutorado, pois o NEB não tem teses defendidas, o doutorado foi aprovado em agosto de 2023.

No período pesquisado, 2017 a 2022, foram encontradas 132 dissertações publicadas no repositório, apenas uma se aproximam da minha temática, que é a evasão na EJA. A dissertação da Eliana Santos Balesteri, do ano de 2019 que aborda a EJA, entretanto é o processo de juvenilização da EJA. A dissertação tem como título: A juvenilização na EJA na escola municipal de ensino fundamental “Irene Rodrigues Titan” em Castanhal- Pará, de 2021-2017.

Fiz um levantamento de dissertações, também, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), vinculado à Universidade Estadual do Pará (UEPA).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (Mestrado) foi aprovado pelas Resoluções CONCEN-UEPA n° 383, de 04 de agosto de 2003 e CONSUN-UEPA N° 892/2003, de 24 de setembro de 2003, recomendado pela CAPES em 16 de março de 2005 e credenciado pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2005.

O Programa possui duas Linhas de Pesquisa: (1) Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas e (2) Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

**Quadro 2** – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará– PPGED- UEPA.

<b>Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED- UEPA</b>				
<b>Dissertações</b>				
<b>Nº</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Ioneli da Silva Bessa	A formação de professores: saberes e práticas de letramento na educação de jovens e adultos	2007	Letramento; leitura; formação de professores; educação de jovens e adultos.
02	Andréa Souza de Albuquerque	A hora pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores de EJA	2008	Educação; Formação de professores; desenvolvimento profissional; educação de jovens e adultos.
03	Maria de Jesus Lopes da Silva	Formação continuada e a prática educativa dos professores (as) da educação de jovens e adultos do município de Colares-PA	2008	Formação continuada; educação de jovens e adultos; prática educativa.
04	Maria de Fátima Cravo de Sousa	A prática pedagógica de professores de História na educação de jovens e adultos Um estudo de caso em uma escola da rede municipal de educação em Belém	2009	Prática pedagógica do professor de História; educação de jovens e adultos; formação reflexiva.
05	Rosa Maria Lopes Noronha	A formação continuada em serviço no discurso das professoras da EJA, em escola municipal	2009	Educação de jovens e adultos; formação continuada de professores; hora pedagógica.
06	Fernando Octávio Barbosa de Almeida	Alfabetização de jovens e adultos: saberes docentes de uma escola municipal de Ananindeua-PA	2010	Alfabetização; educação de jovens e adultos; saberes docentes.
07	Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	Estudos e observações sobre vivências docentes da educação de jovens e adultos no processo de inclusão escolar	2011	Inclusão; classe especial; EJA; rotina escolar; formação de professores.
08	Alder de Sousa Dias	Paulo Freire na escola cabana: memórias e práticas de profissionais da educação de jovens e adultos	2012	Paulo Freire; escola cabana; práxis; educação de jovens e adultos; memória.
09	Francy Taissa Nunes Barbosa	A formação inicial de professores no curso de pedagogia: olhares sobre a educação de jovens e adultos (EJA)	2012	Formação de professores; curso de pedagogia; educação de jovens, adultos e idosos.
10	Maria Rosilene Maués Gomes	Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade de ensino dos professores do PROEJA na escola tecnológica de Abaetetuba	2012	Educação; formação continuada de professores; desenvolvimento profissional, qualidade do ensino-aprendizagem; PROEJA.
11	Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos	Tecnologias de ensino na educação de jovens e adultos: o ensino personalizado no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira	2013	Educação; formação de professores; educação de jovens e adultos; tecnologias de ensino; ensino personalizado.
12	Mônica Dias de Araújo	Tessituras da inclusão na educação de jovens e adultos no município de Altamira-Pará	2013	Inclusão; educação de jovens e adultos; política de inclusão educacional; estudantes com necessidades educacionais especiais.

13	Margarida Maria de Almeida Rodrigues	Educação de jovens e adultos: voz de inclusão protagonizadas e, saberes culturais na Amazônia	2014	Educação de jovens e adultos; educação popular; autoimagem; identidade; inclusão; NEP (Núcleo de Educação Popular Paulo Freire).
14	Rogério Andrade Maciel	Sistema educativo radiofônico: saberes da prática educativa na educação de jovens e adultos (1960-1970)	2014	Sistema educativo radiofônico de Bragança; educação de jovens e adultos; saberes da prática educativa.
15	Maria Valdeli Matias Batista	Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba- PA	2016	Saberes culturais; jovens e adultos; ribeirinhos; comunidade das ilhas; pessoa com deficiência.
16	Marivane Silva de Alcântara	Juvenilização da educação de jovens e adultos em Abaetetuba: representações sociais e projetos de vida escolar	2016	Educação de jovens e adultos; representações sociais; projeto de vida escolar.
17	Mônica de Nazaré Carvalho	Tessitura de muitas vozes: as interações sociais de jovens e adultos com deficiência intelectual	2017	Interações sociais; deficiência intelectual; educação de jovens e adultos.
18	Priscila Costa Soares Leite	Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar: representações sobre si; a educação e projetos de vida	2019	Representações sociais; educação de jovens e adultos; educação em ambiente hospitalar; acidente por motor com escarpelamento.
19	Ivanildo da Silva Oliveira	Memória e história de vida de alunos com deficiência na EJA	2020	Educação; educação de jovens e adultos; educação especial; pessoa com deficiência; história de vida.
Observação: No período pesquisado, 2007 a 2020, foram encontradas 299 dissertações publicadas no repositório.				

Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED- UEPA 2023.

De acordo com o exposto no quadro 03 pode-se constatar que do total de 299 dissertações, 19 falam sobre EJA, entretanto nenhuma aborda a evasão escolar na EJA, das dissertações listadas 01 trata das tecnologias no ensino de EJA, 01 EJA no ambiente hospitalar, 01 juvenilização na EJA, 06 de inclusão na EJA e 10 Prática docente e formação continuada de professores da EJA.

Contudo percebe-se que a maioria das dissertações se centra na figura do professor da EJA, na formação continuada, na prática docente, nenhuma das teses e dissertações trata da evasão escolar e da escuta dos alunos (as) da EJA, o que é uma lacuna na historiografia brasileira e na história da educação paraense. Todavia na minha pesquisa fiz uso da metodologia história oral de vida e pude ouvir a narrativa dos/as alunos/as da EJA.

Foi realizado um levantamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA) foi criado em 2012, sob a coordenação do Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares. A junção de esforços dos doutores em educação e de áreas afins possibilitou naquele mesmo ano a submissão de proposta de criação do curso, porém, sua aprovação pela CAPES ocorreu em 2013, para a oferta de 25 vagas anuais. O Mestrado tem como área de concentração a “Educação na Amazônia” e três linhas de pesquisa interdependentes: 1) História, Política e Gestão Educacional na Amazônia; 2) Conhecimento e Formação na Educação Escolar e; 3) Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia.

Segundo o levantamento no período de 2016 a 2023 do total de 166 dissertações defendidas, apenas uma trata da EJA, aborda o letramento digital na EJA. A dissertação que é intitulada “Letramento digital: desafio para a construção de uma proposta Freiriana para a EJA em Santarém- PA é do ano de 2015”, da autora Maria Eliane de Oliveira.

Foi feito, também um levantamento no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), que possui o Curso de Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal do Pará (UFPA), sediado no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, em Cametá, região nordeste do Pará, integra a política de expansão Multicampi da UFPA, com relevante inserção da pós-graduação *stricto sensu* na interiorização da região Norte.

Trata-se do primeiro programa de pós-graduação em Educação existente fora da sede da UFPA-Belém, tendo formado até o ano de 2023 o total de 173 mestres e mestradas, oriundos de distintas cidades da Amazônia: Cametá, Mocajuba, Baião, Igarapé-Miri, Abaetetuba,

Tucuruí, Belém, Castanhal, Altamira, Marabá e Palmas (TO). Isso indica uma relevante abrangência de formação do Programa.

O PPGEDUC/UFPA, Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura, foi reconhecido pelo Conselho Técnico-Científico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES via portaria nº 794, de 11 de setembro de 2014, Código do programa 15001016082P9, Ministério da Educação (MEC). O Curso iniciou suas atividades acadêmicas no primeiro semestre regular do ano de 2014.

Segundo o levantamento realizado no PPGEDUC – UFPA, constam sete turmas, que são dos anos de 2014 a 2020, totalizando 173 dissertações defendidas, sendo que apenas uma refere-se a EJA é a dissertação do ano de 2019, da autora Dilma Cardoso Pereira, que tem como título “Processos de formação profissional: um estudo com os egressos do curso técnico em alimentação escolar/ PROEJA – Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – Cametá/ PA”.

Contudo, de acordo com o levantamento realizado em cinco programas de pós-graduação (PPGED - UFPA, PPEB-UFPA, PPGED UEPA, PPGED- UFOPA e PPGEDUC – UFPA) do total de 1.205 dissertações defendidas e 193 teses defendidas (somente o PPGED-UFPA tem teses defendidas), apenas 28 dissertações e 04 teses tratam da Educação de jovens e adultos, entretanto nenhuma aborda a evasão escolar na educação de jovens e adultos, o que exige a pensar que apesar desse fenômeno, na EJA ser importante e de difícil resolução os PPGE do Pará não tem se dedicado a ele, ou seja, a evasão e repetência na EJA precisa ser encerrada como uma das tarefas a serem discutidas pela educação básica.

Além dos programas de pós-graduação em educação do Estado do Pará fiz levantamento nos programas de pós-graduação em educação dos outros estados da região norte, que são: Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins, enfim busquei identificar as dissertações e teses de todos os estados da região norte do Brasil, que tratam da educação de jovens e adultos.

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC) possui área de concentração em Educação e está articulado em torno de duas linhas de pesquisa que evidenciam seu compromisso pedagógico e sócio-político na análise das políticas educacionais, a gestão educacional, a formação de professores e o trabalho docente como elementos centrais nos processos educacionais, sendo ambos constituídos e constituintes da realidade social e cultural na qual se realizam. As linhas de pesquisa são: Políticas e Gestão Educacional e Formação de Professores e Trabalho Docente.

**Quadro 3** – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC).

<b>Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE- UFAC</b>				
<b>Dissertações</b>				
<b>N</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Eliézio da Silveira Bezerra	Práticas cotidianas e suas alternativas emancipatórias na/da educação de jovens e adultos	2021	EJA; cotidiano escolar; práticas curriculares.
02	Maynara de Souza Melo	A educação de jovens e adultos em Rio Branco: uma análise da oferta após a regulamentação da atual LDB	2022	Educação de jovens e adultos; políticas de EJA; atendimento de EJA em Rio Branco.

Observação: No período pesquisado, 2016 a 2022, constam 125 dissertações defendidas.

Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFAC (2023).

Em relação aos PPGED do estado do Amapá, fiz o levantamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), que apresenta o curso de mestrado.

O curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) teve a seleção para a primeira turma, entre janeiro e abril de 2017. O programa de mestrado em educação tem duas linhas de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades e a linha de Políticas Educacionais.

**Quadro 4** – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá– (PPGED/UNIFAP).

<b>Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED- UNIFAP</b>				
<b>Dissertações</b>				
<b>N</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Quelem Suelem Pinheiro da Silva	A política de formação continuada de professores para o PROEJA: uma análise no IFAP- campos Macapá	2023	Formação continuada; IFAP- Campos Macapá; percepções docentes; perfil formativo; PROEJA.
02	Rosiani Salviano Barros	Dimensões teórico-metodológicas das pesquisas sobre políticas educacionais para a EJA no Brasil: análise de teses e dissertações (2009-2019)	2021	Produção científica; política educacional; educação de jovens e adultos; dimensões teórico-metodológicas.
03	Arleson Ribeiro Noite	Concepção de ser humano no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na modalidade da educação de jovens e adultos (PROEJA): uma investigação no curso técnico em logística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	2020	Concepção de ser humano; trabalho; educação integrada; PROEJA.
04	Marília Pantoja Brito	O Programa Nacional de Integração com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos no Instituto Federal do Amapá: perfis e expectativa de estudantes	2019	Educação profissional; PROEJA; educação de jovens e adultos.

Observação: No período pesquisado, 2019 a 2023, constam 86 dissertações defendidas. Esse é o total de dissertações publicadas no repositório.

Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED - UNIFAP (2023).

No Estado do Amazonas pesquisei nos dois programas de pós-graduação em educação: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), que dispõe do curso de mestrado e doutorado e no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Amazonas (PPGED/UEA), que proporciona o curso de mestrado.

**Quadro 5**– Levantamento de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGED- UFAM.

<b>Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED- UFAM</b>				
<b>Dissertações</b>				
<b>N</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Maria Sônia de Souza de Oliveira	Trabalho e educação: um olhar sobre a educação de jovens e adultos e a relação com o mundo do trabalho	2007	Educação; EJA; trabalho; jovens.
02	Matheus Gondim de Freitas Pinto	A educação juvenil sob a perspectiva da ética trágica	2007	Ética; estética; processo de formação; jovem.
03	Maria do Perpétuo Socorro Rebouças de Lima	A representação social de escola para alunos e alunas da EJA – educação de jovens e adultos – de uma escola estadual que oferece esta modalidade de ensino	2008	Educação de jovens e adultos; escola; representação social.
04	José Amarino Maciel de Brito	As práticas de letramento no contexto da EJA	2011	Educação de jovens e adultos; letramento; práticas sociais de leitura e escrita; cultura letrada.
05	Maria da Conceição Monteiro Ferreira	Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus	2011	Aceleração da aprendizagem; educação de jovens e adultos; qualidade de educação.
06	Eloy Lima Menezes	A práxis do educador da educação de jovens e adultos: um estudo de caso na escola estadual Pedro Teixeira no município de Tabatinga- AM	2011	Educação de jovens e adultos; práxis, qualificação profissional, formação docente.
07	Mary Jane Araújo de Lima	<u>Educação de jovens e adultos: evasão e repetência em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Manaus- Amazonas (2008-2011)</u> 166 dissertações	2013	Políticas públicas; educação de jovens e adultos; inclusão escolar.
08	Sara Carneiro da Silva	O PROEJA nos campi da IFAM da cidade de Manaus: um olhar sobre a trajetória da formação profissional	2013	Escolaridade; educação profissional; EJA; PROEJA.
09	Maria Rutimar de Jesus Belizario	Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Amazonas: diretrizes, debates e perspectivas (2010-2014)	2015	Políticas públicas; educação básica; educação de jovens e adultos.
Observação: No repositório constam 166 produções publicadas, sendo dissertações e teses, do período de 1997 a 2017.				

Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED - UFAM (2023).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGED/UFAM) é constituído pelos Cursos de Mestrado e Doutorado. É o programa mais antigo da região norte. O Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas, PPGED/UFAM foi criado em 1986 num esforço conjunto da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e, posteriormente, integrado à denominação Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Em 1987, o Curso iniciou a primeira turma. Em 1995, o Curso recebeu seu credenciamento no MEC. Em 2009 o doutorado foi aprovado e, no primeiro semestre ocorreu o processo seletivo da primeira turma.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (PPGED/UEA), foi reconhecido pela portaria nº 540, de 15 de junho de 2020, tem como pressuposto a Educação e a Sociodiversidade na Amazônia em suas múltiplas dimensões, com destaque a partir de diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas, com ênfase nos espaços educativos que visam à democratização da educação O programa tem duas linhas de pesquisa: linha 1- educação, formação de professores e práticas educativas; linha 2- educação, saberes e culturas.

Como o PPGED/UEA é um programa novo, foi criado em 2020, tendo a primeira turma iniciado em 2021, no repositório tem apenas quatro dissertações defendidas e nenhuma trata da educação de jovens e adultos.

O Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia PPEG/UNIR foi criado pela Resolução n.º 098/CONSEA, de 25 de maio de 2005, dentro do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, Resolução n. 220/CONSEA, de 03 de dezembro de 2009. Sua recomendação pela CAPES ocorreu em 10 de setembro de 2009 (Ofício 108-20/2009/CTC/CAAI/CGAA/DAV/CAPES) e a UNIR autorizou sua implementação através do Parecer 981/CPG/UNIR, de 09 de dezembro de 2009. O curso possui duas linhas de pesquisas: linha 1- formação docente e políticas; linha 2 - gestão educacional.

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGEDUC/UFRR) é um programa de pós-graduação stricto-sensu em Educação da Universidade Federal de Roraima no Estado de Roraima com oferta de curso de mestrado, aprovado em dezembro de 2018. O programa tem sua sede no Centro de Educação – UFRR, em Boa Vista-RR, oferecendo o curso de Mestrado em Educação, aprovado pela CAPES em dezembro de 2018. O programa tem duas linhas de pesquisa que são: formação de professores e práticas educativas e a linha educação e processos inclusivos. O PPGEDUC/UFRR é um

programa novo, criado em 2018, no repositório tem o total de 23 dissertações defendidas e nenhuma trata da EJA.

**Quadro 6** – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE-UNIR).

<b>Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE- UNIR</b>				
<b>Dissertações</b>				
<b>N</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Inácia Guedes da Silva	O curso de Pedagogia da UNIR/ Campus PVH e a educação de jovens e adultos: desvelando a realidade de formação dos egressos de 1998 -2010, atuantes na rede pública municipal de Porto Velho/ RO	2011	Educação de jovens e adultos; formação dos egressos; rede pública municipal.
02	Rogério Feitosa Barros	A EJA na perspectiva da educação integral: a materialização das funções previstas em lei para esta modalidade de ensino	2019	Educação de jovens e adultos; educação integral; educação popular; funções da EJA.

Observação: No período pesquisado, 2010 a 2020, constam 212 dissertações defendidas.

Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UNIR (2023).

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (PPGE/UERR) em associação ampla com o Instituto Federal de Roraima (IFRR) foi criado em 11/12/2013 e iniciou, efetivamente, suas atividades em janeiro de 2014, quando abriu o primeiro processo seletivo. O Mestrado acadêmico em Educação originou-se ante a necessidade de formar pesquisadores e professores não só da Educação básica, mas, também, do Ensino Superior no estado. O Programa tem como área de concentração “Educação e Interculturalidade”, e é articulado por duas linhas de pesquisa: formação, trabalho docente e currículo e a linha educação do campo, educação indígena e interculturalidade.

**Quadro 7** – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (PPGE-UERR).

<b>Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE- UERR</b>				
<b>Dissertações</b>				
<b>N</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Sâmmya Faria Adona	O PROEJA na educação do campo: uma análise curricular da disciplina de educação física	2016	Educação do campo; PROEJA; educação física
02	Andreia Pereira da Silva	PROEJA: as contradições entre o documento base e as normativas que orientam a prática docente	2018	PROEJA; práticas pedagógicas; humanização.
03	Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro	Saberes pedagógicos da educação física na educação de jovens e adultos: um estudo a partir do IFRR/campus Boa Vista	2020	Prática docente; EJA; educação física; prática educativa crítica.

Observação: No período pesquisado, 2016 a 2022, constam 101 dissertações defendidas.

Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UERR (2023).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT) tem como objetivos formar profissionais qualificados para a área da Educação que desenvolvam pesquisas relacionadas à formação docente e práticas educativas no contexto multidimensional que abrange sociedade, Estado e currículo, bem como produzir conhecimento multidisciplinar por meio da pesquisa no campo educacional. O curso de mestrado teve início em setembro de 2012. O programa possui duas linhas de pesquisa: linha 1- Currículo, formação de professores e saberes docentes; linha 2- Estado, sociedade e práticas educativas.

**Quadro 8** – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Tocantins (PPGE-UFT).

<b>Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE- UFT</b>				
<b>Dissertações</b>				
<b>N</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Walisson Mariano Carvalho Silva	Políticas educacionais para o enfrentamento do analfabetismo de jovens e adultos nos municípios do extremo norte do Bico do Papagaio: intenções e realidade	2019	Analfabetismo de jovens e adultos; política educacional; Bico do Papagaio.
02	Pedro Pereira Cortes Filho	O processo de ensino aprendizagem da aritmética na EJA em uma escola pública tocantinense	2021	EJA; matemática; ensino e aprendizagem; aritmética; educação.
03	Talita Cardoso Silva e Silva	Tecnologias digitais na escola: ferramentas potencializadoras de aprendizagem na EJA	2021	Educação de jovens e adultos; tecnologia da informação; ensino aprendizagem; educação.

Observação: No período pesquisado, 2014 a 2023, constam 110 dissertações defendidas.

Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFT (2023).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ) teve início em 1972, com a criação do Mestrado, e se ampliou em 1980, com a criação do Doutorado.

O PPGE possui quatro linhas de pesquisa que são: “Currículo, Docência e Linguagem”; “Políticas e Instituições Educacionais”; História, Sujeitos e Processos Educacionais” e “Inclusão, Ética e Interculturalidade”.

O Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP, que inclui os Cursos de Mestrado e de Doutorado, foi reconhecido pelo Ministério da Educação, Portaria MEC 1461/95 de 29 de novembro de 1995, tendo sido recomendado pela CAPES em todas as suas avaliações. O programa tem as seguintes linhas de pesquisa: “Trabalho e Educação”; “Educação e Ciências Sociais”; “Educação e História Cultural”, “Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias”; “Estado, Políticas Públicas e Educação”; “Filosofia e História da Educação”;

“Formação de Professores, Currículo, Trabalho Docente e Avaliação”; “Linguagem e Arte em Educação”; “Psicologia e Educação”.

**Quadro 9** – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ).

<b>Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE- UFRJ</b>				
<b>Dissertações</b>				
<b>N</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Solange Brito de Azevedo	Pensando multiculturalmente sobre a educação de jovens e adultos: um estudo de caso no sistema municipal do Rio de Janeiro	2008	Multiculturalismo crítico; educação de jovens e adultos; identidade; prática pedagógica.
02	Felipe Lopes da Cunha Alves	Juventude e trajetórias escolares: condicionantes da evasão e a permanência no PROJOVEM urbano	2014	Políticas públicas; juventudes; educação de jovens e adultos.
03	Rita de Cássia de Souza da Silva	Educação de jovens e adultos: hiatos e assimetrias de universo simbólico em disputa	2016	EJA; ética; diversidade; pluralismo, argumentação.
04	Rachel Romano Zeitoune	A educação de jovens e adultos da rede estadual do Rio de Janeiro: uma análise dos livros didáticos de Sociologia	2017	Livro didático; educação de jovens e adultos; recontextualização.
05	Suelen Gonçalves Paixão da Silva	O lugar do PROEJA no IFBA – campus Santo Amaro: uma análise da percepção docente	2017	Políticas públicas; percepção docente; IFBA; educação profissional.
06	Alessandra Silva de Lima	Formação continuada de professores da educação de jovens e adultos: uma da experiência do centro municipal de referência de educação de jovens e adultos (CREJA)	2021	Formação continuada de professores; formação continuada de professores de EJA; centro municipal de referência de educação de jovens e adultos (CREJA); programa de educação de jovens e adultos (PEJA).
<b>Teses</b>				
<b>N</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Juliana Marsico Correa da Silva	Formação de professores e a constituição de subjetividade: uma abordagem discursiva do currículo na educação de jovens e adultos	2018	Educação de jovens e adultos; história do currículo; história do presente; formação de professores; discurso.
02	Ana Lúcia Felipe Guimarães	Corporalidade e ética na educação de jovens e adultos	2019	Corporalidade; ética; programa de educação de jovens e adultos.
03	Rony Pereira Leal	EJA em dois tempos: (re) pensando a formação continuada docente em uma perspectiva multiculturalmente orientada	2019	Educação de jovens e adultos; multiculturalismo; formação continuada docente; diversidade; IFRJ.
Observação: No período pesquisado, 2006 a 2023, constam 555 dissertações defendidas e 293 teses defendidas.				

Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFRJ (2023).

**Quadro 10** – Levantamento de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE-UNICAMP).

<b>Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE- UNICAMP</b>				
<b>Dissertações</b>				
<b>N</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Valdenice Souza Lima	As necessidades de letramento na visão de jovens e adultos não ou pouco escolarizados, de formandos de magistério e de alfabetizadores de Macapá	2001	Educação; alfabetização; alfabetização – formação de professores; alfabetização de adultos.
02	Dione Luchesi de Carvalho	O papel da estatística na inclusão de alunos da educação de jovens e adultos em atividades letradas	2009	Educação matemática; educação; estatística; letramento; educação de jovens e adultos.
03	Eloy João Losso Filho	A implementação do PROEJA como política de inclusão e expansão: modelo e trajetória	2011	PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos); educação; políticas públicas; inclusão.
04	Cristina Astolphi Martins Roncada	EJA curricularizando vidas	2022	Educação de jovens e adultos; currículos; educação.
<b>Teses</b>				
<b>N</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Mara Fernanda Alves Ortiz	Educação para o consumo: diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da educação de jovens e adultos	2009	Teoria do conhecimento; representação mental; pensamento econômico; educação.
Observação: No período pesquisado, 2000 a 2023, constam 327 dissertações defendidas e 251 teses defendidas.				

‘Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas-PPGE – UNICAMP (2023).

Fiz o levantamento bibliográfico em 15 programas de pós-graduação em educação, sendo 05 do estado do Pará (ICED-UFPA, PPEB-UFPA, PPGED-UEPA, PPGED-UFOPA e PPGEDUC-UFPA); 08 dos outros estados da região norte Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins (PPGE-UFAC, PPGE-UNIFAP, PPGE-UFAM, PPGED-UEA, PPGE-UNIR, PPGEDUC-UFRR, PPGE-UFT) 02 estados da região sudeste do Brasil, que são Rio de Janeiro e São Paulo (PPGE-UFRJ, FE-UNICAMP).

No estado do Pará, o levantamento foi realizado nos cinco programas de pós-graduação em educação e constatou-se que do total de 1.205 dissertações e 193 teses, 28 dissertações e 04 teses abordam a temática da educação de jovens e adultos, discute-se a

juvenilização da EJA, a EJA no contexto do FUNDEB, PROEJA, inclusão, letramento, formação de professores, formação continuada na EJA, entretanto nenhuma buscou investigar a evasão na EJA.

Nos outros programas da região norte, que são 08, no repositório constava 827 dissertações defendidas, das quais 24 abordam a EJA, nas políticas públicas, da prática do educador, PROEJA, educação física na EJA, letramento, currículo e apenas uma tem como tema a evasão escolar na EJA intitulada “Educação de jovens e adultos: evasão e repetência em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Manaus- Amazonas (2008- 2011) ”.

Nos programas da região sudeste PPGE-UFRJ e FE-UNICAMP do total de 544 teses e 882 dissertações, 04 teses e 06 dissertações tratam da EJA, da formação continuada, da prática docente, da corporalidade e ética na EJA e uma dessas dissertações trata da evasão e tem como título “Juventude e trajetórias escolares: condicionantes da evasão e a permanência no PROJÓVEM urbano”.

Contudo, o fenômeno da evasão causa muitos problemas para o desenvolvimento do país, pois tira o aluno da escola e o coloca na situação de adulto analfabeto, de vulnerável, alguns autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Romão, Miguel Arroyo, entre outros, empenham-se em estudar a evasão na EJA, entretanto quando nos reportamos para a produção acadêmica científica de teses e dissertações da região norte do Brasil, ocorre uma baixa produção de trabalhos acadêmicos que discutem a evasão escolar na EJA, resalto que no estado do Pará, não tem nenhuma tese ou dissertação que trate do assunto.

Neste sentido, a presente pesquisa é relevante, pois aborda um tema que merece destaque na sociedade, pois é necessário discutir a evasão escolar na EJA, identificar quais os impactos sociais da evasão escolar na EJA, além disso, pode proporcionar subsídios para se buscar estratégias de combate à evasão escolar, como também pode contribuir com o fornecimento de elementos para a formulação de políticas públicas adequadas às especificações dos sujeitos que são atendidos nessa modalidade educativa.

Assim, essa dissertação está dividida em cinco seções sendo a primeira a introdução, que apresenta o interesse pelo objeto de estudo, justificativa, os objetivos e relevância da pesquisa. A segunda seção denominada “Percurso Metodológico” tem como intuito discutir a importância da metodologia história oral de vida na perspectiva dessa pesquisa. Além disso, apresenta todo o percurso metodológico desenvolvido, a escolha e o lócus de pesquisa, os documentos analisados para coleta dos dados e também apresenta os sujeitos da pesquisa, que

são os alunos evadidos das turmas de EJA, da escola estadual Princesa Isabel, no período de 2003 a 2016.

A terceira seção denominada “Histórico da educação de jovens e adultos no Brasil” objetiva entender a situação atual da EJA no Brasil, para tanto, será feito um histórico da educação de adultos a partir do início do período republicano no Brasil até os dias atuais. Esta seção terá oito tópicos, que são denominados da seguinte forma: 1- A educação de adultos na primeira república (1889-1930); 2- A educação de adultos, o processo de industrialização do Brasil e a Constituição de 1934; 3- A educação popular, o método Paulo Freire e a educação de adultos; 4- A Lei 4.024/61, o Decreto nº 50.370/61 e a educação de adultos; 5- O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); 6- A educação de adultos e a Lei de Reforma do Ensino nº 5.692/71; 7- O Movimento de Alfabetizadores de Jovens e Adultos (MOVA) e por último 8- A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e suas contribuições para a EJA.

A quarta seção intitulada “Contextualização do período da pesquisa” tem o intuito de apresentar o contexto histórico, político econômico e social do Brasil no período de 2003 a 2016, além de se tratar das políticas para a educação de jovens e adultos realizadas nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. A seção está dividida em quatro tópicos denominados: O contexto histórico, político, econômico e social do Brasil, no período de 2003 a 2016; as políticas para a EJA no governo Lula e por fim as políticas para a EJA no governo Dilma Rousseff e por fim a evasão em uma escola pública de Ananindeua-PA, no período de 2003 a 2016: as narrativas de alunos/as evadidos/as nesse período, esta seção tem o objetivo de apresentar as entrevistas com as/os alunas/os evadidas/os da escola estadual Princesa Isabel, no período de 2003 a 2016, além disso, tem-se o intuito de dialogar com as narrativas das/os alunas/os evadidas/os e os referenciais teóricos.

A quinta e última seção denominada “Considerações finais” corresponde às conclusões, em que serão apresentadas as considerações a respeito da pesquisa desenvolvida, dos resultados obtidos, das expectativas acerca da contribuição da pesquisa para a educação de jovens e adultos.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

A seção trata do percurso realizado para produção da dissertação até o atual momento, da construção do problema a elaboração do projeto, da inscrição e aprovação no PPEB, da

participação nas disciplinas, eventos, grupos de estudos, e reelaboração e produção do texto da dissertação etc. Aborda o tipo de pesquisa e os métodos de análise.

Assim como também, a seção, apresenta o lócus da pesquisa, os documentos analisados para a coleta do estudo, os dados da evasão escolar nas turmas da EJA, da escola Princesa Isabel, no período de 2003 a 2016, identifica os alunos/as evadidos da EJA e apresenta a entrevista piloto.

A pesquisa utiliza a metodologia da história oral de vida, com enfoque na abordagem qualitativa. De acordo com Barros e Silva (2010, p. 69):

A história de vida, um dos métodos que compõem o campo mais amplo da pesquisa qualitativa e mais especificamente da história oral, constitui-se como um dos instrumentos fundamentais das ciências humanas, sendo utilizado atualmente por diversos sociólogos, antropólogos, historiadores, psicólogos e, mais recentemente, por terapeutas ocupacionais. Expressão polissêmica, a história de vida pode conotar metodologia de estudo na pesquisa social, procedimento clínico, registro estrito de biografias e de depoimentos pessoais – sejam eles escritos ou orais. Sendo assim, ela recobre narrativas e relatos – sobre um fenômeno, um acontecimento ou um período de tempo -, colhidos por meio de estudo documental, depoimentos e entrevistas (gravadas em áudio e/ou vídeo) as quais podem ser trabalhadas por meio de diversos procedimentos e técnicas.

## **2.1 História oral na perspectiva da pesquisa**

A pesquisa tem como tema “A evasão escolar na EJA: a experiência de alunos/as em uma escola pública de Ananindeua-PA, no período de 2003 a 2016”. Inicialmente, assim que ingressei no mestrado tinha o intuito de fazer uma pesquisa do tipo estudo de caso, mas não estava segura em relação a minha escolha, no decorrer do percurso tive oportunidade de conhecer outros tipos de metodologia que abordassem os diferentes tipos de pesquisa, como ingressei no mestrado na linha de pesquisa História da Educação, minha pesquisa é em história da educação, mudei a metodologia após discutir e estudar o que seria mais apropriado para o alcance dos objetivos e a respostas ao problema apresentado. A escolha recaiu sobre a metodologia História Oral, do tipo história de vida.

A partir dessa tomada de decisão fui em busca de leituras que dessem sustentação a minha pesquisa em história da educação, tendo como metodologia a história oral, tive acesso aos livros Usos e Abusos da História Oral, das organizadoras Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado; História Oral e Metodologia de Pesquisa em História objetos, abordagens e Temáticas, das organizadoras Cléria Botelho da Costa, Clerismar Aparecido Longo e Eloísa Pereira

Barroso; História Oral como fazer como pensar, de José Carlos Sebe B. Meihy e Fabíola Holanda, Ouvir contar: Textos em História Oral, da autora Verena Alberti, dentre outras leituras, que foram importantes para me apropriar desse tipo de metodologia.

Essa gama de conhecimentos adquiridos no primeiro semestre foi importante para que eu concluísse que de acordo com as características do meu estudo seria melhor mudar o tipo de pesquisa, de estudo de caso para a história oral de vida e assim o fiz no início do segundo semestre.

Minha pesquisa tem como objeto de estudo a história de vida dos/as alunos/as evadidos/as da EJA, do ensino fundamental e médio, do período de 2003 a 2016, da escola estadual Princesa Isabel, localizada no bairro do Atalaia – Ananindeua/ Pará, esse público tem suas peculiaridades, são indivíduos que por alguma circunstância da vida, não puderam concluir seus estudos na idade apropriada. É importante ressaltar que os estudantes da EJA têm dificuldades em manter-se na escola, em adaptarem-se ao material didático, ao modelo de ensino, entretanto de acordo com as pesquisas que realizei nas revistas científicas, em bibliotecas e com as minhas observações empíricas, enquanto especialista em educação, observei a importância de se ouvir os principais atores da EJA, que são os alunos e alunas evadidos/as e obter respostas para a questão problema que é quais fatores contribuem para a evasão escolar na EJA?

Sei que existe um número razoável de pesquisas que apontam os problemas para o abandono da escola e, eu mesma em minhas observações identifiquei alguns, porém ficava intrigada, será isso mesmo? O que as pessoas diretamente implicadas fariam? Que história gostariam de escrever? Como o marco temporal de minha pesquisa é de 2003 a 2016, além de identificar quais os fatores contribuíram para a evasão escolar desses/as alunos/as, podemos saber se eles/as retornaram a escola posteriormente, se conseguiram avançar nos estudos, enfim saber quais caminhos percorreram, por isso fiz a opção pela pesquisa do tipo história oral de vida.

Conforme Amado e Ferreira (2006, p. 32 e p. 33):

[...] A história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos e os excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana), à história local e enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma “história vista de baixo” (*geschichte von unten*, *Geschichte von innen*), atenta às maneiras de ser e sentir, e que às “objetivas” e as determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente “micro-histórica”.

De acordo com Holanda e Meihy (2022, p. 85) A história oral de vida, no entanto colocou-se como uma possibilidade de superar a mera aquisição de dados em favor da possibilidade de uma visão mais subjetiva das experiências dos depoentes. [...]

Porque as histórias de vidas são decorrentes de narrativas e estas dependem da memória, dos ajeites, dos contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala. Isso talha a essência subjetiva da história oral de vida. Holanda e Meihy (2022, p. 35).

Segundo assinala Thompson (1992, p. 44):

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Leva a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade [...].

Utilizar essa metodologia permite aos participantes serem narradores da sua própria história, é dar lugar de fala a essas pessoas que por vezes podem ter sido silenciadas, para que possam contar suas vivências. Fazer uso dessa metodologia é importante para perceber como a pessoa se percebe dentro do contexto social. Esse tipo de pesquisa garante que se leve em consideração a subjetividade dos participantes.

A história oral de vida é a modalidade mais subjetiva. É como o retrato que o narrador faz de si mesmo (Araújo; Santos, 2007, p. 196).

Lozano (1996, p. 16) “destaca a subjetividade como marca crucial do método pelo fato de considerar a história de cada indivíduo na sua totalidade, sem destacar nenhum fato particular relatado pelo narrador da história”.

Para o desenvolvimento da pesquisa fui a campo com o intuito de escutar os estudantes da EJA, saber porque no passado tiveram que abandonar a escola. Como meu interesse pelo tema surgiu da observação do ambiente onde trabalhava USE 07- atualmente denominada Diretoria Regional de Ensino (DRE) Belém 07, retornei ao local para fazer a pesquisa. A DRE-Belém 07 auxilia 19 escolas, das quais cinco ofertam a educação de jovens e adultos. Antes de fixar meu lócus de pesquisa cheguei a iniciar meu estudo em duas escolas, que são pertencentes a DRE Belém - 07.

A primeira escola que fui para fazer o estudo é uma escola localizada na Marambaia no conjunto COAHB, iniciei a pesquisa, tive acesso a documentos como o relatório anual dos alunos, de 2010 a 2016, cheguei a identificar alguns alunos e alunas evadidos/as, entretanto não pude continuar, pois a escola somente começou com a modalidade EJA em 2010 e meu marco temporal é de 2003 a 2016.

A segunda escola que ingressei para fazer a pesquisa, foi uma escola localizada na Avenida Dalva, também no bairro da Marambaia, também tive acesso a alguns documentos como o relatório anual dos alunos, entretanto não tinham muitos relatórios disponíveis, dessa forma não consegui os dados necessários para a pesquisa, como era mês de julho, alguns funcionários essenciais para me fornecer a documentação necessária, como o arquivista e a secretária, estavam de férias. Contudo decidi mudar novamente o lócus da pesquisa.

A terceira escola que ingressei, a qual estou fazendo a pesquisa, chama-se Princesa Isabel, também pertence a DRE Belém 07, está localizada em Ananindeua, no bairro Atalaia. Na escola tive acesso a documentos como o Relatório final dos alunos dos anos letivos de 2003 a 2016, etc. De acordo com os documentos analisados foi possível identificar os sujeitos evadidos das turmas de EJA, no período de 2003 a 2016, são esses sujeitos evadidos da escola Princesa Isabel que pretendo ouvir. Destaco que esses alunos têm suas peculiaridades, são indivíduos que por algumas circunstâncias da vida, não puderam concluir seus estudos em idade apropriada.

Segundo Barroso, Costa e Longo (2016, p. 150):

Em se tratando de trabalhos a partir de depoimentos orais é fundamental levar em conta as várias maneiras como se pensa a memória, já que diferentes modos de memória levam a diferentes perspectivas sobre o passado. Mas todas elas têm algo em comum: transmutam a experiência, reinventam o passado ao invés de apenas refleti-lo, ou seja, o processo de rememoração implica sempre os recortes, abstrações, seleção, esquecimento e revisão. Nesse sentido, as memórias não são reproduções do passado, mas uma reconstrução eclética e seletiva dele, baseada nas ações e percepções dos fatos rememorados, bem como nos códigos presentes que usamos para delinear, simbolizar e classificar o mundo, assim como para construir e reconstruir nossa identidade.

As memórias dos alunos da EJA são o meio de reescrever e compreender o tempo presente, voltando ao tempo passado. Faz-se importante destacar que os sujeitos que estão estudando nas turmas da EJA, por alguma circunstância da vida deixaram de frequentar a escola quando ainda eram crianças ou adolescentes, quando retornam a instituição escolar, a maioria já estão na idade adulta, muitos acabam evadindo novamente, sendo assim é relevante compreender que o público da EJA é diferenciado, que podem ser pais, trabalhadores, enfim são pessoas que tem diversas responsabilidades e uma história de vida de dificuldades. Dessa forma a escola acaba sendo relegada a segundo plano. Conforme expõe Barros e Silva (2010, p. 69):

Quem conta uma história, faz necessariamente apelo a sua memória e a trabalha para dar inteligibilidade à experiência e para ressignificar o vivido, conferindo-lhe uma

logicidade que constrói, organiza e justifica seu ponto de vista. Ao relatar sua história de vida, o narrador concatena parte dos fatos e eventos que a constituíram de acordo com a situação e com as relações que ocorrem durante a própria narrativa. No entanto, nem sempre tal processo é consciente, ele contém continuamente dimensões que escapam ao próprio narrador. A memória é processual e situada, ela vai construindo-se e desenhando sentidos (sempre parcelares) na relação que estabelece entre experiência passada, presente e projeção de futuro (desejo) e, igualmente, com a subjetividade daquele que escuta, num processo dialético entre subjetividade do ouvinte e a do narrador.

O tempo é um elemento muito importante no resgate das memórias, quando se fala do passado lembra-se de um tempo que já passou, mas que deixou suas marcas, que influenciam no presente e no futuro.

Delgado (2003, p.10) fala sobre o tempo: O tempo é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que inserido à vida humana, implica em durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações (a demora, a lentidão, a rapidez). É um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro.

Para o estudo vamos utilizar a pesquisa qualitativa, que permite que se atente não com o quantitativo de entrevistados, mas sim com as questões discutidas por eles, com suas narrativas, em seus diferentes contextos.

Não há dúvida de que a história oral possibilita o registro de uma quantidade variada de narrativas de experiência de vida, proporcionando o acesso a visões de mundo e a histórias de vida provenientes de grupos sociais diferentes. Conforme se entende esse pluralismo como democracia, é possível afirmar com segurança que a instituição do campo da história oral foi um passo relevante no sentido da democratização do registro e do acesso a narrativas de experiência pessoal (Alberti, 2004).

Para melhor compreender e analisar as narrativas dos/as alunos/as evadidos/as da EJA da escola Princesa Isabel, farei uso da entrevista do tipo história de vida, pois acredito que se encaixa com os objetivos do estudo, já que permite a construção de conhecimentos a partir das narrativas dos próprios sujeitos da pesquisa.

A entrevista do tipo história oral de vida tem as seguintes características, conforme expõe Verena Alberti (2013, p. 48):

[...] Pode-se dizer que a entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados. Podemos concluir desde já que uma entrevista de história de vida é geralmente mais extensa do que uma entrevista temática: falar sobre uma vida, realizando cortes de profundidade em determinados

momentos, exige que entrevistado e entrevistador disponham de tempo bem maior do que se elegessem um desses cortes como objetivo da entrevista.

Amado e Ferreira (2006) complementam:

[...] as entrevistas em história oral têm uma característica singular: são o resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo; o que faz com que o historiador se afaste de interpretações fundadas numa rígida separação entre sujeito e objeto da pesquisa, e a buscar caminhos alternativos de interpretação.

Contudo, é importante que o entrevistador tenha sensibilidade, empatia com as narrativas dos entrevistados.

Nas entrevistas de história oral de vida, é necessário que o entrevistador tenha uma preparação criteriosa que os transforme em interlocutores à altura dos entrevistados, capazes de entender suas expressões de vida e de acompanhar seus relatos (Alberti, 2004).

A técnica da entrevista na metodologia história oral possibilita uma maior interação entre entrevistador e entrevistado, o que permite com que as histórias de vida apontem os empecilhos, que levam os/as alunos/as da EJA a evadirem da escola e suas dificuldades de após retornarem à escola, manter-se nela.

## **2.2 Lócus da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com a narrativa de alunos/as evadidos/as que estudaram na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Princesa Isabel, bem como estão sendo coletados dados sobre o processo de evasão na referida escola.

A escola Princesa Isabel é uma instituição pública estadual fundada no ano dia 13 de maio de 1980. A escola está localizada em uma área simples e carente na passagem Santa Inês 925 A, CEP 67013-550, bairro Atalaia, município de Ananindeua, área metropolitana da capital do Pará. Iniciou seu funcionamento com educação de 1º grau (1º a 4º série) educação infantil com Jardim I e Jardim II. No ano de 1985 foi implantado o ensino fundamental maior (5º a 8º série), em 1997 foi implantado o ensino supletivo (1º a 4º etapa), posteriormente foi implementada a EJA e em 2002 o ensino médio regular e em 2022 iniciou o novo ensino médio.

Atualmente funciona com as modalidades de ensino fundamental, ensino médio regular (3º ano), novo ensino médio (1º, 2º, 3º e 4º semestre) e educação de jovens e adultos

(ensino fundamental II e ensino médio). A escola Princesa Isabel é uma das escolas que faz parte da Diretoria Regional de Ensino (DRE) Belém 07.

No ano de 2023, a escola oferta no turno da manhã (ensino fundamental I e II), turno da tarde (ensino fundamental II, ensino médio regular e o novo ensino médio) e no turno da noite (EJA 4º tapa do ensino fundamental e o novo ensino médio).

A escola possui alunos a partir da faixa etária dos 07 anos de idade, tem no ano de 2023 mais de 860 alunos regularmente matriculados, os quais são distribuídos em três turnos manhã, tarde e noite, a maioria pertence aos bairros do Jaderlândia e Atalaia.

A escola Princesa Isabel possui as seguintes dependências: 10 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de ciência, 01 sala de direção, 01 sala de coordenação, 01 sala de arquivo, 01 sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado), 01 quadra de esporte sem cobertura, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 copa, 01 pátio, 01 sala de professores, 02 dispensas, 01 almoxarifado.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Princesa Isabel “traduz a vontade de mudar, pensar o que se tem de concreto e trabalhar para transformar a realidade em que vivemos. Neste sentido o projeto é para a escola o elemento norteador da organização da aprendizagem do aluno. O PPP da escola é resultado de uma experiência coletiva, na qual construímos caminhos para, organizadamente, colocar em prática nossos paradigmas educacionais, em sintonia com a proposta pedagógica da escola que busca uma educação comprometida com os valores éticos e morais, e que devem ser resgatados” (PPP da Escola Princesa Isabel).

O PPP da escola Princesa Isabel tem como meta: “Desenvolver plenamente nos nossos educandos a consciência dos seus direitos e deveres, tornando-o mais autônomos, independentes responsáveis e solidários, éticos e justos. Desta forma, buscar-se-á uma sociedade atenta ao desenvolvimento sustentável e aberta as diferentes identidades, com pessoas em igualdade de condições e direitos, capazes de viver como cidadãos” (PPP da escola Princesa Isabel).

Contudo realizei pesquisa do tipo história oral de vida, entrevistei os/as alunos/as evadidos/as do período de 2003 a 2016, para dar suporte as entrevistas, fiz um levantamento documental na escola e a partir dessa busca identifiquei os relatórios finais da escola Princesa Isabel, referentes aos anos letivos de 2003 a 2016 e foi possível produzir os quadros seguintes:

**Tabela 1** – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2003, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as.

<b>ANO LETIVO 2003</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos/as</b>	<b>Total de alunos evadidos/as</b>
F1IJ01	Intermediário	38	12
F2IJ01	Intermediário	38	18
F3IJ01	Intermediário	35	10
F3IJ02	Intermediário	52	13
F4IJ01	Intermediário	40	10
F4IJ02	Intermediário	39	06
F4IJ03	Intermediário	42	13
<b>TOTAL</b>		<b>284</b>	<b>82</b>

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Princesa Isabel - Ananindeua/PA.

**Tabela 2** – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2004, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as.

<b>ANO LETIVO 2004</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos/as</b>	<b>Total de alunos evadidos/as</b>
F2IJ01	Intermediário	41	20
F3IJ01	Intermediário	36	25
F3IJ02	Intermediário	48	30
F4IJ01	Intermediário	45	16
F4IJ02	Intermediário	43	10
<b>TOTAL</b>		<b>213</b>	<b>101</b>

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Princesa Isabel - Ananindeua/PA.

**Tabela 3** – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2005, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as.

<b>ANO LETIVO 2005</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos/as</b>	<b>Total de alunos evadidos/as</b>
F3IJ01	Intermediário	31	13
F4IJ01	Intermediário	45	14
F3NJ01	Noite	46	19
F3NJ02	Noite	40	25
F4NJ01	Noite	42	18
<b>TOTAL</b>		<b>204</b>	<b>89</b>

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Princesa Isabel - Ananindeua/PA.

**Tabela 4** – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2006, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as.

<b>ANO LETIVO 2006</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos/as</b>	<b>Total de alunos evadidos/as</b>
F3IJ01	Intermediário	40	22
F3NJ01	Noite	46	24
F4NJ01	Noite	44	14
F4NJ02	Noite	42	14
F4NJ03	Noite	41	13
<b>TOTAL</b>		<b>213</b>	<b>87</b>

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Princesa Isabel - Ananindeua/PA.

**Tabela 5** – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2007, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as.

<b>ANO LETIVO 2007</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos/as</b>	<b>Total de alunos evadidos/as</b>
F4NJ01	Noite	45	16
F4NJ02	Noite	44	19
<b>TOTAL</b>		<b>89</b>	<b>35</b>

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Princesa Isabel - Ananindeua/PA.

**Tabela 6** – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2010, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as.

<b>ANO LETIVO 2010</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos/as</b>	<b>Total de alunos evadidos/as</b>
F3IJ01	Intermediário	11	01
<b>TOTAL</b>		<b>11</b>	<b>01</b>

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Princesa Isabel - Ananindeua/PA.

**Tabela 7** – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2012, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as.

<b>ANO LETIVO 2012</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos/as</b>	<b>Total de alunos evadidos/as</b>
F3TJ01	Tarde	41	13
F3NJ01	Noite	34	24
F4NJ01	Noite	47	21
<b>TOTAL</b>		<b>122</b>	<b>58</b>

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Princesa Isabel - Ananindeua/PA.

**Tabela 8** – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2013, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as.

<b>ANO LETIVO 2013</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos/as</b>	<b>Total de alunos evadidos/as</b>
F3NJ01	Noite	40	25
F4NJ01	Noite	48	21
<b>TOTAL</b>		<b>88</b>	<b>46</b>

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Princesa Isabel - Ananindeua/PA.

**Tabela 9** – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2014, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as.

<b>ANO LETIVO 2014</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos/as</b>	<b>Total de alunos evadidos/as</b>
F3TJ01	Tarde	31	19
F3NJ01	Noite	34	21
F4NJ01	Noite	56	14
<b>TOTAL</b>		<b>121</b>	<b>54</b>

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Princesa Isabel - Ananindeua/PA.

**Tabela 10** – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2015, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as.

<b>ANO LETIVO 2015</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos/as</b>	<b>Total de alunos evadidos/as</b>
F3NJ01	Noite	33	19
F4NJ01	Noite	40	14
M1NJ01	Noite	41	20
M1NJ02	Noite	36	25
M2NJ01	Noite	37	17
M2NJ02	Noite	28	19
<b>TOTAL</b>		<b>215</b>	<b>114</b>

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Princesa Isabel - Ananindeua/PA.

**Tabela 11** – Quantitativo de turmas da EJA, ano letivo 2016, total de alunos/as matriculados/as e total de alunos/as evadidos/as.

<b>ANO LETIVO 2016</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos/as</b>	<b>Total de alunos evadidos/as</b>
F3NJ01	Noite	48	24
F4NJ01	Noite	41	21
F4NJ02	Noite	29	13
M1NJ01	Noite	41	17
M1NJ02	Noite	51	14
M2NJ01	Noite	41	10
M2NJ02	Noite	28	15
<b>TOTAL</b>		<b>279</b>	<b>114</b>

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Princesa Isabel - Ananindeua/PA.

Obs.: Nos anos letivos de 2008, 2009 e 2011, não tiveram turmas de Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Princesa Isabel.

De acordo com a verificação dos relatórios finais dos alunos/as dos anos de 2003 a 2016, período do estudo, pode-se constatar que no ano letivo de 2003 do total de 284 alunos/as matriculados/as na EJA, 82 foram evadidos/as, uma porcentagem de 28,87% de alunos/as evadidos/as; no ano letivo 2004 do total de 213 alunos/as matriculados/as 101 foram evadidos/as, um percentual de 47,41% de evadidos/as; no ano letivo 2005 do total de 204 alunos/as matriculados/as 89 foram evadidos/as, um percentual de 43,62 de evadidos/as; no ano letivo 2006 do total de 213 alunos/as matriculados/as 87 foram evadidos/as, uma porcentagem de 40,84% de alunos/as evadidos/as; no ano letivo 2007 do total de 89 alunos/as matriculados/as 35 alunos/as foram evadidos/as, um percentual de 39,32% de evadidos/as; no ano letivo de 2010 do total de 11 alunos/as matriculados/as 01 aluno/a foi evadido/a, no ano letivo 2012 do total de 122 alunos/as matriculados/as 58 alunos foram evadidos/as, uma porcentagem de 47,54% de alunos/as evadidos/as; no ano letivo 2013 do total de 88 alunos/as

matriculados/as 46 alunos/as foram evadidos/as, uma porcentagem de 52,27% de evadidos/as; no ano letivo 2014 do total de 121 alunos/as matriculados/as 54 foram evadidos/as, um percentual de 44,62% de evadidos/as; no ano letivo 2015 do total de 215 alunos/as matriculados/as 114 foram evadidos/as, um percentual de 53,02% de evadidos/as; no ano letivo de 2016 do total de 279 alunos/as 114 foram evadidos/as, um percentual de 40,86% de evadidos/as.

**Tabela 12** – Quantitativo e percentual de alunos/as evadidos/as das turmas de EJA, da Escola Estadual Princesa Isabel, dos anos letivos de 2003 a 2016.

<b>ESCOLA ESTADUAL PRINCESA ISABEL</b>			
<b>Ano Letivo</b>	<b>Quantitativo de alunos/as matriculados/as</b>	<b>Quantitativo de alunos/as evadidos/as</b>	<b>Percentual de alunos/as evadidos/as</b>
2003	284	82	28,87%
2004	213	101	47,41%
2005	204	89	43,62%
2006	213	87	40,84%
2007	89	35	39,32%
2010	11	01	9,09%
2012	122	58	47,54%
2013	88	46	52,27%
2014	121	54	44,62%
2015	215	114	53,02%
2016	279	114	40,86%

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Princesa Isabel - Ananindeua/PA.

No período de 2003 a 2016 foram matriculados/as 1.839 alunos/as nas turmas de EJA na escola estadual Princesa Isabel e 781 alunos/as foram evadidos/as representando um percentual de 42,46%.

São esses/as 781 alunos/as evadidos/as que são os sujeitos da minha pesquisa. Entrevistei seis alunos/as evadidos/as.

### **2.3 O percurso das entrevistas**

A entrevista é um dos principais recursos de captura dos dados da história oral, neste caso para que se procedesse a entrevista foram necessárias duas etapas, a primeira trabalhar o roteiro de entrevista e a segunda identificar os sujeitos da pesquisa na escola Princesa Isabel. Os sujeitos da pesquisa foram identificados em cinco fases, na primeira fase houve a análise do relatório anual final dos/as alunos/as dos anos letivos de 2003 a 2016, no relatório consta

todos os alunos/as da escola e sua situação escolar se foram aprovados/as, reprovados/as, promovidos/as e evadidos/as.

Depois de identificados os/as discentes evadidos/as passou-se para a segunda fase, que foi encontrar em um livro chamado na escola de “Caderno de Arquivo”, a localização das pastas dos alunos/as no arquivo da escola.

A localização dos nomes dos discentes evadidos/as é bem trabalhosa, pois no caderno de arquivo da escola Princesa Isabel consta o nome de todos os alunos que estudam e estudaram na escola, mas não é separado por ano letivo, utiliza-se o critério da ordem alfabética, entretanto é apenas para a primeira letra do nome, não é obedecida todas as regras de ordem alfabética, dessa forma é necessário procurar o nome de um/a aluno/a, por exemplo, em trinta páginas, o que torna o processo de identificação das pastas dos alunos/as demorado, quando se encontra o nome do aluno/a no caderno de arquivo tem uma numeração em cada nome de aluno, que é a localização da pasta do aluno no arquivo.

Depois de verificado a localização/numeração das pastas dos/as alunos/as no arquivo, vai-se para a terceira fase que é realizada pelo funcionário da escola, que busca a pasta no arquivo da escola e coloca a minha disposição.

Na quarta fase tive acesso a pasta dos/as alunos/as e identificar o endereço. A quinta fase é das visitas nas casas dos/as alunos/as evadidos/as.

Comecei o trabalho de pesquisa na escola Princesa Isabel em julho de 2023. Inicialmente identifiquei 44 alunos/as, tive acesso as pastas desses alunos/as, na qual constava o endereço dos alunos/as evadidos/as, que era o que precisava para que pudesse encontrá-los/las para fazer a entrevista. Esses/as discentes são de diferentes anos letivos no período de 2003 a 2016, organizei em uma planilha os endereços que eram próximos um do outro, para facilitar no momento de ir na casa deles/as.

**Quadro 11** - Bairros em que estão localizados os endereços dos/as alunos/as evadidos/as.

<b>Bairro</b>	<b>Quantitativo de alunos/as evadidos/as</b>
Atalaia	69
Una	02
Marambaia	01
Castanheira	01
Coqueiro	03

Os bairros Atalaia, Una, Castanheira e Coqueiro estão localizados no município de Ananindeua e o bairro da Marambaia no município de Belém.

Os/as discentes moram em sua maioria próximo da escola, que está localizada na passagem Santa Inês 925 A, bairro Atalaia/Ananindeua/PA, alguns nem tanto, tem alunos/as que moram em outros bairros como Coqueiro, Una e tem até um aluno com endereço na Marambaia que é um bairro distante da escola.

Iniciei as visitas as casas dos alunos/as em novembro de 2023, no primeiro dia visitei 28 endereços e no segundo dia visitei 18 moradias, entretanto muitos alunos/as já não moram mais no mesmo local e não fui informada do paradeiro deles, várias casas estavam fechadas, alguns não estavam no momento, de acordo com os relatos de vizinhos estavam no trabalho. No primeiro dia consegui duas entrevistas com duas alunas evadidas da escola Princesa Isabel uma do ano de 2003 e outra do ano de 2016 e no segundo dia também consegui duas entrevistas também com duas alunas, ambas do ano letivo de 2016.

Contudo, dos alunos/as identificados consegui a entrevista com quatro mulheres, os outros alunos/as não moravam mais no endereço, enfim, não consegui encontrá-los, sendo assim tive que retornar à escola Princesa Isabel para identificar o endereço de mais alunos. Retornei à escola Princesa Isabel em dezembro de 2023 e identifiquei o endereço de mais 32 alunos evadidos, em janeiro de 2024 fui fazer as visitas nas casas e consegui entrevistar dois alunos. No total identifiquei o endereço de 76 alunos/as evadidos e entrevistei 06 alunos/as.

## **2.4 O tratamento e análise das transcrições das entrevistas**

Para interpretar as mensagens coletadas das entrevistas, o primeiro passo foi ouvir as mensagens coletadas, o segundo foi fazer a transcrição das falas e o terceiro produzir o kit documental. Depois iniciou-se o processo de tratamento e análise do kit, para esse momento, optou-se pela análise do conteúdo, pois é conveniente para compreender as falas dos/as alunos/as evadidos/as entrevistados/as na pesquisa, qual mensagem foi repassada, visando ter proximidade com as narrativas dos/as alunos/as, levando em consideração seus sentimentos, opiniões, aflições, suas histórias de vida, que são fatores importantes para entender os objetivos do estudo.

O ponto de partida da Análise do Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (Franco, p. 11, 2021).

Nesse sentido a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (Franco, p.12, 2021).

Quanto ao conteúdo de uma comunicação, a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações. Mas, é dela que se deve partir (tal como manifestada) e não falar “por meio dela”, para evitar a possível condição de efetuar uma análise baseada, apenas, em um exercício equivocado e que pode redundar na situação de uma mera projeção subjetiva. Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas (Franco, p. 25, 2021).

Nessa perspectiva iniciou-se a análise das transcrições das entrevistas, para tanto fez-se uso da leitura “flutuante” das entrevistas, que de acordo com Bardin:

Consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Essa fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (Bardin, 2011, p. 126).

Bardin acrescenta (2011, p.146) “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

No que se refere as categorias, foi definido na pesquisa, a criação de quatro categorias, que estão relacionadas com o roteiro da entrevista, que são: (i) Percurso que os levou para EJA; (ii) Causas da evasão da EJA (iii) Prosseguimento nos estudos (iv) Profissão atual.

Em relação as categorias, na categoria percurso que os levou a EJA, abordarmos a trajetória escolar do aluno, busca-se identificar porque ele/a se tornou um aluno/a da EJA, se estudou na infância; na categoria causas da evasão escolar, será tratado quais os motivos que os/as levaram a evadir da EJA; na categoria prosseguimento nos estudos, pretende-se identificar se o aluno retornou a escola depois de evadir das turmas da EJA, se conclui o ensino fundamental, se concluiu o ensino médio, se fez faculdade, etc. e por fim na categoria profissão atual, será apresentado qual a profissão atual do/a aluno/a evadido/a.

## 2.5 Os sujeitos da pesquisa: os/as alunos/as evadidos/as das turmas de EJA, da escola estadual Princesa Isabel, no período de 2003 a 2016.

Para a pesquisa entrevistei 06 alunos/as evadidos/as, do período de 2003 a 2016, da Escola Estadual Princesa Isabel. Combinamos que as identidades dos participantes da entrevista seriam mantidas em sigilo.

Contudo, para apresentá-los nessa dissertação optamos por utilizar pseudônimos, que serão nomes de autores e autoras que discutem, que reivindicam melhorias para a educação de jovens e adultos, são seis autores: **Paulo Freire** (foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro, a influência de Freire na modalidade da educação de jovens e adultos é extremamente rica e positiva, devido a metodologia criada por ele, a qual permite a ligação do educando com o mundo em que vive, sem causar no aluno a sensação de que se encontra fora dele); **Sérgio Haddad** (é doutor em história e filosofia da educação pela USP, é professor pesquisado e ativista social, participou da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes, e de diversos conselhos de entidades da sociedade civil); **Maria Clara Di Pierro** (é doutora em educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, defende as múltiplas dimensões da EJA, que segundo ela abarca outras funções além da reposição da escolaridade para aqueles que não puderam acessar a educação básica na idade prevista); **Jane Paiva** (doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF, professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação –ProPEd da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UFRJ, área de atuação: educação de jovens e adultos, com ênfase nos temas alfabetização, memórias da educação popular e da EJ, formação de educadores de EJA, políticas e processos educativos ); **Sandra Fernandes Leite** (doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais, com foco de estudo na Educação de Jovens e Adultos, atua na linha de pesquisa da Educação de Jovens Adultos e possui experiência em docência do ensino superior) e **Regina Magna Bonifácio de Araújo** (doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, é professora adjunta II no Departamento de Educação da Ufop. Suas pesquisas têm como foco a formação docente e a educação de jovens e adultos).

No quadro abaixo apresenta-se os/as alunos evadidos/as que foram entrevistados com seus pseudônimos. Foram quatro mulheres e dois homens.

**Quadro 12** - Alunos/as evadidos/as e seus pseudônimos.

Aluno/a evadido/a entrevistado/a	Apresentação
Maria Clara Di Pierro	É casada, está com 28 anos, tem duas filhas crianças, é dona de casa, não mora mais no mesmo endereço, a renda de sua família é de um salário mínimo. Evadiu da EJA no ano de 2016, quando cursava a quarta etapa da EJA Ensino Fundamental, desde então não voltou mais a estudar.
Jane Paiva	Tem 37 anos é solteira, tem um filho, sua renda é de um salário mínimo, anos depois de ter evadido da EJA conseguiu terminar o ensino médio em uma outra escola, atualmente trabalha como vendedora no shopping. Evadiu da EJA Ensino Fundamental em 2003, quando cursava a segunda etapa.
Sandra Fernandes Leite	Tem duas filhas, sua renda familiar é de um salário mínimo, é solteira, dona de casa, desde que evadiu da EJA em 2016 na quarta etapa do Ensino Fundamental não voltou mais a estudar.
Regina Magna Bonifácio de Araújo	Tem três filhos, é casada, tem 41 anos, renda familiar é de um salário mínimo, trabalha como empregada doméstica. Evadiu da Terceira etapa da EJA Fundamental no ano de 2016, desde então não voltou mais a estudar.
Paulo Freire	Tem 34 anos é divorciado, é pai de dois filhos, sua renda é de pouco mais de um salário mínimo. Ingressou na EJA no ano de 2005 na terceira etapa do EJA fundamental e evadiu da EJA no ano de 2007 na quarta etapa da EJA fundamental. Concluiu o ensino médio, atualmente trabalha como vendedor de varejo.
Sérgio Haddad	É casado, pai de dois filhos, tem 41 anos, sua renda mensal é de pouco mais de um salário mínimo, evadiu da EJA na escola Princesa Isabel quando estava na quarta etapa da EJA ensino fundamental no ano de 2016, desde então não voltou mais a estudar. Atualmente trabalha como motorista de caminhão.

### **3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Esta seção objetiva entender a situação atual da EJA no Brasil, para tanto, será feito um histórico da educação de adultos a partir do início do período republicano no Brasil até os dias atuais.

Para entendermos a situação atual da EJA no Brasil, faz-se necessário reportasse a elementos históricos, como também analisar ações políticas destinadas a desenvolver o que atualmente é denominado de EJA. Dessa forma, foi construído um histórico da educação de adultos a partir do início do período republicano no Brasil até os dias atuais. Esta seção terá oito tópicos, que são denominados da seguinte forma:

1. A educação de adultos na primeira república (1889-1930);
2. A educação de adultos, o processo de industrialização do Brasil e a Constituição de 1934;
3. A educação popular, o método Paulo Freire e a educação de adultos;
4. A Lei 4.024/61, o Decreto nº 50.370/61 e a educação de adultos;
5. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL);
6. A educação de adultos e a Lei de Reforma do Ensino nº 5.692/71;
7. O Movimento de Alfabetizadores de Jovens e Adultos (MOVA) e, por último,
8. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e suas contribuições para a EJA.

A educação de jovens e adultos vem contribuir para a igualdade social numa sociedade na qual o código da escrita ocupa um lugar privilegiado e aqueles que não têm domínio dele, ficam excluídos, vivem à margem da sociedade. Essa modalidade de ensino pode libertar e transformar os educandos em agentes da sociedade.

A educação de Jovens e adultos teve uma trajetória histórica de reivindicações e diversas dificuldades, mas também de algumas conquistas, embora muito ainda precise ser feito, para garantir a qualidade da educação e o acesso e permanência dos alunos da EJA em sala de aula.

#### **3.1 A Educação de Adultos na Primeira República (1889-1930)**

Para situar as questões relacionadas a educação de adultos no período republicano faz-se relevante retroceder alguns anos e dissertar sobre acontecimentos ainda da época do Brasil

Imperial. Desde o período que preconizava a República, o analfabetismo tornou-se um problema, a pessoa analfabeta passou a ser considerada como dependente, causadora do atraso da nação, excluída das decisões do país, pois não tinha direito ao voto eleitoral, esse fato difundiu-se e contribuiu para se instaurar o preconceito e exclusão da pessoa analfabeta, fez-se necessário tomar atitudes visando alfabetizar esses indivíduos.

Segundo Paiva (1972, p. 92):

A proclamação da república, contudo, provocou também a re colocação de um problema desde há muito abordado no país e que se prende a instrução popular: a questão do funcionamento da democracia liberal com base no voto. No final do Império, este problema vinha frequentemente à baila das discussões da Assembleia Nacional e algumas reformas eleitorais foram realizadas, sendo a mais importante delas a decorrente do projeto Saraiva apresentado em 1880. A Constituição de 1824 estabelecia eleições indiretas e tomava a renda como base eleitoral, excluindo a maior parte da população do processo político. Entretanto nenhuma restrição existia em relação à instrução. O saber ler e escrever não era condição requerida para votar ou ser eleito; a seleção se baseava nos rendimentos anuais líquidos dos cidadãos. No final do Império, quando a transformação da sociedade correspondeu a uma ampliação dos setores médios, desejosos de participar no processo político, iniciou-se a discussão que conduziria à Lei Saraiva, a qual tornava a eleição direta e admitia a elegibilidade dos acatólicos, ingênuos, libertos e naturalizados. Esta lei, entretanto, estabelecia pela primeira vez a restrição ao voto do analfabeto; a partir de 1882, o alistamento eleitoral passava a inscrever apenas os que dominassem as técnicas da leitura e da escrita [...].

A Lei Saraiva exclui o indivíduo analfabeto do direito ao voto eleitoral, a Constituição de 1891 primeira Constituição da República do Brasil, também exclui a pessoa analfabeta do direito ao voto. De acordo com o exposto na lei: Art. 70 – São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos, que se alistarem na forma da lei. §1º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais, ou para os Estados: 2º Os analfabetos (Brasil, 1891).

A Constituição de 1891, primeiro marco legal da República brasileira, consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada da Província e Municípios. A União reservou-se o papel de “animador” dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente (Haddad; Di Pierro, 2000, p.109).

A nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

Além dessa questão da exclusão do analfabeto ao voto eleitoral, o processo de industrialização do Brasil, ocorrido na década de 1930, visava ter mão-de-obra qualificada para trabalhar nas indústrias, dessa forma o processo educacional fez-se necessário para fornecer instrução à população e atender a demanda de trabalho das indústrias.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1990):

[...] o Império foi substituído por um novo modelo político, a Primeira República, proclamada por um grupo composto majoritariamente por intelectuais da classe dominante que vivenciaram um “entusiasmo pela educação” (baseado na ideia de diminuição do analfabetismo por meio da expansão de redes escolares) e um “otimismo pedagógico” (visando melhorias no processo de ensino aprendizagem), influenciados por ideais democráticos que estavam em efervescência na Europa.

### **3.2 A educação de adultos, o processo de industrialização do Brasil e a Constituição de 1934**

No ano de 1930, iniciou-se a Segunda República com Getúlio Vargas assumindo a Presidência Nacional por meio de um golpe militar. Neste momento, um Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo, com representantes elitistas, liberais e adeptos do socialismo, fortalecendo as discussões a respeito da formulação de uma política nacional para a construção de uma educação leiga, obrigatória, pública e gratuita (Ghiraldelli Junior, 1990).

A partir da Segunda República, Getúlio Vargas publicou a Constituição de Vargas com as primeiras bases da educação nacional, uma vez que esta passou a ser considerada como fator determinante para o desenvolvimento social e industrial do país, propondo o planejamento educacional para a educação, o ensino primário obrigatório e gratuito, a difusão de escolas públicas, a criação de fundos de auxílio para alunos necessitados, além do início da exigência de concurso para os cargos de magistério (Aranha, 2009).

De acordo com Mendonça (1986) a década de 1930 foi caracterizada no Brasil como o período em que latifundiários cafeicultores perderam a sua hegemonia e a burguesia industrial estava em ascensão. A ideia da industrialização como alternativa para o desenvolvimento econômico ganha gradativamente lugar de destaque no pensamento e na política do governo da época. Nesse momento foi proporcionado uma abertura para que os produtos nacionais pudessem atender à demanda do mercado interno em condições, pela primeira vez, de vantagem relativa dos preços. Nesse viés, a estruturação do Brasil urbano e industrial e o projeto liberal-industrializante, sobrepondo-se às elites rurais, desenharam, gradualmente,

uma nova configuração da acumulação capitalista do país, no sentido da implantação de um núcleo básico de indústrias de bens de produção, assim como na reformulação do papel do Estado em matéria econômica, objetivando tornar o pólo urbano-industrial o eixo dinâmico da economia.

Em consonância com esse processo de industrialização do Brasil, fez-se necessário a qualificação da mão-de-obra para trabalhar no setor industrial, dessa forma, a partir desse marco, a EJA ganha notoriedade, surgem propostas para a educação da classe trabalhadora, há uma movimentação para atingir tal propósito. A Constituição de 1934 em seu artigo 150 consolidava o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral e gratuito e de frequência obrigatório, extensiva, inclusive aos adultos.

A Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos e {que ela} deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149). A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a). Isto demonstra que o legislador quis declarar expressamente que o todos do art. 149 inclui os adultos do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. A Constituição de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. Esta formulação avançada expressa bem os movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática. Neste sentido, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932 não defende só o direito de cada indivíduo à sua educação integral, mas também a obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalhador produtor, isto é, até os 18 anos... <sup>1</sup>(Brasil, 2000, p. 17).

A década de 1940 foi um marco para a educação de jovens e adultos, houve a formulação de leis de programas com o intuito de atender esse público, de acordo com Strelhow:

Desde o início da década de 40, a educação de jovens e adultos estava em alta. Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo, e em 1947 surgiu um programa, de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos). A finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento que durou até fins da década de 50 foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Porém, é discutível o método pedagógico utilizado que homogeneizava seus alunos sem a preocupação dos contextos em que estavam inseridos. Foram criados guias de leituras, que possuíam em seu conteúdo, pequenas

---

<sup>1</sup> Semelhante formulação só se fará presente na Constituição de 1988, também ela acompanhada por uma pluralidade diferenciada de movimentos sociais.

frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene (Strelhow, 2010, p. 53).

Em se tratando do processo de industrialização do Brasil e necessidade de mão-de-obra os autores Oliveira e Scortegagna (2006) ressaltam a importância da criação da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos que atendia aos pedidos da UNESCO e juntamente com a ideia de redemocratização do país, a campanha cumpria os objetivos de formar mão-de-obra, pois que o país estava em um processo de crescente industrialização e urbanização; visava penetrar no campo e integrar imigrantes dos Estados do Sul, e buscava também melhorar as estatísticas em relação ao analfabetismo.

### **3.3 A educação popular, o método Paulo Freire e a educação de adultos**

A educação popular se constitui de um grande conjunto de teorias e de práticas que tem em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza das condições concretas em que vive a maioria da população. Todas elas refletem a recusa à uma educação domesticadora ou que, simplesmente, não se coloca a questão de que educação precisamos para com o país que queremos (Gadotti, 1992, p.3).

A educação popular visa colaborar com os movimentos sociais, diminuir o impacto da crise social na pobreza e dar voz ao oprimido. Gadotti afirma (1992, p. 2):

A educação popular, como uma concepção geral da educação, chegou a opor-se à educação de adultos impulsionada pelo Estado e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma epistemologia que respeita e valoriza o censo comum no processo pedagógico, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. O censo comum representa muitas vezes, a expressão do opressor introjetada no oprimido, devendo, portanto, ser problematizado, questionado e desconstruído, mas não ser simplesmente rejeitado, humilhando o oprimido.

A educação para o povo somente começa a ser valorizada enquanto processo sistemático, no momento em que a revolução industrial na Europa exige que um maior número de pessoas tenha o domínio das técnicas de leitura e escrita, ganhou mais ênfase ainda quando o desenvolvimento do capitalismo permitiu percebê-la como um importante instrumento de ascensão social. Em contrapartida os socialistas tornaram-na como bandeira de

luta, vendo nela um instrumento capaz de facilitar a conscientização das massas e a disputa do poder político, bem como a maximização da produção de serviços que pudessem permitir a elevação do padrão de vida das sociedades socialistas [...] (Paiva, 1972).

A concepção de educação popular (EP) como campo de conhecimento e como prática se constitui em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (Paludo, 2015, p.220).

A educação popular que teve com um de seus mais importantes representantes Paulo Freire, o qual disseminou as sementes de uma concepção popular emancipadora de educação, que defendia uma educação como produção e não simplesmente como transmissão do conhecimento, uma educação para a liberdade, que combate o autoritarismo, a manipulação.

De acordo com Piletti (1990) durante a década de 1950 Paulo Freire acumulou experiências na educação de adultos, tanto em áreas urbanas como rurais próximas a Recife, experimentando novos métodos, técnicas e processos de comunicação. A partir do ano de 1961, o método que estava praticamente todo estruturado, foi posto em prática no Recife, em 1962 expandiu-se para João Pessoa (Paraíba) e a Natal (Rio Grande do Norte), onde se desenvolveu a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. Todavia, o novo método de alfabetização de adultos ganhou repercussão nacional, com uma experiência realizada em Angicos, no Rio Grande do Norte, cujo encerramento teve a presença do presidente da república.

Em relação ao método de Paulo Freire para alfabetizar adultos, Beisiegel *apud* Piletti (1990, p. 106) o descreve:

A ideia básica do Método Paulo Freire é a adequação do processo educativo às características do meio. “Mas, Paulo Freire encontra o modo de realizar esta associação, necessariamente, como característica intrínseca do processo educativo. À semelhança de muitas outras importantes descobertas, o seu método também apresentava notável simplicidade. Começava por localizar e a recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos ‘círculos de cultura’ e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da localidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas, recreativas, etc. O conjunto das entrevistas fornecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade [...].

O sistema Paulo Freire de educação recolocava a possibilidade de organizar uma outra proposta de educação democrática, para além da lógica dominante, em que a cultura popular passava a assumir o papel preponderante como elo de ligação e reconhecimento identitários e de libertação de seus sujeitos, como seres sociais e políticos [...] (Brandão; Fagundes, 2016, p.103-104).

A educação popular visava ir além de ensinar pessoas a apenas lerem e repetirem palavras, buscava-se estimular a criticidade, a leitura do mundo. O sistema freireano de educação, baseava-se em uma educação para a decisão, voltada para a responsabilidade social e política.

### **3.4 A Lei 4.024/61, o Decreto nº 50.370/61 e a educação de adultos**

O período em que a LDBN esteve em discussão no Congresso Nacional insere-se na história do país num momento vivenciado pelo fortalecimento de ideários democráticos e desenvolvimentistas. A Constituição de 1946, expressou princípios básicos de estabelecimento da democracia como regime político da nação. Afirmou os direitos do cidadão à liberdade de pensamento e de expressão, de crença religiosa, de locomoção, e de associação de classe (Cotrim, 1999).

O Projeto de Lei de Diretrizes e bases, elaborado pelo então Ministro da Educação do Governo Eurico Gaspar Dutra, foi encaminhado em 1948 para o Congresso Nacional. Observou-se de acordo com as discussões que a sociedade brasileira estava dividida em dois grupos distintos: o primeiro era defensor de que a Lei de Diretrizes e Bases viesse a ser implantada e expressasse a oferta de uma educação eminentemente pública e estatal; o segundo advogava em favor da educação paga e esperava que, com a implantação da lei de Diretrizes, a oferta do ensino fosse totalmente assumida pela iniciativa privada (Santos; Silva, 2021).

Entretanto, é a partir do final de 1956 que defensores da iniciativa privada em matéria e educação, à testa a Igreja Católica, mostram-se decididos a fazer valer historicamente os seus interesses no texto da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Marco desse movimento é o discurso do deputado padre Fonseca e Silva, na sessão de 5 de novembro de 1956, em que ele se insurge contra a orientação filosófica do INEP, que era dirigido por Anísio Teixeira, além de atacar também o I Congresso Estadual de Educação Primária, realizado de 16 a 23 de setembro de 1956 em Ribeirão Preto e presidido por Almeida Júnior (DCN, 6 – 11-56 e 7- 11- 56). Essas críticas são reiteradas pelo mesmo Fonseca e Silva nas sessões de 27 de novembro de 1956 e 14 de dezembro de 1956, quando acusa Anísio Teixeira de comunista e aproxima o pragmatismo de Dewey ao marxismo (DCN, 28 – 11-56 e 15-12-56). Desencadeia-se, assim, o conflito entre escola pública e escola

particular que irá polarizar a opinião pública do país até 1961[...] (Saviani, 2008, p. 38-39).

A criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961 é um marco para a educação nacional. Apesar de não apresentar exatamente uma proposta ideal do ponto de vista das necessidades populares, a sua promulgação de certo modo mudou positivamente a história da educação brasileira (Brasil; Lopes, 2022, p. 2).

O período de formulação da LDB/1961 e sua tramitação política deu-se entre os anos de 1947 e 1961 à sombra de um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais. No entanto, o poder de conciliação do regime liberal populista dentro do qual a LDB foi concedida e aprovada, que se instalou no país em 1945 com o fim da ditadura Vargas e perdurou até o golpe militar de 1964 soube conciliar muito bem os interesses em jogo. Considerando que a educação nacional está voltada para os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade que têm por fim a preservação dos direitos e deveres individuais, da família, das instituições sociais e do estado (Art. 1º, item a), tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos. O espírito conciliador da LDB fincou-se como um sólido pilar na base ideológica que sustentava o próprio palco onde se desenrolariam todos os conflitos de interesse sobre a educação brasileira, ou seja, nos seus conselhos: São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados” (Art. 5º). Dada a premência da ação dos conselhos para preencher os vazios deixados pelo texto da LDB aprovado, o CFE não tardou a começar a trabalhar (Marchelli, 2014, p. 1485 e p. 1486).

Todavia, observa-se que os debates educacionais, entre os defensores da educação pública e os que advogavam em favor da educação privada, somente foram acalmados com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada pelo presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961. O político gaúcho de quarenta e dois anos, nascido em São Borja, havia acabado de substituir Jânio Quadros no Executivo Nacional. Ele iniciou o governo em um regime parlamentarista, divido uma crise provocada pela resistência das Forças Armadas à indicação constitucional do seu nome para ocupar a presidência da República, depois da renúncia do titular [...] (Montalvão, 2011, p. 206).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, aprovada em 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a aprovação da primeira LDB, assegurou o direito a educação com recursos do Estado; foi criado o Conselho Federal de Educação, constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da República, com a atribuição, entre

outras, de decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior federais e particulares e o reconhecimento das universidades mediante aprovação de seus estatutos e dos estabelecimentos isolados do ensino superior depois em atividade regular por dois anos. Com a primeira LDB ocorreu a diminuição da centralização do MEC e os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia.

Uma das características marcantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualmente em vigência no Brasil (Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961), é o grau de responsabilidade que a mesma atribui aos Estados, no que tange ao ensino primário e secundário. Embora este aspecto da Lei tenha sido bem recebido pelos educadores brasileiros, que o consideram uma forma desejável de descentralização do controle do ensino, surgiram algumas dificuldades de ordem prática nos três últimos anos, a partir da data em que a Lei passou a vigorar. A maior parte dessas dificuldades sobreveio em razão do fato de os Conselhos Estaduais de Educação, as Secretarias e outras autoridades estaduais de educação carecerem de experiência quando à formulação de planos estaduais de ensino que consultassem os Estados e a disponibilidade de seus recursos, tanto humanos como materiais. O fato de ressentirem-se as autoridades estaduais de experiência na formulação de planos viáveis, notadamente o que se refere ao nível secundário, tornou-se um problema crucial, em face da crescente demanda para juventude brasileira. Efetivamente, apenas uma reduzida parcela de estudantes (5 por –cento) conclui o curso secundário (em confronto com 60 por-cento nos Estados Unidos); o currículo, métodos didáticos, instalações e o material de ensino acham-se sensivelmente desatualizados e aquém das exigências de hoje (Acordo Mec-Usaid *apud* Alves, 1968, p. 60).

A criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961 é um marco para a educação nacional. Apesar de não apresentar exatamente uma proposta ideal do ponto de vista das necessidades populares, a sua promulgação de certo modo mudou positivamente a história da educação brasileira (Brasil; Lopes, 2022, p. 2).

No mesmo ano de 1961, no dia 21 de março foi aprovado o Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961 (Brasil, 1961b), que dispõe sobre um programa de educação de base e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Mais que alfabetizar o trabalhador rural, o objetivo do MEB era fornecer uma educação que desenvolvesse a consciência política social e religiosa dos participantes. Nesse propósito, a alfabetização dos adultos deveria valorizar a oralidade e a cultura popular.

De acordo com o Decreto nº 50.370 (Brasil, 1961b):

Art. 1º o Governo Federal prestigiará o Movimento de Educação de Base (MEB) através de Escolas Radiofônicas a ser empreendido pela Conferência Nacional dos

Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País.

Art. 2º O MEB executará um plano quinquenal 1961-1965 durante o qual instalará 15.000 (quinze mil) Escolas Radiofônicas em 1961 e, nos anos subsequentes, tomará providências necessárias para que a expansão da rede escolar radiofônica seja sempre maior do que a do ano anterior.

Art. 6º O Conselho Diretor Nacional do MEB poderá solicitar ao Presidente da República a requisição de funcionários federais para serviços julgados indispensáveis aos objetivos do Movimento.

Art. 8º Colaboração com o MEB os seguintes setores da administração pública federal, dentro das suas possibilidades técnico-administrativas de atendimento, mediante convênios a serem firmados

- a) O Ministério da Educação e Cultura especialmente pela Campanha Nacional de Educação Rural, pela Campanha de Erradicação do Analfabetismo e pelo Sistema Radiofônico Nacional (Brasil, 1961b).

### **3.5 O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)**

De acordo com Gadotti (2007) no final da década de 1950 existiam duas tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como “conscientização” (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como educação funcional, profissional, que seria o treinamento de mão-de-obra para atuar no projeto de desenvolvimento do país. Na década de 1970 as duas tendências ainda persistiram, a primeira entendida basicamente como educação não-formal e a segunda como suplência da educação formal, ao tomar como referência a corrente da educação formal desenvolveu-se o sistema Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos ao de Paulo Freire.

Conforme expressa Pereira (2014, p. 180):

Ao contrário da concepção de Paulo Freire, da educação como prática para libertação dos homens da opressão, O MOBRAL estava posto a serviço da acomodação do indivíduo. O programa tinha como objetivo a preparação do indivíduo enquanto mão de obra para exercer um determinado tipo de trabalho. A ausência da prática problematizadora, de conteúdos mais críticos mostra que essa política também estava a serviço da legitimação do regime político então vigente.

O MOBRAL, foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de novembro de 1967 durante o período do regime militar, com a promessa de acabar com as altas taxas de analfabetismo da população adulta, fator esse que era considerado como um impedimento para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro, o programa é implantado com o intuito de

integrar o homem ao processo de desenvolvimento da sociedade, mas também não se pode deixar de mencionar que era uma forma de controle social (Brasil, 1967).

De acordo com a Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, que institui o MOBRAL:

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária. (Brasil, 1967).

Paiva (1990, p. 85) salienta que:

O lançamento do Mobral como campanha de alfabetização de massa, em 1970, prendeu-se diretamente à mobilização política canalizada através do movimento estudantil de 1968 e à promulgação do AI-5 em dezembro deste ano, constituindo-se tal campanha – juntamente com a expansão do ensino superior – num dos pilares da política educacional do governo militar no período. Enquanto a expansão do ensino superior visava, entre outros objetivos, atender às demandas das classes médias por este nível de ensino e neutralizar o movimento estudantil, o Mobral foi montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes médias. Pelo seu caráter ostensivo de campanha e massa, o Mobral deve ser visto como um dos “ programas de impacto” (ao lado, por exemplo, da Transamazônica) do governo Médici. Organizado a partir de uma logística militar de maneira a chegar a quase todos os municípios do país, ele deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista, mas, também, para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime, armado ou não.

O Mobral trabalhava mediante convênios diretamente com os municípios e não com os Estados. Havia uma coordenação estadual responsável por organizar e informar ao MEC a situação dos municípios oferecendo também um suporte a estes. Os convênios era, celebrados entre os setores educacionais do Governo Federal e os representantes dos municípios (Araújo; Stamatto, 2018, p. 4).

Com o MOBRAL, o objetivo principal foi o de erradicar o analfabetismo entre a população adolescente e adulta. Segundo o documento, Soletre MOBRAL e leia Brasil: cinco anos de luta pela alfabetização (1975), o último censo realizado, quando da criação do MOBRAL, em 1967, mostrava o Brasil com quase 40% de analfabetos. Em relação a 1970, data também de outro censo, o analfabetismo atingia com maior ou menor incidência as mulheres e os homens, em diversas regiões do país, nas zonas rurais e urbanas (Lima; Macêdo; Souza, 2022, p. 388).

O MOBREAL foi criado com algumas metas consideradas importantes para a população adulta analfabeta da época, baseando-se na concepção educacional do regime militar, tinha dentre as suas propostas erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades através da educação, entretanto essa educação era repassada com intencionalidade política da ditadura militar<sup>2</sup>.

Conforme Santos (2014, p. 311):

O Mobral serviu enquanto uma forte estratégia frente às ideias do regime em demonstrar preocupação com as classes populares. Para atingir quase todos os municípios brasileiros, foi organizada toda uma logística militar, utilizando uma enorme carga propagandística. A intenção era captar maior número de analfabetos às salas de aulas improvisadas com o propósito de alfabetizá-lo em um tempo curto (cinco meses). E através dos meios de comunicação de massa, foram convocados indivíduos para fazerem parte do movimento que aniquilaria o “mal do analfabetismo”.

Aparentemente, o Mobral é formulado para formar cidadãos atuantes, entretanto a sua verdadeira meta é formar força de trabalho manual.

A alfabetização, nessa perspectiva, funciona bem para fazer adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. Apesar de seu apelo à mobilidade econômica, a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital; conseqüentemente, as noções de pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho (Giroux, 1986, p. 216).

No ano de 1985 o Brasil contava com cerca de aproximadamente 30 milhões de jovens e adultos analfabetos. Neste mesmo ano o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Educar. Esta nova instituição era como se fosse uma extensão do Mobral, porém com um novo nome e também com uma significativa mudança dos métodos de ação (Beluzo; Toniosso, 2015, p. 203).

### **3.6 A educação de adultos e a Lei de Reforma do Ensino nº 5.692/71**

---

<sup>2</sup> Podemos definir a Ditadura Militar como período da história do Brasil em que os militares governaram o país. Esse período abrange os anos de 1964 a 1985, o qual caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar <sup>12</sup> (LEITE, p.58, 2014).

A educação, no decorrer do período que vai de 1964 a 1985, relaciona-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional complexa e contraditória e ao tecnicismo pedagógico (Jacomeli, 2010, p. 77).

Na década de 1970 o Brasil vivia o momento da ditadura militar, momento de repressão, de censura. Foi também nesse período que o país atingiu seu auge popular, devido ao milagre brasileiro<sup>3</sup>.

E foi nesse período do governo militar, que foi criada a lei de reforma nº 5.692/71, que atribuiu, por meio do capítulo IV, art.24, que o ensino supletivo terá por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido e concluído em idade própria; proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. No art. 26, do capítulo IV afirma que os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo-comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho. No parágrafo § 1º do mesmo artigo, atribui que os exames referentes ao artigo, deverão realizar-se ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para maiores de 18 nos; ao nível de conclusão de 2º grau, para maiores de 21 anos.

Neste sentido a lei, que reforma o então ensino primário e secundário, transformando-o em 1º e 2º graus, e estabelece a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau, está fortemente associada ao desenvolvimento do país, relacionada ao processo de urbanização e industrialização, crescente, e às demandas por profissionalização, advindas de parte da população (Gonçalves; Gonçalves, 2007, p. 8-9).

A lei de 1971 refletiu o contexto em que ela foi implantada. Isso ecoou na educação no Brasil, por exemplo, estipulando currículos voltados para preparação mecanicista dos discentes – que não tinham escolhas a não ser aquela em que todos deviam servir aos preceitos da pequena, média e grande indústria – e transformando escolas em espaços destinados a promover a ideologia militar (Rodrigues, 2012, p. 07-08).

Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 117):

---

<sup>3</sup> Nos primeiros anos da década de 1970 ocorre o chamado milagre brasileiro, em referência ao rápido crescimento da economia do país, que declina para uma grave crise e recessão, em meados dos anos de 1980.

Para cumprir esses objetivos de repor a escolarização regular, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções: atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim que o Ensino Supletivo resultasse um “simulacro” do Ensino Regular”.

Contudo com a promulgação da Lei 5.692/71 atenta-se para o fato da flexibilidade de ensino para aqueles que não realizaram a escolaridade em idade apropriada. De acordo com a lei os exames supletivos poderão ser realizados com o objetivo de conclusão do 1º grau para maiores de 18 anos e conclusão do 2º grau para maiores de 21 anos. É importante ressaltar que a referida lei manteve os exames supletivos como mecanismo de certificação.

### **3.7 O Movimento de Alfabetizadores de Jovens e Adultos (MOVA)**

O programa MOVA-SP foi lançado no dia 29 de outubro de 1989, na Câmara Municipal de São Paulo, com o objetivo de assegurar uma relação de parceria bem-sucedida entre a prefeitura e os movimentos sociais e populares, nesse momento foi criado o Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade de São Paulo, que compartilhava a gestão do projeto com a Secretaria de Educação, em conformidade com os princípios da gestão democrática defendida por Paulo Freire, que insistia na relevância da participação das associações de bairro e organizações da sociedade civil, dos movimentos sindicais, sociais e populares, assim como insistia na participação das universidades, com as quais também estabeleceu um termo de parceria. No pensamento de Freire, a ação participativa dos movimentos sociais na gestão do MOVA era essencial (Gadotti, 2014).

[...] MOVA-SP é um programa de educação de jovens e adultos do município de São Paulo, mantido por meio de convênios entre movimento populares e a Prefeitura. Desenvolve trabalhos na área de alfabetização e pós-alfabetização, por meio de Ciclos do Ensino Fundamental I, cujos conteúdos são desenvolvidos em complexidade crescente e de formar interdisciplinar, levando-se em consideração a realidade do educando, com a perspectiva de possibilitar melhorias na sua qualidade de vida e comunidade em que ele está inserido. Baseia-se nos princípios filosóficos-

político-pedagógicos sócio-coonstrutivistas a partir das obras de Paulo Freire, Vygostky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e obras dos sociolinguístas [...] (Sme,1992, p. 22 *apud* Prado; Rosa; Santos; Soares, 2015, p. 53).

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) foi um programa implementado durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, foi estruturado em parceria articulada entre o poder público e a sociedade civil que objetivava atender a uma grande demanda de pessoas não alfabetizadas na cidade de São Paulo. Dessa forma, o MOVA surgiu da parceria entre a SME (Secretaria Municipal de Educação) e os movimentos sociais, que atuam majoritariamente na periferia, representado por diversas Organizações não-Governamentais (ONGs), no final da década de 80 (Prado et al., 2015).

Os objetivos do programa deixam evidente a concepção de alfabetização defendida pelo MOVA:

1. Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade.
2. Através do Movimento de Alfabetização contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos educandos e educadores envolvidos.
3. Reforçar o incentivo à participação popular e a luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular.
4. Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalham com alfabetização de adultos na periferia da cidade.

(Sme, 1989, p. 3)

A implantação do MOVA-SP iniciou-se com a parceria estabelecida com 14 entidades. Ao final dessa primeira fase, em outubro de 1990, o MOVA contava com 626 núcleos em uma parceria com 62 entidades, que atendiam, cerca de 12.000 jovens e adultos. O processo de implementação do MOVA culminou na realização do I Congresso dos Alfabetizandos da cidade de São Paulo, evento este que aconteceu no dia 16 de dezembro de 1990 e contou com a participação de aproximadamente 5 mil educandos e educadores. O congresso tinha o intuito aprofundar os debates em torno das causas do analfabetismo e os caminhos da sua superação (Néspoli, 2013).

Com o final da gestão de Luiza Erundina e a posse do novo prefeito, Paulo Salim Maluf (PSD), em 1993, O Programa MOVA-SP foi cancelado. Os movimentos sociais envolvidos no programa tentaram, durante todo aquele ano, negociar com o governo municipal a continuidade do MOVA. Sem sucesso, resolveram continuar organizados de forma independente e buscando novas parcerias que assegurassem a continuidade do trabalho.

Neste momento, três instituições assumiram as funções da prefeitura: o Instituto Paulo Freire, o Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) da PUC-SP e o Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular (IACEP), um órgão da Central Única dos Trabalhadores (CUT) (Gadotti, 2008).

Foi no Fórum Social Mundial de 2001, realizado em Porto Alegre, em uma atividade autogestionada proposta pelo Instituto Paulo Freire, que foram discutidas as primeiras ideias de um movimento, projeto ou programa com o nome de MOVA- BRASIL. Nos anos seguintes, surgiu o Projeto MOVA- Brasil, o qual atendeu a convergência de diferentes iniciativas como o Programa Petrobras Fome Zero, a concretização do desejo do Instituto Paulo Freire de desenvolver um programa nacional com metodologia MOVA e outras instituições, organizações, movimentos e sindicatos, como foi o caso da Federação Única dos Petroleiros (FUP) (Gadotti, 2013).

O Projeto MOVA- Brasil é muito abrangente. Seguindo a tradição freiriana, o seu conceito de alfabetização de emprego, renda e promoção humana. Na metodologia do Projeto MOVA-Brasil, não se separa formação intelectual, mobilização, organização social e trabalho. Ele inclui tanto a dimensão política quanto o debate de Temas Geradores, ligados à melhoria das condições de vida da comunidade, que podem estar relacionados à construção de hortas comunitárias, de uma estrada, de uma ponte, de um barraco de lona, de um tanque de peixes, assim como outras experiências: artesanato, reciclagem de resíduos sólidos, criação de um grupo de estudos, de uma cooperativa, da mobilização para a instalação de uma biblioteca pública comunitária, etc. Por isso, alguns chamam o MOVA-Brasil de tecnologia social, que é um conceito amplo e pode compreender produtos e técnicas com metodologias replicáveis, desenvolvidas em interação com a comunidade e que representa propostas efetivas de transformação social. Ela pressupõe a participação dos sujeitos beneficiados pelo projeto ou produto desde a sua organização e implementação até a sua avaliação final. As tecnologias sócias buscam o desenvolvimento autônomo das comunidades em suas diferentes demandas. Nesse sentido, a Metodologia MOVA pode ser considerada como uma nova tecnologia social.

(Gadotti, 2013, p. 33).

Alicerçado nos preceitos Freirianos de que ninguém alfabetiza ninguém e que de o alfabetizador é um mediador de um processo de construção do conhecimento, a concepção pedagógica do MOVA tem como princípio norteador a tese de que é ação do educando sobre o mundo letrado, pensando e agindo sobre a própria escrita e a escrita dos outros, o ponto de partida para a leitura do mundo. Levando em consideração esse pensamento, as ações desenvolvidas pelo MOVA visam se consolidar em um ambiente democrático, de gestão participativa e cidadã, favorecendo a autonomia de todos que atuam nesse movimento, como alunos, docentes ou supervisores (Jardilino; Araújo, 2015).

A metodologia MOVA resume a trajetória de Freire no campo da alfabetização de adultos, à qual incorporou não só o letramento e a conscientização, mas, igualmente, a necessidade de associar o aprendizado da cultura letrada e do cálculo à cidadania, ao trabalho, à geração de emprego e renda e aos Direitos Humanos (Antunes; Padilha, 2011).

O Projeto MOVA- Brasil atuou em 11 estados brasileiros (AL, AM, CE, MA, SE, PE/PB, RJ e RN) e contribuiu com a transformação da realidade de diversas comunidades tais como: quilombolas e indígenas, grupos de pequenos agricultores e produtores rurais, salineiros, pescadores e marisqueiras, ciganos, grupos de artesãos, comunidades de terreiros, grupos de catadores de resíduos sólidos, moradores de favela e ocupações urbanas, acampados e assentados da reforma agrária, pessoas privadas de liberdades, adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas, dentre outros (Instituto Paulo Freire, 2014).

O Projeto MOVA-Brasil foi importante para contribuir com o desenvolvimento comunitário tendo como perspectiva a economia solidária, do fortalecimento da agricultura familiar, do artesanato, do desenvolvimento sustentável, da articulação de redes sociais e interfaces com os temas da juventude, das culturas populares tradicionais. No que se refere as questões de gênero, a valorização das identidades dos povos indígenas, populações negras, quilombolas, ciganos, movimentos sociais, dentre outros sujeitos políticos que, organizados, estas conseguiram encaminhar suas lutas seculares em torno de seus direitos e da transformação da realidade na qual estão inseridos (Pini, 2019).

Em Belém do Pará o MOVA foi inaugurado na gestão do prefeito Edmilson Rodrigues (1997-2004), do Partido dos Trabalhadores (PT).

O MOVA da Rede Municipal de Belém foi criado vinculado ao Projeto Escola Cabana na gestão da Frente Belém Popular<sup>4</sup>, no período de 1997 a 2004, tendo por base o pensamento educacional de Paulo Freire e o ideal democrático da Cabanagem, movimento de resistência popular deflagrado na primeira metade do século XIX na, então, província do Grão-Pará. Teve início em 1997 como Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALFA) e, no período de 2001 a 2004, segundo mandato da gestão Frente Belém Popular, passou a ser chamado de MOVA-Belém (Pojo, 2006).

O PROALFA (Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos) se ampliou na gestão do governo do Governo do Povo, possibilitando condições para o surgimento do Movimento de Alfabetização (MOVA), em junho de 2001 que, na realidade era um movimento que já vinha acontecendo no Brasil e que chegava à Belém tendo como pressupostos o respeito pela

---

<sup>4</sup> A Frente Belém Popular consistiu em uma coligação entre o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Socialista do Brasil (PSB), o Partido Comunista do Brasil (PC do B), o Partido Popular Socialista (PPS) e o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU)

identidade do aluno, o reconhecimento do pluralismo cultural, a necessidade de ampliação às camadas populares da cultura, enfim, um programa que objetivava desde a alfabetização aos estudos pós-alfabetização (Souza; Oliveira, 2012).

De acordo com Jardimino e Araújo (2015, p.69):

Os MOVA's estenderam-se por todo o território nacional e mantém uma linha pedagógica comum, recebendo e sua denominação o nome do Estado, município ou localidade em que atua, por exemplo, MOVA-Porto Alegre, MOVA- MG, MOVA-Belém, MOVA-ABC. [...] São diferentes projetos, mas todos construídos a partir dos ideais da pedagogia freiriana. [...] Tudo isso sustentado por um processo de alfabetização que vai além do letramento, traduzindo-se numa formação crítica e emancipatória.

O MOVA Belém em seu discurso propunha um processo de alfabetização que possibilitasse desenvolver nos educandos autonomia, criticidade, para tanto pressupunha a adoção de uma concepção de currículo mais abrangente e contempladora de diferentes saberes. Contudo, a proposta era romper com as práticas anteriores em que o ensino era centralizado na figura do professor, que detinha o conhecimento, buscou-se investir na prática de um trabalho coletivo, interdisciplinar, tendo como protagonistas aqueles e aquelas que constituem os espaços de aprendizagem, suas identidades e subjetividades são importantes nesse processo educativo. O diálogo e o processo de escutar o outro são essenciais nesse processo de ensino-aprendizagem.

Freire (2023, p. 116) enfatiza: Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

A materialidade dessa perspectiva curricular no MOVA Belém, como uma ação construída da relação do sujeito com o mundo, numa tentativa de romper com práticas assistencialistas e excludentes, deu-se a partir do desenvolvimento da trilha metodológica<sup>5</sup> proposta pelo tema gerador. A sistematização da experiência de reorientação curricular foi pormenorizada nos espaços educativos do MOVA Belém, obedecendo aos seguintes momentos organizativos: a) pesquisa sócio antropológica; b) seleção e análise das falas significativas; c) eleição do (s) tema (s) gerador (es); d) elaboração do contratema; e) construção da rede temática; f) redução temática, questões geradoras e problematização; g) planejamento curricular; h) avaliação (Pojo, p. 97, 2006).

Freire (2007, p. 90) argumenta: Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber da experiência feito.

---

Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

### **3.8 A Constituição Federal 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e suas contribuições para a EJA**

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 208, parágrafo primeiro atribui que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988):

A Constituição Federal de 1988 garante a todos os cidadãos o direito à educação, entretanto, na prática, verifica-se que muitos são os empecilhos para que haja de fato o acesso e permanência e estudantes nas escolas.

A Constituição de 1988 ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, pelo motivo de agregar em seu corpo muitas reivindicações, resultantes de movimentos sócias. Dentre eles, a questão educacional ficou mais clara, incisiva e com uma proposta de organização interessante, sendo que o Brasil evoluiu no aspecto da liberdade de informação, do livre trabalho e nas questões de ordem política e social (Garcia; Gonzáles; Monteiro, 2011, p. 89).

Para a promoção de uma educação capaz de incluir diferentes sujeitos nos espaços educacionais e contribuir para o processo de democratização do país, a Constituição federal de 1988, regulamentou aspectos fundamentais da educação, incluindo à educação de Jovens e Adultos como um direito subjetivo que pode ser pleiteado pela população, tendo em vista que se insere dentro da Educação Básica pública e gratuita (Sales, 2022, p.20).

Com a intenção de proporcionar uma educação igualitária como direito de todos, foi proposto por Clemente Mariani, ministro da educação da época, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longos anos de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que

não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (Brzezinski, 2010, p.190).

A tramitação da LDB 9394/96 aconteceu em um momento em que o Brasil passava por um processo pós-ditatorial (1964-1985) e a população mobilizava-se para a redemocratização do país.

Segundo Bolmann; Aguiar (2016) nas décadas de 1980 e 90, período da elaboração da LDB, havia uma disputa de projetos diferenciados de sociedade, o que se refletia no projeto educacional. De um lado setores organizados construíram uma proposta que defendia a defesa de princípios éticos direcionados para a busca de igualdade e justiça social, explicitando concepções de ser humano, de mundo, de Estado, de sociedade, de democracia, de educação, de autonomia, de gestão, de avaliação, de currículo, radicalmente diferente daquelas que os setores sociais hegemônicos vinham utilizando para manter a lógica perversa e excludente, subordinada aos interesses do capital. De outro, a educação transformava-se, na concepção da Organização Mundial do Comércio (OMC), em uma mercadoria, na qual o valor agregado dependia das oscilações do mercado.

Depois de anos de disputas, de diversidades de opiniões, enfim em 1996 a LDB foi finalmente aprovada. Para a EJA, a promulgação da LDB 9.394/96, foi uma conquista, pois passou a ser considerada como modalidade da educação básica. Essa mudança significou a reafirmação da sua institucionalização. A nova nomenclatura substituiu o termo ensino supletivo.

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabeleceu no Capítulo II, seção V, art. 37:

Art. 37- Educação de Jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º- Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e 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 11.741, de 2008).

Soares (2019, p.1):

Com a pressão pelo atendimento ao direito a educação, conseguiu-se no Brasil imprimir na Constituição de 1988, artigo 205, a educação como direito de todos. Para se estabelecer esse direito de todos de modo mais efetivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de n. 9394/96, trouxe nos seus artigos 37 e 38 a descrição do que se entende por educação de jovens e adultos quanto a escolarização. É importante que se entenda que essa nova conceituação distingue em número e grau da antiga nomenclatura de ensino supletivo, descrita na legislação anterior da Lei n. 5692/71. Além do conceito de educação incluir o de ensino, aquele tem uma dimensão bem mais ampla contemplando os processos de aprendizagem e de formação dos sujeitos.

A EJA é uma modalidade de ensino destinada ao público que apresenta defasagem idade-ano escolar, e que, por motivos culturais, econômicos, sociais, psicológicos, ou outros, não seguiu a sua trajetória normal de escolarização.

Segundo a proposta curricular para a EJA (Brasil, 2002, p. 87), tal modalidade tem função histórico-político-social, pois sua finalidade é “reparar, equalizar e qualificar”, para que seu público alvo se torne cidadã crítico-reflexivo de seus direitos como cidadãos construtores de opiniões. É notório que tais alunos necessitam desses direitos, e uma maneira para a sua reparação e dando-lhes oportunidade de ensino, tendo-se os educandos como peças chave no processo de construção do conhecimento, equalizando-os para que sejam inseridos no mercado de trabalho e para que permaneçam e se desenvolvam com níveis aceitáveis e com uma formação de excelência não só no campo educacional, mas em todos os aspectos, visto que a EJA com essas funções evidencia um desafio histórico.

Segundo Gadotti e Romão (2011, p. 38):

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e adultos. Falo de “jovens e adultos” me referindo à “educação de adultos”, porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que frequentam os programas de educação de adultos são majoritariamente os jovens trabalhadores.

Contudo, ao descrever a história da educação de jovens e adultos no Brasil, conta-se que, infelizmente, ela não foi considerada como prioridade, na maioria das vezes, as ações que foram desenvolvidas, eram pouco definidas e sujeitas a interferências de ordem políticas e econômicas.

Percebe-se, entretanto, que a educação de jovens e adultos esteve presente no decorrer da história do Brasil, ainda que, por vezes, ficasse restrita apenas ao texto legal. No decorrer dos anos, vários foram os programas, as ações desenvolvidas, todavia, não se mantinham por

muito tempo e não tinham grande eficácia, pois não foram formuladas políticas públicas que garantissem ações sistemáticas e contínuas.

Mesmo nos dias atuais em que a educação de jovens e adultos é um direito garantido, o acesso e sobretudo a permanência dos alunos em sala de aula ainda é uma questão que necessita da atenção do poder público.

Contudo, de acordo com a história da EJA percebe-se que a educação de um modo geral sempre foi privilégio de poucos, das elites, dos detentores do poder econômico e político; todavia, mesmo nos dias atuais, depois de tantas reivindicações e de conquistas no setor educacional, o acesso e a permanência nas escolas ainda é restrito a poucos, muitos são os empecilhos para manter-se nas salas de aula, o fator econômico é um fator preponderante.

### **3.9 O ENCCEJA e a EJA**

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) foi instituído em 14 de agosto de 2002, pela portaria nº 2.270 do Ministério da Educação posteriormente foi regulamentado pela portaria nº 77, de 16 de agosto do mesmo ano.

A portaria nº 2.270 do Ministério da Educação instituiu o Encceja como sendo um “instrumento de avaliação para a aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível o ensino fundamental e o ensino médio” (Brasil. MECC, 2002). Essa mesma portaria estabeleceu quatro objetivos para o exame, que são: I- construir uma referência nacional de auto avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolveram na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; II- estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva as Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes 1no nível de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio nos termos do artigo 38 §§ 1º e 2º, da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); III- oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso I, alínea “c”, da Lei 9.394/96; IV- consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Encceja (Brasil, 2002, art.2º).

O Encceja é um exame direcionado para a certificação de competências de jovens e adultos, é um exame voluntário, os indivíduos que estão fora da escola ou em defasagem idade-ano buscam ter seus saberes e competências reconhecidos de modo a obter certificado de conclusão da etapa de ensino fundamental e médio. O Encceja foi criticado, pois com esse tipo de exame, o Estado se abstém do seu papel de provedor de políticas públicas e se torna

apenas um Estado, além disso o Encceja, apesar de se colocar como uma estratégia nova, apenas reificava a lógica de destituição de direitos ao priorizar a certificação em detrimento dos processos de escolarização. É possível perceber que o Encceja, como política educacional, situa-se em um cenário de baixo consenso e de bastante disputas quanto ao seu uso. Serrão (2014) alunos que poderiam estar cursando o EJA regularmente estão abandonando as salas de aula para fazer os exames do ENCCEJA, pois se forem aprovados irão receber o certificado de conclusão sem precisar frequentar as aulas na modalidade EJA.

Conforme expõe Zanetti:

A criação do Encceja se deu em um contexto de centralização da definição de políticas educacionais e de descentralização de sua execução. Além disso, a gestão do ministro Paulo Renato Souza concebia a Educação de Jovens e Adultos como correção de fluxo, aligeiramento da escolarização, possibilidade de redução de investimentos (“gastos”) com a educação e como uma das formas de melhoria de dados estatísticos. Assim, a aplicação do Encceja, no caso específico e tão somente na Educação de Jovens e Adultos, ultrapassa o caráter estabelecido em lei de assegurar um processo nacional de avaliação da educação básica e superior para fins de melhoria de sua qualidade e da definição de prioridades e assume, através da União, um caráter centralizador, definindo os critérios avaliativos, independentemente das diferenças locais, regionais e de matriz curricular, e também substitutivo aos exames ofertados pelos Estados e Municípios (Zanetti, 2007, p.1).

Contudo, observa-se que o Encceja está sendo utilizado como uma proposta de correção de fluxo, de forma aligeirada, sem que haja a oferta de um ensino de qualidade, está sendo oferecido aos jovens e adultos, apenas um exame como caminho mais rápido para a conclusão da educação básica.

O INEP criou quatro modos de aplicação do exame: Encceja Nacional para residentes no Brasil; Encceja Nacional PPL, para residentes no Brasil privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas; Encceja Exterior, para brasileiros residentes no Exterior ppl; Encceja para residentes no exterior provados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas. De acordo com informações do site oficial do INEP (Governo Federal), as aplicações fora do Brasil são realizadas em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE). A prova do Encceja é oferecida a pessoas maiores de 15 anos para adquirir o certificado do Ensino Fundamental; e 18 anos para o Ensino Médio, independente de ter frequentado a escola. Todo brasileiro pode fazer o exame, incluindo as pessoas privadas de liberdade, ou seja, aquelas que estejam em penitenciárias e para quem vive fora do Brasil. Todos os exames seguem orientações de portarias do governo federal, que normatiza o processo de aplicação do exame (Brito; Cardoso; Souza, p. 92951, 2021).

Nas palavras de Ventura e Oliveira (2020, p.91):

[...] Por um lado, ao centralizar e estimular a certificação, o exame inibe as matrículas e instiga os jovens e adultos a abandonarem os cursos presenciais; em consequência, suaviza as obrigações dos entes federados em garantir o direito

constitucional de formação escolar aos jovens e adultos – Inciso I do art. 208 da Constituição Federal de 1988, posteriormente alterado pela Emenda Constitucional 59/2009 -, e aponta para a desoneração de estados e municípios ante a tendência de redução dos gastos com a escolarização na modalidade. Por outro lado, o exame ao se estruturar na lógica tecnicista das competências e habilidades e ao desconsiderar a singularidade cultural dos estudantes da EJA, reduz a autonomia burocrática, pedagógica e didática das secretarias de educação municipais e estaduais. Em síntese, o Enceja potencializa a desescolarização da EJA e privilegia a padronização e a instrumentalização do conhecimento.

Entre os anos de 2008 e 2018, aproximadamente 1.500.000 matrículas de jovens e adultos desapareceram do sistema escolar brasileiro. Entretanto, a redução de matrículas na EJA não se deve apenas e exclusivamente a oferta do Enceja, há diversos fatores, como a forma que estados e municípios gerenciam as estratégias e políticas para a tender a EJA, que contribuem para o declínio das matrículas da EJA, mas é indubitável reconhecer que o Enceja é parte da lógica mercantil de limitação dos direitos educativos (Ventura; Oliveira 2020).

#### **4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERÍODO DA PESQUISA**

Esta seção tem a intenção de apresentar e discutir as narrativas de alunos/as evadidos/as de uma escola pública de Ananindeua/PA, no período de 2003 a 2016 e contextualizar este período, além de tratar das políticas para a educação de jovens e adultos realizadas nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. A seção está dividida em quatro tópicos denominados: O contexto histórico, político, econômico e social do Brasil, no período de 2003 a 2016; as políticas para a EJA no governo Lula; as políticas para a EJA no governo Dilma Rousseff e por fim, a experiência de alunos/as em uma escola pública de Ananindeua – PA, no período de 2003 a 2016.

##### **4.1 O contexto histórico, político, econômico e social do Brasil, no período de 2003 a 2016**

Os anos de 2003 a 2016 período da minha pesquisa, foi marcado no campo político pela posse em 1º de janeiro de 2003 à presidência da República de Luís Inácio Lula da Silva, em sua quarta candidatura para esse cargo e após derrotar o candidato do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) José Serra, no segundo turno. Em outubro de 2006, Lula se reelegeu para a presidência, derrotando no segundo turno o candidato do PSDB Geraldo Alckmin, sua estadia na presidência foi concluída em 1º de janeiro de 2011.

Em 2011, Dilma Vana Rousseff filiada ao Partido dos Trabalhadores, foi eleita presidente do Brasil, tendo exercido o cargo até seu afastamento por um processo de impeachment em 2016. Dilma foi a primeira mulher a se tornar presidente do Brasil.

Esse período foi marcado por conquistas na educação; a ampliação e a democratização do ensino superior com a criação de políticas públicas voltadas para esses alunos, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), além da Lei de Cotas, nº 12.711, de 12 de agosto de 2012 (Brasil, 2012).

Os debates sobre igualdade social estiveram em voga nesse período e em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR). E no ano de 2012, após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional foi aprovada a Lei nº 12.711/12 mais conhecida como Lei de Cotas, embora aprovada em 2012, desde 2003 algumas universidades começaram a utilizar o sistema de cotas raciais, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro foi pioneira.

A discussão sobre acesso a medicamentos foi ampliada e incorporou novas dimensões, à medida que foram implementadas políticas de saúde visando à integralidade da atenção e ao direito à Assistência Farmacêutica.

Outro fato relevante foi a crise mundial, que afetou o Brasil no ano de 2008.

No ano de 2003, a economia brasileira continuou com medíocre crescimento econômico, conservando a tendência de crescente ampliação do hiato em relação às taxas médias de crescimento dos principais países comparáveis. No final do governo FHC<sup>6</sup>, a grande desvalorização cambial, contribuiu para zerar o déficit comercial de manufaturados em 2003. Já que a política estava freando habitualmente o crescimento da demanda doméstica, o principal estímulo para a expansão da produção industrial somente poderia vir do comércio exterior, aquecido pela crescente demanda das economias asiáticas, em especial da China. Com as exportações crescendo rapidamente, as restrições externas diminuíram significativamente no governo Lula (Cano; Silva, 2010).

Se de um lado deu continuidade à política macroeconômica anterior, de outro lado o governo Lula logo acabou com o veto à Política Industrial e iniciou a formulação da Política Industrial, Tecnológica de Comércio Exterior (PITCE), elaborada ao longo

---

<sup>6</sup> Como destacam Laplane e Sarti (2006, p. 310), “o governo FHC optou por definir os condicionantes macroeconômicos e deixar que as próprias empresas escolhessem a estratégia mais adequada às suas necessidades. (...) Esperava-se que o aumento na demanda por divisas das empresas industriais, nacionais e estrangeiras, seria resolvido graças ao aumento da competitividade que permitiria expandir as exportações. A crise de 1999 tornou evidente que a estratégia de conduzir a modernização da indústria apenas com os instrumentos da política macroeconômica, como pretendia a visão neoliberal, foi um rotundo fracasso”, conduzindo à necessidade de promover acentuada depreciação do Real (Cano; Silva, 2010, p. 6).

de vários meses<sup>7</sup>, contando com a contribuição de notórios especialistas em política industrial, tecnológica e de comércio exterior. Esta combinação criou um grave paradoxo, na medida em que, estando fortemente limitado em mover os instrumentos clássicos do câmbio, dos juros e do gasto público, não teria como soltar as amarras para a política industrial (Cano; Silva, 2010, p. 6-7).

Nos anos 2000 pode-se verificar a existência de políticas que objetivaram a ampliação do acesso à educação básica, como também a expansão das vagas no ensino superior. Além disso, foram criados programas públicos de acesso à universidade, que favoreceram grupos sociais que estão em desvantagens socioeconômicas no ensino superior, como programa de reserva de vagas ou bônus para grupos de cor, etnia ou renda, dentre eles podemos citar o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, o Programa Diversidade na Universidade (PDU), que esteve em atividade entre 2002 e 2007 e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado em 2009.

No início da gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o MEC desencadeou o processo de Reforma da Educação Superior, visando: democratizar o acesso ao ensino superior; inserir a universidade no projeto de desenvolvimento nacional; refinanciar a universidade pública; transformar a universidade pública em referência para toda a educação superior; estabelecer nova regulação entre os sistemas público e privado. O PROUNI, uma das primeiras iniciativas no âmbito da Reforma, pode ser analisado como desdobramento da relação posta aos setores público e privado, como uma política focalizada, de caráter compensatório e, de certa forma, como uma ação afirmativa (Aprile; Barone, 2008, p. 10).

Instituído em setembro de 2004, o PROUNI visa criar condições para o acesso de estudantes carentes ao ensino superior, por meio da oferta de bolsas de estudo, de diferentes modalidades: bolsa de estudo integral concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda per capita não exceda o valor de até um salário mínimo e meio; bolsa de estudo parcial de cinquenta por cento concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até três salários mínimos (Aprile; Barone, 2008, p. 10).

Em 2010 o Ministério da Educação (MEC) criou um novo mecanismo de seleção para admissão ao ensino superior público: o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Esse sistema foi proposto tendo como objetivos a redução dos gastos com a realização de exames de seleção descentralizados; a diminuição das ineficiências

---

<sup>7</sup> Antes do lançamento oficial da PITCE, em 31/03/04, dois documentos foram anunciados: “Roteiro para Agenda de Desenvolvimento” (16/06/03) e “Diretrizes de Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior” (26/11/03) (Cano; Silva, 2010, p. 6).

observadas na ocupação das vagas (acúmulo de vagas ociosas<sup>8</sup>); a democratização do acesso à educação superior e a ampliação da mobilidade geográfica estudantil. Até então, o acesso ao ensino superior público se dava por meio do vestibular tradicional, processo seletivo descentralizado, formulado e aplicado pelas instituições isoladamente ou, no máximo, por um conjunto de instituições parceiras. Desde sua implantação o SiSU apresentou uma crescente adesão por parte das instituições de educação superior, as quais passaram a utilizá-lo total ou parcialmente no lugar do tradicional vestibular. (Ariovaldo; Nogueira, 2018, p. 153).

O Programa Diversidade na Universidade foi criado por meio da Lei 19.558, de 13 de novembro de 2002, e regulamentado um ano depois pelo Decreto 4.876, de 12 de novembro de 2003, fruto do acordo de empréstimo entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Ministério da Educação. Alocado na então Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (Semtec), o programa iniciou o apoio a Projetos Inovadores de Curso (PIC) com experiências piloto ao longo de 2002<sup>9</sup> (Braga; Silveira, 2007, p. 27).

[...] no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Diversidade na Universidade, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do Governo Federal. Inicialmente, suas ações centraram-se substancialmente no apoio a cursos preparatórios para vestibulares, tidos como Projetos Inovadores de Curso (PIC). O apoio aos Projetos Inovadores de Curso foi firmado com o enfoque de produtor de conhecimento para a formulação de políticas públicas visando melhoria do Ensino Médio e de alternativas para o ingresso de jovens de classes populares ao Ensino Superior. Para se compreender a concepção de inovação desses cursos tem-se que reconhecer os aspectos estruturais que a embasaram, a saber: 1) Reserva de cotas de 51% de suas matrículas para afrodescendentes e ou indígenas; 2) Concessão de bolsas de manutenção para estudantes de baixa renda<sup>10</sup>; 3) Apresentação de conteúdos e atividades de formação social e valorização da diversidade cultural, priorizando a temática de combate ao racismo (Braga; Silveira, 2007, p. 25-26).

---

<sup>8</sup> São consideradas vagas ociosas as vagas não ocupadas nos cursos. A não ocupação pode ser em virtude de número de matriculados aquém do número de vagas ofertadas ou por evasão dos alunos no decorrer dos cursos. (Ariovaldo; Nogueira, 2018, p. 153).

<sup>9</sup> 3 Assinatura dos Termos de Cooperação e dos Contratos de Financiamento de Atividades, em 4 de novembro de 2002, apoiando seis instituições selecionadas pela Semtec para a execução dos PIC: Instituto Afro-brasileiro – Afrobras e Núcleo de Consciência Negra da USP, em São Paulo; Oficina da Cidadania e Instituto Cultural Steve Biko, na Bahia; e Pré-vestibular Educafro Curumim Palmares e Curso Pré-vestibular Didaquê, no Rio de Janeiro, sendo beneficiados 840 alunos.

<sup>10</sup> As bolsas de manutenção são para pessoas cuja renda familiar mensal per capita não ultrapasse o equivalente a um salário mínimo, variando entre R\$ 40 (quarenta reais) e R\$ 60 (sessenta reais). A dotação de bolsas de manutenção foi um dos mecanismos inseridos no programa que objetivou garantir a frequência dos alunos, sendo inicialmente pensada para cobrir gastos de transporte. Além dos custeios de transportes, que beneficiam, sobretudo, os alunos que moram distante do local de realização, ou do custeio do próprio curso, nos casos específicos de instituições pagas, muitas vezes as bolsas funcionaram como um adicional à renda familiar, substituindo as atividades informais, normalmente desenvolvidas pelos alunos em suas localidades, pela sala de aula, conforme depoimento dos próprios alunos (Braga; Silveira, 2007, p. 26).

O debate sobre ações afirmativas <sup>11</sup>aquecido em 2004, quando o então presidente Lula apresentou ao Congresso o Projeto de Lei nº 3.627. O Projeto previa a reserva de vagas em 50% para estudantes egressos de escolas públicas nas Universidades Federais, com vagas específicas para pretos, pardos e indígenas, com base na representação proporcional das etnias nas unidades da federação, de acordo com o último censo da fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2004a).

As diferenças entre brancos e negros é grande. Em 1993, 41,3% dos jovens brancos e 19% dos negros tinham acesso ao ensino superior. Entre os brancos, os anos de 1998 e 2003 marcam uma tendência de redução desse acesso, que foi revertida em 2008 e, em 2011, chega a 45%. Já entre os negros, a redução ocorrida em 1998, já é revertida em 2003 e segue uma escalada de ampliação até chegar, em 2011, a 26,9%. Os negros aproveitaram mais a expansão de vagas e incentivos para preenchimento das mesmas ocorrida desde o início dos anos 2000, pois mesmo ainda distante dos brancos aumentaram proporcionalmente mais seu percentual de acesso (Picanço, 2016, p. 122-123).

As tendências observadas construíram movimentos de aumentos e redução das desigualdades de cor, medidas pelas as razões de chances entre brancos e negros, em relação ao acesso no ensino superior. A redução de brancos e negros que tinham acesso ao ensino superior ocorrida em 1998 resultou no aumento da desigualdade, a razão de chances passou de 2,99 para 3,33 entre 1993 e 1998. Mas a recuperação dos anos seguintes produziu uma tendência clara de redução das desigualdades e, em 2011, a razão de chances cai para 2,23 (Picanço, 2016, p. 123).

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), foi criada em 2003 e também foi aprovada a Lei nº 10. 639/2003 (BRASIL, 2003) “que tornou obrigatória a inclusão da disciplina de história da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo de todas as escolas do ensino fundamental” (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013, p. 403).

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2003, foi a primeira universidade pública a adotar ações afirmativas de caráter social e racial destinadas a estudantes egressos da escola pública, negros e pessoas com deficiência. A situação gerou muita polêmica e muitos debates foram realizados naquele período entre a comunidade universitária e também externa. Além disso, motivou duas ações de inconstitucionalidade contra as cotas, junto ao Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro e, em seguida, ganhou espaço

---

<sup>11</sup> Para Sell (2002, p. 15), a ação afirmativa consiste em uma série de medidas que visam a corrigir a desigualdade de oportunidades sociais, estando associada a determinadas características biológicas (raça e sexo) ou sociológicas (etnia e religião), que marcam a identidade de certos grupos na sociedade.

nacional, na instância do Superior Tribunal Federal, cujo equacionamento só ocorreu em 2012, quando declarada a constitucionalidade das cotas (Santos, 2012).

No âmbito das IES federais, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade pública a adotar ações afirmativas, na qual previu cotas raciais para negros e indígenas e intensificou o apoio ao sistema local de escolas públicas. Conforme destaca Santos (2012), a UnB foi pioneira, servindo de referência para outras universidades federais por todo o país. A experiência foi marcada por muito debate e a reserva de vagas foi realizada por meio de um planejamento interno alicerçado na autonomia universitária, prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). As cotas passaram a vigorar em 2004, no segundo vestibular.

Em 2012, após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, a Presidente Dilma sancionou, 29 de agosto, a Lei N ° 12.711/12, mais conhecida como lei de cotas, e regulamentou o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 (Brasil, 2012b) e a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012 (Brasil, 2012c).

É importante destacar que até a aprovação da referida lei as ações afirmativas foram sendo implementadas nas instituições de diversas formas. A partir de um levantamento realizado em 70 instituições de ensino superior público, que adotaram algum tipo de ação afirmativa, no período entre 2002 a 2010, Feres Júnior, Daflon e Campos (2013) apontam que a cota era a modalidade mais comum, porém apareciam outras formas como bônus e acréscimo de vagas. No período em destaque as ações afirmativas se faziam presentes em mais de 70% das instituições de ensino superior públicas no país e, a maioria dessas universidades foi operando com legislações próprias, como resoluções universitárias, leis estaduais.

No âmbito da saúde, também houve políticas voltadas para atender as pessoas de baixa renda.

[...] o direito universal a medicamentos fundamentou um conjunto de políticas, cujo marco foi a Política Nacional de Medicamentos (PNM), em 1998, e a Política Nacional de Assistência Farmacêutica (PNAF), em 2004, que definiram diretrizes e ações norteadoras para outras políticas ao longo dos 30 anos do SUS (Alencar *et al.*, 2018, p. 160).

O acesso a medicamentos ainda é uma questão desafiadora para a Assistência Farmacêutica (AF) realizada por qualquer instância governamental no país. Embora avanços possam ser percebidos, como no aumento do aporte de recursos no seu financiamento, persiste um cenário de dificuldades e barreiras no acesso, em que muitos pacientes terminavam por serem obrigados a incorrer em desembolso direto, com conseqüente comprometimento de sua

renda. Esses argumentos serviram como justificativa para a instituição, pelo governo federal, do Programa Farmácia Popular do Brasil, em 2004 (Caetano; Silva, 2015, p. 2950).

A despeito dessas políticas, persistem lacunas em termos de regulação sanitária, uso racional de medicamentos, serviços farmacêuticos clínicos, farmacovigilância, articulação entre as políticas instituídas e disponibilidade de medicamentos. O último aspecto motivou a formulação de políticas para promover a ampliação do acesso, a exemplo do Programa Farmácia Popular do Brasil (PFPPB), criado em 2004, inicialmente, na modalidade rede própria e, depois, em convênio com farmácias privadas, inaugurando o sistema de copagamento no País (Alencar *et al.*, 2018, p. 160).

[...] dificuldades na provisão pública somados ao padrão desigual de gasto das famílias brasileiras, levaram o governo brasileiro a implantar, a partir de 2004, ação até então inédita no cenário nacional: a disponibilização de medicamentos mediante sistema de copagamento pelos usuários. Inicialmente instituído por meio de uma rede própria de farmácias estatais, o Programa Farmácia Popular do Brasil foi expandido posteriormente através de parcerias com o setor privado varejista farmacêutico. [...] (Caetano; Silva, 2015, p. 2944).

Dois anos após sua criação, o PFPPB foi ampliado para farmácias da rede privada, conforme previa o Decreto nº 5.090/2004, e os cidadãos puderam adquirir medicamentos para o tratamento de hipertensão e diabetes mediante copagamento. O MS repassaria às farmácias 90% do valor de referência do produto, conforme valores definidos pela Câmara de Regulação de Medicamentos, e o cliente pagaria 10%. Fixaram-se critérios para credenciamento de farmácias ao PFPPB, dispensação de medicamentos, controle e fiscalização, processamento de compras e comunicação ao público pelas farmácias (Alencar *et al.*, 2018, p.163).

Iniciativas pontuais de copagamento para acesso a medicamentos ocorreram ao longo dos últimos anos em alguns estados brasileiros. Entretanto, em 2004, o PFPPB foi lançado como primeira iniciativa federal de copagamento para acesso a medicamentos, tendo como foco a parcela da população que não utiliza o SUS, mas que, no entanto, não possui rendimentos suficientes para adquirir e/ou completar um tratamento com medicamentos de forma adequada. (Castro, Costa, Pinto, 2011, p. 2965).

A despeito das críticas sobre ambas as modalidades do PFPPB e do rechaço inicial pela equipe responsável pela implantação da proposta, o programa resultou em ampliação do acesso a medicamentos essenciais, conforme constatado por estudos. Nesse aspecto, essa política farmacêutica se aproximou da pauta relativa à questão MAF<sup>12</sup> defendida pelo movimento sanitário. Entretanto, permanecem lacunas concernentes à qualidade do acesso em

---

<sup>12</sup> Medicamento/ Assistência Farmacêutica (MAF). (Alencar *et al.*, 2018, p. 160).

suas diversas dimensões de análise e à promoção do uso racional de medicamentos, na perspectiva da integralidade da AF<sup>13</sup>. (Alencar *et al.*, 2018, p.169).

[...] entre os anos de 2003 e 2014, havia promessas de dias melhores, o rendimento médio do trabalho registrou crescimento real de 3,5% ao ano<sup>14</sup>, muito embora, é fato as despesas com educação e saúde das famílias brasileiras tenha aumentado, também em termos reais, 7,1% e 8,1% respectivamente, no mesmo período. Além disso, a participação de alunos e estudantes na educação privada aumentou em todas as faixas de renda (Lavinias, 2018), a adesão a planos de saúde e odontológicos também cresceu (Brasil, 2017), o salário mínimo teve um aumento, em valores constantes, mais de 70%, entretanto, ainda bem abaixo se comparado a outros países latino-americanos;<sup>15</sup> [...].

O contexto de crise do capitalismo neoliberal inaugurado em 2008 teve um profundo impacto nas condições de vida dos subalternos. A adoção de medidas de austeridade provocou o aumento do custo de vida, intensificou a precarização do trabalho, deteriorou os salários, degradou a qualidade dos serviços urbanos e agravou problemas decorrentes da falta de acesso à terra, água e moradia, gerando variados conflitos. Esse processo se verifica, com particularidades e temporalidades distintas, em diferentes países. A chegada da crise ao Brasil é temporalmente defasada se comparada aos países centrais [...] (Galvão; Tatagiba, 2019, p. 65).

Além do efeito sobre a oferta de crédito, no Brasil sentiu-se fortemente o efeito da crise de 2008 sobre o preço da moeda nacional e sobre os fluxos de capitais transacionados no país. Segundo Prates e Farhi (2009), um ano após a eclosão da crise originada na economia norte-americana, o Real ainda apresentava um movimento de apreciação. Entre julho de 2007 e julho de 2008 houve uma apreciação de 17% da moeda brasileira. Entretanto, a partir de agosto de 2008, com a falência do Lehman Brothers, a crise financeira internacional aprofundou-se, aumentando fortemente a aversão ao risco que, desencadeou um generalizado movimento de fuga de capitais e forte desvalorização das moedas das economias periféricas, entre elas o Brasil (Deus; Lima, 2013, p. 56).

[...] Dentre as ações do governo brasileiro para enfrentar a crise que afetou o Brasil em 2008, destacam-se a redução dos impostos dos carros e de materiais de construção, o lançamento do pacote de incentivo imobiliário, o programa Minha casa, Minha vida, essas ações objetivaram conter os efeitos negativos da crise (Nascimento *et al.*, 2012).

---

<sup>13</sup> Assistência Farmacêutica (AF). (Alencar *et al.*, 2018, p. 160).

<sup>14</sup> Série PNAD, rendimento do trabalho principal, pessoas com mais de dezesseis anos. (Gentil; Lavinias, 2018, p. 192)

<sup>15</sup> Em março de 2016, Argentina, Equador, Uruguai e Chile registraram valores em dólares do salário mínimo superiores ao brasileiro. (Gentil; Lavinias, 2018, p. 192).

[...] Na crise econômica mundial de 2008, em ação mais ousada, políticas anticíclicas visaram à retomada do crescimento econômico que permitiram que, em 2010. O PIB crescesse à razão de 7,6 por cento. Como mostra Baltar (2014), esse crescimento foi puxado- em primeiro momento- pelo boom do comércio exterior, favorecendo os países exportadores de commodities, como é o caso do Brasil. A melhoria das contas externas em cenário de baixa inflação possibilitou ao governo ativar o mercado interno, favorecendo o crédito<sup>16</sup>, ampliando as políticas de transferência de renda, elevando o salário mínimo. Assim, foi gerado um ciclo de consumo de bens duráveis e de ampliação de serviços. A inflação baixa, combinada com progressiva valorização do Real, contribuiu para aumentar o poder de compra dos assalariados. [...] (Biavaschi; Krein, 2015, p. 52).

A crise de 2008 afetou o setor agrícola, o governo teve que intervir fornecendo crédito, o mercado automobilístico também teve suas vendas prejudicadas e foi necessário fornecer a isenção de impostos como uma maneira de conter a crise.

Quanto à agricultura, houve acentuada queda na produção de máquinas agrícolas, no mesmo período. A medida do governo brasileiro contemplou a antecipação de crédito para o financiamento da safra agrícola. Houve queda nas vendas de carros nacionais, motos e autopeças a partir de meados de 2008, sendo que essa mesma tendência de queda pôde ser observada nas vendas de móveis e eletrodomésticos. Para contornar tal situação, o governo aumentou a oferta de crédito para o setor automotivo, isentou o Imposto Sobre Produtos Industrializados (IPI) de carros com motor 1.0 e isentou o Imposto Sobre Operações Financeiras (IOF) nos financiamentos de motocicletas, motonetas e ciclomotores [...] (Deus; Lima, 2013, p. 58).

Entretanto, conforme expõe Biavaschi e Krein (2015) em meio ao agravamento da grave crise internacional e ao esgotamento do boom do ciclo do consumo, como também das progressivas dificuldades na realização da agenda de retomada do investimento, a economia começou a apresentar taxas declinantes. Vale ressaltar que as políticas de ativação, que foram implementadas a partir de 2012, não trouxeram os resultados esperados. Apesar das medidas<sup>17</sup> efetivadas, as proposições de caráter desenvolvimentistas perderam sustentação política diante da ofensiva dos interesses do capital financeiro e dos meios de comunicação. Como consequência o crescimento meio caiu para menos da metade do período entre 2004 e 2008, depois do fim do ciclo de consumo, ainda que em taxas declinantes [...].

No que se refere à relação entre protestos e crise, nosso argumento é de que os protestos expressam insatisfações tanto daqueles setores que buscavam avançar nas

<sup>16</sup> Crédito público, concessão de serviços públicos à iniciativa privada, ampliação do imposto sobre transações do exterior em relação às pessoas físicas, etc. (Biavaschi; Krein, 2015, p. 52).

<sup>17</sup> As principais medidas foram: redução das taxas de juros, mudança do marco regulatório para o setor de energia, desoneração das folhas de pagamento de salários, subsídios para alunos dos setores produtivos, ampliação do crédito público, concessão de serviços públicos à iniciativa privada, ampliação do imposto sobre transações do exterior em relação às pessoas físicas, etc. (Biavaschi; Krein, 2015, p. 52).

reformas quanto daqueles que buscavam restaurar o status quo. Quando atingem o pico, em 2013, produzem mudanças no contexto político, abrindo oportunidades políticas inéditas para que um conjunto heterogêneo de atores, inclusive as forças oposicionistas, manifestasse suas divergências em relação ao governo, conformando um cenário de instabilidade e crise política que contribui para o impeachment de Rousseff. O padrão de protesto caracteriza-se pela combinação de duas dinâmicas distintas: polarização política (em torno do eixo PT X anti-PT) <sup>18</sup>e heterogeneização de atores e reivindicações, com uma permanência importante de conflitos de classe e o fortalecimento de conflitos estruturados em torno de outros pertencimentos identitários. Como buscamos evidenciar ao longo do artigo, apesar da centralidade da crise política ativada pelo antipetismo, a cena do confronto político não se reduz aos termos da polarização política, mas a extravasa de forma significativa. Essa combinação de polarização e heterogeneização expressa os limites da capacidade do lulismo de incorporar demandas e controlar conflitos, limites que se agudizam com a crise econômica. (Galvão; Tatagiba, 2019, p. 66).

## 4.2 As políticas para EJA no governo Lula

Luís Inácio Lula da Silva é um ex-metalúrgico, ex-sindicalista e político brasileiro, filiado ao partido dos trabalhadores. Lula é nordestino, nasceu em Caetés, em Pernambuco, no dia 27 de outubro de 1945, de origem pobre migrou ainda criança de Pernambuco para São Paulo com sua família.

Durante a ditadura militar, liderou grandes greves de operários no ABC paulista. Foi eleito como presidente do Brasil, pela primeira vez em 2003, foi reeleito em 2007 e exerceu seu segundo mandato até o ano de 2011. No ano de 2023, foi empossado para exercer seu terceiro mandato como presidente da república, depois de sair vitorioso das eleições.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi implementado em 2003, pelo Ministério da Educação, com o objetivo de proporcionar a superação do analfabetismo de jovens, a partir dos 15 anos, adultos e idosos. O Programa é desenvolvido em todo o território nacional e é realizado em parceria com municípios, estados e Distrito Federal, com maior atenção a municípios em que a taxa de analfabetismo é alta (Brasil, 2011).

De acordo com Cardoso, Carvalho e Souza (2015, p. 8):

---

<sup>18</sup> A referência à polarização política como dimensão que marca essa conjuntura de crise tem suscitado controvérsias (Ortellado, Solano e Ribeiro, 2016; Miguel, 2018). Nosso entendimento é de que a polarização política entre PT x anti-PT tornou-se o eixo estruturador do confronto político entre os atores relevantes no pós-2013, organizando os embates discursivos na arena pública, com implicações diretas sobre os padrões de mobilização social e eleitoral. A forma como os contendores atuaram foi, contudo, muito distinta. No eixo antipetista, a polarização esteve acompanhada por um processo de radicalização política. Esse processo de radicalização – que não será tratado neste artigo – expressa o modus operandi da nova direita brasileira, uma direita radical que traz a violência, prática e discursiva, como dimensão central do seu repertório de ação (Galvão; Tatagiba, 2019, p. 66).

[...] O PBA foi uma ação descentralizadora da União que assistia ao programa por meio de suplementação financeira e com parcerias com os entes federados bem como entidades privadas. O PBA foi destinado às regiões com percentual maior do que 35% de jovens e adultos analfabetos e as pessoas de 15 a 29 anos da Região Nordeste. Os cursos duravam cerca de seis a oito meses, sendo suficiente apenas para inserir os jovens e adultos no processo de alfabetização. Além do exposto, o PBA seguiu com um baixo investimento anual por estudante não sendo suficiente em recursos para se proporcionar ensino de qualidade.

O PBA foi implantado com o objetivo ousado de acabar com o analfabetismo no Brasil e alfabetizar 20 milhões de pessoas nos primeiros quatro anos de programa, levando em consideração o enorme contingente de pessoas com 15 anos ou mais que não tinham o domínio da leitura e da escrita e nem completado o primeiro segmento do ensino fundamental. Treze anos depois da implementação do programa os resultados não alcançam 10% da meta estipulada inicialmente (Siqueira; Haddad, 2015).

Ainda sobre o PBA Velis (2018) explica que entre os méritos desse programa está a busca da construção de um modelo de ampliação da oferta de salas de alfabetização no país; para tanto o programa conta com um sistema de monitoramento e avaliação para alcançar os lugares mais distantes e atuar na perspectiva da inclusão social, visando o enfrentamento das desigualdades que persistem na sociedade brasileira. O PBA assumiu o protagonismo de ser o segundo maior programa social do Brasil, superado apenas pelo Bolsa Família. O programa contribuiu para que os diversos sujeitos da diversidade obtivessem visibilidade nas pautas das políticas públicas.

Em março de 2012, o MEC-Secadi solicitou aos membros da CNAEJA a formação de um Grupo de Trabalho para analisar o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e propor mudanças, a fim de garantir maior efetividade. O GT identificou a necessidade de discutir de maneira integrada o Programa Brasil Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos. Esse GT avaliou a necessidade de integrar efetivamente a alfabetização à EJA, para não comprometer a continuidade nos estudos, permitindo um conjunto de ações. Como resultado desse trabalho, foram apresentadas indicações gerais para a construção de uma política nacional de alfabetização na EJA articulada aos programas já existente; em especial, o Programa Brasil Sem Miséria (Gadotti, 2014, p. 25).

O SBA é um sistema de dados que armazena os Planos Plurianuais de Alfabetização (PPAlfa) que necessitam ser elaborados e enviados pelos parceiros do programa, esse sistema registra nominalmente os dados de alfabetizandos, alfabetizadores, turmas e coordenadores de turmas que existem em todo o Brasil. Através desse sistema tem-se a possibilidade de gerar informações como a série histórica de idade dos jovens e adultos que frequentam o programa desde 2003.

No ano de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação (MEC), posteriormente renomeada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Carreira (2019) a SECADI nasceu da demanda de movimentos sociais ao presidente Lula, originou-se com o objetivo de desenvolver programas próprios, transversalizar a questão no conjunto da gestão do MEC e estabelecer proximidade com a sociedade civil organizada. Nessa perspectiva apostou-se na ação descentralizada, baseada na coordenação, na articulação e na indução de políticas nos três níveis de governo e na elaboração de diversas técnicas, comissões e fóruns de diálogo com a sociedade organizada.

No ano seguinte, 2005, foi desenvolvido por meio de parcerias entre o MEC/SETEC, CEFET'S, Empresas e ONG', um projeto para proporcionar educação profissional aos jovens e adultos, foi o Projeto Escola de Fábrica. Conforme descreve Pereira (2014, p. 189):

O Projeto Escola de Fábrica foi instituído pela Lei N. 11.180 de 23 de setembro de 2005; tinha como meta promover formação profissional inicial para 10.000 jovens/ano entre 16 e 24 anos, pertencentes a famílias com renda per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo. A inclusão no programa era condicionada à matrícula no sistema público de ensino, Educação Básica regular ou em programas da modalidade de jovens e adultos. Cada jovem recebia do governo uma bolsa mensal equivalente a meio salário mínimo.

Ainda no ano de 2005 foram instituídos alguns outros programas destinados a EJA, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROJOVEM foi implantado em 2005 pela Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Seu público alvo são os jovens de 18 a 24 anos, que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho.

Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 1102) dissertam sobre a finalidade do programa:

A finalidade do PROJOVEM é proporcionar formação ao jovem, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público. Argumenta-se que o programa pretende contribuir especificamente para a re-inserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção

produtiva e de comunicação. Um projeto político- pedagógico com diretrizes e orientações proporciona aos jovens um curso de 5 horas diárias, por um período de 12 meses, totalizando 1.600 horas. Aos alunos matriculados é concedida uma bolsa no valor de R\$ 100,00.

No ano de 2008, o PROJOVEM ampliou a faixa etária atendida pelo programa, com a mudança os jovens com até 29 anos, poderiam participar do programa. O tempo do curso aumentou para 18 meses e os jovens com carteira assinada puderam fazer o curso, além disso o programa foi expandido para municípios com mais de 200 mil habitantes. O PROJOVEM inicial foi renomeado para PROJOVEM Urbano (vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República/SNJ) que, em 2009, atendia 346.780 jovens. Além disso, o Programa Agente Jovem que tem como público alvo os jovens de 15 a 17 anos, foi integrado com o PROJOVEM Adolescente Socioeducativo, sob responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome. O Programa Saberes da Terra, que atendia jovens do campo, foi incorporado ao PROJOVEM Campo. Outra transformação foi a unificação dos programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica no PROJOVEM Trabalhador (Carvalho, 2011)

Cardoso, Carvalho e Souza (2015) O Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi implantado pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, logo depois foi substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que ampliou a oferta de cursos do programa para o público do ensino fundamental. Ademais, o PROEJA foi apresentado como uma inovação no contexto da educação nacional, pois articulou Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Ensino Médio, objetivando qualificar profissionalmente os trabalhadores jovens e adultos.

[...] O PROEJA é uma política pública que unifica profissionalização (formação inicial e continuada dos trabalhadores) à Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) seu público são os jovens e adultos, esse programa representou um avanço no âmbito das políticas no governo Lula por aliar o EJA a formação profissional e por ofertar o ensino inicialmente na rede federal de ensino (Alves; Ribeiro, 2019).

Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e a formação profissional na perspectiva de uma formação integral. O PROEJA é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola. Temos todas as condições para responder positivamente a este desafio e pretendemos fazê-lo (Brasil, 2007b, p. 3)

Ao passo que o PROJOVEM possibilitava a conclusão e certificação do Ensino Fundamental articulados à formação profissional inicial para pessoas de 18 a 29 anos, o PROEJA tem como meta proporcionar a reintegração do jovem, a partir de 18 anos completos, ao processo educacional dos Ensinos Fundamental e Médio, sua qualificação profissional inicial e de nível técnico e seu desenvolvimento humano.

O PROEJA nos primeiros anos de sua criação alcançou muitos avanços e foi o responsável pela inserção do público de educação de jovens e adultos nas escolas pertencentes à rede federal de educação tecnológica. Todavia desde o início de seu desenvolvimento, o programa passa por desafios relacionados à oferta reduzida de vagas, formação de professores, propostas curriculares e evasão. Estes empecilhos foram agravados pela estagnação do governo federal que, desde 2011, interrompeu o investimento de recursos de ordem técnica e financeira, pondo em risco a permanência do programa, o qual foi substituído gradativamente, no governo Dilma Roussef (2011-2016), pelo programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (Beiral; Ferrari; Julião, 2017).

Em 2006, a EJA passou a contar com um importante recurso financeiro. Paiva (2019, p.1149) expõe:

Nesses tempos iniciais do governo Lula, vinha-se de uma conquista parcial do ponto de vista da regulação de recursos para a educação, já que na primeira versão de fundo de financiamento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) aprovado em 1996 e em vigor a partir de janeiro de 1998, a EJA esteve fora, sem possibilidade de acesso à redistribuição da cesta de impostos que o conformava. Nova luta travada fez com que, em 2006, uma Emenda Constitucional aprovasse o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que começa a vigorar em 2007, expandindo o financiamento para toda a educação básica, o que significa dizer da educação infantil ao ensino médio e a todas as modalidades de ensino, o que inclui a EJA, entre outras.

EJA no ano de 2007, foi contemplada com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, o programa inicialmente foi destinado apenas a etapa da alfabetização da EJA, posteriormente no ano de 2009 foi estendido para as turmas regulares de alfabetização de jovens e adultos. Segundo expõe Mello (2019, p. 88):

A Criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), em 2007 (Resolução n. 18, de 24 de abril de 2007), no âmbito do PBA, representou um momento de inflexão da política de materiais didáticos implementada até então. A EJA foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda que, naquele momento, atendendo apenas à etapa de alfabetização. Com o fim do Fazendo Escola, à inclusão da EJA no recém-reformulado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), a política da SECAD

desloca-se da transferência de recursos para entidades, para o investimento em programas que estimulam a produção centralizada de materiais didáticos, com foco no livro, passando a beneficiar o mercado editorial.

Em 2009 e 2010 as edições do PNLA ampliaram o contingente de alunos atendidos, além dos alunos alfabetizados inscritos no PBA, o programa passou a atender as turmas regulares de alfabetização de jovens e adultos da rede pública de ensino. Em 2009, houve outra mudança, o PNLA foi extinto e incorporado a um novo programa, mais amplo: O Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNDL EJA), o qual foi criado pela Resolução n. 51, de 16 de setembro de 2009 e começou a distribuir obras e coleções didáticas para todas as escolas públicas com turmas de EJA e para as turmas de alfabetização de entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado. Vale ressaltar, que no ano de 2011, em sua primeira edição o programa atendeu cerca de quatro milhões de estudantes e professores, tendo e distribuiu aproximadamente 17 milhões de livros (Mello, 2019).

Por volta dos anos de 2008/2009 os setores mais progressistas vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e pesquisadores da área elaboraram um documento nacional que foi utilizado como um preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA). O referido documento diagnosticou e apontou os desafios da educação de jovens e adultos no Brasil relacionando com questões do mundo do trabalho e a formação cidadã. Todavia, constata-se que o documento não é apenas um apontamento preparatório para uma conferência Internacional, porque contém análises, avaliações do contexto da EJA e recomendações para a elaboração de políticas de Estado para o setor. Ademais intenciona referendar a necessidade de continuidade dos programas da EJA e, em especial, nos Institutos Federais, além de fazer reivindicações por mais recursos, expansão de vagas e a concretização de uma política educacional que proporcionasse de fato um ensino profissional integrado ao ensino médio com perfil emancipador (Montecchi; Pontes, 2013).

No documento preparatório para a participação brasileira na Conferência (Brasil, 2009), utilizando como base a Pesquisa Nacional por amostragem e Domicílios (PNAD) de 2006, é apresentado um importante diagnóstico da EJA no Brasil, demonstrando que:

Apesar dos avanços, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a

qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais (Brasil, p.17).

No ano de 2010 final do segundo mandato do governo Lula foi instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 03/2010) (Brasil, 2010) nos aspectos relativos a duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames da EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio de educação a distância.

O documento defende que (Art. 2º):

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

No que se refere a idade mínima o documento dispõe (Art. 5º e 6º):

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos (Brasil, 2010).

Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos (Brasil, 2010).

### **4.3 As políticas para EJA no governo Dilma Rousseff**

Dilma Vana Rousseff, nasceu no dia 14 de dezembro de 1947 em Belo Horizonte (MG), Minas Gerais, é uma economista e política brasileira filiada ao partido dos trabalhadores (PT), foi a primeira mulher a se tornar presidente da República do Brasil, exerceu seu primeiro mandato 01/01/2011 a 01/01/2015 e o segundo mandato 01/01/2015 a 31/08/2016, o segundo mandato da presidenta foi interrompido em agosto de 2016 devido a um processo de impeachment.

No período que esteve no governo, Dilma Rousseff, aprovou alguns programas que beneficiaram os jovens e adultos, dentre eles, um programa que visava potencializar a oferta de cursos técnicos de nível médio e de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que foi

o PRONATEC, o qual foi instituído pela lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, conforme exposto nessa lei no artigo 1º, parágrafo único, são objetivos do PRONATEC:

- I expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento formação e qualificação profissional;
- V estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica;
- VI estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Brasil, 2013)

Uma das ações do PRONATEC que se destaca é o bolsa formação (Velis, 2018, p. 133), expõe sobre o bolsa-formação:

A Bolsa-Formação, regulamentada pela Portaria MC nº 168, de 7 de março de 2013, assegura a oferta gratuita de cursos de educação profissional técnica, de nível médio e de FIC, presenciais, custeados com recursos repassados pelo MEC às instituições ofertantes, que recebem recursos para: atendimento de todas as despesas de custeio das vagas, inclusive com profissionais envolvidos nas atividades de Bolsa-Formação; assistência estudantil a beneficiários; insumos, incluindo materiais didáticos, materiais escolares gerais e específicos, e uniformes, quando adotados pela instituição ofertante; e, por opção da instituição, seguro contra acidentes pessoais para os beneficiários. Aos ofertantes, além do desenvolvimento dos cursos técnicos e de formação inicial e continuada, atribui-se a responsabilidade de auxiliar na divulgação dos cursos e de seus pré-requisito, e possibilita-se a construção de itinerários formativos.

A primeira gestão da presidenta Dilma Rousseff, que começou no ano de 2011 adotou um novo arranjo constitucional que ampliou a abrangência da SECAD, a qual teve acrescentada a palavra Inclusão ao nome da Secretaria, que passou a ser denominada de SECADI, essa mudança de nomenclatura ocorreu devido a adoção de um novo arranjo institucional, que ampliou a abrangência da secretaria, trazendo para o seu interior a gestão do Projovem Urbano e da Educação Especial. Entretanto, o diferencial do governo Dilma foi a criação, ainda em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o qual teve como justificativa a demanda por mão de obra qualificada em um momento de expansão da economia, que crescera 7,5% em 2010 (Haddad; Di Pierro, 2015).

Nas perspectivas globais pós-2015 a EJA está dentre os objetivos, entretanto essas formulações foram alvos de crítica por parte dos movimentos sociais e organizações civis, por

subordinarem a EJA as exigências do mercado de trabalho em detrimento de uma concepção de educação como direito humano (Haddad; Di Pierro, 2015).

Os objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) compreendem três dimensões – transformação econômica, justiça social e proteção ambiental -, e devem ser adotados na Assembleia Geral da ONU de Nova Iorque, setembro de 2015. A última proposta, que veio a público no início de 2015, apresentava 17 objetivos a serem alcançados até 2030, sendo um deles o de Assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Esse objetivo se desdobra em sete metas, das quais três remetem à EJA: 1) garantir acesso igualitário para todas as mulheres e homens à educação pós-secundária vocacional e técnica de qualidade, incluindo o ensino superior, a preços acessíveis; 2) ampliar a proporção de jovens e adultos com habilidades relevantes, incluindo aquelas técnicas e vocacionais para empregabilidade, trabalho decente e empreendedorismo; 3) garantir que todos os jovens e uma proporção dos adultos, tanto homens quanto mulheres, alcancem letramento e numeracia (Haddad; Di Pierro, 2015, p. 204).

[...] em 2011, no início do governo da presidente Dilma Rousseff, por meio do decreto nº 7.649, de 21 de dezembro de 2011, a coordenação do Projovem Urbano passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação. [...] (Almeida; Pires, 2019, p.160).

A transferência do Projovem Urbano foi realizada com a intenção de ampliar a escala do programa às políticas educacionais para os jovens.

Para as edições do Projovem Urbano no período de 2012 até 2015, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), efetivou a contratação de consultores na modalidade produto, no âmbito dos projetos de cooperação técnica com organismos internacionais, através da parceria firmada com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (BRASIL, 2014).

Foi no governo Dilma Rousseff que houve a aprovação do segundo Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 13.005/2014, o PNE surgiu como possibilidade de estruturação do direito à educação, propondo planejar a educação do país por uma década.

A ênfase na qualificação profissional de mão de obra marca também a abordagem conferida a EJA no segundo Plano Nacional de Educação (PNE), finalmente consignado na Lei n. 13.005/2014 após longos debates no Congresso. O documento não adota o conceito de aprendizagem ao longo da vida, mas faz menção ao objetivo de superação do analfabetismo e menciona os jovens e adultos nas metas de universalização da educação básica e inclusão escolar das pessoas com deficiência. Duas das 20 metas do Plano referem-se especificamente à EJA: a meta nove propõe “ [...] elevar a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional [...] ”; e a meta 10 “ [...] oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma

integrada à educação profissional [...] ”; desdobrando-se cada uma delas em desafiadoras estratégias de políticas (Di Pierro e Haddad, 2015, p. 213).

A meta 10 visa sanar a dívida histórica do país com um número expressivo de brasileiros. Muitos são os cidadãos que não tiveram acesso à educação escolar na idade certa que se mantem num ciclo de exclusão social (Cassiolato; Garcia, 2014, p.16).

#### **4.4 A evasão em uma escola pública de Ananindeua- PA, no período de 2003 a 2016: as narrativas de alunos/as evadidos/as nesse período.**

Nesta seção que trata especificamente de nosso objeto de estudo dialogamos com as narrativas dos/as alunos/as evadidos/as, da EJA Ensino Fundamental e Médio, do período de 2003 a 2016, da escola estadual Princesa Isabel com os quais a partir dos referenciais teóricos pretendemos apresentar os dados coletados e analisados. Tem-se como intenção de responder à questão norteadora que é “quais fatores contribuem para a evasão escolar?” E os objetivos da pesquisa que são: “Analisar os fatores que contribuíram para a evasão escolar, de jovens e adultos (EJA), de uma escola estadual de Ananindeua-PA, no período de 2003 a 2016, a partir da narrativa de alunos/as” e os objetivos específicos que são: identificar os índices de evasão escolar nas turmas de EJA, da escola estadual Princesa Isabel, no período de 2003 a 2016 e traçar o perfil das/os alunas/os de EJA, da escola estadual Princesa Isabel, de 2003 a 2016.

A evasão escolar é um problema social que compromete o desenvolvimento da educação no país, contribui para o aumento das desigualdades sociais e impacta na economia do Brasil, as causas da evasão envolve inúmeros fatores e suas consequências comprometem toda a trajetória de vida dos/as evadidos/as.

Na pesquisa foram entrevistados alunos/as evadidos das turmas de EJA do período de 2003 a 2016 da escola estadual Princesa Isabel, tendo como base nos depoimentos dos/das discentes dialogaremos com as seguintes categorias: 1) Percurso que os levou para a EJA; 2) Causas da evasão da EJA; 3) Prosseguimento nos estudos; 4) Profissão atual.

#### **4.5 Percurso que os levou para a EJA**

Os estudos mostram que o público que estuda na EJA é formado de indivíduos que tiveram problemas durante a sua trajetória escolar no ensino regular, o que ocasionou a defasagem idade-ano. A idade apropriada para o ensino fundamental é de 06 a 14 anos, de

acordo com a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, e para o ensino médio é dos 15 aos 17 anos, segundo a Emenda Constitucional nº 59/2009.

Segundo Arroyo (2017) os adolescentes, jovens e adultos que vêm do trabalho em busca da educação não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas experiências pessoais de lutas por trabalho, desde a infância, são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades da classe trabalhadora, das famílias trabalhadoras, que lhes repassaram os valores do trabalho. Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens e adultos que almejam a educação, eles sabem que são trabalhadores, trabalhadoras, que são de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, mas que mesmo diante das dificuldades procuram a titulação exigida para a inserção no trabalho, são indivíduos que são submetidos a trabalhos informais ou rejeitados no trabalho formal, porque não possuem a titulação escolar.

[...] Suas experiências, desde a infância, têm o trabalho, o sem trabalho o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância, aprendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida explorada desde a infância (Arroyo 2017, p. 55).

A partir das falas dos alunos participantes da pesquisa, dos seis entrevistados quatro tiveram dificuldades de continuar seus estudos, pois tiveram que trabalhar para contribuir no sustento da casa. Segundo as narrativas dos/as alunos/as podemos deduzir o quanto é difícil para discente trabalhador chegar e permanecer em sala de aula, que fatores como o cansaço, a desmotivação, acabam por deixá-los/la estagnados/as, sem condições de reverterem a sua situação, de se qualificarem.

Eu estudei, eu me atrasei no ensino médio eu tinha 16 anos, por conta de trabalho quase não ia pra escola **aí me reprovaram**, cheguei a largar o trabalho pra concluir o ano, mas não consegui, aí me atrasei, quando voltei a estudar, já foi na EJA, na Escola Princesa Isabel. (Regina Magna Bonifácio de Araújo, 2023) (grifo nosso)

Sim, estudei na infância, mas repetia de ano, aí fui me atrasando, fui ficando mais velho **aí já tive que trabalhar**. (Paulo Freire, 2024) (grifo nosso)

Sim estudei quando criança, na verdade eu tive um pouco de dificuldade de aprendizagem na infância, além disso, eu tive que amadurecer muito cedo, depois tentei continuar várias vezes, mas acabei tendo que reparar criança, **tive que assumir responsabilidades muito cedo, que trabalhar para ganhar dinheiro**. (Jane Paiva, 2023) (grifo nosso)

Sim estudei, mas depois deixei de estudar porque **trabalhava desde pequeno**, aí me atrasei nos estudos. (Sérgio Haddad, 2024) (grifo nosso)

As narrativas indicam que todos/as estudaram na infância, ou seja a procura pela escola não faltou, entretanto, o abandono dos estudos dessas pessoas é um fato, o que exige pensar nas condições em que se dá a garantia da educação.

Historicamente no Brasil as crianças passam por um certo abandono, especificamente no século xx, não há uma política pública eficaz que garanta saúde, educação, lazer para a criança, que sem esses amparos sociais foram obrigadas a dividir as tarefas escolares com os trabalhos. No relato da aluna Jane Paiva ela alega que estudou quando criança, mas teve que “reparar criança”, que cuidar de criança, que trabalhar. O discente Sérgio Haddad também afirma que estudou na infância, mas que como tinha que trabalhar se atrasou nos estudos.

Constata-se que essas crianças foram vítimas do trabalho infantil, prática que causa muitos prejuízos para a sociedade, como a reprodução da pobreza familiar, a evasão escolar, expõe a criança a violências, esforços físicos intensos, acidentes de trabalho, baixa remuneração, entre outros.

A vivência plena da infância é fundamental para o desenvolvimento saudável do ser humano, a criança deve ter tempo para brincar, estudar, sonhar.

Arroyo discute essa questão dos/as alunos/as terem que trabalhar desde a infância e aponta os prejuízos causados pelo ingresso precoce no mercado de trabalho.

[...] Como jovens e adultos desde criança estão condenados ao que poderíamos chamar de um estado de permanente precarização nas formas de viver, de trabalhar no presente provisório sem prazo certo. Viver, para eles, significa ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados. Quando até essas bases do viver e do trabalho são incertas, a incerteza invade seu viver no presente e no futuro. Destrói suas identidades sociais. A incerteza invade até sua volta aos estudos (Arroyo, 2017, p.72).

Outra causa relatada do abandono escolar é a gravidez, de acordo com a fala de Sandra Fernandes Leite ela teve que evadir do ensino regular quando estava cursando a sétima série, como engravidou teve que abandonar a escola para cuidar da filha, quando retomou os estudos, devido a distorção idade-ano já foi encaminhada para a EJA e acabou evadindo novamente.

Sim estudei até a sétima série aí engravidei e não tinha como continuar, tive que cuidar da minha filha, não tinha com quem deixar, tive que parar de estudar. (Sandra Fernandes Leite, 2023)

Se a EJA tem problemas para todos, tanto para homens como mulheres, mas ela ainda é um pouco mais desigual para as alunas mulheres, por uma série de fatores, quando essa

mulher é uma grávida adolescente, geralmente ela tem que abandonar os estudos, para poder se dedicar a maternidade, e tornar-se difícil voltar a escola, dessa forma não consegue obter uma profissionalização, o que ocasiona desvantagens em relação ao mercado de trabalho, bem como as torna vulneráveis a pobreza e a exclusão social.

#### **4.6 Causas da evasão da EJA**

Quando nos referimos a EJA, não fazemos referência apenas ao fator específico da faixa etária do alunado que compõe essa modalidade de ensino, mas principalmente as questões sociais e culturais. O jovem e adulto da EJA não é um indivíduo com uma história natural de escolarização, de acordo com as narrativas apresentadas nas entrevistas podemos inferir que o/a aluno/a ingressa na EJA, com um histórico de exclusão, eles/as já tiveram dificuldades anteriores, no ensino regular, para manter-se na escola, a maioria deles/as trabalhavam desde a infância, uma foi mãe ainda adolescente e teve que interromper os estudos, para cuidar do filho.

Embora as legislações como LDB 9394/96, a Constituição Federal de 1988 e as políticas públicas assegurem no papel o direito a educação aos jovens e adultos, a realidade do cotidiano desses/as alunos/as é bem diferente, manter-se em sala de aula é uma tarefa árdua, pois os estudantes da EJA tem características diferenciadas, por isso é importante considerar o contexto em que estão inseridos/as e adaptar o ensino a realidade desses/as discentes, de modo a contribuir para diminuir os índices de evasão escolar e para que a EJA ocupe mais espaço no cenário da educação brasileira.

Conforme afirma Feitoza (2008): A EJA é direcionada a sujeitos educativos que vivenciaram em sua trajetória estudantil momentos de exclusão que tentam ser amenizados por meio de projetos compensatórios, mas que ainda não conseguiram combater as questões que inviabilizaram o alcance da educação de qualidade.

A reversão desse problema passa por compreender a condição de alunas/os da EJA como sujeitos históricos de direitos e neste sentido faz-se indispensável implementar uma política que tenha a capacidade de resgatar a qualidade da escola pública e construir condições para combater a evasão e a repetência que expulsam da escola os alunos oriundos da classe trabalhadora, os quais com frequência são tratados como cidadãos de segunda categoria, privados do direito de um ensino de qualidade e adequado as suas condições de estudo. Tecemos críticas as concepções que conferem à educação de adultos um caráter compensatório, mera reposição de escolaridade regular perdida, ignorando-a como uma

educação para trabalhadores. Entendemos que é imprescindível formular um outro modelo de escola para os excluídos, para os jovens e adultos trabalhadores, modelo cuja estrutura, formas de organização, conteúdos produzidos e veiculados tenham por referência principal o mundo do trabalho (Gadotti; Romão, 2011).

Arroyo (2017) [...] para compreender os significados políticos da condição de segregados pela escola desprovidos de diploma escolar, e conseqüentemente sem direito ao trabalho formal e a uma vida justa, essas são questões que os jovens e adultos levam ao repensar ético e político da pedagogia e da cultura escolar para superar essas antiéticas segregações que nosso sistema escolar teima em manter. Esses jovens e adultos são frutos de vivências de percursos escolares desumanizadores. Como não repetir esses percursos segregadores? Como recuperar identidades destruídas pelas segregações escolares? Faltam análises no pensamento pedagógico que reconheçam as conseqüências antipedagógicas, antiéticas e desumanizantes de submeter milhões de crianças e de adolescentes às segregações, às humilhações das reprovações, as retenções escolares.

De acordo com o depoimento dos/as alunos/as evadidos/as podemos observar as dificuldades que fizeram com que evadissem das turmas de EJA.

Acredito eu que com dezoito anos, ingressei na quarta etapa, aí eu me tornei mãe e ficou mais complicado continuar estudando, não tinha com quem deixar minha filha, não digo que é impossível estudar, mas é difícil. (Maria Clara Di Pierro, 2023)

Entrei na EJA na quarta etapa do fundamental em 2016, eu tinha 28 anos, mas tive dificuldade de continuar e acabei desistindo, nessa época já tinha duas filhas que eram crianças, não tinha com quem deixar, tive que parar de estudar de novo. (Sandra Fernandes Leite, 2023)

Eu fui pra EJA em 2016, eu tinha nessa época 34 anos, pra falar a verdade eu desistir porque eu já tinha filho e também pelo mesmo motivo que eu já tinha desistido antes, que eu sou muito vergonhosa de falar e isso acaba me desmotivando. (Regina Magna Bonifácio de Araújo, 2023)

Os alunos/as evadidos/as já adentram na EJA, porque estão com distorção idade-ano, a idade apropriada para o ensino fundamental é de 06 a 14 anos, de acordo com a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, e para o ensino médio é dos 15 aos 17 anos, segundo a Emenda Constitucional nº 59/2009.

As entrevistadas ingressaram na EJA com 18, 28 e 34 anos e a questão da maternidade foi o ponto em comum que fez com que elas abandonassem a escola para se dedicar aos filhos/as. Durante a conversa com essas alunas evadidas, foi perceptível na expressão facial, na voz dessas mulheres o desestímulo diante da vida, a falta de esperança em voltar a estudar,

em mudar a sua realidade, já que não tem apoio para continuar os estudos, para buscar uma qualificação profissional, acabam se conformando diante da situação.

A baixa escolaridade confere ao indivíduo menor probabilidade de inserção no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. Faz-se necessário obter formação escolar, habilidades para se ter maior chance de sucesso na vida adulta; portanto, assumir os papéis de mãe e de dona de casa diminui as possibilidades de qualificação profissional, prejudicando seu potencial produtivo e perpetuando a desvantagem social. A maternidade em idade escolar reduz a escolaridade e a oportunidade laboral da mãe, mantendo mães e filhos em situação de pobreza.

A questão do desinteresse pela escola também é um ponto a ser destacado, segundo os entrevistados:

Com dezessete anos fui pra EJA. Eu desisti naquela época mais por falta de interesse mesmo, a escola não me chamava a atenção, depois voltei, peguei mais incentivo e nesse momento teve uma dinâmica muito boa na escola. (Jane Paiva, 2023)

Fui pra EJA acredito que em 2005 na terceira etapa, porque fui repetindo algumas vezes na escola, depois já tive que ir pra EJA, aí na quarta etapa no ano de 2007 abandonei. O motivo foi que não queria nada com nada com a vida, foi desinteresse mesmo. (Paulo Freire, 2024)

Esse aparente desinteresse dos alunos pela escola que parece ser pessoal pode estar relacionado ao modo de como a escola está organizada, este contexto cultural do aluno/a trabalhador/a pode não está sendo considerado, conforme Gadotti e Romão (2011, p.143): “O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão”.

A escola precisa estar adaptada à realidade desses/as alunos/as, os horários, a metodologia deve ser organizada para esse público, faz-se necessário políticas públicas que viabilizem com que esses/as alunos/as se mantenham em sala de aula.

Estudei na EJA em 2016, mas acabei abandonando porque nessa época já trabalhava como motorista, aí trabalhava até de noite, as vezes não dava tempo de ir pra escola e também tinha dia que chegava muito cansado, foi ficando difícil continuar estudando por conta do trabalho. (Sérgio Haddad, 2024)

O aluno evadido Sérgio Haddad é motorista de caminhão, de acordo com suas narrativas foi o cansaço, a dificuldade de chegar a tempo para as aulas que fez com que abandonasse a escola, em minhas experiências com o trânsito de Belém, conheço a

dificuldade relatada, os engarrafamentos, o calor, a precariedade das vias, o desrespeito no trânsito contribui para aumentar o cansaço.

O horário de chegada do trabalho, falta de tempo para frequentar as aulas e se dedicar aos estudos por causa do trabalho, o cansaço do dia a dia depois de um dia de trabalho, a falta de recursos financeiros e a busca pelo progresso econômico, como um meio de melhores condições de vida da sua família, para suprir as necessidades financeiras são alguns dos motivos que fazem com que os estudantes abandonem a escola para que trabalhem e possam suprir suas necessidades financeiras é o caso do depoimento do aluno que evadiu da EJA em 2016, devido a sua jornada extensa de trabalho, que não permitia que conciliasse com a escola, além disso o cansaço depois de um dia de trabalho foram fatores que o levaram a evadir da escola.

Arroyo (2011, p.99) aborda que:

Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto à alimentação, à moradia, ao trabalho e a sobrevivência.

Esses jovens e adultos possuem toda uma história de vida a qual os levaram a abandonar a escola no ensino regular e os trouxeram de volta a EJA e o fizeram abandonar novamente a escola. Entretanto, antigas experiências de fracasso e exclusão, deixaram uma autoimagem negativa. Além disso, tendo no trabalho e na família a centralidade de suas vidas, esses estudantes precisam garantir seu sustento e a permanência na escola torna-se um grande desafio. É necessário que sejam desenvolvidas políticas públicas devem estar inseridas no contexto do aluno trabalhador, que traz uma bagagem cultural que deve ser considerada em sala de aula.

Conforme defende Freire: A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (Freire, 2023, p. 98).

Deve-se levar em conta a diversidade destes grupos sociais: perfil socioeconômico, ético, de gênero, de localização espacial e de participação socioeconômica. Sendo assim, requer pluralismo, tolerância e solidariedade na sua promoção, na oportunidade de espaços e na alocação de recursos (Gadotti; Romão, 2011, p.143).

Outra dimensão que essas pedagogias trazem para o campo da teoria pedagógica é reconhecer a diversidade de rituais e símbolos. Se a terra, o trabalho, os processos e as relações de produção da vida são tão determinantes na produção/formação como sujeitos sociais, de pensamentos, valores, culturas, identidades, cada tipo de trabalho, cada lugar nessas relações sociais de produção traz uma rica diversidade nas formas de ser, de pensar de ver o mundo, de ver-se. Essa diversidade na base material-social de produção implica ricas pedagogias diversas, processos de formação diversos, formas de pensar, de ver o mundo, de se ver a identificar diversas. Epistemologias e pedagogias diversas (Arroyo, 2017, p. 92).

#### 4.7 Prosseguimento nos estudos

Essa categoria diz respeito a formação que os/as alunos/as alcançaram, tem-se a intenção de identificar se eles/as concluíram o ensino fundamental, o ensino médio, se fizeram faculdade, enfim se retornaram à escola depois de terem evadido.

Nesta subseção abordamos como está a situação escolar dos alunos/as evadidos/as, no período de 2003 a 2016, da escola estadual Princesa Isabel, se eles/as percebem a importância da educação, se tem vontade de voltar a estudar e quais fatores impedem que retomem os estudos.

[...] na questão educacional, a Educação de Jovens e Adultos é relevante e urgente. Trata-se de uma educação destinada aos setores alijados dos bens sociais. Compreendê-la é tarefa de todos que lutam politicamente por sua melhoria e pela constituição de um corpo docente preparado para atender às suas especificidades. A EJA como um direito à educação e a formação de professores para essa modalidade de ensino constituem lutas políticas no âmbito da educação escolar (Jardilino; Araújo, 2015, p. 37).

Freire (2021, p.123) acrescenta: Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a.

Ainda não conclui o ensino médio. (Maria Clara Di Pierro, 2023)

Sim. Conclui o ensino médio, já conclui depois em outra escola. (Jane Paiva, 2023)

Depois da EJA, em 2016, não voltei mais a estudar. Até hoje não conclui nem o ensino fundamental. (Sandra Fernandes Leite, 2023)

Depois de 2016, não voltei mais a estudar. (Regina Magna Bonifácio de Araújo, 2023)

Sim. Já conclui o ensino médio. (Paulo Freire, 2024)

Não conclui o ensino médio. Desde que abandonei na escola Princesa Isabel não voltei mais a estudar. (Sérgio Haddad, 2024)

Segundo o depoimento dos entrevistados, dos seis alunos/as evadidos/as, apenas dois concluíram o ensino médio, os outros quatro desde que evadiram da EJA da escola Princesa Isabel, não retornaram mais para a escola, os motivos são as longas jornadas de trabalho, a falta de tempo, o não ter com quem deixar os filhos e o desinteresse.

Eu tenho vontade de voltar a estudar. Sei que o estudo é importante, mas não tenho com quem deixar meus filhos, sou dona de casa. (Maria Clara Di Pierro, 2023)

A entrevistada tem vontade de voltar a estudar, mas não tem com quem deixar os filhos, essa é uma situação presente na sociedade brasileira, são mães que por não ter uma rede de apoio, um projeto educacional direcionado a esse público, acabam abandonando a escola sem uma perspectiva de retorno, sua fala, seu tom de voz deixa transparecer a falta de perspectiva de voltar as salas de aula, de vislumbrar um futuro melhor.

É né? É importante estudar, por isso que eu coloco pra estudar as minhas filhas, eu estava pensando em fazer aquela prova que tem de ano em ano, pra terminar o fundamental e depois o ensino médio, mas ainda não consegui fazer. Eu sei que é bom estudar, mas falta tempo, eu falo para as minhas filhas, a mais velha já concluiu o ensino médio, lá na escola Princesa Isabel, ela fez o ENEM<sup>19</sup> desse ano. (Sandra Fernandes Leite, 2023)

Percebe-se que Sandra Fernandes Leite sabe que a educação é importante para um futuro com mais oportunidades, com sucesso profissional, durante a entrevista que foi realizada no pátio da sua casa ela diz: “[...] Eu sei que é bom estudar, mas falta tempo, eu falo para as minhas filhas, a mais velha já concluiu o ensino médio, lá na escola Princesa Isabel, ela fez o ENEM desse ano”. Ao dar esse depoimento ela aponta para a filha mais velha com o olhar cheio de orgulho e esperança, ela deposita na filha a expectativa de um futuro melhor, com o ingresso em uma universidade.

O estudo é importante. Atualmente não estou estudando, trabalho, chego cansado e estou sem tempo, mas se voltar a estudar quero fazer cursos desses profissionalizantes. (Paulo Freire, 2024)

---

<sup>19</sup> ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) é uma prova de admissão à educação superior realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

Sim. Tenho vontade de voltar a estudar, na realidade fiz minha inscrição em um curso técnico, mas não tenho muito tempo de me dedicar, gosto da parte da estética, hoje trabalho no shopping como vendedora e percebo o quanto é importante evoluir no conhecimento, fazer cursos, estudar. (Jane Paiva, 2023)

A educação é muito importante, pra melhorar a condição de vida, tenho vontade de voltar a estudar, mas como já disse falta tempo, chego muito tarde em casa, já chego cansado. (Sérgio Haddad, 2024)

De acordo com a narrativa dos/das alunos/as evadidos/as podemos inferir que existe a vontade de estudar, eles/as percebem a importância do estudo para aprimorar seus conhecimentos, melhorar sua condição de vida, entretanto a realidade das extensas jornadas de trabalho impossibilita a realização do desejo de retornarem as salas de aula, dessa forma a vida cotidiana do presente, o fato de terem que garantir o seu sustento e de sua família é emergencial e se sobrepõe a possível busca de um futuro melhor, com mais oportunidades, a escola não se adapta as suas necessidades e como não conseguem cumprir as regras da instituição escolar “ficam pelo meio do caminho”, Arroyo aborda essa situação:

[...] Precisamos de um projeto educativo diante dessa realidade? A que conhecimentos tem direito para entender as relações sociais, de produção e do trabalho de onde vêm e para onde voltam? Precisamos de um projeto educativo, de conhecimento dos currículos para sujeitos concretos, em contextos concretos, com essas histórias concretas, com essas configurações concretas de classe, gênero, raça, nos velhos-novos tempos de segregação social, racial, sexual. Qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas como jovens dê figura-lhes. Os últimos anos foram tempos de deixar ainda mais recortadas essas configurações do que venha a ser jovem e adulto trabalhador, negro, popular, sobrevivente em trabalhos ainda mais instáveis e em horizontes mais fechados [...] (Arroyo, 2017, p.68).

Ainda nessa categoria prosseguimento nos estudos, tem-se o depoimento de Regina de Araújo que demonstra que a escola não foi para ela um espaço de acolhimento, de troca de conhecimento, ela não se sentia pertencente ao ambiente escolar, durante a entrevista, a maioria de suas respostas denotam que ela perdeu o entusiasmo pelo estudo, se acomodou diante da situação e não tem mais vontade de dar continuidade a sua formação educacional.

Eu sei que é importante o estudo, mas não tenho mais vontade de voltar a estudar, não tenho mais paciência. (Regina Magna Bonifácio de Araújo, 2023)

A escola precisa ser um local interessante para ela, onde o seu conhecimento de mundo seja considerado, Arroyo (2017, p.34) pontua: Nas pedagogias escolares se avança também no reconhecimento de que com os Outros Sujeitos, outras crianças, jovens e adultos que chegam às escolas e às universidades chegam outros conhecimentos, outras vivências de

mundo, logo outras leituras de mundo, de cidade, do campo. Chegam outras formas de ser/viver a infância, a adolescência, a juventude, logo outras leituras de si mesmas.

Freire (2021) acrescenta que é necessária uma educação que possibilite que os indivíduos tenham uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. Uma educação que vise a pesquisa, no lugar da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” [...].

#### 4.8 Profissão atual

Esta seção é para discutir que posição os alunos/as evadidos/as de 2003 a 2016 ocupam atualmente no mercado de trabalho.

O trabalho é um fenômeno social e configura parte essencial na vida dos seres humanos, uma vez que lhes possibilita status e os liga a sociedade. (Camerin; Dias; Perrone; Sobrosa, p.265).

O trabalho tem sido visto não somente como forma de obter a renda, mas também como atividade que proporciona realização pessoal, status social e possibilidade de estabelecer e manter contatos interpessoais entre outros (Gouvêa; Kubo, p.540).

Sendo assim, o trabalho geralmente determina uma posição social, a moradia, o poder de compra, os ambientes frequentados e até mesmo os relacionamentos pessoais.

Atualmente sou dona do lar. (Maria Clara Di Pierro, 2023)

Hoje sou dona de casa. (Sandra Fernandes Leite, 2023)

Hoje trabalho em casa de família. (Regina Magna Bonifácio de Araújo, 2023)

Atualmente trabalho no shopping como vendedora. (Jane Paiva, 2023)

Trabalho como vendedor de varejo. (Paulo Freire, 2024)

Sou motorista de categoria D, dirijo caminhão. (Sérgio Haddad, 2024)

Segundo o depoimento das alunas evadidas, duas são donas de casa, uma trabalha como empregada doméstica e a outra trabalha como vendedora em um shopping, já os alunos um é vendedor de varejo e outro motorista de categoria D.

As alunas que são dona de casa desde que abandonaram os estudos na EJA, não retornaram mais a escola, pois tem que cuidar da casa e dos filhos, dos seis alunos

entrevistados/as apenas dois concluíram a o ensino médio e não conseguem prosseguir nos estudos devido as jornadas de trabalho, o cansaço, a falta de tempo.

De acordo com a entrevista com os/as ex-alunos/as da EJA, eles/as ocupam posições desprivilegiadas no mercado de trabalho, com baixa remuneração, isso acontece porque para alcançar posições com salários mais altos é necessário ter uma formação acadêmica como graduação, especialização, mestrado, doutorado, etc., o mercado de trabalho exige cada vez mais qualificação do trabalhador e aqueles indivíduos que não tem condições de expandir seus conhecimentos, ocupam profissões com salários baixos, em que não há progressão funcional, dessa forma ficam estagnados.

Para definir a especificidade da EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condições de subemprego ou mesmo desemprego – e que está a circunstâncias de mobilidade no serviço, alternância de turnos de trabalho, cansaço, etc. (Gadotti; Romão, 2011, p. 143).

Contudo, percebe-se a dificuldade dos alunos/as da EJA em manter-se nas instituições escolares; a realidade do cotidiano faz com que não retornem à escola, esses/as discentes não conseguem conciliar trabalho e estudo, o cansaço do dia a dia, o não ter com quem deixar os filhos são fatores decisivos que fazem com esses jovens e adultos desistam da escola, conseqüentemente, esses alunos ocupam posições no trabalho em que a remuneração é baixa, e alguns deles não exercem atividade remunerada.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tratamos na pesquisa de uma classe esquecida, sujeitos que vivenciam ou vivenciaram situações de exclusão, de marginalização, socialmente e educacionalmente, via de regra essa condição que os deixa com baixa autoestima, com sentimentos de inferioridade e subalternidade. Por outro lado, são pessoas com histórias de vida surpreendentes que trabalham e constroem espaços e lugares diferentes. Neste sentido há a necessidade de fazê-los ouvidos, ouvir as vozes silenciadas, para tanto se utilizou a metodologia da história oral de vida.

Esses/as alunos/as têm diversas responsabilidades, como trabalho, família; dessa forma podemos inferir que o público da EJA é diferenciado com histórias de vida repleta de percalços, por isso para mantê-los na escola é necessário de políticas públicas, de metodologias adaptadas para essa modalidade de ensino, que leve em consideração as suas peculiaridades.

Os sujeitos dessa modalidade de ensino carregam consigo uma trajetória de fracasso escolar, pois já tiveram experiências de evasão no ensino regular, quando eram crianças ou adolescentes, já adentram nas turmas de EJA com esse estereótipo. Estão na EJA porque algo deu errado na sua trajetória no ensino regular, esses discentes devido seu histórico de reprovação e abandono escolar ficaram com distorção idade-ano e foram encaminhados para a EJA.

De acordo com os entrevistados/as os fatores que dificultaram o percurso escolar no ensino regular foram o trabalho infantil, alguns tinham que trabalhar para complementar a renda da família, contudo chegavam nas salas de aula cansados depois de um dia exaustivo de trabalho, o que se repetia por vários dias, entretanto não conseguiam acompanhar as aulas, por vezes faltavam e acabavam repetindo de ano e até mesmo desistindo, a gravidez e o desinteresse também foram fatos destacados pelos/as entrevistados/as.

Ao chegar na EJA os mesmos problemas que tiveram no ensino regular somam-se com ainda mais responsabilidades da vida adulta, contudo acabam evadindo das turmas da EJA também. Sendo assim, os mesmos fatores que os expulsou do ensino regular, os excluiu também das turmas de EJA da escola Princesa Isabel, no período de 2003 a 2016, que foram a dificuldade de conciliar a escola com trabalho, a questão da maternidade, de ter que abandonar os estudos para cuidar dos filhos, esse foi um ponto de destaque, o cansaço depois de um dia extenso de trabalho e até mesmo o desinteresse pela escola.

Esses homens e mulheres, em sua maioria, demonstraram ao ser entrevistados/as um semblante de fracasso, de tristeza e desânimo em relação ao presente e ao futuro, as mulheres mães e responsáveis pelos cuidados do lar, não vislumbram um dia em que poderão voltar a estudar, não tem nem perspectiva, expressam conformismo com a situação em que se encontram algumas já depositam o sonho de concluir o ensino médio e ingressar em uma faculdade aos filhos/as, os homens são sobrecarregados com as jornadas extensas de trabalho, com a dificuldade de garantir o sustento da família e a escola para eles é algo bem distante.

Outro fator identificado foram os índices de evasão da escola Princesa Isabel. Nos anos letivos de 2003 a 2016 foram matriculados/as 1.839 alunos/as nas turmas de EJA e 781 discentes foram evadidos/as representando um percentual de 42,46%, um índice muito alto. De 2003 a 2016, período da pesquisa, os governos direcionaram uma maior atenção para EJA, foram criados programas para tender esse público, todavia constata-se que mesmo as políticas de inflexão para a EJA nesse período não foram eficazes, não foram formuladas estratégias para manter os alunos na escola.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Letícia Carneiro; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. LDB: projetos em disputa Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n. 19, p.407-428, jul./dez. 2016.
- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar. Textos em História Oral**. Editora: FGV, 1º edição, 2004
- ALENCAR, T. O. S.; ARAÚJO, P. S.; COSTA, E. A.; BARROS, R. D.; LIMA, Y. O. R.; PAIM, J. S. Programa Farmácia Popular do Brasil: uma análise política de sua origem, seus desdobramentos e inflexões. **Saúde em Debate**, v. 42, n. spe2, p. 159–172, out. 2018.
- ALMEIDA, A. P.; PIRES, D.O. Relações entre o público e o privado no processo de elaboração e implementação do Projovem Urbano. **Teoria e prática da educação**, v.22, n.3, p.155-175, Setembro/Dezembro 2019.
- ALVES, L. H. S.; RIBEIRO, E. A. Política educacional para a educação de jovens e adultos no governo Lula: construção da agenda, formulação da política e implantação. **Revista Profissão Docente (RPD)**, Uberaba-MG, v. 19, n. 40, p. 10-19, jan. /abr. 2019.
- ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro, Edições Gernasa, 1968.
- AMADO, J.; FERREIRA, M. M.(orgs). **Usos e Abusos da História Oral**. 8ªedição. Rio de Janeiro, Editora: FGV, 2006.
- ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Metodologia MOVA**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.
- APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior e Inclusão no Mundo do Trabalho – o Programa Universidade para todos (PROUNI) em Questão. In: VI Congresso Português De Sociologia Mundos Sociais: saberes e práticas, 6., 2008, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. p. 1-17.
- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. (Org.). In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. Ed. São Paulo: Summus, 1997.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARAÚJO, O. R.; SANTOS, S. M. História oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], n. 6, jan. /dez., 2007.
- ARAÚJO, R. W. A.; STAMATTO, M. I. S. Política de alfabetização de jovens e adultos: o caso do MOBREAL no município de Riachuelo- RN. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 11, p. 01-15, e10711469, 2018.

ARIOVALDO, T. C. C.; NOGUEIRA, C. M. M. Nova Forma de Acesso ao Ensino Superior Público: Um Estado do Conhecimento Sobre o Sistema de Seleção Unificada – SISU. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 152-174, 2018.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

AZEVEDO, F. V. M. Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Expedito Alves” – angicos/RN. **Dominium**, Natal, v.1, p.1-38, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, D. D.; SILVA, V. P. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, [S. l.], São Paulo, v. 21, n. 1, p. 68-73, jan./ abr. 2010.

BARROSO, E. P.; COSTA, C. B.; LONGO, C. A. (orgs.). **História Oral e Metodologia de Pesquisa em História: Objetos, Abordagens, Temáticas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

BAUM, C. A. **Uma tentativa de fundamentar a evasão escolar**. 2007. 8f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Psicologia) - Universidade Luterana do Brasil, Guaíba. 2007.

BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M.; JULIÃO, E. F. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Revista do Programa de Pós-Graduação**, Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, Jan/ Jun, 2017.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BIAVASCHI, M. B.; KREIN, J. D. Brasil: os movimentos contraditórios da regulação do trabalho dos nos 2000. **Cuadernos del Cendes**, Caracas, v. 32, n. 89, p. 47-82, mayo 2015.

BRAGA, M. L. S.; SILVEIRA, M. H. V. (Orgs.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. –1º Edição. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007.

BRANDÃO. C.R.; FAGUNDES, M.C.V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p.89-106, jul./set.2016.

BRASIL, R. C. A. I.; LOPES, D. B. O. Uma análise do contexto político da lei de diretrizes e bases de 1961: motivações e interesses do primeiro anteprojeto até a sua aprovação. **Revista Ciranda, Montes Claros (MG)**, Brasil, v. 06, p. 04-15, 2022.

BRASIL. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa –Direito de todas e década uma das crianças e dos adolescentes: resumo executivo.** Brasília: UNICEF, 2012.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, texto constitucional promulgado em 24 de fevereiro de 1891.**

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: texto constitucional promulgado em 16 de julho de 1934.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 125/2022.** Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. 50.

BRASIL. **Decreto nº 50.370, de 21 de Março de 1961.**

BRASIL. **Lei nº 5.379, de dezembro de 1967.** Câmara dos deputados. Centro de documentação e informação.

BRASIL. MEC/SEF. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de apoio ao Programa Brasil Alfabetizado:** Elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 2.270, e 14 de agosto de 2002. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Livro introdutório: documento básico: ensino fundamental e médio.** Brasília, DF: MEC, Inep, 2003. P.193-194.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2019: Notas Estatísticas.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA).** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases de 1971. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5º a 8º série: introdução.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p.66.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p.66.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base PROEJA, 2007b**.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.627 de 20 de maio de 2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial e Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRITO, D. C.; CARDOSO, J. F.; SOUZA, R. R. Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja): Estado da Arte e reflexões sobre o exame. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n.9, p. 92948-92966, 2021.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul. /out. 2010.

CAETANO, R.; SILVA, R. M. Programa “Farmácia Popular do Brasil”: caracterização e evolução entre 2004-2012. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 10, p. 2943–2956, out. 2015.

CANO, W.; SILVA, A. L. G. Política industrial do governo Lula. **Texto para discussão**. IE/UNICAMP, Campinas, n. 181, julho 2010.

CARDOSO, M. P.; CARVALHO, H. F.; SOUZA, D. F. **VII FIPED Fórum Internacional de Pedagogia. Fundamentos do neoliberalismo da terceira via e educação de qualidade: repercussões nas políticas de educação de jovens e adultos e escolarização de trabalhadores na segunda metade dos anos 2000**. Parintins-AM, 2015.

CARREIRA, D. A execução orçamentária das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma: obstáculos e desafios. **Revista Brasileira e Educação**. v. 24, p. e240010, 2019.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. 2011. 348f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASSIOLATO, M. M. M. C.; GARCIA, R. C. **Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (IPEA)**. PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. Rio de Janeiro, 2014.

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

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1087–1113, out. 2005.

COSTA, N. R.; CASTRO, C. G. S. O.; PINTO, C. D. B. S. Quem acessa o Programa Farmácia Popular do Brasil? Aspectos do fornecimento público de medicamentos. **Ciência & saúde Coletiva**, 2011, p. 2963-2973.

COTRIM, G. **História Global: Brasil e Geral**. São Paulo. Saraiva, 1999.

CURY, A. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p.293-303, maio/ago. 2008.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302–327, jan. 2013.

DELGADO, L. A. N. História Oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, [S. l.], v. 6, 2009.

DEUS, L. N.; LIMA, T. D. A crise de 2008 e seus efeitos na economia brasileira. **Revista Cadernos de Economia**, Chapecó, v. 17, n. 32, p. 52-65, jan. /jun. 2013.

DIGIÁCOMO, M. J. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**. 2005.

FEITOZA, R. S. **Movimentos de Educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos**. 452f. 2008. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2008.

FERES JÚNIOR, J. DAFLON, V. T.; RAMOS, P.; MIGUEL, L. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa GEMAA (IESP-UERJ). **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro, p. 1-34, set. 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo [livro eletrônico]**. 1º ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 50º ed. São Paulo. Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 49º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GADOTTI, M. **Estado e educação popular. Desafios de uma Política Nacional**. São Paulo, 1992.

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. **MOVA-BRASIL 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GADOTTI, M. **Paulo Freire e a educação popular**. Centro de Referência Paulo Freire. Revista Trimestral de Debate da Fase, 2007.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1ª edição, São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, A.; TATAGIBA, L. Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016). **Opinião Pública**, v. 25, n. 1, p. 63–96, jan. 2019.

GARCIA, A. B.; GONZALÉZ, M. L.; MONTEIRO, R. A. C. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 82–95, 2011.

GENTIL, D. L.; LAVINAS, L. Brasil anos 2000 A política social sob regência da financeirização. Dossiê balanço crítico da economia brasileira (2003-2016). **Novo Estudo, CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 191-211, mai.-ago. 2018.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação. Petropólis: Vozes, 1986. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, Buenos Aires, 2007. **Anais** [...] Buenos Aires, 2007. 25 p.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. Desenvolvimentismo e educação: discurso governamental e políticas paranaenses nas décadas de 1960 e 1970. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, Buenos Aires, 2007. **Anais** [...] Buenos Aires, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 197–217, maio–ago.2015.

HOLANDA, F.; MEIHY, J. S. B. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2ª edição, São Paulo: Contexto, 2022.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PSQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica Estadual 2020 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. xpx: il.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Sistema MOVA Brasil**. São Paulo -SP, 2014.

JACOMELI, M. R. M. A Lei 5.692 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 76-90, set. 2010.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, F. M. A.; MACÊDO, C. K. S.; SOUZA, F. C. S. Registros fotográficos em manuais do movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL): educação de adultos na ditadura civil-militar. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.10, n.25, p.383-403, 2022.

LOZANO, J. E. A. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporâneo. In AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (org.). **Usos e Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.15-25.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1480-1511 out./dez. 2014

MELLO, P. E. D. Políticas públicas para a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos no Brasil entre 1995 e 2017: avanços, contradições e recuos. In: PAIVA, J., **Aprendizado ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, pp. 79-96.

MENDONÇA, S. R. **Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento**. 1º ed. Rio de Janeiro: Grall, 1986.

MONTALVÃO, S. S. **Por uma história política da educação: a lei de diretrizes e bases e a democracia da terceira república (1946-1961)**, 261f., 2011. Tese de doutorado (Doutorado em História) - Fundação Getúlio Vargas. 2011 Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MONTECCHI, I. A. D.; PONTES, M. M. Do contexto neoliberal a experiência emancipatória da educação de jovens e adultos em Cáceres/MT: o caso do Proeja FIC voltado a pescadores, ribeirinhos e pequenos agricultores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, 27, 2013, Natal- RN. **Anais [...]**, Natal- RN. 2013.

NASCIMENTO, C.; PFTSCHER, E. D.; ESPEJO, M. M. S. B.; VOESE, S. B. Tipologia de Fleuriet e a crise financeira de 2008. **Revista Universo Contábil**, FURB, Blumenau, v. 8, n. 4, p. 40-59, out. /dez., 2012.

NÉSPOLI, J. H. S. Paulo Freire e Educação Popular no Brasil Contemporâneo: Programa MOVA-SP (1989-1992). **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, 2013.

OLIVEIRA, F.G.; VENTURA, J. P. A travessia “do EJA” ao Enceja: será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v.03, n. 05, p. 80-97, jan/jun. 2020.

OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A. Educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov 2006.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19). **Boletim da Conjuntura**, Ano II, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2000.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

PAIVA, J. **Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo sem fronteiras, v. 19, n.3, p. 1142-1158, set. /dez., 2019.

PAIVA, V. MOBIL: um desacerto autoritário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v.100, p.32, 1990.

PAIVA, V. P. **História da Educação Popular no Brasil. Educação Popular e Educação de Adultos**. Loyola, São Paulo, 1972.

PALUDO, C. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. Cad. Cedes, Campinas, v.35, n.96, p.219-238, maio-ago.,2015.

PEREIRA, J. V. Tendências históricas da educação de jovens e adultos no Brasil: da subordinação a tentativas de emancipação. **Educativa**, Goiânia, v.17, n. 1, p. 175-200, jan. /jun. 2014.

PEREIRA, A. J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia de covid -19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**. v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. **Latin American Research Review**, vol. 51, nº. 1, 2016.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. Ed. Ática. São Paulo, 1990.

PINI, F. R. Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto MOVA-Brasil. **Educação em Revista**, v. 35, p. e214479, 2019.

POJO, O. C. **Entre saberes e práticas: a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém**. 164f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande doo Norte, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal (RN), 2006.

PRADO, H. M.; ROSA, D.; SANTOS, L. O.; SOARES, D. A precarização no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA na cidade de São Paulo. **Alabastro: revista eletrônica dos alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo**, ano 3, v.2, n.6, 2015, p. 52-59.

RODRIGUES, S. O. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971: O Ensino Médio no Contexto Autoritário da Ditadura Militar (1964-1985). **Revista Eletrônica: LENPES-PIBIB de Ciências Sociais** – UEL. v. 1, n. 2, p. 1-20, jul-dez. 2012.

SALES, E. C. **Evasão na EJA: sob o olhar dos alunos de três escolas do Amazonas**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei de Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul. / dez. 2012.

SANTOS, L. R. Mobral: A representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, Ano V, nº 10, Dezembro, 2014.

SANTOS, W. S.; SILVA, G. F. Anísio Teixeira: um estadista intelectual em defesa da educação pública durante a tramitação do projeto de lei de diretrizes e bases (1948- 1961). **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 1, n. 7, p. 92-114, jan. /jun. 2021.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SELL, S. C. **Ação afirmativa e democracia racial: Uma introdução ao debate no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SILVA JUNIOR, J. R.; SILVA, L. C.; SILVA, M. A. S. O governo Dilma e a educação. In: SILVA JUNIOR, J. R.; SILVA, L. C. (Orgs.), **Governos Dilma Rousseff e a continuidade das políticas públicas: avanços e retrocessos** (pp. 35-54). Editora CRV. 2017.

SILVA, M. A. Educação de jovens e adultos: políticas públicas e evasão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 89-103, jan./abr. 2009.

SIQUEIRA, F.; HADDAD, S. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ABALF, Vitória, ES, v.1, n.2, p. 88-110, jul. /dez. 2015.

SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação Básica** (RBED). Vol. 4, n. 12, Jan- Março de 2019.

SOUZA, I. M.; OLIVEIRA, I. A. **Política de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belém: Período de 2005-2008**. Conhecer: Debate entre o Público e o Privado, 2012.

STRELHOW, T. B. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n.38, p.49-59, jun. 2010.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

VELIS, V. A. V. **Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2002 a 201: desafios e potencialidades**. 192f.

2018. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. 2018.

ZANETTI, M. A. **Exames supletivos/ certificação na educação de jovens e adultos.** Audiências do Conselho Nacional de Educação sobre a reformulação da Resolução CNE/CBE 1/00 – Educação de Jovens e Adultos. 2007.

DIAS, A. C. G.; CAMERIN, C.; PERRONE, C. M.; SOBROSA, G. M. R. Opiniões sobre o trabalho em jovens de classes populares. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 14, núm. 2, jul.-dez. 2013, pp.265-276. Associação Brasileira de Orientação Profissional, São Paulo, Brasil.

GOUVÊA, M. A.; KUBO, S.H. Análise de fatores associados ao significado do trabalho. **Revista de Administração**, São Paulo, v.47, n.4, p. 540-554, out./nov./dez. 2012.

## APÊNDICE A – Modelo do roteiro da entrevista

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- I- Questões de identificação:
  - Idade
  - Estado civil
  - Renda familiar
  - Quantitativo de filhos
  
- II- Se estudou na infância? Se sim, porque deixou de estudar?
  
- III- Com qual idade ingressou na EJA? Quais motivos o/a levaram a evadir da EJA?
  
- IV- Conseguiu concluir o ensino fundamental e o ensino médio? Qual a sua profissão atualmente?
  
- V- Tem vontade de voltar a estudar? Percebe a importância do estudo, da educação?

**APÊNDICE B – Modelo de Ofício**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PRÓ -REITORIA DE EXTENSÃO  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA**

**Ofício** s/n 2023

Belém-PA, 10 de julho de 2023.

**Para:** Professora Mariceli Bentes  
Diretor da EEEFM Princesa Isabel

**De:** professora Maria José Aviz do Rosário  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica  
PPEB/NEB/UFPA.

**Assunto:** Solicitação

Prezada professora,

Sou orientadora de **Maíra Regina Farias Maciel** que produz uma dissertação intitulada, “**A evasão escolar na EJA: a experiência de alunos/as em uma escola pública de Ananindeua- PA, no período de 2003 a 2016**”, vinculada à linha de História da Educação Básica – PPEB/NEB/UFPA. Neste sentido, solicito autorização para que a mestranda tenha acesso à **escola e seu arquivo** para a coleta de dados para a pesquisa. Ressalto que a referida dissertação quando concluída será relevante para estudos do fenômeno da evasão escolar brasileira, sobretudo no âmbito do Estado do Pará.

Certa de contar com o apoio, agradeço.

Atenciosamente

Assinatura manuscrita em azul da professora Maria José Aviz do Rosário.

Professora Maria José Aviz do Rosário - 1152648